UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

CENTROS EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA

São Luís - MA
2024

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

CENTROS EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação.

Grupo de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana.

Eixo Investigativo: Gestão e organização de sistemas e conselhos de educação.

São Luís - MA

2024

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Ramos, Melcka Yulle Conceição.
CENTROS EDUCA MAIS : dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA / Melcka Yulle Conceição Ramos. - 2024.
369 f.

Orientador(a): Maria José Pires Barros Cardozo.
Tese (Doutorado) - Programa de Pós-graduação em Educação/ccso, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2024.

1. Ensino Médio Em Tempo Integral. 2. Centro Educa Mais. 3. Gestão Democrática. 4. Nova Gestão Pública (ngp). 5. . I. Cardozo, Maria José Pires Barros. II. Título.

MELCKA YULLE CONCEIÇÃO RAMOS

CENTROS EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação.

Grupo de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana.

Eixo Investigativo: Gestão e organização de sistemas e conselhos de educação.

Aprovada em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)
Orientadora

Prof. Dr. Carlos Andre Sousa Dublante
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dr. Angelo Rodrigo Bianchini
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dra. Alda Margarete Silva Farias Santiago
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Prof. Dra. Ana Cristina Champoudry Nascimento da Silva
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Profa. Dra. Ana Lucia Cunha Duarte
Universidade Estadual do Maranhão (UEMA)

Profa. Dra. Inalda Maria dos Santos
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

Dedico esta Tese à minha mãe, Maria de Jesus da Conceição, que sob muito Sol e luta no trabalho doméstico, me fez chegar até aqui, na sombra. E ao meu filho, Leo Ramos Lemos, ainda que estivesse no meu ventre, foi meu companheiro na reta final da pesquisa.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades concedidas durante todo o meu processo formativo. Por ter me fortalecido nos momentos em que estive fragilizada diante das responsabilidades familiares, profissionais e educacionais. Agradeço imensamente pela saúde e vitalidade, que me permitiram concluir o curso do Doutorado em Educação (PPGE/UFMA).

À família, em especial a minha mãe, Maria de Jesus da Conceição, meu irmão Airton Aimoré Ramos Dias Filho, e ao meu esposo Luan Artelino Lemos Madeira Araújo, pelo carinho e atenção durante todo o percurso da pesquisa, e pela compreensão diante de alguns momentos em que estive sensível, cansada e aborrecida.

À Universidade Federal do Maranhão (UFMA), por me oportunizar o espaço de socialização e produção de conhecimento.

À orientadora, Profa. Dra. Maria Jose Pires Barros Cardozo pela oportunidade e confiança depositada em mim desde o início da pesquisa, pelo aprendizado e convivência nesse período.

Aos Centro Educa Mais pesquisados, por me oportunizar o espaço e tempo necessário para realizar a pesquisa de campo, especialmente, pela colaboração dos participantes da pesquisa, pois por meio das informações adquiridas nas entrevistas obtive subsídios para concretização dos objetivos propostos para o estudo.

Aos professores, em especial, Francisca das Chagas Silva Lima, Carlos Dublante e Lelia Cristina Silveira de Moraes, por contribuírem com conhecimentos e experiências imprescindíveis para minha atuação como pesquisadora e profissional da educação.

Aos integrantes da turma 2021.1 do curso de Doutorado em Educação (PPGE/UFMA), pelo companheirismo e compartilhamento de conhecimentos no decorrer das disciplinas e atividades científicas do curso. E aos integrantes do Grupo de Pesquisa em Políticas e Gestão Educacional (GPPGE), pela amizade, troca de saberes e informações.

Por fim, agradeço aos amigos, Diego Rodrigo Pereira, que me auxiliou no processo de seleção do Doutorado em Educação (PPGE/UFMA), Adriana Dias Silva, Layanne Christinne dos Passos Miguens e Carolina Coimbra de Carvalho, pela atenção e paciência ao ouvir meus relatos sobre a condução da pesquisa.

“[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

(Demerval Saviani)

RESUMO

Esta tese trata do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais de São Luís, MA. Foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculada a Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação e ao Grupo de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana. O objetivo da pesquisa foi analisar as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, haja vista a transformação das unidades de ensino em Centro Educa Mais. Para tanto, realizamos pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica contou com o aporte teórico de Marx e Engels (1998, 2008); Gramsci (2004, 2007); Masson (2007, 2013, 2014); Libâneo; Oliveira e Toschi (2012); Saviani (2007, 2011) e Veiga (2009, 2010, 2013). Realizamos a análise dos documentos Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), os 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), e dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP's) e Planos de Ação dos Centros Educa Mais pesquisados. A pesquisa de campo ocorreu a partir da realização de entrevistas semiestruturada com gestores e professores de duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão que se tornaram Centro Educa Mais, localizadas em São Luís, MA. Para análise dos dados das entrevistas optamos pela Análise de Conteúdo (Bardin (2011). As inferências foram realizadas a luz da abordagem qualitativa, numa perspectiva materialista e histórica, que nos permitiu constatar que o processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Maranhão, se deu a partir do estabelecimento da parceria público-privada entre o Governo do Estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). O ICE introduziu nos Centros Educa Mais o Modelo Escola da Escolha, que se sustenta sob duas estruturas, o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico. A difusão das concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola e formação humana propostas pelo Instituto, por meio dos Cadernos de Formação, das formações continuadas e do acompanhamento pedagógico e didático das Equipes de Implantação do ICE nos Centros Educa Mais, contribuíram para redefinir a função social da escola, incidindo nas relações entre os membros da comunidade escolar destes Centros, modificando a organização e gestão dos processos da escola, isto é, refletindo nos objetivos, nos conteúdos, nos métodos de ensino e na avaliação, logo na forma e no conteúdo da escola, promovendo assim novos sentidos a educação e a escola. Concluímos que estamos diante de um contexto que desafia os profissionais da educação e os sujeitos que fazem parte de setores comprometidos com a democratização da educação pública, a criar canais de participação da comunidade escolar no processo decisório da escola, afirmando-a como espaço público da cidadania.

Palavras-chave: Ensino Médio em Tempo Integral; Centro Educa Mais; Gestão Democrática; Nova Gestão Pública (NGP).

ABSTRACT

This thesis deals with Full-Time Secondary Education at Centros Educa Mais in São Luís, MA. It was developed in the Postgraduate Program in Education (PPGE), linked to the Research Line: History and Policies of Education and the Research Group: Educational Policies and Management and Human Training. The objective of the research was to analyze the political-institutional dynamics and developments in the implementation of Full-Time High School in the state public network in São Luís, MA, with an emphasis on the changes promoted in school organization and management and in the pedagogical proposal, in view of the transformation of teaching units in Centro Educa Mais. To this end, we carried out bibliographical, documentary and field research. The bibliographical research relied on the theoretical contribution of Marx and Engels (1998, 2008); Gramsci (2004, 2007); Masson (2007, 2013, 2014); Libaneo; Oliveira and Toschi (2012); Saviani (2007, 2011) and Veiga (2009, 2010, 2013). We analyzed the documents Operational Guidelines 2021: IEMA and Educa Mais Centers (Maranhão, 2021c), the 3 (three) ICE Training Notebooks, 1 (one) Introduction to the Theoretical Bases and Methodologies of the School of Choice Model (ICE, 2015a), 2 (two) Pedagogical model: educational principles (ICE, 2015b), 3 (three) Educational Management Technology Principles and Concepts Planning and Operationalization (ICE, 2015c), and the Political-Pedagogical Projects (PPP's) and Action Plans of the Educa Mais Centers researched. The field research took place through semi-structured interviews with managers and teachers from two schools in the Maranhão State Public Education Network that became Centro Educa Mais, located in São Luís, MA. To analyze the interview data, we opted for Content Analysis (Bardin (2011). The inferences were made using a qualitative approach, from a materialist and historical perspective, which allowed us to verify that the process of implementing Full-Time High Schools in the State of Maranhão, it occurred with the establishment of a public-private partnership between the Government of the State of Maranhão and the Institute of Co-responsibility for Education (ICE). ICE introduced the Escola da Escolha Model in the Educa Mais Centers, which is supported. under two structures, the Management Model and the Pedagogical Model. The dissemination of the concepts of individual, society, education, school and human formation proposed by the Institute, through the Training Notebooks, continued training and pedagogical and didactic monitoring of the Teams of Implementation of ICE in Educa Mais Centers, contributed to redefining the social function of the school, affecting the relationships between members of the school community of these Centers, modifying the organization and management of school processes, that is, reflecting on the objectives, content, in teaching methods and assessment, as well as in the form and content of the school, thus promoting new meanings to education and school. We conclude that we are facing a context that challenges education professionals and individuals who are part of sectors committed to the democratization of public education, to create channels for the school community to participate in the school's decision-making process, affirming it as a public space for education. citizenship.

Keywords: Full-Time Secondary Education; Educa Mais Center; Democratic Management; New Public Management (NGP).

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10
1.1 Caminhos da pesquisa: abordagens teóricas e metodológicas 16
1.2 Procedimentos metodológicos 31
2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DA CRISE DO CAPITAL 40
2.1 Restruturação produtiva, Reforma do Estado e das políticas sociais 41
2.2 A Contrarreforma do Estado no Brasil a partir de 1990 58
2.3 As reconfigurações das políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais 70
3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA 95
3.1 Pressupostos da gestão democrática 95
3.2 Gestão democrática da educação: concepções e princípios 121
3.3 A gestão democrática na política educacional brasileira: marcos teóricos e legais 129
4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA 152
4.1 Concepções de gestão escolar 152
4.2 A gestão democrática na escola 156
4.3 Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento da gestão democrática da escola pública 168
5 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MARANHÃO 179
5.1 O Ensino Médio e a Educação de Tempo Integral na Lei 13.415/2017 179
5.2 Contextualização do Ensino Médio no Estado do Maranhão 200
5.3 O Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Maranhão entre 2014-2020 202
5.4 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) 214
6 CENTRO EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral 221
6.1 Os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão (Centros Educa Mais) 222
6.2 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) 230
6.3 Percepções dos participantes da pesquisa acerca da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral 268
6.3.1 A implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais 272
6.3.2 O acompanhamento pedagógico e didático sistematizado do ICE nos Centros Educa Mais: os níveis de resultado 284
6.3.3 Condições de infraestrutura (edificações e equipamentos) dos Centros Educa Mais pesquisados 293
6.4 A organização e a gestão escolar dos Centros Educa Mais pesquisados 301
6.4.1 A substituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) pelo Plano de Ação 319
6.4.2 O Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil como estratégias da gestão democrática 329
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 338
REFERÊNCIAS 342
APÊNDICE 365

1 INTRODUÇÃO

A escola sofre as influências das mudanças na estrutura econômica, política e social, pelas decisões políticas no âmbito das políticas educacionais, o que exige da comunidade escolar[1] a redefinição das decisões tomadas, ocasionando a modificação na organização do trabalho pedagógico sempre que as políticas educacionais sofrerem reformas em decorrência das demandas e exigências econômicas, políticas, sociais e culturais da sociedade capitalista.

Nesse sentido, as políticas educacionais e diretrizes do sistema de ensino reverberam na escola, imbuídas de concepções teóricas, sociais e políticas que interferem nas subjetividades e nas ações dos sujeitos que fazem parte do cotidiano da escola, isto é, nas suas ideias, comportamentos e anseios, o que repercute na organização e gestão das escolas, no planejamento, nas práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, nos processos avaliativos etc.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, foram definidas políticas educacionais no Brasil, que demandaram novos ordenamentos jurídicos e institucionais. Nesta tese investigamos as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA, com o propósito de identificar as mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio, vinculados ao Modelo de Escola da Escolha proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

A ampliação da jornada escolar geralmente é associada à busca por uma Educação Integral pelos sujeitos que atuam no nível da prática, isto é, os que compõem a comunidade escolar. A partir do artigo 34[2] da LDB (9.394/96), intensificou-se o surgimento, nos sistemas públicos estaduais e municipais, de programas e projetos que envolvem o aumento do tempo diário de permanência das crianças e adolescentes nas escolas (Cavaliere, 2007).

É oportuno destacar, que, embora o conceito de Educação Integral como formação plena do estudante tenha sido bastante explorado nos últimos anos, consideramos relevante, sobressair a diferenciação entre os conceitos de Educação Integral e Educação em Tempo

[1]Consideramos membros da comunidade escolar, a saber: gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, funcionários, familiares, estudantes e membros da comunidade local em que a escola está situada.
[2]O artigo 34 que determina: "A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola" E o § 2º: "O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino" (Brasil, 1996).

Integral, tendo em vista os equívocos conceituais que, por vezes, ocorre na legislação brasileira.

Assim, quando estivermos nos referindo à Educação Integral, estamos discorrendo sobre a formação integral do ser humano, isto é, em todas as suas dimensões: cognitivas, físicas, afetivas etc., já Educação em Tempo Integral, refere-se à ampliação do tempo do estudante na escola, ou seja, ao prolongamento da jornada escolar.

Em 2017, durante o Governo de Michel Temer foi instituído o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil (EMTI), por meio da contrarreforma[3] do Ensino Médio. Em âmbito federal foram apresentadas duas portarias (Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 e Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017) que definiam a duração do Programa, os critérios para adesão das escolas, o processo de seleção das escolas pelas Secretarias Estaduais de Educação - SEE, o plano de implementação a ser elaborado pelas escolas, a instituição de um comitê estratégico de monitoramento e avaliação do programa, o financiamento, além das diretrizes, parâmetros e critérios de implementação do Programa.

Ressaltamos que essa política de extensão da jornada escolar advém da influência dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM), da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que nos últimos anos tem produzido relatórios específicos para o Ensino Médio, com vistas a apoiar países em desenvolvimento, tais como o Brasil, para melhorar este nível da Educação Básica, bem como foi formulada baseada nas demandas e especificidades do país, cujo empresariado brasileiro também tem exercido influência em relação ao que é pensado para a Educação Básica no país.

O EMTI apresentou como objetivo geral apoiar a ampliação da oferta de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos pelas portarias já citadas, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação (SEE) que participassem do Programa (Brasil, 2016b).

A proposta da reforma do Ensino Médio e do EMTI são ações do governo federal, efetivadas por meio da regulação nacional, logo, por meio de leis, normas, diretrizes para a coordenação do sistema educacional. A partir da análise dessas leis, decretos e normas do

[3]O termo contrarreforma assenta na perspectiva que não aceita a concepção de reforma aos processos regressivos. Trata-se de uma contrarreforma, pois o Ensino Médio vinha sendo desde 2002 objeto de uma reforma que, mesmo com as limitações do contexto histórico, contrapunha-se às medidas tomadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso no final dos anos 90 do século passado (Cardozo; Lima, 2018).

EMTI a nível nacional, buscamos apreender na realidade concreta como elas foram ajustadas e organizadas para serem executadas localmente, através da microrregulação.

No Maranhão, foi publicada a Medida Provisória Estadual nº 212[4], de 17 de dezembro de 2015, a qual foi convertida na Lei Estadual nº 10.414, de 07 de março de 2016, que instituiu o Programa de Educação Integral (PROEIN) no âmbito do Estado[5]. Este Programa tem por objetivo a implantação da Educação Integral de forma progressiva, em regime de Tempo Integral, no Sistema Estadual de Ensino. De modo que foram transformadas gradativamente as Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio[6], e criados Núcleos[7] de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna[8], respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado (Maranhão, 2016).

Nos anos seguintes à ampliação do PROEIN, que se iniciou com um projeto piloto de 2 (duas) escolas, no ano de 2021 o programa foi implantado em 33 (trinta e três) municípios. Na capital do Estado, São Luís, já foram implantados 17 (dezessete) Centros Educa Mais, conforme o Decreto nº 36.817, de 25 de junho de 2021 e o Decreto n° 37.343, de 27 de dezembro de 2021 (Maranhão, 2021a; 2021b).

Consideramos que o desenvolvimento de pesquisas sobre políticas de Educação em Tempo Integral no Estado do Maranhão pode contribuir para o desvelamento da realidade estudada, pois proporcionam subsídios teóricos que permitem evidenciar como as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação de uma política educacional incidem

[4] A MP nº 212/2015 cita as primeiras Unidades de Ensino que se tornaram Centros de Educação Integral de Ensino Médio, quais sejam a Unidade Integrada Jacira de Oliveira Silva, localizada no município de Timon e o Centro de Ensino Poeta Antônio José, do município de Santa Inês (Maranhão, 2015f).

[5] De acordo com Antunes e Padilha (2010, p. 23), o Estado é primeiro sujeito fundamental da Educação Integral, pois "sem um governo fortemente comprometido com políticas sociais e com a educação para todos, a Educação Cidadã e Integral fica ameaçada".

[6] O Art. 2º, I do Decreto nº 31.435/2015, traz a definição de Centro de Educação Integral de Ensino Médio, a saber: [...] Centro de Ensino Médio em período integral que tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania (Maranhão, 2015c, s.p.).

[7] Constituem-se em espaços educativos destinados a atender, em regime de tempo integral, aos estudantes do Ensino Médio, objetivando ampliar o tempo de atendimento e o espaço escolar de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino (Maranhão, 2016).

[8] De acordo com o Decreto Estadual nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015, que instituiu o Programa "Escola Digna", este Programa tinha o objetivo de propiciar, às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo Sistema Estadual de Ensino e pelo Sistema Público de Ensino dos Municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social (Maranhão, 2015b, s.p.).

nos objetivos das escolas, em suas formas de organização e gestão escolar, em especial nos seus documentos internos, tais como o Projeto Político-Pedagógico – PPP[9].

Ao longo desta pesquisa, investigamos as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão, denominados como Centros Educa Mais, na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica das escolas pesquisadas. Estes Centros se constituem em unidades de ensino públicas, estruturadas pedagógica e administrativamente com o objetivo de atender, em regime de Tempo Integral, aos estudantes do Ensino Médio do Estado do Maranhão.

A constatação dos estudos de (Libâneo; Oliveira; Toschi 2012) de que as políticas educacionais refletem na organização e gestão das escolas, em sua cultura organizacional, nos permitiu definir a seguinte **questão norteadora**: quais foram as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA?

O objetivo desta pesquisa foi analisar as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centro Educa Mais. Para o alcance deste objetivo foi necessário:

- Situar historicamente a política e a gestão educacional no contexto da crise do capital e da atual contrarreforma do Estado brasileiro;
- Evidenciar as dimensões legais, conceituais e metodológicas que norteiam a gestão democrática da educação brasileira;
- Analisar o histórico, as bases teóricas e legais que orientam as políticas de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil e no Estado do Maranhão, bem como do Programa Educa Mais;
- Analisar as percepções dos participantes da pesquisa acerca das dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, em função de as escolas terem sido transformadas em Centros Educa Mais para ofertarem o Ensino Médio em Tempo Integral.

[9] O PPP é um documento que pode contribuir para a concretização da concepção de gestão democrática, princípio constitucional garantido ao ensino público conforme o artigo 206 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, e o artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996.

Procuramos constatar as intencionalidades em torno da ampliação da jornada escolar previstos nos Centros Educa Mais pesquisados, a partir das percepções dos sujeitos da comunidade escolar que estão inseridos no local em que as políticas são implantadas, intencionalidades estas que geralmente estão expostas nos documentos internos da escola, como o PPP.

Ao realizarmos esta pesquisa constatamos a seguinte **Tese**: a implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral implica em mudanças na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, logo, nas concepções e práticas político-pedagógicas da comunidade escolar, a partir da redefinição das funções da escola, o que pode incidir nos seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, portanto, na forma e no conteúdo da escola, promovendo assim novos sentidos à educação e à escola.

O processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Maranhão se deu após a parceria entre o Governo do Estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formalizada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015, com assinatura datada no dia 24 de abril de 2015 (Maranhão, 2015g).

Nesse sentido, expomos durante a pesquisa como a difusão das concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola, formação humana propostas pelo Instituto, por meio dos Cadernos de Formação e do acompanhamento pedagógico e didático das Equipes de Implantação do ICE nos Centros Educa Mais pesquisados, contribuíram para redefinir as relações entre os membros da comunidade escolar desses Centros, promover a gestão da educação por metas, alteração no currículo, e na adesão de instrumentos gerencialista na rotina escolar.

Embora o foco desta pesquisa tenha sua ênfase nos processos ocorridos na organização e gestão escolar dos Centros Educa Mais pesquisados, estes foram compreendidos em uma perspectiva mais ampla, isso significa apreender tais processos criticamente articulados com as dimensões históricas, políticas e educacionais da relação via parceria entre o ICE e a Rede Pública Estadual de Ensino do Maranhão.

Ademais, destacamos que sob a orientação da Nova Gestão Pública (NGP), as escolas tendem a introduzir formas flexíveis de organização e gestão escolar, inspiradas no modelo das empresas privadas. Compreendemos que o movimento de mudanças empreendidas na organização e gestão da educação pública brasileira, teve início com o processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal, a partir de 1990, cujas reformas adotaram o modelo de administração pública gerencial. Tais mudanças se inserem em

movimento mais amplo, em razão das já em curso nos países centrais do capitalismo desde os anos 1970, em contexto de crise de acumulação do capital.

Com esta pesquisa buscamos fomentar a reflexão sobre a gestão democrática, tendo em vista a apresentação de elementos que favoreçam os estudos e debates sobre suas concepções e princípios (autonomia e participação), estes que podem ser vivenciados na gestão das escolas, isto é, nas práticas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, dentre elas: a elaboração, execução e avaliação do PPP.

Assim, ressaltamos que os sujeitos que compõem a comunidade escolar das escolas públicas estaduais de São Luís, MA podem promover uma Educação Integral, a partir da organização e gestão escolar, bem como da organização didático-pedagógica, conforme a autonomia que as escolas possuem, tendo como aparato legal presente no Art. 15[10] da LDB (9.394/96), pois consideramos que a escola, ao ser organizada democraticamente, pode a partir do planejamento dos planos, projetos, dentre eles do seu plano macro da escola, o PPP, contribuir no sentido da formação integral do ser humano.

Salientamos que a Educação Integral é um conceito polissêmico, no entanto, não pretendemos apresentar todas as conceituações, mas enfatizamos aquela que representa a completude, a inteireza e a integralidade na formação dos estudantes.

A concepção de Educação Integral neste estudo refere-se ao processo formativo que considera o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, em que sejam contemplados os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social, tendo em vista o desenvolvimento humano. Assim, o processo de ensino e aprendizagem desenvolveria simultaneamente as capacidades físicas, cognitivas e socioafetivas dos estudantes, contribuindo para o alcance da integralidade. A compreensão da integralidade parte do reconhecimento do ser humano como ser uno e integral, cuja educação escolar pode estar interligada ao desenvolvimento do sujeito.

A concepção exposta está fundamentada na proposta de formação omnilateral, tendo como referência os estudos de Marx (1818-1883), pois consideramos que ele apresenta pressupostos teóricos que nos permitem compreender a formação do sujeito histórico no âmbito de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos. Ao longo desse estudo, explicitamos a educação politécnica e a formação omnilateral, destacando os

[10] Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 1996).

significados e sentidos no contexto da sociedade capitalista, e as suas implicações na educação.

Por fim, cabe mencionar que esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Maranhão, vinculada à Linha de Pesquisa: História e Políticas da Educação e ao Grupo de Pesquisa: Políticas e Gestão Educacional e Formação Humana, cujos focos de investigação são as políticas e experiências educacionais relativas ao Ensino Médio. Almejamos que as considerações advindas desta pesquisa possam despertar o interesse não só dos profissionais da educação, mas principalmente dos pesquisadores e acadêmicos para que continuem a buscar subsídios teóricos que permitam compreender os fenômenos existentes na realidade concreta e, assim, propiciar diretrizes norteadoras quanto à implantação de políticas educacionais voltadas para proporcionar aos indivíduos a apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, e prepará-los para o exercício da cidadania crítica.

1.1 Caminhos da pesquisa: abordagens teóricas e metodológicas

Reconhecemos que todo processo de pesquisa requer um caminho que oriente o desenvolvimento do projeto, logo, a definição de um corpo teórico-metodológico é necessária para orientar o pesquisador a refletir sobre o próprio método, questionar os seus fundamentos e confrontar os postulados teóricos com os problemas concretos que o objeto de estudo apresenta, tendo em vista dar forma e significados aos resultados da pesquisa.

O método tem a finalidade de orientar os caminhos que dão sentido e validade explicativa ao objeto da pesquisa. Assim, nesta pesquisa explicitamos uma concepção metodológica como corpo teórico integrado, pois o método não deve ser reduzido à técnica, isto é, constituído apenas por um conjunto de regras a serem aplicadas na pesquisa.

A concepção metodológica adotada pelo pesquisador demonstra a sua posição diante da realidade, cuja condução da pesquisa revela sua visão de mundo, podendo a partir da sua explicitação contribuir para a legitimação ou transformação da realidade.

O ponto de vista da classe social assumido pelo pesquisador constitui-se em uma condição que intervém no processo de elaboração do conhecimento. Segundo Masson (2014), todo conhecimento é ideológico, logo, não é possível haver neutralidade axiológica em uma sociedade organizada no antagonismo de classe.

Nesse sentido, optamos pelo Materialismo Histórico-Dialético (MHD), por este ser compatível com a visão de mundo dos pesquisadores envolvidos nesta pesquisa, uma vez que

temos o intuito de construir conhecimento associado ao compromisso político pela transformação da realidade em favor dos interesses e anseios da classe trabalhadora.

> Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais (Frigotto, 2001, p. 77).

Consideramos o MHD, fundamentado pelo pensamento marxista, como uma possibilidade teórica (instrumento lógico) de explicitação da realidade educacional que almejamos compreender. A relevância da educação no âmbito da sociedade capitalista nos indica a necessidade de conhecer os diversos fenômenos que envolvem a prática educativa, tendo em vista compreendê-la de forma abrangente. Notoriamente, isto não pode ser realizado sem a definição de um método, ou seja, um caminho que permita filosófica e cientificamente, compreender este campo do conhecimento científico.

Para analisarmos as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centro Educa Mais, partimos do entendimento de que essas escolas estão situadas em uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos, cujas relações sociais não são harmônicas, tampouco estáveis, uma vez que são conflituosas e contraditórias, são, portanto, reflexos das raízes históricas da dualidade estrutural brasileira provocada pelo capitalismo.

Realizamos a leitura e análise dos estudos de Marx, pois eles apresentam pressupostos teóricos acerca do método, dentre eles destacamos: a Introdução da “Contribuição à Crítica da Economia Política”, e o livro “O Capital”. Além de obras dos autores Martins e Lavoura (2018), Masson (2007, 2013, 2014), Netto (2011), Netto e Braz (2006), Pires (1997), etc. que nos auxiliaram na compreensão de como Marx constituiu o seu pensamento por meio de suas obras.

Esses estudos foram fundamentais para a explicitação do método, cujos fundamentos nos permitem compreender as contradições da sociedade capitalista e as implicações no campo da educação. Masson (2007), ressalta que sem a clareza dos fundamentos do método torna-se mais difícil a compreensão e transformação do real.

> Como o capital é contradição em movimento, não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente (Masson, 2007, p. 107).

Dada a complexidade dessa concepção metodológica, destacamos algumas contribuições dos autores já citados. Inicialmente, vale destacar que na percepção de Marx (2003), o ideal é determinado pelo material, transposto e traduzido na mente dos homens. Este, ao estudar a sociedade burguesa, deu importância às relações econômicas, visto que passou a explicar tal sociedade a partir das relações de propriedade. Dessa forma, estabeleceu relações econômico-políticas, o que lhe exigiu conhecer o homem nos planos histórico, sociológico, econômico e político.

> Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização. É com esta preocupação que Marx deu o caráter material (os homens se organizam na sociedade para a produção e a reprodução da vida) e o caráter histórico (como eles vêm se organizando através de sua história) (Pires, 1997, p. 86).

Entendemos que a história não se constitui em um acontecimento enigmático que ocorre sobre os homens, as coisas, e que deveria ser explicada pela intervenção de poderes transcendentes. Segundo Marx e Engels (1998), os homens constroem suas representações, suas ideias mediante a prática social concreta, mas ressaltam que homens reais, sujeitos ativos, são por vezes condicionados pelo estágio das forças produtivas e pelo processo de formação a eles submetidos até alcançar suas formações mais amplas.

Nesse sentido, os homens tanto estabelecem as relações sociais de acordo com a produção material, quanto criam seus princípios, ideias e categorias a partir de tais relações. Assim, como as relações não constituem como estáveis e permanentes, suas criações terão caráter histórico e transitório.

Para conduzirmos esta pesquisa a partir do MHD, foi pertinente conhecermos as teses fundamentais do método sobre a sociedade capitalista formuladas por Marx, dentre elas citamos:

> A conclusão geral a que cheguei e que, uma vez adquirida, serviu de fio condutor dos meus estudos, pode formular-se resumidamente assim: na produção social de sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva

> uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2003, p. 5).

É a base da sociedade, isto é, a infraestrutura (inclui as relações de produção e as forças produtivas) que determina a superestrutura, que compreende o sistema político-jurídico do Estado e a consciência, ou ideologia, que se manifesta na cultura, na religião, na espiritualidade, etc.

Portanto, é o modo de produção da vida material que atua diretamente na consciência do indivíduo. Porém, é válido citar que Marx não desconsidera que as mudanças na superestrutura pudessem implicar em transformações na infraestrutura. Salientamos que o ser social[11] é determinado em seu movimento dialético, e este movimento só existe a partir do processo histórico. Dessa forma, o ser não é determinado de modo mecânico, mas dinâmico, daí a importância de se reconhecer a história do ser social.

Outro fundamento crucial na obra de Marx citado por Masson (2007) é a constatação de que o todo já existe na realidade objetiva antes de ser reproduzido no plano do pensamento. No materialismo, a compreensão do real se efetiva pelo pensamento, que atinge um conjunto amplo de relações, particularidades, detalhes que são captados no âmbito da totalidade.

> [...] os objetos e fenômenos do real possuem uma existência objetiva, ou seja, a consideração e o reconhecimento da objetividade da realidade. Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (Martins; Lavoura, 2018, p. 225).

Buscamos nesta pesquisa reproduzir idealmente (da ordem do pensamento) os objetos e fenômenos da realidade estudada em seu movimento real. De acordo com Netto (2011), reproduzir no plano do pensamento o movimento real do objeto ou fenômeno é o que se constitui por teoria. Assim, o conhecimento teórico é o conhecimento do objeto, o conhecimento do seu movimento real a ser reproduzido no pensamento. O sentido de reprodução exposto pelo autor é o de reconstrução, no plano do pensamento, daquilo que se encontra anteriormente na realidade efetiva.

[11] Constitui-se no "[...] conjunto de determinações contraditórias: base e superestrutura; forças produtivas e relações de produção; luta de classes, etc." (Masson, 2007, p. 109).

Nesse sentido, ao analisarmos as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas, buscamos evidenciar as mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica a partir dessa implantação, assim, reproduzimos idealmente esse processo, sem perder de vista a processualidade histórica e dinâmica, características estas cuja realidade é portadora.

Conduzimos a investigação de forma a ascender o nível empírico para o nível concreto do real, isto só é possível mediante a realização da análise e da abstração do pensamento. Reconhecemos, portanto, a aparência fenomênica, imediata e empírica da realidade como ponto de partida do processo de elaboração do conhecimento. Assim, partimos da aparência, para tentarmos alcançar a essência do objeto de estudo, e como esta não se encontra de forma explícita, daí a tarefa da pesquisa se constituir em um desafio, pois trata-se de uma busca pelo desvelamento de seu conteúdo.

A essência do fenômeno não irá se apresentar ao pesquisador imediatamente, por isso a necessidade de realizarmos a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração. Ao longo da investigação buscamos apreender a lógica interna de funcionamento relacionada à sua estrutura e dinâmica essencial do objeto investigado. Corroboramos com Netto (2011, p. 22), ao abordar que a essência de um objeto só poderá ser alcançada quando for possível capturar a sua estrutura e dinâmica, haja vista que "o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou".

Sobre a passagem do abstrato para o concreto Masson (2007), explica que se um objeto do pensamento é mantido isolado, este se imobiliza no pensamento, resultando em uma abstração metafísica. Mas a abstração é uma etapa sem qual não é possível chegar ao concreto, pois aquele que procura captar o real sem ter passado pela abstração não é capaz de captar o essencial, o concreto, logo mantém-se no superficial, no aparente. A aparência é um reflexo da essência, da realidade concreta, e este reflexo é transitório, e pode ser superado pela essência.

> É ela – a abstração – que permite extrair um elemento da realidade, isolá-lo e examiná-lo nas suas particularidades, extraindo deste elemento suas múltiplas determinações por meio da saturação da análise. Apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância, apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva (Martins; Lavoura, 2018, p. 226).

A ascensão do abstrato em direção ao concreto ocorre por meio da apreensão do conjunto dos nexos e relações dos diferentes elementos que constituem a totalidade de um

objeto ou fenômeno. Logo, a apreensão deve ser iniciada pelas determinações mais simples, ou seja, aquela unidade mínima de análise que possibilita o conhecimento do objeto investigado na sua totalidade, no movimento lógico dialético que vai do todo às partes e das partes ao todo constantemente (Martins; Lavoura, 2018).

Foi a partir do método MHD, cujas categorias de análise integram a teoria marxista, que Marx (2011), analisou a sociedade capitalista, as ações do ser social e suas respectivas determinações contraditórias: base e superestrutura; forças produtivas e relações de produção; luta de classes etc.

As categorias trabalho, práxis, totalidade, mediação, contradição e a historicidade constituem-se em categorias centrais da concepção marxiana sobre o conhecimento. Elas expressam formas de ser, determinações de existência dos aspectos singulares que compõem a sociedade burguesa (Marx, 2011). Tais categorias não foram criações de Marx, pois são determinações da existência do ser social, isto é, já estão presente em seu objeto de estudo, cujo desvelamento por ele implicou no processo de construção do conhecimento a partir da historicidade e do movimento real da sociedade capitalista.

O contexto social, de fato, está orientado por uma dinâmica que não é linear, se move pelas contradições que envolvem as forças produtivas e as relações de produção, a luta de classes etc. Sendo assim, as categorias emergem do próprio objeto de estudo, vinculada ao espaço e tempo em que este se encontra materializado. A exemplo do que ressalta Netto (2011, p. 46):

> [...] As categorias são históricas e transitórias: as categorias próprias da sociedade burguesa só têm validez plena no seu marco (um exemplo: trabalho assalariado). [...] para Marx "a sociedade burguesa é a organização histórica mais desenvolvida, mais diferenciada da produção" – vale dizer: a mais complexa de todas as organizações da produção até hoje conhecida [...].

O desenvolvimento desta pesquisa, leva em conta a categoria trabalho, um dos pilares da obra marxista, imprescindível em estudos que se anunciam na perspectiva da totalidade histórica. Isso porque trata-se de uma atividade humana objetiva, o que o torna categoria central de análise para os fenômenos humanos.

O ser social, está em constante movimento, e a partir do seu desenvolvimento cria objetivações, sendo o trabalho uma das suas objetivações. De acordo com Netto e Braz (2006, p. 43) "[...] quanto mais rico o ser social, tanto mais diversificadas e complexas serão suas objetivações. [...] A práxis envolve o trabalho, que, na verdade, é o seu modelo – mas inclui muito mais que ele: inclui todas as objetivações humanas".

Para satisfazer suas necessidades o homem rompe barreiras, revelando sua práxis na realidade, gerando objetivações. De acordo com Netto e Braz (2006), estas devem ser destacadas em dois pontos, primeiramente a práxis voltada para o controle e exploração da natureza, cujo homem altera e age sobre ela para atender suas necessidades, e nas relações que o ser social tem sobre si mesmo, e no segundo ponto, as obras que resultam da práxis, objetivam-se em algo material, em alguns casos em valores abstratos, como por exemplo, o valor ético.

> A categoria de práxis permite apreender a riqueza do ser social desenvolvido: verifica-se, na e pela práxis, como, para além das suas objetivações primárias, constituídas pelo trabalho, o ser social se projeta e se realiza nas objetivações materiais e ideais da ciência, da filosofia, da arte, construindo um mundo de produtos, obras e valores – um mundo social, humano enfim, em que a espécie humana se converte inteiramente em gênero humano. Na sua amplitude, a categoria de práxis revela o homem como ser criativo e autoprodutivo: ser da práxis, o homem é produto e criação da sua auto-atividade, ele é o que (se) fez e (se) faz (Netto; Braz, 2006, p. 44).

O trabalho é condição necessária para a reprodução humana, uma vez que a produção da vida se dá por meio dele. Trata-se, portanto, de uma objetivação dos homens. É fundamental a análise de como os homens se organizam para produzir a sua existência em um determinado período histórico, a partir disso, pode-se evidenciar o desenvolvimento social e histórico, cuja humanidade desencadeou.

A história, se mantém em um movimento dialético, pois relaciona a sociedade com a dinâmica social, que é impulsionada pela luta de classes, motor da história dos homens. A história é produzida pelos homens, cuja existência constitui-se mediante a sua relação com a natureza, logo, pela forma que age sobre ela, visando satisfazer suas necessidades. Dessa relação emergem fenômenos que movimentam toda a dinâmica de uma sociedade.

O conhecimento científico e filosófico da objetividade concreta requer a sua apreensão histórica. Para obtenção do conhecimento do real, pressupõe conhecê-lo em sua historicidade, e não apenas constatá-lo no presente. Marx e Engels (1998, p. 21) traduzem a importância das condições de vida dos homens.

> Para os alemães despojados de qualquer pressuposto, somos obrigados a começar pela constatação de um primeiro pressuposto de toda a existência humana, e portanto, de toda a história, ou seja, o de que todos os homens devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas, para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que

> permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida.

Observamos, então, que o caráter histórico do ser social é constituído mediante o trabalho, uma vez que faz parte da vida dos homens. Para analisar a história é válido estabelecer conexões entre as relações materiais, os valores, as ideias e as diferentes instituições sociais.

> A História não faz nada, "não possui nenhuma riqueza imensa", "não luta nenhum tipo de luta"! Quem faz tudo isso, quem possui e luta é, muito antes, o homem, o homem real, que vive; não é, por certo, a "História", que utiliza o homem como meio para alcançar seus fins – como se se tratasse de uma pessoa à parte-, pois a História não é senão a atividade do homem que persegue seus objetivos (Marx; Engels, 2011, p. 111).

A ênfase no papel dos homens no desenvolvimento da história não pode ser entendida de forma voluntarista, pois devemos considerar os limites estruturais e temporais, tendo em vista que os homens produzem a sua própria história, mas não a fazem a partir de seus desejos exclusivamente, dependem, portanto, das circunstâncias que envolvem suas escolhas, circunstâncias estas que estão condicionadas pelo que já foi construído, historicamente pela humanidade no passado.

No processo histórico o homem natural, por meio do trabalho passa também a se configurar como um ser social, isto porque esta é uma atividade exercida por homens. Desse modo, é por meio trabalho que a humanidade se constitui. O trabalho é a base de toda atividade econômica, fato este que o torna uma importante categoria a ser explorada, pois é fruto de uma relação mediada entre o homem, a natureza e a sociedade, mantendo uma relação dialética com toda a existência real. O trabalho apresenta impacto em toda organização social e econômica, repercutindo na estrutura e dinâmica de cada período histórico.

Cabe mencionar que as relações de trabalho nos momentos históricos determinam a divisão das classes sociais, conforme Marx e Engels (2008, p. 11) expõem que:

> Nas épocas anteriores da história, em quase todos os lugares, encontramos sociedades estruturadas em vários segmentos, em uma hierarquia diferenciada das posições dos indivíduos. Na Roma antiga, temos patrícios, guerreiros, plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, membros de corporações, artesãos e servos; além disso, em quase todas essas classes, novas subdivisões. A moderna sociedade burguesa, que surgiu do

> declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe. Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas.

Notoriamente, em cada momento histórico existirão formas diversas de divisão de classes, baseadas no modo de produção, cujas relações sociais são influenciadas pelas forças produtivas e relações de produção. Assim, os sentidos e as finalidades do trabalho passam por transformação ao longo do processo histórico.

De acordo com Netto e Braz (2006), em todas as sociedades que possuem marcas de alienação, o desenvolvimento do ser social não é igual ao desenvolvimento da humanização de todos os homens. Para esses autores "[...]até nossos dias, o preço do desenvolvimento do ser social tem sido uma humanização extremamente desigual" (2006, p. 46). Sendo assim, o trabalho, no sentido do modo de produção capitalista não visa a integralidade do ser social, mas compartimenta, sobretudo daqueles que fazem parte da classe trabalhadora.

A burguesia a partir da sua hegemonia, isto é, dominação ideológica, busca conduzir a história a partir dos seus interesses. Os capitalistas difundem na superestrutura que nos meios sociais cada indivíduo ocupa um lugar determinado na sociedade. Assim, enquanto uns precisam trabalhar, os demais ocuparão as atividades de dirigir, supervisionar, controlar a classe trabalhadora. Daí surge a constatação do trabalho enquanto exploração do homem pelo próprio homem, vinculado aos fins lucrativos que beneficiam majoritariamente a classe dominante.

> A hegemonia é a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada por uma classe, exercida sobre o conjunto da sociedade civil, articulando seus interesses particulares com os das demais classes de modo que eles venham a se constituir em interesse geral. Referida aos grupos e facções sociais que agem na totalidade das classes e no interior de uma mesma classe, ela busca também o consenso nas alianças de classe, tentando obter o consentimento ativo de todos, segundo os padrões de sua direção (Cury, 1985. p. 48).

A obtenção do domínio da classe dominante sobre as classes menos favorecidas, exige a construção de mecanismos morais e intelectuais para a concretização hegemônica de suas classes. Dessa forma, por meio da hegemonia estabelecida na sociedade capitalista, esta permanece proprietária dos meios de produção e da riqueza gerada pela classe proletária, consolidando o seu poder econômico e político.

Tendo em vista que se trata de uma sociedade dividida em classes com interesses antagônicos, as relações sociais estabelecidas entre os capitalistas e os trabalhadores são

relações ideológicas, visto que o mundo passa a ser representado e conceituado a partir dos discursos que os sujeitos fazem de acordo com os interesses de classe.

A formação ideológica não acontece de forma aleatória ou espontânea, mas emerge de um movimento. A ideologia dominante do sistema capitalista, por exemplo, consiste na busca da manutenção da sua hegemonia que fora sendo consolidada ao longo de vários períodos históricos, difundindo sua ideologia para os sujeitos que compõem a classe proletária, por meio dos seus aparelhos ideológicos, dentre eles, a própria escola.

Assim, os capitalistas buscam reproduzir trabalhadores enquanto vendedores da força de trabalho, tendo em vista que realizam a reprodução do sistema, reservando a eles o trabalho alienado com finalidade de obter a subsistência, combatendo as possíveis chances de libertação, dentre elas a intelectual.

A classe hegemônica visa a massificação dos seus valores e concepções, com vistas a alcançar os segmentos sociais menos favorecidos, de forma que estes se apropriem e passem a reproduzir também de forma hegemônica os padrões estabelecidos. O trabalho na perspectiva capitalista não prioriza a humanização do ser, não objetiva, portanto, a transformação do ser social, mas visa principalmente a mercantilização, contribuindo inclusive para subordinar o próprio sujeito à mecanização.

O próprio Marx, ao destacar o processo de mecanização do trabalho, assinala que o advento da máquina-ferramenta resultava numa exclusão progressiva dos trabalhadores submetidos ao sistema fabril:

> O instrumento de trabalho, ao tomar a forma de máquina, logo se torna concorrente do próprio trabalhador. A autoexpansão do capital através da máquina está na razão direta do número de trabalhadores cujas condições de existência ela destrói. Todo o sistema de produção capitalista baseia-se na venda da força de trabalho como mercadoria pelo trabalhador. A divisão manufatureira do trabalho particulariza essa força de trabalho, reduzindo-a à habilidade muito limitada de manejar uma ferramenta de aplicação estritamente especializada. Quando a máquina passa a manejar a ferramenta, o valor de troca da força de trabalho desaparece ao desvanecer seu valor de uso. O trabalhador é posto fora do mercado como o papel-moeda retirado de circulação (Marx, 2014, p. 491).

O uso da maquinaria foi indispensável para o crescimento da economia capitalista, considerando sua capacidade de baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo. Desse modo, a maquinaria constitui-se no meio para produzir mais-valia.

A burguesia empreende esforços para conservar o capital em constante reprodução, de forma a permanecer com processos de acumulação e representações ideologicamente sociais, fato este que torna a categoria da reprodução imprescindível para compreendermos como a sociedade tende em suas instituições a autoconservar-se, isto é, reproduzindo as condições que possibilitam a manutenção de suas relações sociais a partir dos interesses da classe hegemônica.

> O sistema capitalista tenta tornar a sociedade como um todo, o lugar de reprodução das relações sociais de produção com a atenuação dos conflitos. Mas isto não quer dizer impositividade absoluta, porque o crescimento das forças produtivas gera continuamente novas contradições e a negatividade perpassa todo o espaço social (Cury, 1985, p. 41).

Conforme destacamos, a reprodução é uma categoria que se dá no interior da sociedade que se desenvolve a partir de um movimento social constante, uma vez que a realidade concreta promovida pela totalidade é contraditória. No âmbito da sociedade, o sentido da classe hegemônica será sempre o de sancionar os antagonismos existentes, o que não significa dizer que não haja movimentos em prol da superação das condições de exploração do homem pelo próprio homem.

Esse aspecto fica evidente quando analisamos que a sociedade capitalista, nesta haverá somente uma classe dominante, detentora de todo o lucro da produção, e em troca da produção, proporcionará ao proletário a condição de continuar trabalhando, possibilitando via pagamento de um salário a sua subsistência e sobrevivência.

Evidenciamos, portanto, que é necessário a superação do modo de produção capitalista, somente assim haverá distribuição igualitária dos bens produzidos para as classes dominadas. Para tanto, cabe a transformação das condições e das instituições que implicam na alienação do trabalho e do trabalhador.

Na sociedade capitalista, o movimento é impulsionado pelo desenvolvimento das contradições que existem no seu âmbito. Estas consistem no motor da luta de classes na transformação social. É por meio do embate de interesses entre as classes que a sociedade avança. Dessa forma, as relações sociais determinam a luta de classes, sendo esta fundamental para ir além destas condições de dominação, de forma que seja possível atingir a transformação social.

> A contradição é destruidora, mas também criadora, já que se obriga à superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e

> movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Na superação, a solução da contradição aparece enriquecida e reconquistada em nova unidade de nível superior. Cada coisa é uma totalidade de movimentos e de momentos e elementos provenientes de suas relações, de sua gênese e de sua abertura (Cury, 1985, p. 30).

O desvelamento das dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação dos Centros de Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas ocorreu em virtude do contato com a realidade imediata e empírica das mesmas, que se constituiu em ponto de partida para constatação da tese que formulamos, isto porque consideramos que partindo da aparência, alcançamos a essência do objeto de estudo, desvelando sua estrutura e dinâmica.

Para tanto, realizamos o seguinte percurso, partindo do empírico, promovemos a abstração em direção ao concreto, apreendemos a realidade em seu movimento real, desvelado em suas contradições. A utilização desse percurso condiz com o caminho lógico explicitado por Pires (1997, p. 87):

> O princípio da contradição, presente nesta lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

A realização do percurso exposto demanda a apreensão do conteúdo do fenômeno estudado situado em um contexto histórico determinado à luz das abstrações do pensamento, ou seja, do pensamento teórico. Reiteramos que não rejeitamos a forma pela qual o fenômeno se manifesta imediatamente, apenas compreendemos como uma dimensão parcial dele.

De acordo com Martins e Lavoura (2018), para descobrirmos a essência do objeto de estudo, e superar sua condição empírica, imediata (real aparente) não basta a descrição dos dados encontrados nas pesquisas, sendo estas por escrito, fotografada ou filmada, bem como é insuficiente fazer a fenomenologia da realidade particularizada nas significações individuais que lhes são atribuídas. O conhecimento construído na superação da aparência em direção à essência se dá por meio da descoberta das múltiplas determinações ontológicas do real.

Nesse sentido, para evidenciarmos as mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica em razão das dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA nos Centros Educa Mais foi pertinente descobrirmos neste fenômeno educacional a categoria mais simples (o empírico) para chegar à categoria síntese de múltiplas determinações (concreto pensado).

Isto significa dizer que a análise do fenômeno estudado pode ser empreendida quando descobrimos a sua mais simples manifestação, por meio das abstrações, estas imprescindíveis para atingirmos a compreensão do fenômeno investigado. Assim, as mudanças na organização e gestão escolar, e na proposta pedagógica ocorridas após a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas foram desveladas quando se constatou a forma de gestão escolar adotada em seu interior, apreendida por meio da análise das percepções dos representantes dos segmentos que compõem a comunidade escolar, pois consideramos que ao interpretarmos tais percepções conseguimos captar a práxis social desses membros, bem como o modo como vivenciaram o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em suas instituições.

No movimento do real, isto é, no contexto de transformação das escolas em Centro Educa Mais, nos interessa saber o que mudou em termos da organização e gestão escolar dessas escolas, bem como identificar as possíveis (des)continuidades durante a transição de escola de Tempo Parcial para escola de Tempo Integral. Assim, buscamos responder as seguintes questões, que são desdobramentos da questão norteadora: no que diz respeito aos aspectos administrativos e pedagógicos dessas escolas, o que foi superado e o que foi reiterado? O que foi transformado? A ampliação do tempo da jornada escolar associada a educação integral implicou na necessidade de revisar os documentos internos da escola, como o PPP? Foram elaborados outros documentos? O acompanhamento pedagógico e didático sistematizado do ICE nos Centros Educa Mais refletiu em mudanças nas concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola, educação integral dos membros das comunidades estudadas?

Destacamos que quanto mais abstrações (teoria) obtivermos sobre esta categoria simples, empírica (gestão escolar), mais próximo estaremos da compreensão da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais pesquisados, bem como das mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica.

> [...] analisar e investigar um objeto ou fenômeno é ir à busca dos traços essenciais que o mesmo é portador, operando o sujeito investigador com graus cada vez maiores de abstração que permitam chegar a unidades de análise cada vez mais tênues e simples, encontrando no objeto investigado aquilo que no conjunto o determinam, as determinações do objeto (Martins; Lavoura, 2018, p. 228).

A gestão escolar das escolas investigadas é o portador de determinações, estas foram reproduzidas no pensamento dos membros da comunidade escolar por meio do processo de abstração, cuja interpretação dos dados da pesquisa nos permitirão evidenciar tais determinações. Desse modo, quanto mais se analisa no objeto as suas determinações, mais este se concretiza. Vale ressaltar que as determinações que foram encontradas no objeto de estudo não estão isoladas entre si, mas estão articuladas em sua totalidade, por meio das mediações que o compõem.

Nesse sentido, as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centro Educa Mais pesquisados, não foram analisadas isoladamente, mas apreendidas no âmbito da totalidade social, pois a sua essência só poderá ser reconhecida quando estabelecermos as mediações com outros complexos que a determinam.

Durante o processo de pesquisa, consideramos que as categorias de análises expressam formas de ser do objeto estudado. Assim, as categorias são ontológicas à ordem do ser, são históricas e transitórias. Segundo Martins e Lavoura (2018, p. 228) “As categorias, portanto, são elaborações lógicas do sujeito pensante, configurando-se como expressão lógica da realidade concreta, por isso são categorias ontológicas”.

Conforme já enfatizamos, nesta pesquisa utilizamos os fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) tendo em vista apreender as mudanças na organização e gestão escolar, e na proposta pedagógica ocorridas após a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nas escolas pesquisadas, logo, a partir da relação dialética, situada na sociedade capitalista, cujas relações sociais são antagônicas, foram identificadas no decorrer da pesquisa os pares categoriais que emergiram do próprio objeto investigado.

O estabelecimento das mediações faz-se necessário para apreender que as políticas educativas implicam em mudanças na organização e gestão das escolas, bem como apresentam implicações na sua proposta pedagógica, assim entendemos as políticas educativas como um complexo que determina, mas também é determinado por outros complexos sociais.

> [...] as políticas educacionais são contraditórias, pois ao mesmo tempo em que podem frear o desenvolvimento das potencialidades humanas, podem contribuir, em alguma medida, para fazer avançar o desenvolvimento humano. Finalmente, uma política educacional só poderá ser essencialmente apreendida se for analisada em sua historicidade, ou seja, em sua gênese e seu desenvolvimento histórico, pois ela vai assumindo diferentes características dependendo do contexto social e da particularidade histórica em que é analisada (Masson, 2014, p. 223).

As políticas públicas são resultado da materialidade da intervenção do Estado, cujos pesquisadores, em geral, apreendem como o Estado em ação, sendo este situado em uma determinada particularidade histórica e social. Nesse sentido, para investigar as implicações de uma política educativa, como por exemplo o programa Educa Mais, torna-se necessário situar o papel do Estado Moderno e as suas transformações históricas, uma vez que enquanto sistema político contribui para formação, funcionamento e manutenção das estruturas reprodutivas da sociedade capitalista.

Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre o capital e trabalho desencadeia inúmeras contradições em todo o complexo social, as quais podem ser assimiladas pelo sistema de mediações. Daí a importância de analisarmos as relações entre a base e a superestrutura para compreensão do modo de produção e sua vinculação com as diversas formas de consciência social, tais como a educação.

Assim, a totalidade social concreta não pode ser entendida de forma mecânica ou linear, mas somente pela análise das mediações do particular que permite captar a relação entre o singular e o universal, ou seja, a dinâmica própria do objeto situado numa totalidade abrangente.

O Estado, ao reproduzir por meio das instituições sociais a ideologia da classe dominante, tende a cumprir o papel de amenizar as contradições emergentes da lógica de reprodução e ampliação do capital, em muitos casos sem a intencionalidade de superar o modo de produção capitalista e suas implicações para a classe trabalhadora.

Ressaltamos a importância da existência de investigações em políticas educacionais e suas implicações no contexto da gestão das escolas, pois tais investigações podem contribuir para o conhecimento dos limites e possibilidades no campo da educação, e evidenciar as disputas entre as classes sociais que envolvem os processos de definição, implementação e avaliação das políticas educativas, bem como para indicar se as políticas contribuem ou não para o alcance de uma educação emancipadora, ou apenas são operacionalizadas sem atingir as causas dos problemas sociais.

Ao ter a clareza de que a ideologia é uma consciência social, materialidade ancorada e sustentada, Masson (2014) expôs que para compreendemos os significados de uma política educativa é necessário a apreensão da lógica global de um determinado sistema de produção, visto que este gera uma forma específica de consciência social, repercutindo em diversas esferas da sociedade.

A educação enquanto práxis social é construída nas relações humanas, movidas pelas relações entre as classes sociais, que embora tenha autonomia relativa no âmbito da totalidade social por poder promover ações marcadas pela contraditoriedade, isto é, tanto pode ser conduzida pelos homens para reproduzir uma forma de sociabilidade, quanto para contribuir para a superação da estrutura e dinâmica da sociedade capitalista.

Consideramos o programa Educa Mais como uma ação-pública regulada, portanto, trata-se de um processo político que traz em seu bojo a heterogeneidade dos interesses dos sujeitos sociais envolvidos no processo de tomada de decisão e implementação, e está sujeito a reinterpretações e reajustamentos pelos membros da comunidade escolar das escolas, estas que são lócus de operacionalização das políticas e diretrizes do sistema de ensino.

1.2 Procedimentos metodológicos

Até aqui, expomos os fundamentos do método que nos permitiu desvelar a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista apreendermos o seu movimento nos Centro Educa Mais pesquisados, para encontrarmos as determinações constitutivas das dinâmicas político-institucionais e seus desdobramentos. De acordo com Martins e Lavoura (2018, p. 235) “[...] o método é portador de uma lógica e se sustenta em uma dimensão ontológica e epistêmica, esta última pertencendo à ordem do pensamento”.

No processo de pesquisa, reconhecemos a importância da relação estabelecida entre sujeito investigador e o objeto investigado, cujo sujeito possui papel ativo na pesquisa, uma vez que possui a tarefa de analisar o objeto em questão. No entanto, é válido destacar que os procedimentos e técnicas de pesquisa não devem ser resultado de escolhas pessoais, tampouco devem ser determinados aprioristicamente, pois é o objeto que comanda a pesquisa, ou seja, “É o próprio objeto que quem confere as possibilidades do alcance das determinações, visto que elas são imanentes do próprio objeto da investigação, e não do desejo ou capacidade intuitiva do pesquisador” (Martins; Lavoura, 2018, p. 236).

Nesse sentido, para o alcance dos objetivos propostos para a investigação, e consequentemente responder ao problema de pesquisa, constatando a tese anunciada, foi necessário a realização de pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo.

Inicialmente, realizamos a pesquisa bibliográfica que oportuniza a leitura e análise dos livros, teses, dissertações, artigos científicos sobre os assuntos que auxiliam na compreensão do objeto de estudo e na constatação das categorias a serem identificadas nos documentos e nos trechos das entrevistas. De acordo com Prodanov e Freitas (2013, p. 54) esse tipo de pesquisa proporciona o "contato direto com todo material já escrito sobre o assunto da pesquisa. Em relação aos dados coletados da internet, devemos atentar à confiabilidade e fidelidade das fontes consultadas eletronicamente". Portanto, as informações obtidas durante a pesquisa foram coletadas considerando a veracidade das obras consultadas.

Além da pesquisa bibliográfica, realizamos o levantamento documental, isto é, a leitura e análise dos documentos, que em alguns casos contêm conteúdos que ainda não possuem nenhum tratamento analítico, tornando-os matéria-prima, a partir da qual o pesquisador irá desenvolver sua investigação e análise (Severino, 2013).

Desse modo, realizamos leitura e análise das leis, das resoluções, dos decretos e dos pareceres, entre outros documentos legais que dispõem sobre a implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil e no Estado do Maranhão. Também foram objeto de estudo os documentos Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), os 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), e os documentos internos dos Centro Educa Mais pesquisados, dentre eles os Projetos Político-Pedagógicos[12] e os Planos de Ação.

A pesquisa de campo foi realizada no lugar onde ocorre o fenômeno estudado e, portanto, dispõe de elementos para compreendê-lo e explicá-lo (Vergara, 2007). Desse modo, a investigação ocorreu em duas escolas da Rede Pública Estadual de Ensino que se tornaram Centro Educa Mais, localizadas em São Luís, MA. Para a escolha das escolas pesquisadas estabelecemos como critério ter mais tempo de participação do programa (escolas piloto do programa). Vale mencionar que foram reservadas as identidades das escolas, pois

[12] Cabe mencionar que apenas o Centro Educa Mais A disponibilizou o seu Projeto Político-Pedagógico para compor a análise documental da pesquisa.

pretendemos publicar os resultados da pesquisa, assim, estas escolas são denominadas por códigos, a saber: Centro Educa Mais A e Centro Educa Mais B.

Para coletar os dados utilizamos a entrevista semiestruturada, essa opção se deu porque "[...] o investigador pode explorar mais amplamente algumas questões, tem mais liberdade para desenvolver a entrevista em qualquer direção [...]" (Prodanov; Freitas, 2013, p. 106). Nesse sentido, realizamos uma conversa direcionada com o intuito de obter dados relevantes que ainda não se encontram em fontes publicadas. O roteiro da entrevista foi organizado em dois blocos, o primeiro bloco reuniu 4 (quatro) perguntas acerca do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio, os chamados Centro Educa Mais. O segundo bloco foi composto por 6 (seis) perguntas referentes à organização e gestão escolar dos Centros Educa Mais pesquisados.

A entrevista semiestruturada, em geral, parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas que surgem à medida que são interpretadas as respostas do participante da pesquisa. Dessa maneira, o entrevistado, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento a partir das suas experiências, é conduzido pelo pesquisador para que suas respostas tenham como foco o objeto de estudo, refletindo na elaboração do conteúdo da pesquisa.

No que diz respeito aos participantes da pesquisa, estes foram escolhidos a partir do critério não probabilístico, do tipo por tipicidade (Vergara, 2007). Portanto, a seleção não ocorreu via estatística, mas a partir da sua representatividade, cuja percepção do participante foi imprescindível para analisarmos as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centro Educa Mais.

Desse modo, a amostra foi composta por 8 (oito) participantes oriundos da comunidade escolar dos Centros pesquisados, sendo estes 2 (dois) Gestores geral, 1 (uma) Gestora Pedagógica e 5 (cinco) professoras que vivenciaram o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na Rede Pública Estadual de Ensino em São Luís, MA. Ressaltamos que os entrevistados tiveram as suas identidades preservadas, conforme as diretrizes do Comitê de Ética e Pesquisa, ao qual este projeto foi submetido, portanto, usamos a terminologia Participante, diferenciando-os por números, no caso, Participante 01, Participante 02, Participante 03, etc.

A realização de entrevistas com os gestores e professores das escolas pesquisadas teve como objetivo evidenciar em suas percepções as mudanças na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, em virtude de as escolas terem ampliado a jornada escolar, pois foram transformadas em Centros Educa Mais. Ademais, evidenciamos como apreendem as concepções de gestão democrática, bem como os princípios que norteiam essa concepção de gestão, a saber: a participação e a autonomia no processo decisório da escola, tais como a elaboração, execução e avaliação dos seus documentos internos, dentre eles o PPP.

Para análise dos dados das entrevistas optamos pela Análise de Conteúdo, que se constitui segundo Bardin (2011, p. 44) em "[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens". Justificamos essa escolha tendo em vista a possibilidade de analisarmos os conteúdos explícitos da comunicação, para inferir conhecimentos sobre a mensagem do emissor ou sobre o seu meio, ou seja, o que está por trás dos conteúdos manifestos, mediante a compreensão dos significados no contexto da fala, o que nos permitiu ir além das aparências do que foi comunicado.

As fases da Análise de Conteúdo, de acordo com Bardin (2011) são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Durante esta pesquisa buscamos nos orientar por esta trajetória de análise, conforme os pressupostos epistemológicos da pesquisa, dos seus objetivos e dos dados coletados.

A primeira fase, a pré-análise, foi a fase de organização, nela iniciamos a preparação formal do material. Esta fase envolve a leitura "flutuante", que consistiu no primeiro contato com os documentos que foram submetidos à análise. As entrevistas foram transcritas e a sua reunião constituiu o corpus da pesquisa, posteriormente submetido aos procedimentos analíticos.

Para chegar ao corpus da pesquisa foi necessário obedecer às regras enunciadas por Bardin (2011), a saber: a exaustividade (ter em conta todos os elementos do corpus); representatividade (a amostra deve representar o universo); a homogeneidade (os dados devem referir-se ao mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e levantados por indivíduos semelhantes) e a pertinência (os documentos precisam corresponder ao objetivo da pesquisa).

Terminada essa primeira fase de análise, foi realizada a exploração do material que tem por objetivo a codificação e a categorização do corpus da pesquisa. Segundo Bardin (2011) a codificação corresponde à transformação dos dados do texto em unidades, assim, por meio do recorte, agregação e enumeração o pesquisador visa alcançar a representação do

conteúdo ou da sua expressão. Salientamos que existem diferentes formas de analisar conteúdos advindos de uma investigação científica, logo, para esta pesquisa utilizamos a análise temática.

De acordo com Gomes (2010), o tema pode ser graficamente apresentado em forma de uma palavra, uma frase ou mesmo um resumo. Para Bardin (2011, p. 135) o tema é a "[...] unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura". Nesse sentido, buscamos descobrir os núcleos de sentido que compõem os trechos das entrevistas, de forma a desvelar os significados das comunicações.

O tema, enquanto unidade de registro, foi utilizado para compreendermos as comunicações dos participantes da pesquisa, tendo em vista que carregam de forma explícita e implícita as opiniões, atitudes, valores etc., logo, nesta pesquisa buscamos identificar as mudanças promovidas na organização e gestão escolar, e na proposta pedagógica em função de as escolas terem sido transformadas em Centros Educa Mais.

A fase da categorização consistiu na classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação, e posteriormente, foram realizados reagrupamentos de acordo com o gênero (analogia), seguindo critérios previamente concebidos (Bardin, 2011). Cabe evidenciar que nesta pesquisa as categorias temáticas surgiram a partir da análise do próprio material de pesquisa, por meio da sistematização das frases e palavras dos trechos selecionados das entrevistas.

Dessa forma, os trechos selecionados foram agrupados em categorias temáticas ao utilizarmos dois parâmetros de categorização, que resultaram em duas categorias macro, quais sejam: Escola/Gestão Democrática e Escola/Nova Gestão Pública (NGP). Na segunda categorização, consideramos as unidades de significação do campo teórico relacionadas às categorias macro, pois a definição dos pares de conceitos foi correlacionada entre si. Os pares dialéticos que formam, cada um, uma unidade dialética, uma unidade categorial.

A partir da observação da realidade objetiva foi possível captar as relações de reciprocidade, de unidade e a luta dos contrários que originaram os pares dialéticos, a saber: Estado Provedor e Estado Neoliberal, Terceira Via; educação como experiência formativa para a cidadania e democracia e educação como mercadoria; escola-escola e escola-empresa; autonomia, resistência e adaptação, dominação; formação humana, exercício da cidadania ativa e Capital humano, cidadania controlada; formação para exercício da cidadania ativa e formação para competências; Gestão Democrática, participação, autonomia e Nova Gestão Pública (NGP), responsabilização, perfomatividade, controle dos resultados. As categorias

teóricas dialeticamente relacionadas foram cruciais para a fase da análise dos dados das entrevistas com os participantes da pesquisa.

Cheptulin (2004) esclarece que a edificação do sistema correlacionado de categorias da dialética supõe uma escolha correta do princípio de partida. Por meio do princípio de partida, é possível a passagem de uma categoria a outra, ligando-se umas às outras pela relação de reciprocidade e pela relação com as formas universais do ser que elas expressam. "As categorias são, ao mesmo tempo, os produtos da consciência, da atividade cognitiva dos homens. No conhecimento, há fatores fundamentais e determinantes que marcam toda a atividade cognitiva e, em particular, seus resultados: são as categorias e a sua correlação". (Cheptulin, 2004, p. 55-61).

Cabe a atenção às formas de organização e gestão escolar e do trabalho pedagógico da escola que passam a ser orientados por princípios da eficiência e eficácia presentes no setor privado, haja vista as modificações advindas do processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal, a partir de 1990.

Especificamente, no que diz respeito a esta pesquisa, fez-se necessário olhar criticamente as expressões de concepção de indivíduo, de sociedade, educação, escola, e do modo de produção da vida presentes nas percepções dos participantes da pesquisa, além dos documentos internos dos Centro Educa Mais pesquisados, dentre eles o PPP e o Plano de Ação.

Nesse sentido, evidenciamos algumas categorias, sob a forma de pares dialéticos, que, materializadas nos processos de organização e gestão escolar, tendem a ser mediadoras na formação dos estudantes dos Centros Educa Mais. Compreendemos que se a escola está inserida na hegemonia do modo de produção capitalista, sendo ela uma organização social historicamente determinada, as formas de organização e gestão escolar que se assume na escola vinculam-se com tal tipo de organização social.

A unidade dos contrários, isto é, as categorias sob a forma de pares dialéticos, oriundas das evidências da pesquisa empírica são dadas pelo fato de que os pares dialéticos estão determinados pela mesma força histórica, o antagonismo de classes do sistema capitalista. É oportuno mencionar que as categorias de análise do campo empírico estão apresentadas na sexta seção desta Tese de Doutorado.

Iniciamos a fase do tratamento dos dados, por meio do procedimento da inferência, etapa intermediária entre o conteúdo meramente descrito e a interpretação (significação dos conteúdos). Realizamos a inferência quando deduzimos de maneira lógica os conteúdos que foram analisados. Trata-se de sabermos quem diz o que, a quem, como e como que é feito. As

respostas a estes e outros questionamentos só foram possíveis mediante a articulação com os estudos dos autores que abordam sobre o objeto de estudo.

A partir das inferências, partimos para análise dos dados da pesquisa, ao discutirmos os resultados numa perspectiva materialista e histórica, na qual procuramos atribuir significação aos conteúdos obtidos. Assim, buscamos "realizar uma síntese entre: as questões da pesquisa; os resultados obtidos a partir da análise do material coletado, as inferências realizadas e a perspectiva teórica adotada" (Gomes, 2010, p. 91).

Esta síntese foi alcançada quando os dados levantados durante toda a investigação tiverem sido analisados à luz da abordagem qualitativa, na tentativa de compreendermos criticamente o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes (Minayo, 2010).

A interpretação dos dados teve a intenção de ir além do conteúdo manifesto dos documentos, pois, interessa ao pesquisador o conteúdo latente, o sentido que se encontra por trás do imediatamente apreendido. Dessa forma, nesta fase da pesquisa, houve a necessidade de um movimento contínuo do referencial teórico para os dados oriundos das entrevistas e vice-versa, haja vista que a relação entre os dados obtidos e a fundamentação teórica e documental é que fornece sentido à interpretação.

A busca por compreender a visão dos participantes da pesquisa é característica da abordagem qualitativa, sobretudo quando o pesquisador enseja apresentar resultados de uma análise detalhada de um meio social específico, contribuindo para a construção de um referencial teórico para pesquisas futuras sobre determinado objeto de estudo.

Para finalizarmos, cabe indicarmos a organização do conteúdo desta Tese de Doutorado, que foi estruturada em 7 (sete) seções, precedidos desta Introdução e sucedidos pelas Considerações finais. Na Introdução, expomos o objeto de estudo, apresentamos a questão norteadora, os objetivos propostos para respondê-la, e a tese a ser constatada no decorrer da pesquisa. Apresentamos ainda a concepção metodológica adotada na pesquisa, a saber: o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), tendo em vista a construção de conhecimento associado ao compromisso político pela transformação da realidade em favor dos interesses e anseios da classe trabalhadora.

Foram expostos os procedimentos metodológicos, que envolveram a pesquisa bibliográfica, documental e pesquisa de campo. Abordamos sobre as escolas que foram campo da investigação, o instrumento de coleta de dados (entrevista semiestruturada), os participantes da pesquisa, a composição da amostra, e a forma como foi conduzida a análise dos dados, com base nos estudos de Bardin (2011).

Na segunda seção discorremos sobre o processo de transformações de ordem econômica que se instaurou no sistema capitalista a partir dos anos de 1970, as reconfigurações do Estado e das políticas sociais no contexto da crise estrutural do capital e das transformações nas bases produtivas, e os desafios atuais das políticas e gestão da educação no Brasil, a contar da contextualização do movimento de contrarreforma do Estado brasileiro. Apresentamos um resgate histórico das características e principais aspectos da reforma neoliberal do Estado e seu impacto no Brasil desde a década de 90 do século XX.

Na terceira seção apresentamos diferentes abordagens e concepções sobre o Estado na sociedade capitalista ocidental, sociedade civil e democracia. Em seguida, tecemos um referencial teórico-conceitual acerca da gestão democrática da educação e dos princípios da participação e da autonomia da comunidade escolar na organização e gestão escolar, e abordamos sobre a normatização da gestão democrática da educação.

Na quarta seção abordamos as concepções de organização e gestão escolar que podem ser adotadas pela comunidade escolar. Destacamos, ainda, considerações acerca da gestão democrática na escola pública e as contradições da realidade em que se pretende efetivá-la. Abordamos sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento este que pode nortear a organização do trabalho pedagógico da escola, pois explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de avaliação da escola.

Na quinta seção abordamos sobre a contrarreforma do Ensino Médio ocorrida durante o governo de Michel Temer (2016-2019). Expomos os principais aspectos da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos artigos referentes ao Ensino Médio.

Discorremos sobre a implantação da Educação em Tempo Integral no Estado do Maranhão, destacando o arcabouço legal que trata sobre a educação estadual (2014- 2020); a relação público-privada estabelecida entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e o Estado do Maranhão para o Ensino Médio, bem como o Modelo Pedagógico, Modelo de Gestão e Funcionamento dos Centros Educa Mais, os quais estão baseados no Modelo Escola da Escolha proposto pelo ICE.

Na sexta seção caracterizamos pedagógica e administrativamente os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão e expomos o contexto histórico das escolas pesquisadas. Em seguida, apresentamos os resultados da análise dos seguintes documentos: Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), os 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), e os Projetos Político-Pedagógicos[13] e Planos de Ação dos Centros Educa Mais pesquisados.

Discorremos sobre a análise das percepções dos membros que compõem a comunidade escolar que participaram das entrevistas acerca do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em suas instituições, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos abordados nas seções anteriores. Nesse sentido, expomos como a difusão das concepções de sociedade, educação, escola, formação humana e papel do professor propostas pelo Instituto, por meio dos Cadernos de Formação e do acompanhamento pedagógico e didático dos membros do ICE nos Centros Educa Mais pesquisados, vem progressivamente alterando a organização e gestão dos processos da escola, os seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, ao redefinir as relações entre os membros da comunidade escolar desses Centros, promover a gestão da educação por metas, alteração no currículo, e na adesão de instrumentos gerencialista na rotina escolar, refletindo em novos sentidos à educação e à escola.

Por fim, apresentamos as Considerações finais, de posse dos conteúdos da pesquisa bibliográfica, documental, e das entrevistas, logo, discorremos os achados da pesquisa que nos conduziram a responder à questão norteadora, bem como constatar a tese enunciada. Desse modo, almejamos contribuir para produção de conhecimento na área da Política Educacional, com a exposição dos resultados da pesquisa acerca da gestão escolar das escolas públicas estaduais que ofertam o Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA.

[13]Cabe reiterar que apenas o Centro Educa Mais A disponibilizou o seu Projeto Político-Pedagógico para compor a análise documental da pesquisa.

2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DA CRISE DO CAPITAL

Nesta seção discorremos sobre o processo de transformações de ordem econômica que se instaurou no sistema capitalista a partir dos anos de 1970, isto é, expomos a instabilidade macroeconômica mundial que ocorreu neste período e repercutiu no baixo crescimento dos mercados nacionais, os quais estiveram em expansão desde o pós 1945, fato este que levou as corporações industriais transnacionais à busca de inovações tecnológicas, organizacionais e, a partir da sua concretização, promoveram novas formas de produção e circulação de mercadorias e serviços, fomentando mudanças nos mercados de consumo. Desse modo, a produção e o consumo em massa de artigos estandardizados foram substituídos por um consumo personalizado, adquirido via sistema produtivo "flexível", "enxuto" e crescentemente trans nacionalizado.

Destacamos ainda, as reconfigurações do Estado e das políticas sociais no contexto da crise estrutural do capital e das transformações nas bases produtivas. A partir desse referencial, buscamos refletir sobre os desafios atuais das políticas e gestão da educação no Brasil, a contar da contextualização do movimento de contrarreforma do Estado brasileiro e dos modelos de gerenciamento público que têm sido defendidos, e por vezes são adotados nesse processo.

Consideramos importante destacar, também, um resgate histórico das características e principais aspectos da reforma neoliberal do Estado e seu impacto no Brasil desde a década de 90 do século XX, expondo, posteriormente, os modelos de gestão colocados em cena, e as contradições que marcam o campo das políticas e gestão da educação nas últimas décadas.

Os modos de gestão do público, e aqui destacamos o campo da educação, no contexto de redefinições do papel do Estado a partir de 1990 apreenderam a lógica de gestão do privado, por ser este considerado padrão de eficiência e produtividade. A adoção dessa concepção de gestão apresenta profundas consequências para a gestão democrática da educação, pois impede formas de gestão que considerem as particularidades das escolas, isto é, da sua cultura organizacional, que se refere aos comportamentos, as ações e formas de relacionamento, assentados em valores, crenças, e modos de pensar e agir formados ao longo da vida dos membros da comunidade escolar.

Chama-nos atenção, em particular, que as decisões políticas e educacionais não advêm somente do próprio país, mas são articuladas com as esferas políticas, econômicas no plano macropolítico, no qual possuem papel decisivo as organizações internacionais, dentre eles: O

Banco Mundial (BM), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

2.1 Reestruturação produtiva, Reforma do Estado e das políticas sociais

O advento da industrialização e da urbanização acelerada no final do século XIX e início do século XX foram condições propícias para o surgimento de mudanças no modo de produção capitalista, que exigiram novas relações sociais de produção, logo, tiveram que adotar uma forma particular de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho. Assim, surgiram novas formas de relações sociais, políticas e econômicas, refletindo em todas as esferas da realidade social.

Nesse contexto histórico, a divisão do trabalho no interior das fábricas encontrava-se polarizada o bastante para que ocorresse a separação de funções e interesses entre a administração e a produção. Entretanto, na ótica de Frederick Winslow Taylor[14] (1856-1915), dentro de cada uma dessas esferas ainda persistia um acúmulo de tarefas, fato este que impossibilitava o seu cumprimento com a rapidez e precisão necessárias, bem como impedia a escolha de homens cujos atributos como temperamento pessoal, experiência profissional e formação educacional, fossem a elas adequados.

Nesse sentido, Taylor constatou a necessidade de promover uma subdivisão das funções e suas correlativas atividades, tanto na esfera da produção, quanto na da administração, o que permitiria a cada responsável pela atividade o seu cumprimento por completo, sem que lhe fosse necessário acumular conhecimentos e habilidades, além de um nível mínimo para a sua execução.

> Sua solução para o caso seria o estabelecimento de uma divisão de responsabilidades e de tarefas, na qual, aos executores de um determinado trabalho, fossem delegadas apenas as atividades estritamente necessárias à execução desse trabalho, dentro de moldes extremamente rígidos - no plano dos gestos físicos, das operações intelectuais e da conduta pessoal - cujo estabelecimento prévio, através de um estudo de um planejamento e de uma definição formais, ficariam a cargo de outros trabalhadores, dedicados a tarefas também previamente analisadas, planejadas e definidas por outros mais, assim por diante, nesse sentido, desde as atividades operacionais até às gerenciais da empresa (Pinto, 2013, p. 28-29).

[14] "Considerado o "pai" da chamada "administração científica", hoje constituída como matéria do conhecimento levada a cabo em situações que tratam da organização de quaisquer atividades de trabalho, desde a industrial, passando pela agrícola, financeira, comercial, governamental etc." (Pinto, 2013, p. 23).

O sistema taylorista de organização tem como objetivo a especialização de todas as funções e atividades. No Taylorismo as operações intelectuais e físicas realizadas pelo trabalhador são estudadas com base em métodos experimentais, para que possa ser definido o tempo gasto na realização de cada atividade.

Nesse sentido, são padronizadas as "melhores maneiras" (*the one best way*) de executar cada atividade de trabalho, as quais são transmitidas aos trabalhadores como normas, de forma que seja garantida a redução do tempo de execução das operações, e da quantidade de operações desnecessárias, além disso havia gastos de energia física e mental dos trabalhadores, ociosidade dos equipamentos, nos intervalos entre uma operação e outra (Pinto, 2013).

Este sistema foi implementado por meio de fichas de instrução, nestas estavam contidos as quantidades, os meios e os resultados esperados em cada operação. Assim, ocorre o controle do ritmo de trabalho e a sua intensificação, de modo a propiciar aos administradores a identificação de possibilidades de aumentar a extração de mais-valia aos trabalhadores.

As inovações tecnológicas e organizacionais na indústria no início do século XX, em especial do sistema taylorista, implantado na gestão do trabalho em empresas metalúrgicas de grande porte da época, foram ampliadas por meio da introdução da linha de montagem em série de Henry Ford (1862-1947), este que foi diretor-geral e proprietário majoritário da Ford Motor Company, que, por um longo período, se constituiu na maior fabricante mundial de veículos automotores. De acordo com Montello (1995) um dos objetivos de Ford foi aumentar a produção de unidades de veículos, tornando-os um objeto de consumo das massas.

> [...] a novidade introduzida por Ford, com a linha de produção em série, foi a colocação do objeto de trabalho num mecanismo automático que percorresse todas as fases produtivas, sucessivamente, desde a primeira transformação da matéria-prima bruta até o estágio final (como o acabamento do produto, por exemplo). Ao longo dessa linha, as diversas atividades de trabalho aplicadas à transformação das matérias-primas ou insumos foram distribuídas entre vários operários fixos em seus postos, após terem sido suas intervenções subdivididas em tarefas cujo grau de complexidade foi elevado ao extremo da simplicidade (Pinto, 2013, p. 35-36).

Reiteramos que a divisão taylorista possibilitou que fossem distribuídos os trabalhadores e suas ferramentas ao longo de uma linha, ao ser padronizado o trabalho em atividades cujas operações eram uniformizadas. Desse modo, esse sistema pôde ser incorporado, e, portanto, desenvolvido pelos dispositivos organizacionais e tecnológicos

fordistas, tendo em vista que no lugar dos homens responsáveis pelo deslocamento dos materiais e objetos de trabalho, haveria máquinas automáticas que se encarregavam por tais ações, o que acabou suprimindo o trabalho humano, destinando aos poucos trabalhadores um espaço limitado para que pudessem transformar as matérias-primas em produtos acabados.

Nesse sentido, foi necessário conceber um modo de regulação estatal que atendesse as mudanças nas relações sociais de produção desencadeadas pelo sistema taylorista/fordista de organização, com políticas econômicas baseadas na teoria keynesiana, formulada pelo inglês John Maynard Keynes (1883-1946).

Cabe mencionar que esta teoria apresenta pressupostos contrários ao do Estado liberal, pois enseja um Estado forte e regulador para a retomada do crescimento da economia, cuja intervenção deveria ocorrer mediante os investimentos no setor produtivo, tendo em vista a retomada do crescimento econômico, logo, recompor a equação demanda-emprego-aumento de renda.

A concepção de Estado interventor era compatível para o enfretamento das tensões sociais promovidas pelas mudanças nas relações sociais de produção, e foi a solução encontrada para sanar os problemas gerados pela crise de 1929, cujos efeitos foram sentidos em todo o mundo por meio do comércio internacional. De acordo com Pereira (2002, p. 32-33) a doutrina keynesiana

> [...] estimulou a criação de medidas macroeconômicas, que incluíam: a regulação do mercado; a formação e controle dos preços; a emissão de moedas; a imposição de condições contratuais; a distribuição de renda; o investimento público; o combate à pobreza. E tudo isso visava não exatamente à socialização da produção, rumo à instituição de uma sociedade socialmente igualitária, mas à socialização do consumo, a qual foi concebida como um contraponto à socialização da produção.

A expansão estatal se deu quando o Estado passou a regular a economia e a sociedade por meio da política fiscal e financeira, e pela política social quando interveio nas ações sociais, provendo benefícios para a sociedade mediante a expansão dos direitos sociais e de cidadania, dentre eles a ampliação dos salários. Nesse contexto, foi estabelecido em alguns países da Europa, o Estado de Bem-Estar Social[15] (*welfare state*), ou Estado social, após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

[15] Trata-se de um modelo de governo em que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como fundamental nas áreas de saúde, educação e segurança, políticas previdenciárias, de emprego e de renda da classe trabalhadora. No âmbito do mercado, o Estado conduz o desenvolvimento econômico, seja através de intervenções reguladoras nas políticas comerciais, financeiras e industriais, seja constituindo empresas em pontos estratégicos das cadeias produtivas (Pinto, 2013). O Estado de Bem-Estar Social não ocorreu da

O modelo social-democrata fundamentou os principais pressupostos do *welfare state*, ou seja, o envolvimento da mobilização de classe no sistema parlamentar, pois a via institucional era tida como um meio para a implementação das ideias socialistas de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade. Assim, a social-democracia produziu no contexto do Estado de Bem-Estar Social diversas conquistas para os trabalhadores, especialmente quanto à proteção social. Entretanto, é pertinente destacar que o Estado não deixou de ser capitalista, conforme expõem Pastor e Brevilheri (2009, p. 138-139):

> Pode se afirmar que, apesar de algumas ingerências em períodos anteriores, a partir de 1930, o Estado passou a ser instrumento para dar conta da crise no sistema capitalista e atuar para sanar problemas que a economia capitalista produziu e reproduziu em seu interior. Entretanto, isso não significou ter deixado de ser um Estado capitalista, já que o objetivo foi tentar contribuir para a superação da crise e dar ao capitalismo certa estabilidade.

O sistema taylorista/fordista e o *welfare state* refletiram na expansão capitalista do período de 1945 a 1970, que se consolidou a partir dos acordos políticos assumidos por alguns membros dos movimentos de trabalhadores assalariados. Nesse período, o modelo de administração pública hegemônico direcionava para a racionalidade formal nos meios e procedimentos, no mérito e na hierarquização, cuja avaliação tinha por referência o custo dos programas.

Nesse contexto, o crescimento das indústrias exigiu o aumento do número de trabalhadores empregados, o que desencadeou a submissão de parte da população aos capitalistas, mas também gerou a formação de um contingente de trabalhadores excedentes, cujas contradições, entendidos como movimentos de conflitos e resistências oportunizaram a formação da consciência operária e o surgimento de diferentes frentes de lutas sociais.

> [...] mas tal ascensão não se deu por cima e por fora dos conflitos de classe. nesses conflitos, ganha proeminência a histórica participação dos trabalhadores em sua luta contra o despotismo do capital e o poder tendencialmente concentrador do Estado. Na falta de condições objetivas de transformar o sistema que os oprimia, a classe trabalhadora aproveitou os impactos de outras condições objetivas e subjetivas presentes [...] para abraçar, no seio do próprio sistema, a causa dos direitos sociais (Pereira, 2002, p. 33).

---

mesma forma nos países capitalistas desenvolvidos, dessa forma são diferentes as características e conteúdo das políticas sociais implementadas.

Segundo Pastor e Brevilheri (2009), no âmbito do Estado de Bem-Estar Social a melhoria das condições de vida dos trabalhadores e a sensação de estabilidade de emprego, foram condições que induziram o movimento operário a acreditar na possibilidade de articular acumulação e níveis de igualdade e, dessa forma, se distanciaram do projeto mais radical em detrimento de conquistas e reformas imediatas. Os partidos social-democratas conduziram essas alianças, e ao terem compromisso com uma política reformista, acabaram protegendo o capitalismo de um socialismo revolucionário.

Ressaltamos que o Estado de Bem-Estar Social foi mantido mediante a conciliação dos interesses entre as classes sociais, isto é, quando articulou em suas estratégias sociopolíticas a reprodução da força de trabalho no mercado de trabalho, necessária para a obtenção da continuidade do processo de acumulação, e os direitos sociais reivindicados pela classe trabalhadora.

Notoriamente, a implantação das políticas sociais com ênfase nas necessidades e interesses da classe trabalhadora, visando a melhoria das suas condições de vida, se deu em virtude dos ganhos de produtividade do trabalho que possibilitaram a manutenção da acumulação do capital em níveis satisfatórios. Portanto, não se trata de um Estado dos trabalhadores, embora tenha beneficiado parcelas dos trabalhadores assalariados, haja vista que as medidas de caráter social foram realizadas sem que o Estado perdesse seu caráter capitalista.

No início dos anos de 1970 a crise financeira e do comércio internacional e a inflação crônica associada ao baixo crescimento econômico atingiu o sistema capitalista, o que levaria a uma crise do sistema taylorista/fordista de organização, que sofreu o impacto das transformações políticas e econômicas que visavam estabelecer um equilíbrio no sistema de relações sociais capitalistas como um todo.

No que diz respeito à esfera da economia, no plano macroeconômico as contas externas da maioria dos países foram altamente desequilibradas devido à crise do Petróleo em 1973. As nacionalizações dos postos de extração no Oriente Médio, a criação de organizações internacionais petrolíferas e os conflitos árabe-israelenses implicaram na conjuntura econômica à época resultante da crise.

Em 1973, durante a Guerra de Yom Kippur (Dia do Perdão), os egípcios e sírios atacaram o Estado de Israel, nessa ocasião o petróleo é novamente utilizado como arma política e econômica. A OPAEP (Organização dos Países Árabes Exportadores de Petróleo), fundada em 1968, buscando atingir seu oponente, reduziu a produção de óleo destinada aos

Estados Unidos e demais países associados a Israel, desse modo, os países exportadores de petróleo diminuíram suas produções a 15%, com variações de um produtor para o outro.

O pacote de ajuda de US$ 2,2 bilhões a Israel para pagar o equipamento militar transportado pela força aérea americana anunciado pelo presidente Richard Nixon no dia 19 de outubro teve como resposta árabe o embargo total de petróleo aos EUA, que também foi estendido a outros países como Portugal, África do Sul e Rodésia, atual Zimbábue (SHIHATA. 1975). É importante destacar que o embargo durou até março de 1974, teve consequências negativas para o mercado dos EUA e da Europa, pois eram dependentes do petróleo para movimentar sua economia interna.

> Os EUA, que até 1967 tinham suprido seus aliados nos casos de interrupção de fornecimento de petróleo das crises anteriores (crise iraniana de 1953, crise do Suez 1956 e Guerra dos Seis Dias 1967) não possuíam mais capacidade de complementar o mercado quando o mesmo estivesse desabastecido por qualquer motivo, pois em 1970 o país havia alcançado seu pico de produção. Além disso, sua demanda interna havia ultrapassado sua capacidade produtiva, gerando dessa forma uma relação de dependência com o petróleo externo, sendo seus principais fornecedores os países árabes produtores do Oriente Médio e do Norte da África que produziam petróleo com um custo de produção mais barato (Yergin, 2010, p. 666-668).

Neste período, houve uma escalada de preços que permitiu que o preço fixado do barril fosse drasticamente valorizado de US$2,90 até o início outubro de 1973, para US$11,65 em 1 janeiro de 1974, ou seja, um aumento de 400% em apenas três meses (Yergin. 2010, p. 708). A escassez de combustível, para movimentar o maquinário fabril, foi uma das condições que repercutiram em mudanças no modelo produtivo adotado pelas indústrias, que passaram a reduzir a produção, montando conforme a demanda, com vistas a diminuir os custos, evitando desperdícios de matéria-prima e energia.

Em meio a instabilidade macroeconômica houve diminuição de investimentos produtivos industriais, e com o baixo crescimento ao ser comparado aos índices do pós 1945 até final dos anos de 1960, a indústria redirecionou suas estratégias de padronização em larga escala para a crescente agregação tecnológica, maior qualidade e personalização de seus produtos. O que exigiu o estabelecimento dos seguintes requisitos apresentados por Pinto (2013, p. 44-45):

> 1. alta flexibilidade da produção, ou capacidade de produzir diferentes modelos de produtos num curto período de tempo, mantendo-se ou não a larga escala;

> 2. altos índices de qualidade nos produtos, o que reduziria inclusive custos de produção, em vista o volume de retrabalho;
> 3. baixos preços finais, o que poderia ser obtido não apenas pela redução do re-trabalho e pela flexibilidade produtiva, mas também através da manutenção de uma "fabrica mínima", operando sempre com baixíssima capacidade ociosa, tanto em termos de equipamentos, quanto de estoques e de efetivos de trabalhadores;
> 4. entrega rápida e precisa, com os pedidos sendo entregues no momento exato estipulado pelo cliente, na quantidade exata e com um controle de qualidade que lhe garantisse pronta utilização na maioria dos casos.

As novas condições de mercado emergentes do contexto dos anos de 1970, oportunizaram o questionamento do sistema taylorista/fordista, sob o qual a produção industrial estava organizada na maioria dos grandes centros mundiais, como EUA e alguns países europeus, ou seja, a produção em série e em larga escala, fundamentada em unidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de trabalhadores especializados, em sua maioria semiqualificados, não favoreciam o crescimento econômico.

Nesse sentido, foi por meio dos desequilíbrios cambiais e comerciais das economias nacionais, a crescente "autonomização" do setor financeiro especulativo frente aos Estados e setores produtivos, bem como o deslocamento do consumo de bens para os serviços nas economias centrais foram condições que provocaram nas corporações industriais transnacionais, a partir dos anos de 1970, a necessidade de repensar suas estruturas organizacionais e as formas de circulação de seus produtos.

Surgiram, assim, experiências alternativas em termos de organização do trabalho e da produção industrial, até então restritas a locais específicos[16], aos quais os estudos de Coriat (1994), Gounet (1999) e Pinto (2013), destacam o sistema de organização toyotista, desenvolvido na Toyota Motor Company, pelo engenheiro industrial Taiichi Ohno, no Japão, desde os anos de 1950.

O sistema de organização do trabalho toyotista surgiu num contexto diferente do sistema taylorista/fordista, pois este foi materializado dentro de uma economia em crescimento e, portanto, havia um mercado consumidor (tanto interno, quanto externo) em expansão. Já o Toyotismo, surgiu num contexto de baixo crescimento econômico, em meio a um mercado interno que visava o consumo de praticamente todos os tipos de bens e serviços, mostrando-se diversificado, e se caracterizava pela pequena expansão da demanda.

[16] Por exemplo, as redes de pequenas empresas tecnologicamente desenvolvidas, como a chamada especialização flexível, na "Terceira Itália". E os Grupos Semi-Autônomos (GSA), organização do trabalho desenvolvida na Suécia, região de Kalmar (Pinto, 2013).

O sistema fordista foi adaptado às condições próprias do Japão. Dentre essas condições estão o fato de a demanda ser diversificada, o que exigiu a produção de muitos modelos, cada um em pequena quantidade. Assim, a demanda que deve fixar o número de veículos de cada modelo.

> O sistema baseia-se um pouco no exemplo dos supermercados: enchem-se as prateleiras, os clientes vêm, se servem e, conforme fazem as compras, a loja volta a encher as prateleiras. Assim, a empresa só produz o que é vendido e o consumo condiciona toda a organização da produção. Para simplificar: existe um estoque mínimo de veículos apresentados aos clientes; estes escolhem seus carros; a Toyota então reconstitui o estoque em função do que foi vendido; produz os carros que faltam; mas, para isso, precisa dos componentes específicos dos modelos comprados; retira-os dos estoques; as indústrias de autopeças renovam então as reservas esgotadas; também elas devem ter peças e se aprovisionam em estoques previamente constituídos; e assim por diante (Gounet, 1999. p. 26).

A produção é condicionada pela demanda e o crescimento pelo fluxo. Nesse sentido, este sistema de organização tinha como fundamento uma metodologia de produção e de entrega mais rápidas e precisas que os demais, associada à existência de uma empresa "enxuta" e "flexível". O que permitia que houvesse a focalização no produto principal, cujas empresas passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com a utilização de uma força de trabalho polivalente, isto é, um trabalhador responsável por diversas atividades, tais como o controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente. A seguir abordamos como se deu a formação dessa concepção de trabalhador que corrobora com os objetivos oriundos da conjuntura macroeconômica acima exposta.

Desde 1947, a Toyota implantou em suas fábricas de automóveis um dos aspectos fundamentais desse sistema, a chamada "autonomação", um mecanismo originalmente desenvolvido no âmbito da divisão têxtil dessa companhia japonesa, por Kiichiro Toyoda, seu fundador. "Autonomação" é um neologismo elaborado por meio da união das palavras "autonomia" e "automação", tratava-se de um processo pelo qual é acoplado às máquinas um mecanismo de parada automática caso detectasse algum defeito no transcorrer da fabricação, funcionando autonomamente, isto é, independente da supervisão humana, evitando assim a produção de peças defeituosas. A implantação de tal mecanismo passou a permitir que a um só trabalhador fosse atribuída a condução de várias máquinas dentro do processo produtivo, rompendo com a relação "um trabalhador por máquina", clássica do sistema taylorista/ fordista (Coriat, 1994).

> [...] o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo; é um trabalho de equipe; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano, mas também para poder ajudar o colega quando preciso (Gounet, 1999, p. 27).

A Toyota passou a agregar no mesmo posto de trabalho máquinas de diferentes finalidades, o que lhe permitiu concentrar no mesmo local diferentes funções de trabalho (programação de máquinas, o planejamento e a coordenação da produção, transformação dos insumos e matérias-primas em produtos intermediários ou acabados (a produção direta etc.), que anteriormente estavam limitadas a departamentos distintos no espaço da fábrica pelo sistema taylorista/fordista de organização.

Cada função contemplava grupos diferentes de atividades que, rotineiramente, eram realizadas por distintos trabalhadores. Ao serem agregadas em poucos postos de trabalho, tornou-se necessário que os trabalhadores multifuncionais, executassem todas as atividades que antigamente eram subdivididas em várias funções, de forma que tinham a responsabilidade por sua execução dentro da mesma jornada de trabalho.

Consideramos pertinente destacar uma diferença marcante em relação ao sistema taylorista/fordista de organização, haja vista que Taylor decompôs as atividades complexas em operações simples, sendo estas rigorosamente impostas dentro de um roteiro único de execução (*the one best way*), tendo Ford se empenhado no automatismo, assim, este sistema tinha como objetivo diminuir os poderes dos trabalhadores mais qualificados sobre a produção, a partir do aumento do controle gerencial da intensidade do trabalho. Já Ohno, visou desenvolver a "desespecialização", pois ao exigir de todos os trabalhadores a polivalência, desautorizou o poder de negociação detido pelos mais qualificados, obtendo por essa via o aumento do controle e a intensificação do trabalho (Pinto, 2013).

A reagregação de diferentes funções em poucos postos de trabalho pelos trabalhadores polivalentes foi acompanhada de uma série de aparatos como o sistema de informações e transporte interno (kanban[17]), o que exigiu um novo layout da planta fabril, tendo em vista a viabilização da produção em fluxo contínuo, evitando inclusive o deslocamento desnecessário de trabalhadores e insumos.

[17] "É uma espécie de placa que indica muitas coisas, porém a mais importante é a peça ou elemento ao qual está ligada. Assim, quando a equipe precisa de um painel para o carro que está montando, pega um painel na reserva. Nesse momento, retira o kanban da peça empregada. Este volta ao departamento que fabrica painéis" (Gounet, 1999, p. 27).

O espaço da produção foi reformulado pela “celularização”, que consistiu em organizar os postos de trabalho em grandes conjuntos abertos, logo, diferente de departamentos, ou seja, houve a concentração de uma etapa definida de todo o processo produtivo, por exemplo, na fabricação de automóveis: um conjunto de postos responsáveis pela montagem dos eixos; outro pelo acoplamento do sistema de suspensão; o seguinte pelos freios, e assim por diante.

Segundo Pinto (2013), cada um desses conjuntos de postos de trabalho foi denominado “células de produção” e constituem-se de equipes de trabalhadores, que podem alternar-se em seus postos de acordo com o volume de produção pedido ou metas de qualidade exigidas.

> A combinação entre autonomação, polivalência e celularização, promoveu uma realocação das máquinas por trabalhador, estabelecendo, portanto, não apenas uma nova racionalização das operações de cada posto no processo produtivo, mas uma nova sincronização dos postos e das células entre si, visando uma diminuição tanto do acúmulo de estoques em cada máquina (ou em cada célula), quanto de perdas de tempo no decorrer do transporte dos produtos ao longo da fábrica (Pinto, 2013, p. 67).

Cabe mencionar o fato de que os métodos básicos de execução das atividades realizadas dentro de cada posto continuaram sendo prescritos e regulamentados pelas gerências, tal como no sistema taylorista/fordista. O que sofreu alteração foi a demarcação do tempo de execução das operações nos postos, pois somente é realizada tendo em conta o conjunto das células, a partir da meta em cada posto individual.

> [...] ao contrário do sistema taylorista/fordista, no qual a somatória do tempo das mínimas operações de cada um dos trabalhadores era previamente fixada e determinava a capacidade produtiva do sistema como um todo, no sistema toyotista, o que importa é o tempo de ciclo das atividades realizadas em cada célula e, consequentemente, em cada posto de trabalho, sendo ambas variáveis, ou restabelecidos permanentemente de acordo com a variação da demanda geral, isto é, do fluxo da cadeia produtiva (Pinto, 2013, p. 69).

O objetivo foi estabelecer um fluxo contínuo, obtendo a quantidade mínima de trabalhadores e insumos em processo. Sendo assim, no período de baixa demanda, são estabelecidas metas de uso do tempo de tal modo que os trabalhadores permaneçam ocupados, sem que exista formação de estoques de produtos. Ao se elevar a demanda, os trabalhadores passam a cumprir novas metas, e cada qual assume a maior quantidade possível de postos de trabalho. Vale destacar que as metas de uso do tempo são recalculadas permanentemente pela

gerência em colaboração das próprias células, até que seja estabelecido um número fixo mínimo de trabalhadores, que sejam capazes de assumir todos os postos com suficiente produtividade.

Ressaltamos que no sistema taylorista/fordista, a capacidade produtiva era ligada no nível do trabalhador em seu posto e, em razão da rigidez da hierarquia na divisão do trabalho, a solução definida para os picos de variações na demanda era a manutenção de estoques, que submetia a força de trabalho a altos níveis de rotatividade e os produtos à estandardização. Já no sistema toyotista, com a autonomação, a polivalência e a organização celular a capacidade produtiva dos postos de trabalho passou a ser flexível, de forma a atender as variações quantitativas e qualitativas na demanda dos produtos e dos consumidores, sem manutenção de estoques e com um número idealmente fixo de trabalhadores, os quais podiam ter jornadas flexíveis, com aumento significativo de horas extras.

Uma das maiores inovações desse sistema de organização, segundo Pinto (2013), é o fato da autonomação, a polivalência e a celularização permitirem a aplicação do sistema kanban nas relações entre as empresas-clientes e fornecedoras ao longo das cadeias produtivas (o chamado kanban "externo"). Isso significa dizer que ocorre, portanto, um fluxo contínuo de informações e alimentação de produtos entre essas empresas, cujas operações de fábrica passam a ser ativadas após as encomendas, as quais devem ser realizadas apenas após concluídos determinados patamares de vendas. Tal fato repercutiu no fluxo de produção ao longo das cadeias produtivas, com baixa formação de estoques nas empresas.

Esse processo de encomenda-produção-entrega foi denominado de *just-in-time* (no tempo certo). Refere-se a produção somente do que for necessário (de acordo com as especificações do cliente), na quantidade necessária e no momento necessário, para que não seja constituído um "estoque" na forma de capacidade produtiva ociosa.

Considerando o exposto, constatamos que o sistema toyotista atinge o objetivo de obter baixos custos, mediante o controle do "estoque mínimo", ou seja, pela gerência dos trabalhadores e das instalações físicas necessárias a determinada escala de produção, com vistas a atender determinada quantidade de consumo, sem gerar capacidade produtiva ociosa, o que evidencia a importância da celularização da produção.

Com a flexibilização das fronteiras comerciais nacionais a partir dos anos de 1980, a difusão do sistema toyotista ocorreu de forma rápida nas indústrias de bens duráveis dos principais países capitalistas, tendo à frente a automobilística, haja vista que os maiores mercados automotivos do mundo, o estadunidense e o europeu, já apresentavam veículos japoneses.

Diante das transformações macro e microeconômicas, emergiu um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, a "acumulação flexível", denominação apresentada por Harvey (1992), cujo principal objetivo foi alcançar a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado, o que demonstra a existência de transformações ocorridas na esfera da política.

A difusão internacional do sistema toyotista de organização somente pôde ser viabilizada via amparo jurídico e institucional dado pelos Estados nacionais às relações entre empresas, a classe trabalhadora e o empresariado, conforme explica Pinto (2013, p. 48):

> Esse conjunto de ações estatais flexibilizadoras teve como base ajustes estruturais nas contas nacionais, afetando desde as políticas sociais até a continuidade do investimento estatal direto nos setores produtivos e financeiros, submetendo a alocação dos recursos e dos resultados econômicos ao movimento de livre mercado. No que tange aos trabalhadores, passou-se a eliminar sistematicamente as regulamentações protetoras de direitos básicos, responsabilizando-as pelo engessamento dos mercados de trabalho, pela elevação dos custos de produção e subsequente diminuição da competitividade empresarial. Buscou-se acelerar sua mobilidade e flexibilidade entre setores, regiões, empresas e postos de trabalho, reduzindo os custos empresariais e eliminando a rigidez resultante da atividade sindical.

É possível constatar pela citação acima duas vias de transformações, a reestruturação produtiva e a flexibilização da ação estatal interventora, tendo em vista o movimento de livre mercado, os quais contribuíram para o aumento da segmentação da classe trabalhadora em dois grupos distintos.

No primeiro grupo encontram-se os trabalhadores mais escolarizados, dos quais se exige maior participação e polivalência. Geralmente possuem garantias de emprego com baixos níveis de rotatividade, pequenas diferenciações salariais e negociação sindical quanto a processo de trabalho e inovação tecnológica. No outro grupo estão os trabalhadores contratados temporariamente, os subcontratados como "terceiros", vinculados à economia informal. Estes costumam sofrer com a precariedade do emprego e da remuneração, a desregulamentação das condições de seu trabalho em relação às normas legais e regressão de direitos sociais, em meio a uma crescente ausência de proteção sindical (Pinto, 2013).

Nesse sentido, outro pilar de sustentação do sistema taylorista/fordista de organização que sofreu abalos foi o poder dos sindicatos, haja vista as fragmentações na composição da classe trabalhadora e sua constante realocação entre diversos setores econômicos, fato este

que tem se agravado na atualidade, em razão das políticas neoliberais que visam a desregulamentação e a flexibilização crescente da legislação trabalhista.

Todo esse processo foi acompanhado por mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais que transformam o desenvolvimento do capitalismo em nível mundial, por meio de medidas de flexibilização/desregulamentação/privatizações nos governos da Inglaterra e dos EUA, que foram designadas como políticas neoliberais, cujas características se opõem aos ideais dos Estados de Bem-Estar Social (intervenção do Estado na economia), como veremos a seguir.

De acordo com Pastor e Brevilheri (2009), o Estado de Bem-Estar Social foi eleito pelos economistas neoliberais como um dos principais responsáveis pelo baixo crescimento econômico, o que contribuiu para a ascensão da Doutrina Neoliberal que já se encontrava em gestação. Para estes o Estado e suas políticas sociais causavam a diminuição de lucro das empresas, conforme demonstra Pereira (2002, p. 36):

> [...] o excessivo gasto governamental com políticas sociais públicas é nefasto para a economia, porque gera déficit orçamentário que, por sua vez, consome a poupança interna, aumenta as taxas de juros e diminui a taxa de inversão produtiva; [...] que a regulação do mercado pelo Estado é negativa porque, ao cercear o livre jogo mercantil, tal regulação desestimula o capitalista de investir; [...] que a proteção social pública garantida, sob a forma de política redistributiva, é perniciosa para o desenvolvimento econômico porque onera as classes possuidoras, além de aumentar o consumo das classes populares em detrimento da poupança interna.

O marco teórico e filosófico que fundamenta a reorganização do capital é o Neoliberalismo, cujos principais expoentes teóricos foram Ludwig von Mises (1881-1973) e seu pupilo Friedrich Hayek (1899-1992) da Escola Austríaca e Milton Friedman (1912-2006) da Escola de Chicago, este último assume importância para a análise do desenvolvimento e implementação do Neoliberalismo na América Latina.

Enquanto corrente de pensamento filosófico, o Neoliberalismo coloca em primeiro lugar o princípio da liberdade, que permite ao indivíduo a busca do sucesso econômico de acordo com percursos descentralizados no âmbito do livre mercado, podendo alcançar a liberdade democrática e os direitos civis, opondo-se à planificação da economia. Para Hayek existe abuso de poder do Estado, quando este induz a imposição de regras para a distribuição dos bens, tal como fizeram os países do Leste europeu e a União Soviética, que sacrificaram as liberdades individuais em favor da justiça social (Hayek, 1996).

Assim, as coerções sofridas pelos indivíduos eram vistas como um mal que lhes impede de aplicar, desenvolver e aprimorar suas capacidades, tendo em vista que as ações individuais dependem inevitavelmente da vontade de um outro, e tal dependência seria negativa para o desenvolvimento individual. Ele considerava que somente indivíduos singulares no exercício da sua liberdade podem realizar grandes progressos humanos (Hayek, 1996).

No Neoliberalismo, a liberdade individual se expressa na existência de um estado de liberdade, cujo indivíduo pode agir sem ser obrigado pelos outros ou por uma instância superior. Contudo, por viver em sociedade, torna-se oportuno sofrer coerções, daí a necessidade da instituição do Estado, ao qual é atribuído um papel limitado, devendo proteger as esferas privadas e favorecer "as condições que consentem ao indivíduo decidir o próprio comportamento, através de normas que digam o que o Estado fará nas variadas situações". (Friedman, 2016, p. 49).

O Neoliberalismo teve o primeiro momento de experimentação no Chile do General Pinochet (durante os anos 1970, após o golpe de Estado de 1973). Desde então houve momentos-chave da história mundial que consagraram o Neoliberalismo como globalização hegemônica, dentre eles, destacamos a eleição de Margaret Thatcher como ministra no Reino Unido em 1979, e durante seu mandato buscou submeter os sindicatos e pôr fim a uma estagnação inflacionária em que o país se encontrava desde a década anterior. A eleição de Ronald Reagan em 1980, nos Estados Unidos, também objetivou o enfraquecimento dos sindicatos, a desregulamentação da indústria, agricultura, bem como buscou a libertação dos poderes da finança, tanto interna como externamente (Teodoro, 2011).

> Em ambos os governos foram propostas reformas do Welfare State voltadas principalmente para o desmantelamento dos sistemas de proteção social, incluso a previdência e a saúde. Na Europa continental e nórdica, os programas neoliberais foram igualmente agressivos. A difusão do neoliberalismo se realizou principalmente por meio das instituições supranacionais, especificamente o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em nível europeu, por meio da Comissão Europeia, do Instituto Monetário Europeu e depois do Banco Central, que posteriormente inspirou dois projetos europeus: o mercado único e a União Econômica e monetária (Mustafá; Silva; Anselmo, 2018, p. 418).

Os governos Thatcher e Reagan apontavam como solução para a crise a redução do Estado nos setores sociais para concentrar-se no apoio direto ao capital. O corte dos gastos

sociais, a focalização nos grupos de extrema pobreza foram decisões econômicas que contribuíram para o aprofundamento das desigualdades sociais no mundo do trabalho, rompendo assim com o ciclo de crescimento que vinha se mantendo desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

Desse modo, o Estado deveria diminuir o seu papel de provedor social, atribuindo ao mercado a função de promover o bem-estar ocupacional. Vale ressaltar que o mercado protege apenas quem tem emprego estável e bem remunerado, isto é, os indivíduos que conseguem pagar pelos serviços ofertados.

> Assim sendo, como tentativa de gerenciar a sua crise estrutural, foi iniciado o processo de reestruturação do capital e de seu sistema jurídico e ideológico de dominação. A alternativa apontada estaria no suposto 'Estado-mínimo', ou seja, a ausência do poder público para as questões sociais, mas forte o suficiente para controlar os gastos públicos e enfraquecer os sindicatos, ao mesmo tempo em que se buscava a desregulamentação dos direitos trabalhistas, além da desmontagem do setor produtivo estatal (Gomes; Colares, 2012, p. 282).

As estratégias para superação da crise estrutural do capital mencionadas acima ocasionaram o processo de substituição do modelo industrial fordista e do modelo político-econômico keynesiano pelo regime de acumulação flexível, o que incidiu no fortalecimento do capital financeiro e especulativo no período de desmoronamento das experiências do chamado "socialismo real".

Para Mészáros, "[...] o reino do capital aproxima-se de seus limites absolutos como resultado de sua crescente incapacidade de eliminar suas contradições internas, criando uma crise estrutural global do capital" (2007, p. 15). No contexto de reestruturação de acumulação do capital, a solução para a crise consistiu na reconstituição do mercado, da competição e do individualismo.

Na perspectiva do Neoliberalismo, as funções relacionadas ao bem-estar social devem pertencer ao âmbito privado: família, comunidade e serviços privados, assim a intervenção do Estado pode ser direcionada somente para aliviar a pobreza e para suprir as lacunas dos serviços privados. Para tanto, os governos que cumprem as agendas neoliberais tendem a efetivar propostas políticas de caráter assistencialista, mas sem a perspectiva de promover direitos sociais.

Ressaltamos que no aparato conceitual no qual se fundamenta o Neoliberalismo, a dignidade humana e a liberdade individual são conceitos instrumentalizados somente para contribuir no processo da hegemonia do capital, haja vista que "quando os princípios

neoliberais conflitam com a necessidade de restaurar ou sustentar o poder da elite, esses princípios são ou abandonados ou tão distorcidos que se tornam irreconhecíveis" (Harvey, 2013, p. 28).

No âmbito das relações sociais de produção, a classe capitalista conteve os anseios da classe trabalhadora, e passou a garantir o seu lucro diante da crise, a partir da internacionalização da produção, da terceirização ou subcontratação de pequenas empresas, e da flexibilização, por meio da criação de postos de trabalho em tempo parcial, com baixa remuneração. De acordo com Soares (2002, p. 13)

> Esse novo modelo de acumulação implica que: os direitos sociais perdem identidade e a concessão de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação entre o público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo.

Outras mudanças ocorreram no contexto de um novo padrão de acumulação do capital, que reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política social, dentre elas: a relação público-privada, pois a execução de políticas sociais deixa de ser realizada no âmbito estatal, e passa a ser conduzida pelo setor privado, ou pelo público não-estatal[18]. De acordo com Peroni, Oliveira e Fernandes (2009), para a teoria neoliberal o Estado não implementa as políticas sociais universais, a ênfase está no lucro, na mercantilização da sociedade.

Para os autores acima referenciados, a Terceira Via, nesse contexto, passou a propor a parceria público-privada, logo, a redução do papel do Estado na execução das políticas sociais, mediante o repasse das ações estatais para o público não-estatal, considerando a eficiência e eficácia dos setores privados.

> O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, por meio da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo público não-estatal (sem fins lucrativos) (Peroni; Adrião, 2006, p. 14).

[18] Também chamado de terceiro setor (organizações não-governamentais [ONGs], instituições filantrópicas e comunitárias e outras associações similares).

A introdução de mecanismos de mercado na administração pública, como a adoção da gestão privada de bens e serviços relativos a direitos sociais, dentre eles, a educação está relacionada aos interesses do capital no interior do processo de reestruturação produtiva.

Essa adoção é justificada por meio do discurso de que a melhoria dos serviços públicos para os cidadãos ocorrerá mediante o aumento da eficiência e da flexibilização da gestão. A inserção da gestão privada no provimento de bens e serviços ocorrem por meio da execução dos acordos dos países subdesenvolvidos com as agências e órgãos financiadores internacionais, que exigem a diminuição do Estado - Estado Mínimo – e a parceria com o público não-estatal, na realização de ações educacionais, de forma a garantir a acessibilidade à educação.

Segundo Pastor e Brevilheri (2009), a economia baseada no livre mercado após os anos 1970 conduzida em nível global pelos Estados Unidos da América e pelas instituições financeiras por eles controladas, como o Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, trouxe crescimento para o capitalismo, entretanto, gerou desigualdades e injustiças sociais, uma vez que os sistemas de proteção social se tornaram entraves para os governos neoliberais.

> Com o início do século XXI, a euforia "neoliberal" dos anos de 1980 e princípios dos anos de 1990 parece estar a empalidecer mesmo entre os seus defensores e promotores, nomeadamente no seio das grandes organizações internacionais (Banco Mundial, OCDE etc.). As receitas do 'Consenso de Washington' começam a ser postas em causa com as experiências dolorosas dos países europeus do 'antigo bloco de leste' ou dos 'tigres' asiáticos ou das 'economias emergentes' da América Latina (Barroso, 2005, p. 743).

Para evidenciarmos os efeitos negativos do Neoliberalismo, podemos citar a crise que atingiu o sistema capitalista, em 2006, iniciada nos Estados Unidos da América, e que acabou se tornando a maior crise financeira do pós-guerra. Sobre esta crise, o Estado deixou de ser problema para ser solução, uma vez que os governos, especialmente dos Estados Unidos da América, tiveram que realizar intervenções estatais, na tentativa de resgatar as instituições privadas, mediante o provimento de pacotes econômicos.

As crises que emergiram no século XXI têm como consequência a redefinição das relações entre economia e política no quadro dos processos de desenvolvimento. A pandemia ocasionada pelo novo Coronavírus (COVID 19), gerou impactos negativos na saúde pública, bem como na economia, intensificando problemas sociais no mundo, fato este que refletiu na necessidade de um Estado que interviesse na economia, com vistas a esforços imediatos em todos os níveis e pelas mais diversas áreas de conhecimento, na tentativa de minimizar os

efeitos negativos na saúde da população. Desse modo, cabe o investimento na assistência à saúde e, especialmente, na Ciência em geral, para que os profissionais de saúde estejam capacitados para os desafios do cuidado das pessoas.

Para exemplificar, a relevância da ação do Estado, citamos a ação do presidente americano Joe Biden que promulgou em março de 2021 um pacote de estímulos de US$ 1,9 trilhão, para medidas de auxílio contra a crise causada pela pandemia (Biasetto, 2021).

> A principal virtude do planejamento de Biden está no fato de que ele reconhece que a reinserção das regiões menos produtivas da economia americana se dará por meio de uma forte parceria público-privada. Biden traz o Estado como um parceiro da iniciativa privada em grandes projetos. Essa combinação de forças foi vital em momentos-chave da história econômica dos Estados Unidos: desde a construção do Canal Erie, em 1825, até a parceria entre a NASA e a Tesla para a construção da Space X. O sucesso do governo federal na condução do processo de pesquisa e de distribuição das vacinas para combater a covid-19, outra parceria público-privada, trouxe de volta a ideia de que o Estado tem um papel importante nesta hora de crise (Biasetto, 2021, p. 58).

As ações dos governos diante da crise financeira, reflexo da pandemia, nos indicam que as teses neoliberais, dentre elas, a capacidade de autorregulação dos mercados é fragilizada, uma vez que é notório o papel central das autoridades públicas numa economia de mercado, exigindo assim a presença do Estado tanto na garantia dos serviços de interesse econômico e não-econômico (energia, serviços postais, transportes e telecomunicações, saúde, educação), pois tratam-se de necessidades essenciais dos cidadãos, quanto na preservação dos bens públicos, o que implica na redução do papel do mercado em setores de interesse geral.

No Brasil, por exemplo, a influência do Neoliberalismo no Estado inicia-se na década de 90 do século XX, persistindo até os dias atuais, tendo como consequências: à classe trabalhadora, a precarização dos serviços públicos e a flexibilização de seus direitos sociais, além do aumento da informalidade e do desemprego estrutural, já ao empresariado nacional, condiciona a posição subalterna na divisão internacional do trabalho, por meio da manutenção de acordos predatórios fundada em políticas monetaristas, orientadas por organismos internacionais que defendiam a redução do gasto público, o combate à inflação, a liberação do comércio, a diminuição das regulações estatais e investimentos no setor privado.

2.2 A Contrarreforma do Estado no Brasil a partir de 1990

No Brasil, foco do nosso interesse, o processo de reconfiguração do Estado, foi justificado pelos neoliberais pela necessidade de os países realizarem ajustes estruturais, em virtude da crise da dívida externa. Desse modo, os direitos sociais como: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos vulnerabilizados foram garantidos na Constituição Federal de 1988, entretanto, alguns países da América Latina já estavam implementando o Neoliberalismo[19].

As reformas empreendidas no Brasil na década de 90 do século XX, repercutiram na relação entre o Estado e a sociedade civil. Essa reconfiguração teve como pressuposto a adoção dos critérios da economia privada na gestão pública. A ideologia neoliberal vigente na política internacional, sob a condução das organizações financiadoras da dívida externa dos países em desenvolvimento, teve como ponto de partida no contexto político brasileiro o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992). A apropriação dos ideais neoliberais se deu no contexto marcado pela crise fiscal do Estado, de crítica à máquina estatal, pois os serviços públicos eram considerados de baixa qualidade e de alto custo para os cofres públicos.

Essa ideologia na esfera política incidiu em mudanças no papel do Estado, refletindo em sua capacidade de prover um sistema de proteção social que diminuísse os efeitos do processo de acumulação capitalista. O debate naquele contexto girava em torno das funções exclusivas e não exclusivas do Estado, de modo que pudessem optar durante o processo de reforma pela dimensão adequada do Estado, com vistas à garantia da governabilidade.

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) promoveu a continuação do processo de reforma monetária na economia brasileira, denominado Plano Real, e avançou na reforma estrutural, concretizando a privatização de estatais brasileiras, tais como a Companhia Vale do Rio Doce (empresa do setor de mineração e siderurgia) e a Telebras (empresa de telecomunicações). As privatizações foram justificadas com base no argumento de que estando sob a direção da lógica privada alcançariam a melhoria dos serviços essenciais promovidos por elas, o que contribuiu para a efetivação da política neoliberal no Brasil.

A contrarreforma do Estado brasileiro, cujo Bresser-Pereira foi seu principal intelectual e articulador, teve suas propostas centrais apresentadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que fora coordenado pelo Ministério da Administração e

[19] É válido constatar que o processo de ajuste e das reformas neoliberais nos países da América Latina ocorreu em momentos diferenciados. Por exemplo, no Chile, este processo já se iniciou nos anos de 1970, mas foi a partir dos anos de 1980 que a maioria dos países latino-americanos realizaram estes ajustes (Soares, 2002).

Reforma do Estado (Mare) em novembro de 1995. Este plano foi significativamente influenciado pelas recomendações do Consenso de Washington (1990)[20], cujas diretrizes apontavam para a flexibilização dos mercados nacional e internacional, das relações de trabalho, da produção e do investimento financeiro, e a diminuição das responsabilidades sociais do Estado e da regulação social entre capital e trabalho.

> [...] as propostas centrais dessa reforma giram em torno das seguintes questões delimitação das funções do Estado, reduzindo suas responsabilidades através da privatização, terceirização e publicização; redefinição do papel regulador do Estado, através da desregulamentação; ajuste fiscal; aumento da governança e da governabilidade, através do aumento da capacidade política do governo de intermediar interesses, garantir legitimidade e governar (Teixeira; Oliveira; Arraes Neto, 2017, p. 196).

O plano tornou-se um norte para o alcance da redefinição entre os limites do público e do privado, o que contribuiu para que a administração pública brasileira passasse a incorporar a perspectiva de um Estado gerencial, posto em prática por uma estrutura administrativa reformada. Esse processo seguiu os argumentos tecnocráticos inspirados nas orientações das agências e órgãos financiadores internacionais. Um dos argumentos foi a necessidade de recuperação da governabilidade, que ocorreria mediante a implementação de uma nova gestão pública, sendo imprescindível a desvinculação do serviço público, considerado burocrático, cujas funções passariam a ser promovidas por meio de novas modalidades de processos de trabalho, de gestão da força de trabalho e de novas relações de trabalho no âmbito do setor privado.

O Estado brasileiro passaria a ter como atividades exclusivas apenas a regulamentação e a fiscalização. Enquanto a produção de bens e serviços, como educação, saúde, assistência e cultura, seriam atividades destinadas ao mercado ou às parcerias público-privadas. Consequentemente, a partir desse plano, ocorreu a redução no tamanho do Estado brasileiro, pois as reformas que foram empreendidas desde então, apontam para retrocessos dos direitos e garantias historicamente conquistados pelas camadas populares brasileiras.

[20] Constituiu-se em um conjunto de medidas, composto por dez regras básicas, formulado em novembro de 1989 por economistas de instituições financeiras situadas em Washington, D.C., como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Tiveram como referência o texto do economista John Williamson, do International Institute for Economy. Tornou-se a política oficial do FMI em 1990, passando a ser utilizado com vista a promoção do "ajustamento macroeconômico" dos países em desenvolvimento que enfrentavam dificuldades financeiras.

> [...] o projeto de reforma do Estado colocou em prática a lógica do capital ao privatizar bens públicos e transferi-los para a iniciativa privada com todas as concessões possíveis; ao defender a redução do tamanho do Estado, atingiu diretamente o funcionalismo público; ao assumir apenas o papel de regulamentador, fiscalizador e fomentador das políticas públicas e não o responsável por sua execução, dentre outras (Pastor; Brevilheri, 2009, p. 150).

De acordo com Behring (2003), a contrarreforma do Estado, implementada sob o argumento de lutar contra a ingovernabilidade, bem como pela promessa de instaurar a *governance*[21], foi empreendida num clima democrático, haja vista que as classes dominantes não tiveram a necessidade de empregar a força para se apropriar de uma parte do excedente social, considerando que detinham acesso ao poder político.

Para Behring (2003), o plano de contrarreforma do Estado brasileiro elaborado por Bresser-Pereira foi fundamentado em uma visão unilateral e monocausal da crise contemporânea, baseado no discurso ilusório sobre a necessidade de o Brasil participar a qualquer custo na dinâmica internacional. Essa reconfiguração do Estado representou uma escolha político-econômica, e não um caminho natural frente às determinações econômicas, o que não permite caracterizar o processo dos anos 1990 como uma modernização conservadora do Estado brasileiro, mas tratou-se de um processo de contrarreforma, cujo objetivo foi a tentativa de destruição das conquistas democráticas presentes na Constituição Federal de 1988.

> [...] embora a Constituição de 1988 tenha lançado luz da possibilidade da implantação de um Estado de Bem-Estar Social no Brasil, isso não passou de um ensaio [...] A década de 1990 foi, portanto, um tempo de lutas para a efetivação dos direitos consagrados na Constituição, na contramão da defesa de um Estado Mínimo e da implantação de políticas compensatórias. Foi um tempo de viver o paradoxo de implementar políticas sociais de caráter universalizante em um contexto de ajuste econômico restrito (Pastor; Brevilheri, 2009, p. 151).

A contrarreforma do Estado brasileiro foi implantada tendo como referência a reforma realizada em países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), principalmente o Reino Unido. O modelo de administração pública gerencial emergido no Reino Unido foi definido como a Nova Gestão Pública (NGP), influenciada por ideias neoliberais, foi adotada por países socialdemocratas da Europa que passaram a estar

[21]Segundo Diniz (1996), governabilidade e *governance* são conceitos distintos e complementares que configuram a esfera estatal. A governabilidade diz respeito às condições sistêmicas do exercício do poder político, enquanto *governance* trata-se de uma competência governativa, que envolve a capacidade da ação estatal na implantação e na consecução de metas acerca das necessidades da sociedade democrática.

envolvidos no processo de reforma e de implantação de novas práticas administrativas. A transposição do modelo para a realidade brasileira teve como ponto de partida o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, já mencionado anteriormente.

De acordo com Oliveira (2015), para modernizar o Estado, segundo a ótica dos reformadores daquele período, era necessário organizá-lo em quatro setores, a saber: o núcleo estratégico, as atividades exclusivas, os serviços não-exclusivos e a produção de bens e serviços para o mercado. No que diz respeito ao modelo adotado para as políticas sociais, este era fundamentado nos documentos das organizações internacionais como Banco Mundial e Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (Cepal), cuja ênfase abrangia os mais pobres e a racionalização do gasto público.

As organizações internacionais prestaram apoio técnico e financeiro aos programas focalizados no combate à pobreza. Estes programas apresentavam discursos de "boas práticas" através da busca pela participação da comunidade local, o que por vezes significava uma redução de custos e a consequente ausência do Estado.

Orientado pela lógica da NGP, o modelo de gestão das políticas sociais que se caracteriza pela centralização nas mãos da União e a execução transferida para os estados e municípios, apesar de ser justificado pela busca de maior equidade, coloca em risco as relações intergovernamentais, podendo refletir, em certa medida, na dimensão de cooperação almejada na Constituição Federal de 1988, como prevê o Parágrafo único do seu Art. 23, que expõe: "Lei complementar fixará normas para a cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional".

Constatamos a partir dos estudos de Oliveira (2015), que as reformas na década de 90 do século XX, contribuíram para o esvaziamento da noção de direito e da concepção de público que, nos anos de 1980, orientou o relevante processo constituinte brasileiro, fato este que resultou na instauração de uma nova relação entre sociedade civil e Estado bastante ambígua e contraditória, considerando o quadro de desigualdade econômica, geográfica e social do país.

A privatização dos serviços públicos em áreas como telefonia, energia, água e esgoto nos estados e municípios estabeleceram uma nova relação entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, uma vez que estes serviços passaram a ser conduzidos pela dinâmica de mercado. No que se refere a reorientação da condução das políticas sociais, elas passaram a ser direcionadas pela focalização da oferta e pela descentralização, na área da educação, em especial, ocorreram mudanças nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica.

A incorporação de modelos empresariais, pela gestão pública, revelou uma crítica à burocracia estatal e ao corpo funcional pelos neoliberais, que resultou nas últimas décadas em novas maneiras de pensar a organização administrativa, principalmente via importação de práticas da administração privada, cujos exemplos foram retirados da experimentação conduzida nos países anglo-saxões e nos ideais das organizações internacionais, tais como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Alguns princípios podem ser observados nas reformas que ocorreram nas últimas décadas em diferentes contextos, sendo eles apresentados por Oliveira (2015, p. 631):

> [...] a dissociação das funções de execução e controle; a fragmentação das burocracias e sua abertura às demandas e exigências dos usuários; a concorrência de atores públicos com o setor privado e a terceirização dos serviços; o reforço das responsabilidades e da autonomia dos níveis de execução da ação pública; a gestão por resultados e a contratação (os chamados contratos de gestão) fundadas na realização dos objetivos e da avaliação de desempenho; a normalização, via padronização, das práticas profissionais baseadas em evidências e em experimentos exemplares.

No embate entre os interesses da classe dominante e das classes dominadas, os princípios da NGP prevaleceram no âmbito da sociedade brasileira, em benefício da primeira, cujas políticas sociais foram dirigidas apenas para segmentos específicos, logo, de forma focalizada, limitava o alcance de uma cobertura universal, haja vista a premissa de contenção dos gastos públicos.

No caso brasileiro, é oportuno mencionar, que as reformas ocorridas na década de 90 do século XX, apesar de terem sido orientadas pelo neoliberalismo, justificaram-se contraditoriamente como resultado das exigências dos movimentos sociais que almejam maior participação no contexto político. Estes movimentos lutavam pela ampliação do direito à educação pública, laica e gratuita, democrática e de qualidade, e simultaneamente apresentavam críticas à estrutura burocrática e centralizada da gestão educacional.

Assim, a ampliação de direitos ocorreu em meio às mudanças nas formas de gestão da educação, sendo então justificadas pelos governos (âmbitos municipal, estadual e federal) pela necessidade de modernização da administração pública, tendo em vista obterem maior transparência, e estruturas mais democráticas e flexíveis, conquistando a eficiência nos serviços prestados à população.

Essas reformas revelaram, portanto, a contradição existente entre a tentativa de adequação e ajuste dos sistemas públicos de educação às exigências da atual configuração do sistema capitalista e os anseios dos movimentos sociais, que visam obter maior acesso à

educação, à cultura, o reconhecimento à diferença, entre outros aspectos necessários para o alcance do exercício da cidadania.

Na área educacional, essa contradição pode ser notada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB), nº 9.394/96, pois seu texto tanto apresenta as demandas de democratização da educação com equidade social, com vistas a ampliação dos direitos sociais, a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, quanto demonstra a nova racionalidade escolar, pois atribui a centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa ao sistema de ensino e às escolas (Oliveira, 2015).

É nesse contexto que a NGP se instaura como a possibilidade de reformular o contrato entre Estado e Sociedade, propondo o envolvimento da comunidade. Assim, as parcerias constituem-se em soluções que podem promover uma relação cooperativa entre o setor privado, as instâncias governamentais locais, os grupos de pais e o Estado.

Segundo os estudos de Nóvoa (2008), as críticas que emergiram no final do século passado à escola pública, desencadearam três tendências de privatização: a escola em casa (home schooling); os cheques-estudos (educational vouchers) e as escolas charter (charter schools). Essas tendências se manifestaram na realidade brasileira na década de 90 do século XX, sobretudo nos estados em que a Gerência da Qualidade Total foi implementada na tentativa de obterem a eficiência do sistema. A partir dessa década, a participação do empresariado nacional nos debates educacionais, tais como: Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e Instituto Ayrton Senna, entre outros, se deu em virtude das novas formas de contratação com a sociedade, que passou a envolver cada vez mais o setor empresarial.

Oliveira (2015), nos chama atenção para o fato de o conceito de ação pública ser relevante para interpretarmos as mudanças sofridas pela gestão pública no Brasil a partir do final do século XX. Nesse contexto, os termos *governance* e regulação são necessários para que haja uma explicação acerca da dinâmica da ação pública.

> A ação pública pressupõe a descentralização e a integração no nível da implementação das políticas públicas sociais, associando diferentes atores. Portanto, esta ação não é só pública, no sentido de que também não é só estatal, já que o Estado se apresenta como mais um parceiro na relação. Além disso, o Estado não só não é o único ator público, como também não é monolítico, há dentro dele uma complexidade de organizações e diversidade significativa de dispositivos que, por vezes, podem produzir contradições internas no campo estatal (Oliveira, 2015, p. 634).

Com a redefinição do papel do Estado, a sociedade civil é vista como parceira, cujo envolvimento e ação dos atores sociais na execução das políticas públicas, sobretudo educacionais, tanto em nível individual, quanto coletivo ocorrem tendo em vista encontrar soluções locais para problemas que, por vezes, são de ordem geral. Assim, o poder sobre recursos financeiros, definição de linhas, planos e programas e controle sobre sua execução persiste somente em um nível central, no caso educacional, representado pelo Ministério da Educação ou secretaria estadual, destinando a instâncias regionais, estaduais e municipais, a execução das políticas, sem incidir de maneira substancial sobre o poder de decisão.

A NGP assume dinâmicas de articulação entre o nível micro e macro no âmbito da implementação de políticas, fundadas em processos que decorrem de acordos e compromissos entre os parceiros, o que suscita o surgimento de novas formas de regulação. Assim, nas sociedades são estabelecidas uma regulação social constituída tanto por acordos mantidos e renovados, quanto por rupturas e contradições, que são reflexos da multiplicidade de instâncias e de atores envolvidos e pela gama de estratégias sociais na execução.

É oportuno destacar como certas lógicas e mecanismos utilizados pelas reformas iniciadas na década de 90 do século XX, cujo Brasil foi conduzido por governos que possuíam uma clara orientação neoliberal, permanecem em vigência neste país, apesar da mudança política no plano federal, a partir do governo do presidente Lula (2003-2011).

A chegada à Presidência da República de um operário, nordestino, sem um título de educação superior, cuja biografia era distinta dos seus antecessores, por serem provenientes das elites, gerou muitas expectativas dos setores populares. Os oito anos de governo Lula procuraram responder a estas expectativas, entretanto, nota-se que houve frustrações, em virtude das permanências de políticas de cunho neoliberal.

Segundo Druck e Filgueiras (2007), o governo Lula não promoveu alterações no modelo de desenvolvimento implementado por seu antecessor, este pode ser caracterizado pela dominação da lógica financeira, haja vista a manutenção dos juros atrelados às metas da inflação, com o esforço para a geração de superávit primário para pagamento da dívida, mediante o estímulo ao crescimento das exportações.

> Como governo nacional, por um lado, incorpora setores democráticos e de esquerda, com um projeto que nasce vinculado aos interesses de setores organizados dos trabalhadores e do movimento social. Por outro, representa um acordo com setores conservadores da política brasileira, no sentido de não promover reformas profundas no caráter do capitalismo brasileiro (Teixeira; Oliveira; Arraes Neto, 2017, p. 198).

No entanto, reconhecemos que no âmbito social houve a criação do Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), foram realizadas políticas públicas de combate à fome e à miséria, tais como a implantação do Programa Fome Zero e a unificação dos programas de transferência de renda, viabilizada pela implantação do Programa Bolsa Família (PBF), destinado às famílias situadas abaixo da linha da pobreza. Segundo Marques e Mendes (2007) em maio de 2006, eram poucos os casos de municípios brasileiros que não tinham implantado este programa. Nesse período mais de onze milhões de famílias já eram atendidas por referido programa.

Foram implementadas políticas importantes de inclusão da diversidade no sistema escolar, desenvolvidas pelo governo federal, entretanto, os estados e municípios adotaram políticas orientadas com ênfase na obtenção da eficiência, asseguradas pelos resultados das avaliações em larga escala que, por sua vez, também estiveram sendo conduzidas e financiadas pelo próprio governo federal.

> As disputas no interior do próprio governo resultaram em uma política educacional pendular e ambígua. Ao mesmo tempo em que se desenvolveram importantes programas de inclusão social, tais como o Programa Bolsa Família (PBF) e o Programa Mais Educação, que possibilitaram o acolhimento de setores historicamente excluídos do sistema educacional, observou-se o aprofundamento do sistema de avaliação iniciado no governo anterior tanto para a educação básica quanto superior (Oliveira, 2015, p. 636).

Os princípios da NGP, tais como a descentralização, a flexibilização e a autonomia local foram incorporadas por setores do Estado, dentre eles citamos especificamente a educação, que mesmo em diante de significativas mudanças nos enfoques políticos a partir de 2003, ainda persistiu contraditoriamente nas instituições e políticas públicas estatais. Popkewitz (2008, p. 234) expõe que "[...] é possível que um regime político mude sem com isso modificar o sistema racional que modela o mundo da educação. É por essa ausência de mudança que as condições do saber que produzem esses temas escapam ao exame crítico [...]".

A manutenção do sistema racional, vinculado à lógica neoliberal, pode ser vista em políticas públicas do nível mais central até o nível local, a exemplo, podemos citar a adesão dos sistemas de ensino aos programas de classificação por rendimento. Tal adesão repercute na gestão das escolas, uma vez que passam a ser conduzidas pela comunidade escolar em

função do cumprimento das metas de eficiência definidas tendo por referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)[22].

De acordo com Oliveira (2015), este sistema racional persiste nos elementos centrais que determinam a estrutura da educação e programas de amplo alcance, tais como: o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies)[23] e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)[24], e o próprio sistema de avaliação da educação básica e superior, embora tenham sofrido aperfeiçoamentos.

No contexto da NGP a ênfase na avaliação tornou-a elemento fundamental para a promoção e garantia da educação de qualidade. Assim, a avaliação da aprendizagem, de políticas, programas passaram a constituir-se em instrumentos de regulação, pois a partir da avaliação surgem indicadores que podem ser utilizados na definição de metas de gestão, incidir sobre o financiamento das instituições educativas e fomentar mudanças nos currículos escolares, dentre outros aspectos que implicam nos sistemas educacionais, e principalmente na gestão das escolas.

Essas políticas estão imbuídas de uma lógica consumista, cujos responsáveis dos estudantes precisam permanentemente se orientar por indicadores de qualidade, para fazer suas escolhas no "mercado educativo", mesmo quando não for do setor privado.

> Sendo assim, a NGP tem na avaliação um de seus principais mecanismos de regulação. É por meio da avaliação que ela monitora a pretendida eficiência, no caso da educação, tomada como sinônimo de qualidade. A discussão sobre a qualidade da educação tem posto no centro das políticas educacionais a avaliação do desempenho acadêmico como único critério de verdade e mecanismo de distribuição dos bens sociais, comprometendo o direito à educação de importantes segmentos populacionais (Oliveira, 2015, p. 640).

A ênfase atribuída à avaliação no campo das políticas educacionais refletiu na criação dos sistemas de avaliação externa e no surgimento de diversos programas e testes realizados

[22] Este índice foi criado em 2007. Reuni em um só indicador, os resultados de dois conceitos: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. É calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos por meio do Censo Escolar, e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Para maiores informações, ver: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb .

[23] Trata-se de um programa do Ministério da Educação (MEC), instituído pela Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, cujo objetivo é conceder financiamento aos estudantes em cursos superiores não gratuitos, que detêm avaliação positiva nos processos avaliativos realizados pelo MEC.

[24] Este programa prevê assistência financeira às escolas públicas da Educação Básica das redes estaduais, municipais e do Distrito Federal e às escolas privadas de educação especial mantidas por entidades sem fins lucrativos. O objetivo é fornecer recursos financeiros em prol da melhoria da infraestrutura física e pedagógica, o reforço da autogestão escolar, bem como a elevação dos índices de desempenho da educação básica.

pelos organismos internacionais dos quais o Brasil participa, a saber: o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)[25], o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)[26], o Programme for International Student Assessment (Pisa)[27], e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade)[28] que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes).

As avaliações em larga escala foram desenvolvidas no contexto das reformas da década de 90 do século XX, sob o argumento que era pertinente produzir diagnósticos que expusessem os desequilíbrios para corrigi-los e promover equidade. No entanto, a partir dos resultados advindos das avaliações, os governos centraram seu foco na otimização do emprego dos recursos públicos, o que favoreceu a existência de modelo descentralizado. É notório que a preocupação com os recursos públicos se tem generalizado ao passo que a ênfase da melhoria do serviço público parece ser um objetivo distante.

Oliveira (2015), salienta que a adoção de sistemas de avaliação pelos governos enquanto parâmetro das políticas educacionais, que refletem inclusive na distribuição e destinação dos recursos públicos, resultam na legitimação de suas escolhas político-ideológicas por meio da racionalidade técnica. Ao utilizarem os sistemas de avaliação em larga escala, produzidos por especialista, que, por vezes, desconhecem as particularidades do contexto educacional, os governos justificam suas escolhas e orientam suas ações baseando-se no discurso da racionalidade administrativa, como sendo única alternativa para obtenção da eficiência do sistema educacional, em um contexto de reestruturação do Estado centrado na NGP, o que acabou tornando secundário o debate sobre o direito à educação.

O foco de atenção é a eficiência do sistema, desse modo, os governos orientados pela lógica neoliberal, visam obter o melhor desempenho, baseado no mérito individual alcançado a partir de uma possível igualdade de condições, sendo este o critério de justiça. Tal perspectiva de condução de sistemas de avaliação, torna-se prejudicial se considerarmos as

---

[25] Constituem-se em avaliações para diagnóstico, de larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Apresentam como objetivo avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro, mediante a realização de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

[26] Este exame foi criado em 1998, e tem por objetivo avaliar o desempenho do estudante no final da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o Ensino Médio em anos anteriores. Em 2009, este exame passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no Ensino Superior.

[27] Trata-se de um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Este apresenta informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade esta que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

[28]Este exame avalia o rendimento dos concluintes dos cursos de graduação quanto aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares dos cursos, o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias ao aprofundamento da formação geral e profissional, bem como o nível de atualização dos estudantes com relação à realidade brasileira e mundial.

desigualdades internas do sistema educacional brasileiro, pois utilizam uma perspectiva homogênea e padronizada de avaliação.

> Esse processo sistemático de avaliação gera relações de dependência hierárquica e vínculos compulsórios entre os entes federados que legitimam uma dada racionalidade que é na realidade irracional, pois não leva em consideração as desigualdades internas ao sistema que é muitas vezes resultante de outras variáveis que não são escolares e a frequência dos testes, alguns realizados em períodos tão curtos que não poderiam esperar outro resultado que a confirmação do que já se havia observado. O que resulta em uma política bastante onerosa e injusta com os mais necessitados (Oliveira, 2015, p. 641).

Em meio a essa busca de resultados, a concepção de educação como serviço público, um direito social fica fragilizada, uma vez que a educação passa a ser mais uma área regulada, passível de ser concebida como mercadoria, produto ou resultado suscetível de mensuração pelos especialistas em medição e números, ou seja, indicadores de resultados.

Sendo assim, no contexto de acumulação do capital, observamos o aumento da opressão da força de trabalho e a apropriação privada dos bens coletivos, tais como a educação. Dessa forma, o capitalismo traduz o setor educacional como área estratégica para a manutenção do sistema capitalista, além de ser vista como mais uma área que deve ser regulada pelas necessidades do mercado.

Nesse sentido, a própria avaliação torna-se mercadoria, haja vista que se transformou em negócio, pois envolve importantes cifras monetárias e, dessa forma, converteu-se em um campo de interesses de empresas, que passam a participar das políticas de Estado, após disputarem por recursos públicos para seus fins privados.

Por meio dos estudos de Oliveira (2015), constatamos as contradições desveladas na análise das políticas educacionais no âmbito dos governos democrático-populares. Trata-se da existência de políticas estruturantes que reforçam a ideia do mérito individual de programas dirigidos à inclusão social e escolar que são operacionalizados com vistas a reparar as desigualdades sociais da sociedade brasileira.

Durante o governo de Dilma Rousseff (2011-2016) foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec),[29] desenvolvido mediante a interlocução do governo com as entidades representativas dos empresários. No que diz respeito ao Programa

[29]Foi criado pelo Governo Federal em 2011, por meio da Lei nº 12.513, cuja finalidade foi ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), mediante a realização de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.

Universidade para Todos (ProUni)[30] e o Fies, o acesso aos mais necessitados está atrelado às demandas dos setores privados empresariais.

> Consolidou-se uma forma de política social de cunho fragmentado, assistencial, focalizada nas populações mais vulneráveis e que delega uma série de necessidades humanas para o mercado. Aqueles que não conseguem ser vislumbrados nem pelo Estado, tampouco pelo mercado, ficam à mercê de toda sorte: desde a solidariedade da sociedade civil organizada em instituições não governamentais, passando pela caridade das mais libertárias às mais viciadas, até os interesses espúrios do marketing (Teixeira; Oliveira; Arraes Neto, 2017, p. 199).

Nesse sentido, salientamos que as contradições situadas no interior do próprio Estado podem, em determinados momentos, atender as necessidades e anseios da classe trabalhadora, mas não rompe com a lógica capitalista que mantém e amplia o capital da classe dominante. Assim, constatamos que apesar de eleitos pelo voto popular, os governos democrático-populares tiveram dificuldades de tornar políticas de Estado os projetos dos movimentos sociais que são construídos de acordo com os sentidos de estar no mundo, e, portanto, baseados na luta pela melhoria das condições de vida.

2.3 As reconfigurações das políticas educacionais e a influência dos organismos internacionais

O projeto modernizador de desenvolvimento almejado após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) estava alicerçado no Estado-Nação, com o ideal universalista e expectativa de avanço da economia nacional. Entretanto, a partir da grande crise da dívida pública dos anos 1980 houve o deslocamento da questão do desenvolvimento nacional para uma perspectiva progressivamente global.

O processo de internacionalização das políticas educacionais se insere no contexto da mundialização do capital[31], trata-se de uma nova configuração do capitalismo mundial, refletindo em mudanças nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação. A mundialização foi decorrência da mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914, bem como das políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de desmantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram

[30]Constitui-se em um programa que oferece bolsas de estudo, integrais e parciais (50%), em instituições particulares de educação superior.

[31] De acordo com Chesnais (1996, p. 17) a expressão mundialização do capital "[...] traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e conduta globais".

aplicadas desde o início da década de 1980, nos governos Thatcher e Reagan (Chesnais, 1996).

A necessária adaptação da sociedade às exigências desse processo pressupõe a implementação de políticas de liberalização e de desregulamentação do comércio, que o capital financeiro internacional e os grandes grupos multinacionais tenham absoluta liberdade de movimentos e que todos os campos da vida social, não apenas a dimensão econômica, sejam submetidos à valorização do capital privado (Chesnais, 1996).

Nesse sentido, nas áreas da saúde e da educação, as agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam orientações para políticas públicas dos países emergentes ou em desenvolvimento, ou seja, recomendam formas de regulação das políticas mediante os acordos de cooperação técnica e financeira.

Na lógica das reformas globais, sob orientação neoliberal, tanto a educação quanto o conhecimento são apresentados como fatores essenciais para o alcance da produtividade econômica, fato este que desencadeou a emergência e a intensificação de processos de reforma nos sistemas educacionais em diversos países, cuja implementação de políticas educacionais passaram a estar fundamentadas nos pressupostos da Nova Gestão Pública (NGP), tais como: modelos de accountability[32]; avaliações estandardizadas; ênfase nos controles de resultados; parcerias público-privado; gestão descentralizada, entre outros aspectos, conforme já apontamos anteriormente.

No contexto da luta de classes no sistema capitalista, a educação desempenha um importante papel, na qual pode ser explicitada por dois pontos: um seria o de que se toma necessária, como expõe Freitas (1995, p. 126), a "preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração"; o outro seria o de que o discurso sobre a educação ocupa um lugar de destaque no plano ideológico.

Quanto ao primeiro ponto, as mudanças no padrão de exploração do trabalhador passaram-lhe a exigir novas habilidades, o que contribuiu para que a educação se tornasse objeto de maior atenção por parte das classes dominantes, e que também levaria ao acirramento da contradição, existente neste sistema, que possui tanto a necessidade de educar o trabalhador para que ele disponha de qualificações exigidas pelo processo produtivo, quanto à constante tentativa de impedir que o trabalhador venha a dominar o conhecimento em níveis que impeçam a sua exploração (Freitas, 1995).

[32] De acordo com Afonso (2012) refere-se a uma forma hierárquico-burocrática ou tecnocrática e gerencialista de prestação de contas que dá ênfase a consequências negativas, as quais, não raras vezes, consubstanciam formas autoritárias de responsabilização das instituições, organizações e indivíduos.

Essa problemática existe desde o início da constituição da sociedade burguesa, cujos economistas já compreendiam que os trabalhadores deviam passar por uma formação, mas que estivesse limitada à escola básica. Daí o sentido da famosa frase de Adam Smith, na qual admitia que a instrução intelectual para os trabalhadores deveria ocorrer em doses homeopáticas (Saviani, 1997).

Desse modo, os trabalhadores têm que possuir instrução, mas apenas aquele mínimo necessário para participarem da sociedade moderna baseada na indústria e na cidade, a fim de que possam ser inseridos no processo de produção, corroborando com o seu desenvolvimento. Isso em virtude de que na sociedade capitalista, o desenvolvimento produtivo significa geração de excedentes, logo, o trabalho, por gerar mais-valia, amplia o capital (Saviani, 1997).

Quanto ao segundo ponto, a saber de o discurso sobre a educação ocupar atualmente um lugar de destaque no plano ideológico,

> Para a reprodução do capital torna-se hoje necessária, como foi visto, uma educação que forme os trabalhadores segundo os novos padrões de exploração do trabalho. Ao mesmo tempo, há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a idéia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo (Duarte, 2001, p. 71-72).

Nas últimas décadas as organizações internacionais e as redes transnacionais de especialistas têm influenciado as agendas educacionais, uma vez que passaram a definir as prioridades aos países por meio de seus estudos, pesquisas, recursos materiais e discursivos. O interesse pelas políticas educacionais se dá em razão de tornar os Estados Nacionais mais competitivos, de forma que estes possam atrair investimentos das corporações transnacionais para os seus territórios (Ball, 2001).

> [...] as finalidades dessas instituições multilaterais sempre estiveram ligadas à cooperação técnica e financeira a países com dificuldades, por meio de empréstimos para realização de programas relacionados a saúde, educação, saneamento, etc., sustentados por acordos formais entre os países conforme estratégias e normas reguladoras eficientemente formuladas, incluindo ações de intervenção política nos países signatários (Libâneo, 2016, p. 43).

Os acordos de cooperação técnica e financeira estabelecidos entre os organismos internacionais e os Estados Nacionais, incluem a imposição de condicionalidades, dentre elas

a adoção de programas de estudos, conferências e assistência técnica em diversas áreas, como a educação, pois através dela podem disseminar as suas orientações, principalmente em países em desenvolvimento como o Brasil, cuja desigualdade social é elevada.

Nesse sentido, a organização dos sistemas e instituições educacionais passaram a atender as expectativas supranacionais delineadas pelas organizações internacionais[33] ligadas às potências econômicas mundiais. Nesta tese, optamos por expor as proposições do Banco Mundial, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), em virtude de suas orientações serem reproduzidas em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei etc.

Estas organizações internacionais possuem uma agenda globalmente estruturada para a educação, isto é, atuam por meio de conferências, reuniões internacionais, tais como: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), Conferência de Cúpula de Nova Délhi, Índia (1993), Cúpula Mundial de Educação para Todos – Dakar (UNESCO, 2000), etc. Desses encontros são gerados relatórios que são assinados pelos países-membros.

As organizações internacionais citadas influenciam as políticas educacionais dos Estados Nacionais, a partir das orientações baseadas nos princípios da NGP, em que articulam conceitos de orientação economicista, isto é, a produtividade, a qualidade empresarial, a competitividade, a eficiência e a eficácia com conceitos de natureza sócio-humanitária, tais como: a equidade, a inclusão social e a coesão social.

Ressaltamos que não se pode deixar de considerar os aspectos históricos, políticos, econômicos e culturais dos países que adotam as suas orientações. Há de se considerar, portanto, que existem diversos sujeitos envolvidos nos processos, convivendo no espaço local com diferentes interesses, resultando em múltiplas leituras e interpretações efetuadas nos diferentes níveis da ação do Estado.

Destacamos, a seguir, algumas orientações do Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE para a área da Educação, que vem se configurando nas últimas décadas em uma agenda global. A partir dos anos de 1990, houve uma intensa produção de documentação internacional, oriunda das organizações internacionais que mediante diagnósticos, análises e propostas oportunizaram um conjunto de proposições em torno do que deveria ser a função da

[33] Essas organizações ou agências foram criados pelos Estados Unidos (EUA), durante a Conferência de Bretton Woods em 1944, realizada no estado de New Hampshire, com intuito de liderar o planejamento da reconstrução econômica dos países que foram devastados após a 2ª Guerra Mundial. Esta Conferência reuniu 44 nações com vistas a criação de novas regras para as relações econômicas e comerciais entre os países, tendo o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional como principais protagonistas desse processo.

educação. Estas buscaram conter os efeitos antissociais das políticas econômicas implementadas a partir da formulação de estratégias em relação às políticas educacionais, visando o alívio da pobreza, no sentido de atender aos interesses do capitalismo mundializado.

A Conferência Mundial de Educação Para Todos realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, teve como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, assinados por 155 países, inclusive o Brasil, que se comprometeram em assegurar a educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

> Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (UNESCO, 1990, p. 03).

Libâneo (2016), nos auxilia a desvelar o que está implícito na noção de satisfação de necessidades básicas de aprendizagem, pois trata-se de uma perspectiva de aprendizagem como produto, trata-se de uma educação enviesada pela lógica pragmática de formação, pois o que importa é o estabelecimento de níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, a partir de uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que vise a comprovação da aprendizagem, haja vista formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata. Sendo assim, a função da escola fica reduzida a passar os conteúdos "mínimos", o que afeta a organização do trabalho pedagógico-didático, inclusive pode repercutir na desvalorização do papel do professor.

Portanto, salientamos que a educação escolar ao incorporar outras funções das políticas setoriais, como solucionar os problemas sociais e econômicos a critérios do mercado, pode deixar de cumprir com a sua finalidade prioritária de socializar os conhecimentos científicos que foram sistematizados ao longo da história, bem como promover o desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas, éticas e afetivas dos estudantes.

A referida Conferência constituiu-se em um importante espaço para que o Banco Mundial[34] se tornasse estratégico para a educação mundial. Este Banco foi criado em 1946

[34] O histórico da atuação do Banco Mundial na área da educação nas décadas de 1970, 1980 e 1990 pode ser lido em: VIOR, S; CERRUTI, M.B.O. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA E PRONKO (orgs.). A demolição de direitos, um exame das

após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), atualmente é composto por duas organizações que se articulam: o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Associação Internacional de Desenvolvimento (AID), que juntamente com outras instituições[35] formam o Grupo Banco Mundial. Grupo esse, que segundo Pereira (2015, p. 20) tem sido um "[...] ator político, intelectual e financeiro, devido a sua condição de emprestador, formulador e articulador de políticas, ator da sociedade civil e veiculador de ideias sobre o que fazer em matéria de desenvolvimento capitalista".

O Banco Mundial teve inicialmente como objetivo conceder empréstimos com juros baixos para a reconstrução de países devastados pela guerra. Entretanto, a partir da intensificação da globalização econômica, este passou a realizar empréstimos a países em desenvolvimento, na tentativa de fomentar políticas de controle nas políticas econômicas e sociais dos mesmos. Tornou-se a principal agência internacional de financiamento na área de educação, cujos empréstimos foram disponibilizados desde 1962, com vistas ao alcance de melhorias na infraestrutura, equipamentos e formação técnico e vocacional para estudantes do ensino secundário. A partir da década de 1970 houve a ampliação desses financiamentos para produção de materiais de aprendizagem e a gestão e administração da educação. E durante a década de 1980, sob o lema "educação como necessidade básica", financiou atividades que fomentam e sustentam o desenvolvimento da área educacional (Vior; Cerruti, 2015).

De acordo com Leher (1998), o Banco mundial tornou-se uma espécie de Ministério da Educação dos países periféricos, uma vez que estabelece condicionalidades em termos das políticas sociais públicas a serem implementadas pelos países que adquirem empréstimos do próprio banco.

> [...] longe de ser uma questão marginal, a educação encontra-se no cerne das proposições do Banco Mundial, como um requisito para a inexorável globalização, cumprindo a importante função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países periféricos que se aprofunda de modo inédito. O Banco Mundial inscreve a educação nas políticas de aliviamento da pobreza como ideologia capaz de evitar a 'explosão' dos países e das regiões periféricas e de prover o neoliberalismo de um porvir em que exista a possibilidade de algum tipo de inclusão social [...] (Leher, 1998, p. 9).

---

políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde. Rio de Janeiro, Fundação Osvaldo Cruz – Fiocruz p. 113-153.

[35]Corporação Financeira Internacional (CFI); Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI); Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (CICDI); Instituto do Banco Mundial (IBM); Painel de Inspeção. Sobre a atuação dessas instituições ler Pereira (2015).

Portanto, o empréstimo de recursos materiais e assessoria técnica aos países periféricos, possibilitou que este banco se tornasse um grande veiculador de ideias sobre desenvolvimento econômico. As condicionalidades impostas aos Estados Nacionais estão a serviço da estratégia do banco ao buscar promover o ajuste estrutural do capital, tendo em vista a inclusão dos países periféricos no processo de globalização neoliberal.

Durante a década de 1990 o Banco Mundial publicou documentos que serviram de referência para as reformas educacionais nos países, entre eles estão: Educação primária (1990), Ensino superior: lições derivadas da experiência (1994) e Prioridades e estratégias para a educação (1995) (Vior; Cerruti, 2015).

As autoras Vior e Cerruti (2015) expuseram as principais orientações dos documentos voltados a educação básica, organizando-os em três itens:

a) Vinculação da educação com o mercado de trabalho: a educação deve estar relacionada às economias locais, mediante a formação de trabalhadores flexíveis e capazes de adquirir conhecimentos de forma a atender as demandas do mercado de trabalho, contribuindo consequentemente para a redução da pobreza.

b) Financiamento: recuperação dos gastos com a educação superior por meio de pagamento de taxas, bem como a criação de um mercado de empréstimos para os estudantes de baixa renda da educação superior e de bolsas seletivas; expansão das escolas privadas para a educação infantil e do financiamento pela comunidade local; estabelecimento de vouchers e sistemas de vales na educação básica, haja vista o alcance da eficiência e o rendimento escolar.

c) Administração da educação pública: descentralização da administração da educação pública; estabelecimento de um sistema de avaliação do desempenho dos estudantes, bem como de sistemas de informação que gerem um levantamento de estatísticas relativas a taxas de repetência e abandono; promoção de níveis salariais competitivos, oportunidade de progressão profissional e incentivos de desempenho.

No que diz respeito à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO[36]), originalmente teve como finalidade assegurar a paz por meio da cooperação intelectual entre os países, auxiliando os Estados-Membros na busca por soluções para os problemas que afligem a sociedade capitalista. Atualmente esta organização abrange setores da comunicação e informação, cultura, ciências naturais, ciências humanas e sociais.

[36] A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma organização especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) fundada em 16 de novembro de 1945, estabelecida durante o processo de reorganização do capitalismo no mundo ocidental pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945).

A análise em particular das concepções da UNESCO pelos seus relatórios e documentos, produzidos a partir de suas interferências nas Conferências Internacionais, evidencia as ideias basilares para a educação e as proposições para a erradicação da pobreza, via renovação das funções e da gestão da escola pública.

> Principal condutora política das reformas educacionais na América Latina e Caribe, essa Agência tem uma linha de ação centrada no aprimoramento da educação mundial. Ela atua como "laboratório de ideias", visando sua "padronização" e a construção de "acordos e consensos universais", pretendendo garantir, por meio dessas ideias, a construção de consensos internacionais e a efetivação das normas (Andrade, 2021, p. 86).

De acordo com Silva, Czernisz e Perrude (2012) a UNESCO tem como referência as experiências "bem-sucedidas" oriundas de diversos países, que acabam se tornando base fundamental para consolidação de seus princípios e ideias. Ao longo de sua existência vem publicando documentos (relatórios e declarações) advindos das Conferências Internacionais de Educação,[37] encontros, conferências e seminários em que realiza, aos quais influenciam as políticas para o campo da educação, com vistas a consolidar consensos e formas unitárias de conceber as políticas educativas, de forma a articular-se com os diversos contextos políticos, econômicos, sociais e educacionais.

Ainda na década de 90 do século XX, especialistas de várias partes do mundo fizeram parte Comissão Internacional de Educação, com o objetivo de estabelecer o planejamento de uma educação para o século XXI. Essa Comissão foi coordenada pelo economista francês Jacques Delors, cujo trabalho empreendido durante o período de 1993 a 1996 repercutiu na elaboração de diretrizes para a educação mundial para este século, expostas no relatório "Educação: Um tesouro a Descobrir", também conhecido como Relatório Jacques Delors.

Esse relatório passou a orientar os países quanto à revisão de suas políticas educacionais e no Brasil, em 1998, com apoio do Ministério da Educação, a apresentação do documento foi assinada pelo ministro Paulo Renato Souza (Duarte, 2001). Cabe mencionar que a política educacional desenvolvida pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003) fez parte do projeto de adequação do Brasil aos moldes ditados pelo capitalismo mundializado, isto é, do processo de desregulamentação do mercado interno, conforme os ditames do capital.

---

[37] De acordo com Gomide (2012) as Conferências Internacionais de Educação são organizadas a partir das necessidades dos países membros que receberam, desencadeando recomendações específicas, tais como: escolaridade obrigatória e sua extensão ao ensino primário (1953); acesso da mulher à educação (1953); formação do magistério primário (1954); inspeção de ensino (1957) e educação rural (1958).

No relatório em questão, é explicitada a visão da comissão sobre as relações entre as políticas educativas e o contexto mundial que, no próximo século, deveria, na ótica da comissão, enfrentar três grandes desafios: o do "desenvolvimento humano sustentável", o da "compreensão mútua entre os povos" e o da "renovação de uma vivência concreta da democracia" (Delors, 2010, p. 08).

O relatório aborda quais seriam as bases para uma educação em acordo com a nova ordem sociopolítica e econômica do período histórico, designadas pelo relatório em quatro pilares: 1) aprender a conhecer; 2) aprender a fazer; 3) aprender a conviver; e 4) aprender a ser.

Duarte (2001), nos alerta para os limites (ou os compromissos) ideológicos da comissão que ficam notórios na concepção de que a solução dos problemas da exclusão social e econômica seria transformar a educação, que passaria de motor do desenvolvimento econômico a motor do desenvolvimento humano. A proposição desses quatro pilares para a educação para este século assenta-se na defesa de uma concepção da educação como um processo permanente, como pode ser observado no trecho a seguir:

> O conceito de educação ao longo da vida aparece, portanto, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ele supera a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente, dando resposta ao desafio desencadeado por um mundo em rápida transformação; tal constatação, porém, não constitui uma novidade já que relatórios precedentes sobre a educação sublinhavam a necessidade de um retorno à escola para enfrentar as novas situações que ocorrem tanto na vida privada quanto na vida profissional. Além de permanecer atual, essa exigência tornou-se ainda mais premente; e para superá-la, impõe-se que cada um aprenda a aprender (Delors, 2010, 12-13).

Para a educação foi atribuída o papel de preparação dos indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, pois, segundo esse discurso, estaríamos a viver na sociedade do conhecimento, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, sendo assim, podem ser superados em poucos anos, meses e dias. Ao indivíduo cabe aprender continuamente, caso contrário, estará sob o risco de possuir conhecimentos defasados e não acompanhar as constantes mudanças da sociedade da informação.

Segundo Duarte (2001, p. 65) o lema "aprender a aprender", "[...] trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos". Nesse sentido, aprender é adaptar-se. Desse modo, a educação deve ter a finalidade de promover as condições pertinentes à instrumentalização do indivíduo

direcionada para o contínuo processo de adaptação pelo qual será submetido ao longo da vida na sociedade capitalista.

Desse modo, os indivíduos deverão obter na escola as competências de acordo com o que a realidade social está exigindo, para que estes encontrem formas de ação que permitam melhor adaptação às mudanças no sistema produtivo da sociedade capitalista. Sendo assim, a escola não contribui para o desvelamento da realidade social, pois deixa de promover a crítica sobre a realidade. Portanto, a educação não estará comprometida com as lutas por uma transformação social.

> As classes dominantes já sabem, há muito tempo, que as classes dominadas precisam de normas morais que cerceiem a possibilidade de o descontentamento transformar-se em revolta social. É claro que não podemos deixar de também defender princípios morais como o da aceitação do outro e o da aceitação da diferença. Entretanto, não é isso que está em jogo, mas sim o fato de que o princípio da aceitação da diferença esteja sendo utilizado para legitimação de uma sociedade desigual, injusta, exploradora e excludente. Por um lado, procura-se dar aos explorados e aos excluídos o suficiente para que sua condição concreta de vida não se tome generalizadamente insuportável e, por outro lado, busca-se difundir uma mentalidade de convivência pacífica, por meio da qual as desigualdades seriam identificadas com as diferenças, no intuito de enfraquecer qualquer clamor por uma sociedade menos injusta e desigual. Por fim, é necessário, nessa ótica, difundir o ideal da participação colaborativa, construtiva, otimista, em oposição ao espírito pouco construtivo daqueles que criticam o projeto social atualmente hegemônico (Duarte, 2001, p. 75).

Os pressupostos da Declaração Mundial sobre Educação para Todos de Jomtien (1990), bem como do relatório "Educação: Um tesouro a Descobrir", foram reiterados na Declaração de Dakar – Educação para todos, documento resultado da Cúpula Mundial de Educação realizada em Dakar, no Senegal, no ano 2000. Nesse documento a educação é vista como um direito humano fundamental, sendo necessária para o desenvolvimento sustentável, bem como para assegurar a paz e a estabilidade entre os países. É apresentada como um meio indispensável para obtenção da participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI (UNESCO, 2000).

Ao analisar esse documento Bauer (2008), inferiu que o direito à educação é o principal argumento de justificativa para as propostas e acordos realizados entre os países, tendo em vista que "sob a égide da proteção do direito de todos à educação, introduz-se a questão da qualidade de ensino, ou seja, um novo fator na discussão do direito à educação, que passa a coexistir com o discurso preponderante da universalização do acesso à educação" (Bauer, 2008, p. 580).

Cabe mencionar que os países participantes da Cúpula Mundial de Educação (2000) tiveram que se comprometer com as novas metas e prazos registrados na Declaração de Dakar[38], firmaram, então, o compromisso no fomento de ações com vistas ao alcance da qualidade da educação, no intuito de alcançar resultados de aprendizagem satisfatórios, reconhecidos e mensuráveis, tendo como prazo de realização o ano 2015.

O Banco Mundial foi uma das agências internacionais que participou da organização deste evento. No mesmo ano lançou o documento Estratégia setorial de educação (2000), no qual reiterou a concepção de educação enquanto instrumento central para a luta contra a pobreza, pois relaciona a educação com as inovações tecnológicas, o processo de globalização, a expansão da democracia, a emergência de novas economias de mercado e as transformações das funções dos setores público e privado.

> La reforma educativa forma parte del programa político en casi todos los países clientes del Banco debido a la consideración de que unos mejores resultados del sistema educativo son essenciales para incrementar la competitividade económico, reducir la pobreza y las desigualdades, fortalecer las instituciones democráticas y aumentar la estabilidad social. Se observan reformas importantes en todos los aspectos del sector de la educación: se profesionaliza la docencia; se concede más autonomía a las instituciones de enseñanza terciaria y se procura que éstas sean más capaces de responder a las necessidades y que tengan más obligación de rendir cuentas; se descentraliza la gestión de las escuelas hasta el nivel local; se fomenta el establecimiento de instituciones de calidad para enseñanza del niño en la primeira infancia; y se revisan los planes de estudios de la enseñanza secundaria para hacerlos más acordos com el mundo laboral (Banco Mundial, 2000, p. 37).

As orientações do Banco Mundial sob a lógica do campo econômico, tornaram-se fundamentais para o processo de implementação de reformas educativas, independentemente da história, da cultura e condições de infraestrutura de cada país, por meio de financiamentos, análises e assessoramento técnico, tendo em vista adequar as políticas educativas ao contexto de esvaziamento das políticas de bem-estar social, em razão do estabelecimento de estratégias de racionalização de custos no sistema de ensino. Houve, portanto, investimento do Banco na implementação de políticas para a primeira infância nos países em desenvolvimento.

Essa organização destina à educação escolar o compromisso com o crescimento econômico e com a diminuição da pobreza, “o que legitima o desenvolvimento da

[38] Este evento foi organizado pelos seguintes organismos internacionais: UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), Fundo das Nações Unidas para a População (Fnuap) e Banco Mundial. Houve uma avaliação sobre os avanços da educação desde a Conferência de Jomtien (1990), na qual constaram que a maioria das metas propostas não foram cumpridas. A partir disso, foram aprovadas novas propostas de ação para até o ano de 2015.

escolarização em uma perspectiva meritocrática, instrumental e numa perspectiva de formação de capital humano[39] para atender às demandas do capital" (Decker; Evangelista, 2019, p. 4). A educação, nesse entendimento, deve ser ajustada às exigências de mundialização do capital.

> [...] a nova estratégia enfoca o ser humano como o recurso mais importante sobre o qual devem ser focalizados todos os esforços, não só como objeto de exploração, mas como sujeito que demanda e consome e, portanto, suscetível de ingressar no mercado. Em síntese, o desenvolvimento humano é a miragem com a qual se pretende impulsionar as novas relocalizações da política global em que o mercado opera como o ordenador econômico por excelência e a produtividade do indivíduo se constitui como o propósito central dessa estratégia (Boom, 2004, p. 220).

No contexto do capitalismo mundializado, a educação básica se torna um instrumento indispensável para assegurar o potencial produtivo "de todos", ou seja, dos mais pobres. A concepção desvelada nos documentos do Banco Mundial, é a educação enquanto solução para os problemas da marginalidade e da pobreza, resultado da expansão capitalista. A função social da educação, bem como da escola, a partir dessa perspectiva ganha novos contornos, na medida em que são vistas como a solução de problemas sociais e econômicos no âmbito da sociedade capitalista,

Nesse sentido, a mensagem aos Estados Nacionais dada nos documentos é que se deve maximizar o potencial dos estudantes para o mundo do trabalho, para que estes possam contribuir produtivamente para a sociedade. Assim, trata-se de fomentar uma formação aos estudantes "[...] condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada" (Decker; Evangelista, 2019, p. 6).

As informações acerca do acompanhamento dos países que firmaram objetivos em 2000 na Cúpula Mundial de Educação (2000), na qual encerrou o ciclo de 2000 a 2015, podem ser encontradas no relatório: Educação Para Todos 2000 - 2015: progressos e desafios, da UNESCO (2015).

> Esse relatório aponta que somente um terço dos países alcançou todos os objetivos mensuráveis de Educação para Todos (EPT) estabelecidos em 2000. Apenas metade de todos os países conseguiu atingir o objetivo mais visado de acesso universal à educação primária. Além das ambiciosas contribuições governamentais já realizadas, são necessários um total de 22

[39] Esse capital é tão mais produtivo quanto maior for sua qualidade, que é dada pela intensidade de treinamento científico-tecnológico e gerencial que cada trabalhador adquire ao longo de sua vida. O capital humano é um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social (Motta, 2008).

> bilhões de dólares anuais extras para se garantir o alcance das novas metas educacionais, que foram estabelecidas em 2015 para serem atingidas até 2030 (Andrade, 2021, p. 60).

Em 2005, o Banco Mundial divulgou o documento - Expanding Opportunities and Building Competencies for Young People. A New Agenda for Secondary Education[40], voltado para o ensino secundário. As publicações anteriores enfatizavam a educação primária (5 a 7 anos de idade) e a secundária inferior (10 a 14 anos), trazendo poucos apontamentos à educação secundária superior (14 a 16 anos)[41]. Tal mudança de enfoque ocorreu em virtude da necessidade de concentrar esforços no Ensino Médio, com a finalidade de apoiar os países emergentes. Desse modo, a partir dos anos 2000, foram intensificadas as demandas por este nível de ensino, haja vista a expansão do Ensino Fundamental ocorrida durante a década de 1990. No Brasil, essas faixas etárias correspondem ao ensino fundamental (6 a 14 anos) e ao Ensino Médio (15 a 17 anos), referidas nomenclaturas servem para identificar os níveis da educação básica.

Nesse relatório, a educação básica é apresentada como área fundamental para o desenvolvimento das sociedades, pois o conhecimento se torna força motriz do desenvolvimento econômico, logo, existe a necessidade de formar cidadãos ativos para o mercado, fato este que implica nos países em desenvolvimento a pertinente ampliação da educação secundária, conforme constatamos no trecho a seguir:

> El proceso de globalización, el énfasis en las nuevas competencias clave y la creciente importancia del conocimiento como fuerza impulsora del desarrollo económico están ejerciendo una presión adicional sobre los gobiernos para que modernicen y reformen sus sistemas de educación secundaria. Además, la realización práctica de la democracia exige que los ciudadanos estén dotados de valores y actitudes que les permitan desempeñar un papel activo en sus comunidades (Banco Mundial, 2007, p. 20).

O Banco Mundial reconheceu que era necessário prover os estudantes do Ensino Médio de capacidades técnicas e de habilidades acadêmicas, tendo em vista o ingresso no mercado de trabalho e a continuidade aos estudos na educação superior, de forma a

[40]Ampliar oportunidades e construir competências para os jovens. Uma agenda para a educação secundária (tradução livre). Originalmente foi publicado na língua inglesa, em 2005. Em 2007, foi publicada a versão em espanhol (Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes. Una nueva agenda para la educación secundaria, editado pelo BM em coedição com Mayol Ediciones S.A. - Bogotá, Colômbia). Esta versão foi utilizada nesta Tese.

[41]O Banco Mundial utiliza as nomenclaturas - primário, secundário inferior e secundário superior, por serem as mais utilizadas nos países pesquisados (Andrade, 2021).

contribuírem com o crescimento econômico de seus respectivos países. A concepção de educação como fator de crescimento econômico, bem como alívio da pobreza dos países emergentes tem relação com a crise estrutural do capitalismo que demandou novos mecanismos para garantir a acumulação de capital.

Esse relatório expõe proposições relativas à expansão e às reformas dessa etapa da educação, em diversos países. Constatamos no documento que as proposições foram baseadas nos preceitos neoliberais e gerencialistas, conforme apresenta Andrade (2021, p. 77):

> [...] diminuição do papel do Estado na prestação do Ensino Médio; parceria com o setor privado para financiamento dessa etapa, bem como a participação das famílias e da comunidade neste custeio; o aumento da eficiência e eficácia na alocação e uso de recursos; a utilização de mecanismos de accontability como as propostas de avaliação estandardizadas; treinamento em serviço para os docentes; formação dos estudantes voltada para atender as exigências postas por uma economia globalizada e baseada no conhecimento, na qual a juventude precisa adquirir determinadas competências e habilidades para atuar no mercado de trabalho e participar do processo de desenvolvimento dos seus países.

Ressaltamos que apesar de colocar o Ensino Médio como central no processo de desenvolvimento dos países, o Banco Mundial recomenda que o financiamento desta etapa deve ser realizado pelas famílias, comunidades locais, ou mediante as parcerias entre o setor público e o privado, oportunizando, dessa forma, a existência de mecanismos auxiliares para custeio das demandas de matrículas apresentadas.

A escola sendo organizada por meio da colaboração entre ricos e pobres poderá repercutir no ocultamento das desigualdades sociais, visando a busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. Assim, a escola passa se constituir em um espaço de acolhimento e integração social, secundarizando os conhecimentos e habilidades necessários à classe trabalhadora.

A subordinação da educação ao mercado de trabalho pode ser constatada no documento Estratégia 2020 para a Educação (2011) que expõe os objetivos da "Aprendizagem para Todos" para a referida década:

> Sobre as articulações entre educação e mercado de trabalho: acentuar a relevância da educação para o mercado de trabalho é um objetivo da estratégia (do Banco Mundial). Muitos jovens em países em desenvolvimento estão deixando a escola e entrando no mercado de trabalho sem o conhecimento, as habilidades e as competências necessárias para um emprego em uma economia moderna competitiva. Isso deixa milhares de jovens frustrados e desiludidos por não estarem obtendo os retornos

> prometidos pela educação. Com foco na aprendizagem, essa nova estratégia vai além das questões de matrícula e anos de escolarização e concentra-se na capacidade dos egressos para encontrar emprego e viver do seu trabalho. [...] Esforços estão em andamento no Banco, em colaboração com os parceiros de desenvolvimento, para desenvolver um quadro de referência e ferramentas para medir as habilidades e competências da força de trabalho de um país. Um objetivo desses esforços é aumentar a cota de projetos de educação que inclua objetivos do mercado de trabalho e, assim, melhorar a aquisição de habilidades da força de trabalho (Banco Mundial, 2011, p. 44).

Nessa concepção de educação, nota-se que estão ausentes o papel da escola e do ensino enquanto apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados e o desenvolvimento da capacidade de pensar, pois são priorizados o uso de termos edificantes como desenvolvimento humano, aprendizagem para todos, equidade, inclusão social.

A função da escola está em viabilizar a formação de sujeitos produtivos por meio da aquisição de competências e de habilidades, dentre elas, utilizar as novas tecnologias digitais. Dessa forma, retomamos a tendência pedagógica tecnicista e economicista da educação, cujo ensino tem sua função redefinida, pois tornam-se secundários os conteúdos científicos e a formação humana.

Tem-se, portanto, uma escola com papel reduzido, organizada para atender conteúdos "mínimos" de aprendizagem, o que acaba tornando-a uma escola simplificada, aligeirada, atrelada às demandas imediatas de preparação dos indivíduos para assumir postos no mercado de trabalho.

A escola ao deixar de oportunizar em suas práticas pedagógicas o conhecimento historicamente sistematizado, fracassa na sua principal missão social, isto é, a missão pedagógica, assim, o processo de ensino-aprendizagem e as questões de conteúdo e métodos de ensino não são priorizados. De acordo Nóvoa (2009) existem na atualidade uma escola a duas velocidades: a escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica na cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos.

Salientamos que a desvalorização dos conteúdos científicos e dos processos pedagógico-didáticos pelos quais se possibilita aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais acaba levando a formas de exclusão social dentro da própria instituição, contradizendo os objetivos expostos nas políticas educativas de respeito e atendimento à diversidade social.

Nesse sentido, a escola fica reduzida a um mero adereço das políticas sociais dentro de um projeto social de alívio da pobreza, mais por critérios econômicos do que sociais e pedagógicos. Torna-se, portanto, uma educação tão ampliada que dilui a centralidade da

escola enquanto lugar de escolarização e de desenvolvimento de capacidades intelectual, afetivo e moral. Em seu lugar surge uma escola responsabilizada por uma multiplicidade de funções, inclusive a de prover serviços sociais, convertendo-se num lugar desfigurado, indiferenciado, sem identidade.

Evidentemente os estudantes não se educam somente na escola, pois existem múltiplas práticas educativas na sociedade. Entretanto, nas condições históricas e sociais do sistema capitalismo, o desfiguramento do papel da escola, pode levar à ampliação da exclusão social da classe trabalhadora. Assim, evidenciar a escola apenas como lugar de proteção social, de vivências socioculturais e de atendimento às diferenças e à diversidade social e cultural, contribui para reduzi-la a um lugar físico para implementar projetos sociais do governo, ações socioeducativas e compensatórias voltadas para a população mais pobre. Nesse sentido, destacamos que:

> Fica diluído seu papel de promover, por meio do ensino-aprendizagem, o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes e, com base nesse domínio, o desenvolvimento mental, afetivo e moral dos alunos. Fora de uma visão de escola voltada para o conhecimento, a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades intelectuais, é inútil falar em ampliação da jornada escolar ou em superação das desigualdades sociais e reconhecimento e respeito à diversidade (Libâneo, 2016, p. 56).

A escola deve ser o lugar em que seja assegurada às novas gerações de crianças e jovens a apropriação de conhecimentos historicamente sistematizados, de forma a lhes possibilitarem condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo dos alunos, em especial daqueles que mais necessitam dela para melhoria das condições de vida, a classe trabalhadora.

No que diz respeito à etapa do Ensino Médio, a UNESCO possui duas publicações específicas, cuja primeira foi a *International Expert Meeting on General Secondary Education in the Twenty-first Century: trends, challenges and priorities*[42]. As transformações econômicas, sociais e culturais culminaram no surgimento de novas exigências para a área da educação, o que para a UNESCO representou uma "necessidade de a escola de Ensino Médio repensar o seu papel na preparação dos estudantes para a vida em sociedade e de considerar a articulação de outros saberes na construção de seus currículos" (UNESCO, 2003, p. 7).

[42]Reunião Internacional de Especialistas em Educação Secundária no Século XXI: tendências desafios e prioridades. Este documento foi publicado em Língua Portuguesas em 2003, intitulado "O Ensino Médio no Século XXI: desafios tendências e prioridades", pelo Escritório da UNESCO – Brasil. Brasília. Esta versão é que foi utilizada nesta tese.

O segundo documento, intitulado "*Secondary Education Reform: towards a convergence of knowledge acquisition and skills development*[43] foi publicado pela primeira vez em 2005. Para a UNESCO (2008), os sistemas de educação secundária devem promover aos estudantes, via educação, a capacidade de desenvolver personalidades produtivas, de acordo com a vida e o trabalho, pois a sociedade do conhecimento é baseada na tecnologia.

Nesse documento a agência apresenta um repertório de habilidades necessárias para o estudante, a saber: a resolução de problemas, o trabalho em equipe, a criatividade, a flexibilidade, a mobilidade, o empreendedorismo e a capacidade cívica (UNESCO, 2008).

Para Andrade (2021) os dois documentos mencionados defendem reformas educativas no Ensino Médio, que devem estar voltadas para a promoção do exercício de uma nova cidadania; fomento de uma formação comportamental dos estudantes; desenvolvimento da capacidade de inovação e da criatividade dos estudantes; desenvolvimento de competências e habilidades; flexibilização da organização do ensino; estabelecimento de controles mais diretos sobre o currículo; promoção da avaliação padronizada dos estudantes e de desempenho dos docentes.

Nos documentos mencionados verifica-se que esta agência apresenta o discurso de ampliação do direito à educação, da melhoria da qualidade e da redução da pobreza. Nesse sentido, as reformas educacionais defendidas para o Ensino Médio foram apresentadas como necessárias para fomentar o desenvolvimento de cidadãos mais críticos, participativos e empreendedores. Essa retórica evidencia o quadro de adaptação funcional das políticas de educação à evolução da economia mundial, imbuída de uma racionalidade produtivista.

Para Andrade (2021, p. 85) os sistemas nacionais de educação são "[...] dispositivos fundamentais para serem mobilizados socialmente como instrumentos eficazes para atuar entre a necessidade de força de trabalho qualificada e a produção escolar dessas qualificações". Implica que esses documentos específicos da UNESCO (2003, 2008), para o Ensino Médio corroboram com as premissas apresentadas pelo Banco Mundial (2007), uma vez que apontam relações entre educação, mercado de trabalho e o enfrentamento da pobreza e do desemprego estrutural.

No Ensino Médio essas relações são mais intensificadas, haja vista a faixa etária dos estudantes estar mais próxima da vida laboral, em especial nos países que possuem um alto índice de desigualdade educacional, a exemplo do Brasil. Nesse sentido, as orientações

[43] Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade (tradução realizada pela UNESCO – Brasil, Brasília, 2008), trata-se da versão em português utilizada nesta tese.

direcionadas para o Ensino Médio, visam desenvolver nos estudantes, o que a UNESCO (2008) chamou de “personalidades produtivas”, ou seja, estes devem ser preparados para responder as demandas oriundas do mercado de trabalho, tendo em vista o alcance da melhoria da economia dos seus países, inclusive quando se tornam empreendedores, logo, responsáveis pela sua própria empregabilidade.

Durante os primeiros decênios dos 2000, surgiram debates acerca da implementação de escolas em tempo integral, vistas como instrumentos fundamentais para se alcançar a equidade e a qualidade educacional, no intuito de alcançar a universalização da educação escolar. A análise em particular das concepções da UNESCO pelos seus relatórios e documentos, produzidos a partir de suas interferências nas Conferências Internacionais, evidencia as ideias basilares para a educação e as proposições para a erradicação da pobreza, via renovação das funções e da gestão da escola pública.

Em 2012 foi publicado no idioma português o documento A educação que queremos para a geração dos Bicentenários – Metas Educativas 2021, este expõe que os avanços nos modelos pedagógicos e as necessidades educacionais do mundo na atualidade implicam na ampliação de jornadas de ensino, tornando-as, portanto, mais extensas do que o tradicional meio período escolar nos sistemas educacionais. Vejamos a seguir o que propõe essa agência:

> A pesquisa internacional já demonstrou há anos que uma jornada mais extensa cria condições, na escola, que potencializam os processos pedagógicos para estudantes, professores e diretores. O projeto Metas Educativas 2021 propõe a extensão da jornada para os estabelecimentos como uma forma de apoiar a melhoria da qualidade do ensino. O objetivo de ampliar a jornada escolar não só diz respeito ao aumento de tempo absoluto na escola, mas também aponta para uma transformação da organização do sistema escolar que melhor se adapte às mudanças curriculares e aos modelos de ensino atuais (UNESCO, 2012, p. 41).

Nessa perspectiva a UNESCO, por meio desse documento, visou ampliar o número das escolas ofertando a educação em tempo integral, inicialmente no Ensino Fundamental, sendo que, até 2015, deveriam ser oferecidos em período integral em pelo menos 10% das escolas públicas, e, em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50% (UNESCO, 2012).

A UNESCO estabelece uma relação entre a ampliação do tempo de ensino dos estudantes e o discurso da qualidade do ensino. Consideramos que promover maior quantidade de tempo não determina, por si só, embora possa propiciar oportunidades de desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas, afetivas dos alunos. Dentre as diferentes formas de ser entendida e justificada a ampliação do tempo diário de escola

corroboramos com Cavaliere (2007) ao compreender que a ampliação do tempo como parte integrante da mudança na própria concepção de educação escolar, isto é, no papel da escola na vida e na formação dos indivíduos.

É oportuno destacar o papel que exerce a Organização para Cooperação Econômica e o Desenvolvimento (OCDE)[44], pois trata-se de uma organização internacional que tem por objetivo auxiliar os países membros e os demais com estudos comparativos e análises internacionais acerca dos temas que envolvem o desenvolvimento econômico e social.

A expansão dessa organização ocorreu em virtude de sua capacidade de unificar a teoria acadêmica com a conjuntura econômica dos países-membros, o que refletiu na elaboração de recomendações de políticas direcionadas para atender as necessidades dos Estados que a compõem.

No que diz respeito ao processo de adesão dos países à OCDE, segundo Pereira (2016), esta organização utiliza-se do seu caráter associativo, para que os países-membros passem a executar as suas normas e recomendações, sendo este o principal critério para ser aceito no "clube dos países ricos". O trabalho da organização consiste em instaurar certa normatização e padrões de comportamento para os governos nacionais, mediante a implantação de políticas econômicas que consolidam o que chamam de "bem-estar das pessoas" conforme as exigências do mercado.

A OCDE utiliza o *Programme international pour le suivi des acquis des élèves* - Programa internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos (PISA[45]). A criação desse programa se deu em virtude da necessidade de adquirirem dados comparáveis sobre os resultados educativos, haja vista que eles eram obtidos a partir dos próprios países, no entanto, não permitiam estabelecer comparações entre eles. Sendo assim, criaram o programa de avaliação – o PISA, comum aos países da OCDE.

> O PISA é um programa de avaliação da educação realizado com a finalidade de conhecer, não somente os conhecimentos dos alunos, mas sua compreensão e habilidades em linguagem, matemática e ciências, a sua proficiência nessas áreas e a capacidade de utilização desses saberes ao longo da vida (Andrade, 2021, p. 64)

De acordo com Carvalho (2016), a OCDE tem intensificado a sua intervenção no campo educativo em virtude do papel assumido pelo PISA nos processos de regulação da

[44] De acordo com Pereira (2016), oficialmente, a OCDE foi criada em 30 de setembro de 1961, data da entrada em vigor da sua Convenção. Sobre o contexto do seu surgimento deve-se ler Andrade (2021).
[45] O PISA é semelhante a outras avaliações internacionais, tais como: Trends in International Mathematics and Science Study (TIMMS) e o Indicators of National Education Systems (INES) (Landini; Pereira, 2015).

educação, pois se tornou um instrumento de regulação do conhecimento e um instrumento de controle, empregado como um indicador das mudanças na política educacional dos países membros e parceiros. Cabe mencionar que o conteúdo das ciências humanas não é contemplado no processo avaliativo.

Para Pereira (2016), a OCDE por meio da sua participação no processo de avaliação dos sistemas educativos, articula competências e habilidades, passando a recomendar o conhecimento que deve ser produzido para os mercados e a concepção de educação que os governos devem priorizar e a delinear a sua finalidade. Isto ocorre em razão do entendimento de que o desenvolvimento econômico está intimamente ligado aos êxitos educacionais a serem alcançados pelos países.

As estratégias políticas, econômicas e educacionais da OCDE estão baseadas nos princípios neoliberais, incidindo nos processos de produção e reprodução do capital. Nesse sentido, a estratégia de coleta e análise de dados das economias dos países emergentes, tornou-se fundamental, haja vista a definição de proposições e políticas que surgem como recomendações aos países (Pereira, 2016).

> Os estudantes dos países desenvolvidos, em desenvolvimento e países pobres fazem os mesmos testes e são avaliados da mesma forma, apesar de haver um questionário que coleta dados demográficos, socioeconômicos e educacionais. E a experiência dos países em que os estudantes obtiveram os melhores resultado, são apresentados como exemplo de sucesso a ser seguido pelos demais países (Andrade, 2021, p. 87).

Os principais mecanismos de atuação da OCDE são a produção de dados e a comparação dos resultados entre os países, em razão da busca pelo estabelecimento de padrões internacionais para a educação de jovens mediante a análise dos resultados do PISA. A OCDE tem, portanto, recomendado aos países a promoção de uma formação de habilidades básicas universais e competências necessárias aos jovens para atender o contexto do capitalismo mundializado.

Em 2012, foi lançado o relatório: *Education Today 2013 – The OECD Perspective* (2012), o qual ao analisar o uso de tecnologia educacional por jovens de 15 anos aponta diversas recomendações de políticas, dentre elas destacamos a que visa identificar e fomentar o desenvolvimento de habilidades e competências do século XXI, conforme trecho em destaque a seguir:

> Identificar e promover o desenvolvimento de habilidades e competências do século XXI: As habilidades e competências exigidas por uma economia do conhecimento são apoiadas ou aprimoradas pelas TIC. As autoridades políticas devem identificar e conceituar o conjunto de competências necessárias para incorporá-las aos padrões educacionais que os alunos devem atingir no final da escolaridade obrigatória (OCDE, 2012, p. 39, tradução nossa).

Segundo Pereira (2016), o uso do conceito de capital humano tem sido recorrente nos documentos da OCDE, porque a organização define como algo que abrange uma articulação dos talentos e habilidades individuais inatos, bem como as competências e as aprendizagens adquiridas mediante a educação e a capacitação. De acordo com a própria organização "[...] o mundo dos negócios tende a defini-lo [capital humano] de modo mais estrito, considerando-o, sobretudo, como as competências e os talentos numa força de trabalho, que estão diretamente vinculados ao sucesso de uma empresa ou indústria (OCDE, 2007, p. 2).

É possível desvelar que a OCDE, ao atribuir o desenvolvimento do capital humano à educação e à formação, faz ressurgir as teses dos economistas da educação dos anos de 1950 e 1960, em especial de Theodore Schultz (1973), que defendia a educação como o principal instrumento do desenvolvimento econômico das nações. Dessa forma, constatamos que esta Organização corrobora com as premissas de outros organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, tendo em vista que atuam na educação para garantir a dinâmica do crescimento econômico (Pereira, 2016).

Em 2015, a OCDE, a partir da Diretoria de Educação e Habilidades (EDU), principiou debates acerca da definição internacional de quais conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e valores os estudantes precisariam dominar para prosperar e moldar as suas vidas e o mundo em 2030 (Silva; Fernandes, 2019).

Considerando o exposto, constatamos que um dos objetivos da política educativa da OCDE constitui-se a disseminação da teoria do capital humano para o mercado mundializado, o que nos indica que suas premissas se assemelham ao Banco Mundial e a UNESCO. Essa organização também considera que a educação é fundamental para que os estudantes adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para o desenvolvimento econômico dos países.

De acordo com Pereira (2019), a política de competências e habilidades é fundamental para o estabelecimento de mecanismos de coesão e adaptação social, o que indica que há um componente ideológico na construção de falsos consensos, de forma a permitir a dominação, o controle e manutenção da hegemonia do capital. Nesse sentido, é atribuída à educação pública o ensino e o treinamento dos estudantes, baseados em uma concepção mercantil.

É pertinente evidenciar a existência de dois movimentos interligados nessa política, o reforço da supremacia das questões macroeconômicas na definição das prioridades dos países e a transferência dessas responsabilidades aos sistemas educacionais. Na ótica da OCDE as políticas de competência são mais eficazes quando ocorre a parceria entre o mundo acadêmico e o mundo do trabalho, a partir da formulação de um currículo padronizado para a educação pública (Pereira, 2019).

Consideramos oportuno expor alguns dados disponibilizados pela OCDE, referentes ao Ensino Médio, apresentados no relatório *Education At Glance* (2019)[46]. Os dados revelam que apesar da finalização do Ensino Médio tenha aumentado 6 pontos percentuais entre 2005 e 2017, 15% das pessoas na faixa etária de 25 a 32 anos, em média, não tinham completado o Ensino Médio, em 2018 (OCDE, 2019).

O referido relatório expõe que em alguns países, os programas de educação profissional são proeminentes no nível secundário[47]. Em média, 40% dos estudantes formados no Ensino Médio, em 2017, obtiveram o diploma, por meio de um programa de qualificação profissional. Entretanto, nos países como Áustria, República Tcheca, República Eslovaca e Eslovênia este percentual chegou a ser 66% (OCDE, 2019).

Quanto à formação profissional no ensino secundário o documento indica que pode desempenhar um papel crucial no combate ao desemprego juvenil. Foi durante a recessão provocada pela crise econômica de 2008, que os países como Áustria, Alemanha e Suíça utilizaram como estratégia de combate ao desemprego (OCDE, 2019).

Em média, nos países da OCDE, 14% das pessoas de 18 a 24 anos, não trabalham, nem estudam, ou estão participando de programas de treinamento profissional. No Brasil, Colômbia, Costa Rica, Itália, África do Sul e Turquia mais de 25% das pessoas nesta faixa etária participam dos programas de treinamento profissional (OCDE, 2019).

Nos países da OCDE, aproximadamente 7% dos jovens na faixa etária do ensino secundário, em média, estavam fora da escola no ano de 2017, sendo a taxa de 5% em mais da metade dos países citados acima, assim, enquanto a maioria dos países conseguiu limitar a proporção de jovens fora da escola a menos de 5%; cerca de ¼ dos países da OCDE ainda têm uma grande proporção de jovens fora da escola, mais de 10%. Ressaltamos que a Colômbia e o México possuem a maior taxa de jovens fora da escola entre todos os países da OCDE, com

[46] As citações feitas deste documento, nesta tese, são fruto de tradução livre realizada pela autora.
[47] Os jovens que participam dos programas de educação profissional têm a faixa etária entre 15 e 19 anos, o que corresponde ao Ensino Médio (OCDE, 2019).

mais de 25% dos jovens em idade escolar secundária que não estão matriculados. Estes são seguidos por Luxemburgo (19%), Brasil (19%) e Suíça (17%) (OCDE, 2019).

A partir dessas informações, a OCDE deixa evidente que o Ensino Médio é necessário para os jovens garantirem o ingresso no mercado de trabalho. Assim, os indivíduos que não cursaram ou não concluíram o Ensino Médio possuem maior probabilidade de ficarem desempregados ou terem salários mais baixos do que aqueles que o concluíram (OCDE, 2019).

A partir dos indicadores expostos nos relatórios *Education at a Glance*, a OCDE fomenta a adesão dos países membros a implementação de uma gestão gerencial na área da educação; a consolidação das avaliações externas e internas, como mecanismo de responsabilização dos gestores e professores pelos resultados; a criação de parcerias público e privado, especialmente na gestão das escolas públicas; a transferência de recursos públicos para o setor privado por meio de vouchers (Andrade, 2021).

Constatamos que a educação é concebida pela OCDE como o meio para o alcance de melhores empregos e maiores salários para todos, diferentemente do que ocorre na dinâmica concreta do mundo do trabalho, haja vista que apenas uma minoria vivencia essa experiência no sistema capitalista.

O panorama trabalhista da América Latina e Caribe exposto pela Organização Internacional do Trabalho (OIT), em 2019, revela baixos indicadores do mercado de trabalho, com aumento do desemprego e existência de empregos de qualidade inferior, em razão do enfraquecimento do ritmo de crescimento econômico regional, causados principalmente por dificuldades no comércio internacional. A taxa média de desocupação na região, que era de 8,1% no final de 2019, poderia subir entre 4 e 5 pontos percentuais, de acordo com os dados coletados pela OIT.

> Em um cenário de crescimento fraco, como o projetado para 2020, a taxa de desemprego aumentaria novamente para 8,4%. Já estão 2 pontos percentuais acima do que se registrava há cinco anos. Em 2014, uma região que experimentaram crescimento econômico sustentado e resiliência diante da crise de 2008, alcançou o menor nível de desemprego até agora neste século, 6,1%. mas desde então os mercados têm registado o impacto da falta de dinamismo econômico. Por detrás das percentagens há pessoas, e no caso desta região as taxas de desemprego revelam que há cerca de 26 milhões de desempregados em 2019, podendo no próximo ano ser mais de 27 milhões. (OIT, 2019, p. 7, tradução nossa).

O relatório diz que no terceiro trimestre do ano houve uma queda persistente no crescimento do emprego assalariado e desaceleração do emprego registrado, tendo por

consequência o aumento do trabalho por conta própria, o que tende a sugerir tendência para uma maior informalidade.

A taxa de desemprego juvenil esteve perto de 20% no terceiro trimestre de 2019, consiste no nível mais elevado registrado desde que o indicador começou a ser medido na década de 1990. O relatório aponta que dos jovens que trabalham, mais de 60% têm emprego informal, a situação é agravante, pois aproximadamente 22% dos jovens latino-americanos não estudam ou trabalham, a situação é mais crítica entre as mulheres jovens (OIT, 2019).

A importância atribuída a educação tanto para o crescimento econômico como para o alívio da pobreza dos países em desenvolvimento, se relaciona à crise estrutural do capitalismo que demanda novos meios para operar as contradições do sistema. Então, a educação é entendida como o principal meio para a distribuição de renda no porvir, exercendo desse modo a função ideológica de operar as contradições advindas da exclusão estrutural dos países em desenvolvimento, como esclarece Leher (1998, p. 84):

> Em contradição com a dinâmica concreta do mundo do trabalho, a Educação é concebida como o meio por excelência para melhores empregos e maiores salários, não apenas para uma minoria (como ocorre no mundo do trabalho real), mas para todos. Em suma, 'é como se' a Educação pudesse ser o principal meio para a distribuição de renda no porvir.

Para este estudo, é oportuno ressaltar que uma das orientações dos organismos internacionais direcionadas aos países que apresentam baixos índices de desenvolvimento socioeconômico e índices elevados de defasagem no campo educacional é a ampliação da jornada escolar e a diversificação das atividades no ambiente escolar como estratégia para o alcance da melhoria da escola pública.

No que diz respeito às recomendações dos Banco Mundial, da UNESCO e da OCDE para a educação em Tempo Integral, convém destacar que esses consideram os programas/projetos de extensão da jornada escolar, em especial em países em desenvolvimento, como instrumentos que têm a finalidade aliviar a pobreza. Os organismos internacionais atribuem à escola de Tempo Integral o papel de oferecer aos educandos uma educação de forma a prepará-los para o mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, equalizar as desigualdades sociais, bem como melhorar a qualidade do ensino, haja vista que os estudantes permaneceriam mais tempo dentro da escola.

Dessa forma, são implementados programas e projetos de ampliação da jornada escolar pelos governos nacionais, estaduais e locais, sob a justificativa de que a partir da sua implementação será alcançada tanto a melhoria da qualidade educacional, mediante a

extensão do tempo na escola, quanto poderá ser garantida a equidade educacional, ao serem promovidas oportunidades educacionais, cuja educação é vista como a solução para os problemas sociais e econômicos.

A ampliação do tempo escolar tem sido adotada por governos de diferentes países como estratégia técnica e política para melhoria da educação básica, especialmente, às populações mais pobres. Desse modo, as políticas educacionais brasileiras alinhadas a uma tendência mundial de ampliação do tempo escolar, com vistas ao enfrentamento da desigualdade educacional têm enfatizado a necessidade de ampliação da jornada na educação básica. Com base na perspectiva das recomendações dessas organizações internacionais que foi materializada a reforma do Ensino Médio no governo de Michel Temer, no Brasil (2016-2019), que contemplou, entre muitas mudanças, a ampliação de tempo escolar para esse nível da educação básica.

A partir das breves análises sobre as recomendações do Banco Mundial, UNESCO e OCDE para a área da educação, constatamos que se trata de uma regulação transnacional, pois suas orientações visam estabelecer um conjunto de políticas coordenadas entre os países com ênfase na garantia do direito à educação para todos e o aumento da competitividade entre os mesmos a partir da educação. A atuação desses organismos ocorre a partir de duas frentes, uma vez que são tanto criadores de programas e projetos, aos quais estabelecem padrões de referência, e transmissores dos seus resultados, análises para os sistemas educativos dos Estados membros e parceiros, inclusive apresentam recomendações aos países que não atingiram os indicadores satisfatórios.

Essas organizações internacionais estabelecem uma relação direta entre educação e desenvolvimento econômico, e consideram o estudante como capital humano, de forma a torná-lo uma força de trabalho para manutenção e ampliação do capital. A formação emancipadora, haja vista a apropriação do conhecimento e, portanto, formadora de cidadãos críticos da sociedade capitalista não é evidenciada, pois a concepção proposta e vivenciada nos países membros e parceiros que assumem o compromisso com as orientações dessas organizações é a educação promovida para atender aos interesses do mercado.

Desse modo, a percepção da educação ao estar relacionada ao crescimento econômico dos países, faz com que eles associem anos de escolaridade, duração do período escolar, formação dos professores e investimentos financeiros (públicos e privados) à redução da pobreza.

3 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na primeira parte desta seção realizamos diferentes abordagens e concepções sobre o Estado na sociedade capitalista ocidental, sociedade civil e democracia, cuja compreensão é pertinente para análises concretas do objeto deste estudo. Em seguida, tecemos um referencial teórico-conceitual acerca da gestão democrática da educação e dos princípios da participação e da autonomia da comunidade escolar na organização e gestão escolar.

Discorremos sobre a normatização da gestão democrática da educação, enquanto resultado de uma demanda histórica de educadores e dos movimentos sociais, em favor da democratização da educação e dos processos de decisão internos da escola, para tanto, destacamos os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996 que, partindo das determinações da Constituição de Federal de 1988, corroboram com o intuito de fomentar a gestão democrática do ensino público. Analisamos as metas que visam a implementação dessa concepção de gestão no Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024 e no Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024, tendo em vista que se constituem importantes documentos que visam dar concretude ao planejamento da educação nacional, os quais, respeitando a legislação em vigência, buscam garantir a educação como direito social.

3.1 Pressupostos da gestão democrática

Para compreendermos a concepção de gestão democrática, que tem se tornado uma tendência nos estudos brasileiros em educação, consideramos pertinente partir do entendimento do Estado na sociedade capitalista ocidental, sociedade civil e da democracia, pois para que o processo e as práticas democráticas sejam vivenciados nos espaços formativos formais e informais, é necessário que estejam situados em contextos democráticos.

Iniciamos, desse modo, com os autores das teorias contratualistas do "direito natural" ou jusnaturalismo[48], que foram desenvolvidas no processo de transição para o capitalismo (representado aqui com Hobbes, Locke e Rousseau), destacando, em especial, os autores da tradição marxista (a partir das análises de Marx, Engels e de Gramsci).

[48]Refere-se ao desenvolvimento da ideia do direito natural entre o início do século XVII e o fim do século XVIII. Essas teorias fundamentaram as doutrinas políticas de tendência individualista e liberal, que expõem a necessidade de o Estado legitimar os direitos inatos dos indivíduos, de forma a reduzir o exercício do poder estatal a uma função derivada dos direitos individuais. A ordem política é concebida com a finalidade de coibir a violação desses direitos (Montaño; Duriguetto, 2010).

As obras dos contratualistas Hobbes, Locke e Rousseau, apresentam, como tema central, a criação de um princípio de legitimação do poder político ou do Estado moderno. Tal princípio é o consenso daqueles sobre quem o poder estatal é exercido, resultado do pacto ou contrato social, estabelecido entre os homens, aos quais passam a se submeter a autoridade e normas de convivência social, renunciando à sua liberdade individual e natural, daí o termo "contratualista". É por meio desse pacto que se instituiria o Estado.

Para Thomas Hobbes (Inglaterra, 1588-1679), em sua obra Leviathan (1997, publicada originalmente em 1651), no estado de natureza os homens enxergam os outros como concorrentes, pois todos são iguais na capacidade de alcançar seus fins, podendo causar a morte do outro em defesa dos seus próprios interesses. Assim, o desejo de poder, numa situação em que todos são igualmente vulneráveis e na qual os bens são insuficientes para satisfazer as necessidades de todos, ocasiona um estado permanente de guerra, ou seja, o estado de natureza é o estado de guerra de todos contra todos e o homem é um lobo para o homem (Hobbes, 1997). A situação de guerra permanente se deu no estado de natureza porque

> [...] deu a cada um o direito a tudo; isso quer dizer que, num estado puramente natural, ou seja, antes que os homens se comprometessem por meio de convenções ou obrigações, era lícito cada um fazer o que quisesse, e contra quem julgasse cabível e por tanto possuir, usar e desfrutar tudo que quisesse ou pudesse obter. Ora, como basta um homem querer uma coisa qualquer para que ela já lhe pareça boa, e o fato dele a desejar já indica que ela contribui, ou pelo menos lhe parece contribuir, para sua conservação […], de tudo isso então decorre que, no estado de natureza, para todos é legal ter tudo e tudo cometer. E é este o significado daquele dito comum, "a natureza deu tudo a todos", do qual portanto o entendemos que, no estado de natureza a medida do direito está na vantagem que for obtida (Hobbes, 2002, p. 32).

Como no estado de natureza não havia nenhum poder e autoridade que obrigasse a observância das regras que preveem ações orientadas para obter a paz por todos, ou pelo menos, pela maioria, foi necessário o estabelecimento de um contrato entre si, que cria regras de convívio social e de subordinação política, pelo qual seus poderes e direitos seriam transferidos a um poder soberano, o Estado, cuja finalidade é garantir a paz e a segurança e realizar boas leis, revertendo o ambiente (natural) de guerra de todos contra todos.

A constituição do Estado permitiu a passagem do estado de natureza para a constituição da sociedade civil ou sociedade política. Foi por meio de um contrato firmado que os homens transferiram ao Soberano (que pode ser um homem ou uma assembleia), o

direito natural que cada um possui sobre todas as coisas. Para Hobbes, o soberano é o único poder (Legislativo e Executivo), cuja soberania é indivisível, portanto, para ele a melhor forma de governo é a monarquia. Não há lei senão a sua ordem. Assim, suas formulações constituíram-se fundamentação contratualista do absolutismo.

O acordo reflete na obrigação de obedecer a tudo aquilo que o poder soberano ordenar, cujo poder é absoluto pois pode exercê-lo sem limites exteriores, substituindo a vontade de todos que está representando. Dessa forma, o contrato social significa que todos se submeterão à autoridade constituída.

> Que um homem concorde, quando outros também o façam, e na medida em que tal considere necessário para a paz e para a defesa de si mesmo, em renunciar a seu direito a todas as coisas, contentando-se, em relação aos outros homens, com a mesma liberdade que aos outros homens permite em relação a si mesmo (Hobbes, 2003, p. 113).

Entretanto, se o Estado não assegura aos súditos a proteção, seja por incapacidade ou por ameaçar por excesso de crueldade, o contrato é violado, dessa maneira, cabe aos súditos retomarem sua liberdade para se defender como quiserem. A obrigação dos súditos para com o soberano persiste enquanto o Estado é capaz de protegê-los.

John Locke (Inglaterra, 1632-1704), assim como Hobbes, também elaborou estudos sobre a forma de poder político que deveria ser assumida para garantir a segurança, a paz e a liberdade da esfera privada. Na obra Segundo tratado sobre o governo (1973, publicado originalmente em 1690), Locke argumenta, que os homens viviam em estado de natureza, um estado de absoluta liberdade, pois todos têm o domínio sobre si mesmo e as leis da natureza. Esse estado é passível de conflitos em razão da ausência de leis e de coerção, o que ameaça a paz.

Portanto, não está isento de inconvenientes, como a violação da propriedade (vida, liberdade e bens), o que tornou necessário a criação da sociedade política, mediante um contrato, uma vez que a ausência de uma autoridade que resolva os conflitos e defenda os homens contra injustiças derivadas das imposições dos mais fortes é prejudicial para o desenvolvimento da igualdade e da liberdade.

> A única maneira pela qual uma pessoa qualquer pode abdicar de sua liberdade natural e revestir-se dos elos da sociedade civil é concordando com outros homens em juntar-se e unir-se em uma comunidade, para viverem confortável, segura e pacificamente uns com outros, num gozo seguro de suas propriedades e com maior segurança contra aqueles que dela não fazem parte (Locke, 1998, p. 468).

A constituição da comunidade política na percepção de Locke se consolida por meio do contrato social por homens em estado de natureza, que renunciam à liberdade de que desfrutam neste estado para se unirem em sociedade civil, esta ação ocorre em razão da ausência de lei estabelecida, a falta de um juiz neutro para solucionar os problemas sociais e a inexistência de um poder que obrigue ao cumprimento da sentença quando justa. No estado de natureza todo homem pode julgar e punir aqueles que transgredirem a lei natural, o que pode ameaçar o exercício do direito de propriedade.

Para Locke (1994), a legitimidade da posse dos bens (a propriedade privada), não se deu em razão de disputa pela força, mas é pelo trabalho, haja vista que os homens se tornavam proprietários à medida que transformavam a natureza por meio de seu trabalho, para obterem subsistência e satisfação. Assim, os homens passam a acumular bens à medida que seu trabalho permite produzir mais riquezas do que as necessidades imediatas de consumo, tornando-se produtores de valores de troca, o que oportunizou a existência de homens ricos e pobres nesse estado de natureza, justificados pela capacidade de trabalho de cada um.

De acordo com Montaño e Duriguetto (2010) o desenvolvimento de relações mercantis (surgimento do dinheiro), comércio e indústria levou à concentração da riqueza, e com isto adveio a ameaça de conflitos e, portanto, o temor da perda da liberdade e da propriedade fez com que os indivíduos buscassem criar um poder político para conservá-las.

A passagem do estado de natureza à sociedade civil ou política, mediante o contrato social, se deu para assegurar e conservar o direito natural a propriedade, razão pela qual os homens instituem o Estado. Assim, o motivo de unirem-se em sociedades políticas a partir de um pacto social e submeterem-se a um governo foi a conservação de sua propriedade.

Diferentemente de Hobbes, que acreditava que a propriedade inexistia no estado natural, sendo instituída após o contrato social pelo Estado na sociedade civil, Locke considerava que a propriedade já existe no estado natural e, sendo uma instituição anterior à sociedade civil ou política, é um direito natural do indivíduo, que não pode ser violado pelo Estado (Mello, 2008).

Reiteramos que, para Locke, mesmo o estado de natureza sendo um estado de relativa paz, o contrato social ocorre para garantir que a paz permaneça, uma vez que este quando não está resguardado tende a acontecer transgressões a respeito da propriedade (vida, liberdade e bens), pois na ausência de lei estabelecida, de juiz imparcial e de força coercitiva para impor a execução das sentenças, pode levar os indivíduos para o estado de guerra uns contra os outros.

> Deve-se entender, portanto, que todos aqueles que abandonam o estado de natureza para se unirem a uma comunidade abdicam, em favor da maioria da comunidade, a todo o poder necessário aos fins pelos quais eles se uniram à sociedade, a menos que tenham expressamente concordado em qualquer número superior à maioria. E isso ocorre simplesmente pela concordância em unir-se em uma sociedade política, em que consiste todo o pacto existente, ou que deve existir, entre os indivíduos que ingressam num corpo político ou o formam. Por conseguinte, o que inicia e de fato constitui qualquer sociedade política não passa do consentimento de qualquer número de homens livres capazes de uma maioria no sentido de se unirem e incorporarem a uma tal sociedade. E é isso, e apenas isso, que dá ou pode dar origem a qualquer governo legítimo no mundo (Locke, 1998, p. 472).

Locke diferencia-se das ideias Hobbes quando rejeita a noção de um Estado absoluto, sendo um defensor da divisão de poderes. Para Locke, a autoridade deveria ser composta por um corpo legislativo que criasse as leis e pelo poder executivo (um monarca) que as executassem, na tentativa de assegurar o direito de propriedade e a segurança pessoal. Locke evidencia a superioridade do poder legislativo, devendo ser o poder executivo a ele subordinado.

Em Locke a forma de governo é escolhida depois de constituída a comunidade política, mediante a realização do contrato social, ao qual todos os indivíduos deram seu consentimento individual. Optam por uma forma de administração que vai gerir a comunidade, isto é, selecionam determinada forma de Governo Civil, podendo ser este democrático, oligárquico ou monárquico, de acordo com a atribuição do poder de fazer leis vinculando-se a poucos ou vários representantes, ou a um único representante.

A democracia representativa é a forma que Locke propõe para que a comunidade política seja governada, tendo em vista que em sua obra enfatiza o poder Legislativo, composto por representantes escolhidos pelo povo como sendo o órgão administrador da comunidade (Locke, 1994). A democracia representativa é aquela na qual “as deliberações coletivas, isto é, as deliberações que dizem respeito à coletividade inteira, são tomadas não diretamente por aqueles que dela fazem parte, mas por pessoas eleitas para esta finalidade”. (Bobbio, 2009, p. 44).

A constituição do poder legislativo é o primeiro ato fundamental da sociedade, o qual estabelece a continuação da união de todos sob a direção de representantes e de leis estabelecidas por estes, mediante o consentimento e a designação por parte do povo. A representação política de Locke também é explicitada quando afirma que o Governo Civil somente poderá tributar a propriedade dos cidadãos com o seu próprio consentimento dado diretamente ou por intermédio dos seus representantes. Assim, o consentimento do

representante político equivale à aquiescência do próprio indivíduo, pois Locke não considera a possibilidade de existência de conflito de interesses entre o representante e o representado.

As concepções de Locke sobre democracia representativa e o poder Legislativo estão expressas no trecho a seguir:

> O poder legislativo não pode transferir para quaisquer outras mãos o poder de legislar; ele detém apenas um poder que o povo lhe delegou e não pode transmiti-lo para outros. Só o povo pode estabelecer a forma de comunidade social, o que faz instituindo o poder legislativo e designando aqueles que devem exercê-lo. E quando o povo disse que queremos nos submeter a regras e ser governados por leis feitas por tais pessoas, seguindo tais formas, ninguém pode dizer que outras pessoas diferentes legislarão por elas; nem o povo pode ser obrigado a obedecer quaisquer leis, exceto aquelas promulgadas por aqueles a quem ele escolheu e autorizou para fazer as leis em seu nome (Locke, 1994, p. 168).

Em Locke, a ideia da democracia, está presente na escolha e na nomeação dos integrantes do poder Legislativo por parte da população governada, e a representação política, quando as leis em nome do povo devem ser aprovadas pelos representantes eleitos. É oportuno desvelar que a democracia do pensador inglês era restrita, devido ao fato de que a comunidade política era composta por proprietários e o direito de cidadania era limitado a estes mesmos proprietários.

Nas concepções de Locke se evidencia que o estatuto da cidadania depende da condição de ser proprietário de bens, logo, todos os homens são membros da sociedade civil quando se trata de serem governados, entretanto, somente os detentores de propriedade poderão ter o poder de governar, pois apenas estes têm poder político. Infere-se que o Estado, para Locke, foi fundado por eles para proteção de sua propriedade e de si mesmos.

Locke vê o contrato como um pacto de consentimento dos indivíduos para proteção da propriedade, e prevê o direito de resistência e a revogação da autoridade. Quando o governo atenta contra a vida, a liberdade e a propriedade, ele deixa de cumprir o papel para o qual foi destinado. Tal situação confere ao povo o direito de rebelião à opressão e à tirania, de forma que seja retomada a sua soberania e confiando-a posteriormente a quem aprouver. Dessa forma, o poder político permanece nas mãos dos indivíduos, o que evidencia a democracia direta como modalidade possível de exercício do poder Legislativo. Este poder será transferido somente quando se cumpre seus interesses, conforme as normas e as leis estabelecidas no contrato social. Entretanto, no capítulo XVIII do “Segundo Tratado”, Locke restringe o exercício do direito de resistência, e faz a seguinte observação:

> Pode-se resistir às ordens de um príncipe? A resistência é legítima todas as vezes que um indivíduo se percebe lesado ou imagina que não lhe foi feito justiça? Isto vai perturbar e transtornar todos os regimes políticos e, em vez de governo e ordem, não se terá senão anarquia e confusão. A isso eu respondo: Não se deve opor a força senão à força injusta e ilegal; quem quer que resista em qualquer outra circunstância atrai para si uma condenação justa, tanto de Deus quanto dos homens [...] (Locke, 1994, p. 208-209).

Nesse sentido, nas situações que não seja a da prática de usurpação e ou tirania por parte dos governantes, sejam detentores do poder Legislativo ou do Executivo, o exercício do direito de resistência por parte da população perde a legitimidade, podendo inclusive acarretar anarquia, ausência de Governo conforme alerta do autor.

As concepções de Locke foram fundamentais para definição das diretrizes do Estado liberal, pois o Estado existe para proteger os direitos e liberdades dos cidadãos, conforme exposto a seguir:

> As formulações teóricas de Locke tiveram, no nível histórico, significativa influência no movimento de emancipação política da burguesia objetivado as revoluções liberais da época moderna. Foi na doutrina do direito natural que se inspirou a Declaração da Independência dos Estados Unidos (1776), na qual se afirma que todos os homens são possuidores de direitos inalienáveis, Como o direito à vida, à liberdade e à busca da felicidade, a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), que constituiu uns dos primeiros atos da Revolução Francesa e no qual se proclamam igualmente como "direitos maturais" a liberdade, a igualdade, a propriedade etc (Montaño; Duriguetto, 2010, p. 27)

A ordem política exposta por Hobbes e Locke apesar de fomentar a garantia da segurança e contemplar o interesse de todos, incide na defesa e proteção dos interesses de poucos, isto é, apenas dos proprietários, cuja dominação política possibilita o surgimento das desigualdades sociais.

Entre os pensadores políticos clássicos, Jean Jacques Rousseau (Suíça 1712-1778), também, apresentou concepções acerca das relações entre Estado e sociedade civil, porém opostas às defendidas por Hobbes e Locke, como apontamos, o estado civil se opõe ao estado de natureza, haja vista que a sociedade civil passa a ser regulada por algum tipo de autoridade reconhecida, sendo capaz de assegurar a liberdade, a paz e a preservação da propriedade.

Rousseau no “Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens” (1999), tem como ponto de partida o caso hipotético do estado de natureza, cujo estado originário do homem não é o da guerra de todos contra todos, mas um estado pacífico, já que o homem podia se satisfazer com o que encontrava na natureza, e não havia

necessidade de se unir nem de guerrear com os seus semelhantes. Ele possui como característica a independência, movido por duas paixões: instinto de conservação e a compaixão (Rousseau, 1999).

Com o crescente processo de socialização, o estado de natureza sofreu transformações, dentre elas, o surgimento da propriedade privada, fato este que origina a desigualdade social, haja vista a rivalidade de interesses e a concorrência, as quais tornam o egoísmo a motivação básica da vida social.

> O verdadeiro fundador da sociedade civil foi o primeiro que, tendo cercado um terreno, lembrou-se de dizer, isto é, meu e encontrou pessoas suficientemente simples para acreditá-lo. Quantos crimes, guerras, assassínios, misérias e horrores não pouparia ao gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou enchendo o fosso, tivesse gritado a seus semelhantes: 'Defendei-vos de ouvir esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e que a terra não pertence a ninguém! (Rousseau, 1999, p. 87).

Rousseau diverge de Locke ao considerar que o direito de propriedade não existe no estado de natureza, passando a existir no estado civil. O autor afirma que o direito de propriedade é resultado de convenção e instituição humanas (Rousseau, 1999). Com a descoberta da propriedade, inicia-se um novo processo na humanidade, mediante a competição desenfreada entre os homens pela posse de bens materiais e pela distinção (beleza, força, habilidades, etc.), e a exacerbação do amor próprio, estes passam a vivenciar uma guerra generalizada de todos contra todos, cujos ricos tentavam usurpar ainda mais propriedades de quem as detivesse, e os pobres investiam contra os ricos para se apossar de seus bens, numa situação equivalente ao estado de natureza hobbesiano.

Os ricos, e, portanto, proprietários, tentariam preservar suas propriedades, propondo aos pobres o "Contrato dos Ricos", sendo a primeira versão do "Contrato Social". Esta foi a primeira formulação que teve como consequência

> A origem da sociedade e das leis, que criaram novos entraves ao fraco e deram novas forças ao rico, destruíram de maneira irremediável a liberdade natural, fixaram para sempre a lei da propriedade e da desigualdade, fizeram de uma astuta usurpação um direito irrevogável e, para proveito de alguns ambiciosos, sujeitaram daí em diante todo o gênero humano ao trabalho, à servidão e à miséria (Rousseau, 1999, p. 100).

Rousseau considera a propriedade privada a causa principal dos males da humanidade, das desigualdades existentes na sociedade humana, usurpação que sentenciou a maior parte da

espécie humana “à servidão e à miséria” (Rousseau, 1999). Contudo, no “Contrato Social”, o autor ressalta que o pacto social legitima o direito à propriedade privada, o qual estaria protegido sob o estado civil, direito este que não pode ser ilimitado, por ser considerado sob o aspecto individual, subordinado ao interesse coletivo e comunitário. Ele deixa evidente que os bens individuais devem estar subordinados ao interesse comunal. A contradição do autor acerca do direito à propriedade privada é abordada por Manent (1990), da seguinte forma:

> Daí a extraordinária oscilação do juízo de Rousseau sobre a propriedade: ora ele a define como ‘sagrada’, mais sagrada até do que a liberdade (...), e ao mesmo tempo, vê nela a usurpação original, a prova de que o fundamento último de toda a sociedade civil reside num ato de força que nunca pode tornar-se plenamente justo, harmônico ao direito (Manent, 1990, p. 117).

Para Rousseau, a celebração desta primeira versão do contrato beneficiou apenas os que possuíam propriedade, e que acreditavam estar ameaçados pelo estado de guerra, assim, passaram a ter sua propriedade defendida, e legitimaram aquela propriedade que havia sido conquistada mediante o uso da força. Para os pobres, a adesão do contrato significou que deixariam de tentar obter a propriedade, além de serem destituídos dos meios para adquiri-la, pois tornaram-se passivos e obedientes aos ditames dele, além de se destituírem da liberdade. Desse modo, são fundados o estado e a sociedade civis para preservarem as propriedades com base no ilegítimo “Contrato dos Ricos”.

> [...] conclui-se que Rousseau atribui ao estabelecimento da sociedade e do estado civil a responsabilidade por engendrar a desigualdade, na medida em que, no estado de natureza, o homem, vivendo isolado em relação a seus semelhantes, em estágio pré-social e pré-moral, desconhece a idéia de comparação, além do fato de não existir ainda, no estado natural, a propriedade privada. Segundo o autor, o estado civil se caracteriza pelo exercício intenso de comparações e pelo reconhecimento legal do direito de propriedade, o que implica a legitimação e a institucionalização da desigualdade (Alverga, 2003, p. 68).

A fundação do estado civil pelo ilegítimo “Contrato dos ricos”, do surgimento e legitimação da propriedade privada, e o consequente surgimento da desigualdade social são razões pelas quais motivaram Rousseau a formular sua proposta de organização política, por meio de um pacto social legítimo, tendo a adoção da democracia direta como modalidade de exercício do poder Legislativo enquanto elemento central.

Rousseau contesta a autoridade paterna como fundamento do poder político, haja vista que a família e o Estado são duas entidades com fins diferentes, a primeira tem o objetivo de

realizar a procriação, e o segundo o bem da sociedade como um todo. E critica a monarquia absoluta, pois considera um sistema político injusto, tendo em vista a desigualdade entre o monarca detentor de um poder ilimitado e os súditos impotentes (Rousseau, 1995).

A partir dessas constatações, propõe uma alternativa legítima de organização política da sociedade que não seja baseada na autoridade paterna, na escravidão ou no direito do mais forte, mas na convenção, isto é, no pacto social, que requer a unanimidade de todo o indivíduo que decide ingressar no corpo coletivo dotado de regras e práticas comuns a todos, definidas pelos próprios cidadãos de modo democrático e participativo.

> Há apenas uma lei que, por sua natureza, exige um consentimento unânime. Trata-se do pacto social, uma vez que a associação civil é o ato mais voluntário do mundo. Todo homem tendo nascido livre e senhor de si, ninguém pode submetê-lo sem seu consentimento, sob qualquer que seja o pretexto (Rousseau, 1995, p. 159).

Vale destacar a questão da cessão à comunidade dos direitos e da liberdade natural de cada indivíduo, haja vista que para a efetivação do pacto social é necessária que os membros abdiquem dos seus direitos e liberdade naturais em benefício da comunidade. Entretanto, recuperam a liberdade e os direitos civis e políticos, ao participarem diretamente do exercício do poder Soberano durante a elaboração das leis.

Rousseau buscou encontrar uma forma de organização social e política dos seres humanos que atendesse a preponderância do interesse coletivo em relação aos interesses de cada membro individual do corpo político e, ao mesmo tempo, o atendimento aos interesses individuais comuns de todos os integrantes da sociedade, além do respeito às suas liberdades individuais. Isto fica evidente quando ele expressa que:

> Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja a pessoa e os bens de cada associado de toda a força comum, e pela qual cada um, unindo-se a todos, só obedeça a si mesmo, permanecendo tão livre quanto antes. Esse é o problema fundamental que o contrato social soluciona (Rousseau, 1995, p. 78).

O contrato social ocorre quando todos os componentes do corpo político obedecem à vontade geral, vinculada ao interesse comum dos mencionados membros, após a promoção da integração do homem natural à comunidade política. A vontade geral se constitui no que é comum nas vontades individuais e não na soma de vontades particulares ou da maioria. O interesse comum é o interesse de todos e de cada um enquanto componentes do corpo coletivo, sendo a base pela qual a sociedade deve ser governada.

> Há muita diferença entre a vontade de todos e a vontade geral; esta olha apenas o interesse comum, a outra olha o interesse privado e é só uma soma de vontades particulares; mas ao retirar dessas vontades os mais e os menos que ali se introduzem, a soma das diferenças é a vontade geral. (Rousseau, 1995, p. 90).

Segundo Rousseau (1995) a vontade geral não poder ser representada e nem dirigida a objetos particulares, pois tende sempre para a igualdade, e nunca deve ser anulada ou corrompida. Nesse sentido, a vontade geral rousseauniana não pode ser representada em razão de a soberania ser inalienável e indivisível, tendo em vista que expressa o interesse comum de todo o cidadão conforme a sociedade em que está inserido, ao contrário da vontade particular, que pode resultar na conveniência individual.

Embora Rousseau tenha contribuído para a construção democrática da ordem política, o modo pelo qual ele propõe a construção da vontade geral é problemática, uma vez que não considera o processo de elevação do interesse individual em relação ao interesse comum enquanto resultado da tomada de consciência de interesses de grupos ou instituições, de associações ou até de classes sociais, que expressariam os interesses que dificilmente poderiam ser considerados como comuns a todo o corpo social.

A situação ideal para Rousseau seria não contar com a presença de grupos e associações particulares organizadas, pois essas se transformariam em vontades gerais desses grupos contrapostos aos de outros grupos, podendo impedir a construção de uma vontade geral. Portanto, propôs para chegar à construção da vontade geral que cada cidadão raciocine apenas com a própria cabeça, cuja opinião dada seja por si mesmo.

São os indivíduos que devem criar as leis que regulam suas vidas e o governo deve ser submetido à soberania do povo. Assim, o Soberano, constituído pelo contrato social, é o povo, que dita a vontade geral, que será materializada na forma da lei, constituindo-se no registro das vontades do povo. Portanto, cabe aos que se associam regulamentar as condições da sociedade.

Montaño e Duriguetto (2010, p. 29-30) de forma breve indicam que Rousseau distinguia o papel do soberano e o do governo.

> Para ele só é legitimamente constituído o Estado em que o povo exerce diretamente o poder legislativo. Assim, somente o poder legislativo dispõe de força soberana, pois é a manifestação completa e direta da vontade geral. O poder executivo (um ou mais magistrados escolhidos através de eleições ou sorteio) não passa de uma emanação do soberano, encarregando-se da execução das leis declaradas pela vontade geral.

As concepções de Hobbes e Locke são divergentes das de Rousseau quanto ao papel do Soberano. Para aqueles, a soberania tem como finalidade proteger o indivíduo e seus desejos de poder e propriedade, para este último o corpo político surge do contrato, e tem a finalidade de transformá-lo em um homem diferente, que possua como conduta o instinto pela justiça.

O Soberano em Rousseau é resultado da associação em que consistiu o contrato social, trata-se de um "corpo moral e coletivo composto de tantos membros quantas vozes tenha a assembléia, que recebe desse mesmo ato sua unidade, seu eu comum, sua vida e sua vontade. Essa pessoa pública, que se forma assim pela união de todas as outras [...]" (Rousseau, 1995, p. 80)

A função do Soberano é a de elaborar as leis, cuja natureza dos temas é de caráter geral, assim como a vontade que legisla. O Soberano é o poder Legislativo no sistema político de Rousseau, no qual age quando o povo está reunido. O exercício da soberania consistiria no ato direto de fazer as leis pelo próprio povo, com vistas a regulamentar a vida social.

Portanto, a democracia direta seria a modalidade de desempenho do poder Legislativo no sistema político de Rousseau, ao considerar que "Toda lei que não foi ratificada pelo Povo em pessoa, é nula; não é de forma alguma uma lei" (Rousseau, 1995, p. 148). Para ele, a lei era tão importante que afirma que atrelava a obediência à lei à liberdade.

Entretanto, Rousseau cogita a possibilidade de o povo não ter o discernimento necessário para elaborar apropriadamente as leis que irão regulamentar o funcionamento da sociedade e do corpo político, pois considera que existem indivíduos que possuem a dificuldade de se desprender de seus interesses particulares e atuar em favor da coletividade. Propõe que estas leis sejam elaboradas por um Legislador, externo ao Soberano. A esse respeito expressa o seguinte:

> Mas como regulamentá-las? Em comum acordo, por meio de uma súbita inspiração? O corpo político tem um órgão para enunciar essas vontades? Quem lhe dará a previsão necessária para formar os atos e publicá-los antecipadamente, ou então como os pronunciará no momento em que for necessário? Como uma multidão cega, que freqüentemente não sabe o que quer, porque raramente sabe aquilo que lhe é bom, executará um empreendimento tão grande, tão difícil quanto um sistema de legislação. O povo, por si mesmo, sempre quer o bem, mas nem sempre o vê. A vontade geral é sempre reta, mas o julgamento que a guia nem sempre é esclarecido. (Rousseau, 1995, p. 99).

O Legislador não faria parte na aprovação das leis, isto é, não participa das votações das leis, se limita a redigi-las, pois em virtude das suas paixões poderia interferir indevidamente no processo legislativo. Portanto, após elaboradas, cabe ao povo única e exclusivamente decidir sobre elas nas deliberações soberanas. Alverga (2003), expõe que há aqui uma contradição do autor, pois tanto afirma que o povo deve obedecer às leis das quais é o autor, quanto menciona que o povo seria incapaz de redigir leis apropriadas devido ao fato de ter pouca familiaridade com os assuntos públicos.

Conforme exposto, o Legislador não tem função soberana, visto que não participa das votações das leis no poder Legislativo, tampouco da magistratura, pois não exerce o poder Executivo. A natureza de sua função seria tanto constitutiva da República, em razão do trabalho de elaboração legislativa, quanto divina, visto que, para o autor, seriam necessários Deuses para dar leis aos homens (Rousseau, 1995).

A função do conjunto de leis no sistema de Rousseau é a de movimentar e conservar o corpo político criado em decorrência do pacto social. As condições da associação civil, a serem estabelecidas por intermédio das leis políticas, que regulam as relações do Soberano com o Estado, são mecanismos que nortearão o funcionamento da sociedade e preservarão o corpo político (Rousseau, 1995).

O poder Legislativo em Rousseau, é exercido diretamente pelo povo, tal como em Locke, o poder supremo. O princípio da vida política está na autoridade Soberana, que é tão expressiva que, quando o Legislativo se encontra reunido para deliberar, o Governo, o poder Executivo, tem suas atividades suspensas (Rousseau, 1995).

O próprio povo deve elaborar as leis a que estão submetidos, trata-se de uma democracia direta, participativa, cuja principal característica é a identidade entre governantes e governados, como modalidade de exercício do poder Legislativo. De acordo com Alverga (2003), a escolha da democracia direta como forma de se praticar o poder Legislativo foi uma maneira encontrada por Rousseau para abrandar as diferenças socioeconômicas da sociedade burguesa, já que pobres e ricos teriam o direito de participar do processo de deliberação coletiva das leis, que passariam a regulamentar a vida no estado civil, independentemente do patrimônio material que detinham.

Rousseau (1995), considera que o poder Legislativo seja exercido por pessoas diferentes daquelas que exercem o poder Executivo, pois não compreende ser conveniente que o povo exerça, de modo direto, o poder Executivo, conforme o trecho a seguir:

> Aquele que faz as leis sabe melhor do que ninguém como deve ser executada e interpretada. Então, parece que não se teria melhor constituição do que aquela onde o poder executivo está unido ao legislativo; mas isso é o mesmo que tornar esse Governo insuficiente em certos aspectos, porque as coisas que devem ser diferenciadas não o são, e sendo o Príncipe e o Soberano a mesma pessoa, formam por assim dizer, um Governo sem Governo. Não é bom que aquele que faz as leis as execute, nem que o corpo do povo desvie sua atenção dos interesses gerais para atribuí-la a interesses particulares (Rousseau, 1995, p. 123).

Para Rousseau (1995) deve haver separação entre os poderes porque a supremacia do Legislativo seria comprometida e limitada, se o Executivo obtivesse igualdade de poder e condições com o Legislativo, o que poderia dificultar o exercício da soberania popular, sendo este o princípio central na abordagem política do autor, haja vista que para ele os próprios cidadãos devem instituir de forma democrática e participativa as leis às quais obedecerão.

Na democracia direta no exercício do poder Legislativo, o poder soberano, desempenha uma função central no pensamento político de Rousseau, pois a não participação dos cidadãos no exercício do mencionado poder pode refletir na ruína do Estado e, portanto, no fim do corpo político. Daí o questionamento do autor: "Quando alguém disser dos negócios do Estado, que me importa? Pode-se ter certeza de que o Estado está perdido" (Rousseau, 1995, p. 147- 148). Assim, a participação política direta dos cidadãos na esfera pública é vital para a sobrevivência do Estado.

Rousseau considera legítimo todo governo conduzido pela vontade geral, para tanto é necessário que não se confunda o Governo com o Soberano. Assim, compreende que a República, o corpo político constituído por meio do pacto social, é um Governo legítimo. Sobre isso, expõe: "Chamo então de República todo Estado regido por leis, qualquer que seja a forma de administração que possa existir, pois somente o interesse público governa, e a coisa pública é algo. Todo Governo legitimo é republicano" (Rousseau, 1995, p. 98).

> A condição mais importante para que um corpo político e um Governo sejam legítimos é a obediência à vontade geral, é o primado da vontade geral. Aquilo que representa o interesse comum entre os diferentes interesses particulares, e que resume a vontade da sociedade, tem que prevalecer nas deliberações coletivas, sob pena de preponderar o interesse privado. Neste caso, isto destruiria a legitimidade do corpo político e significaria o retrocesso ao despotismo, no qual ocorre o oposto do que acontece no corpo político legitimo; prevalece o interesse particular do déspota sobre o interesse público (Alverga, 2003, p. 95).

O Governo corresponderia ao poder Executivo no sistema de Rousseau, constitui-se no corpo intermediário estabelecido entre os súditos e o Soberano, responsável pela execução das

leis e da manutenção da liberdade, tanto civil quanto política. O Governo é subordinado ao Soberano, cuja subordinação é abordada por Rousseau quando este afirma que os "depositários do poder executivo não são de forma alguma os senhores do povo, mas seus funcionários, que ele pode estabelecê-los e destituí-los quando lhe agradar" (Rousseau, 1995, p. 153).

No que diz respeito a instituição do Governo, esta ocorre por meio de dois procedimentos: o primeiro é um ato do Soberano, uma lei pela qual o Soberano determina que existirá um corpo de Governo que se organizará de forma monárquica, aristocrática ou democrática, o segundo ato, é de caráter particular, consistirá na nomeação, pelo povo, dos magistrados que integrarão o Príncipe e formarão o Governo (Rousseau, 1995).

Quanto à degeneração do Governo, esta ocorre quando o Executivo prevalece sobre o Legislativo, ocasionando o rompimento do contrato social e a destruição do corpo político. Para evitar a usurpação do poder Legislativo pelo Executivo e impedir a degeneração do Governo, Rousseau propõe que haja a realização constante de assembleias legislativas populares, cuja inspiração obteve dos comícios romanos, que eram assembleias populares nas quais a plebe, na República, decidia sobre temas políticos.

As assembleias visariam a fiscalização e o controle do poder Executivo pelo poder Legislativo, exercido diretamente pelo povo. Nesses espaços, os cidadãos deliberariam sobre se seria mantida a forma de governo em vigor e se os magistrados designados do exercício do poder Executivo continuariam em seus cargos (Rousseau, 1995). Desse modo, o povo estaria em vigilância quanto a qualquer tentativa de exercício indevido de seu poder soberano por parte dos magistrados detentores do poder Executivo. Ao encontrarem indícios de uma conspiração por parte dos magistrados, o povo poderia destituí-los na assembleia.

Apesar de Rousseau adotar a democracia direta, participativa, como forma de desempenho do poder Legislativo, tece considerações acerca da democracia como modo de desempenho do Governo, ou seja, do poder Executivo, no capítulo IV do Livro III do "Contrato Social":

> Tomando-se o termo no rigor da acepção, nunca existiu a verdadeira democracia e jamais existirá. É contra a ordem natural que o maior número governe e que o menor seja governado. Não se pode imaginar que o povo permaneça constantemente reunido para deliberar sobre os negócios públicos, e se compreende, claramente, que não se poderia estabelecer comissões para isso sem que se mude a forma de administração (Rousseau, 1995, p. 123-124).

A implantação da democracia como forma de Governo levaria os poderes Legislativo e Executivo a serem exercidos pelo mesmo corpo de integrantes, haja vista que o corpo soberano elaborador das leis seria transformado em executor das mesmas leis, em Príncipe, e os cidadãos em magistrados. Consequentemente, a vontade geral seria superada pelas vontades particulares e corporativas dos cidadãos magistrados, ocasionando o enfraquecimento do Soberano e o fortalecimento do Príncipe, podendo implicar no rompimento do tratado social.

Segundo Rousseau não existe uma única forma de Governo que seja a mais apropriada para ser adotada nos diferentes países, pois o tipo de Governo (monárquico, aristocrático ou democrático) adotado depende de vários fatores específicos de cada país, tais como: a dimensão do excedente gerado por sua população; a fertilidade do clima; a espécie de trabalho que a terra requer; a força e o consumo necessário de seus habitantes. Assim, é forçoso estabelecer, de antemão, qual seria a melhor forma de Governo a ser aplicada em determinado país.

> Se nos diversos Estados o número de magistrados supremos deve estar em proporção inversa à do número de cidadãos, conclui-se que, em geral, o Governo Democrático convém aos pequenos Estados, a Aristocracia aos medíocres e a Monarquia aos grandes. Essa regra deriva imediatamente do princípio; mas como considerar a variedade de circunstâncias que podem causar exceções? (Rousseau, 1995, p. 123).

Como exposto, Rousseau enfatiza que é relativa a melhor maneira de se desempenhar o Governo, ou seja, o poder Executivo, contudo, em relação à prática do poder Legislativo, opta pela democracia direta, considerada como sendo o regime político no qual há identidade entre governantes e governados. Esta opção pode ser evidenciada quando afirma que o povo submetido às leis deve ser o seu autor. A democracia conforme Rousseau, ocorre quando o Soberano pode confiar o Governo a todo o povo ou a maior parte do povo, de tal forma que haja mais cidadãos magistrados do que simples cidadãos particulares.

O processo democrático direto quanto ao exercício do poder Legislativo, cujo povo deve estabelecer as normas que regulamentarão a vida social e civil da comunidade na qual está inserido se constitui na democracia participativa. É atribuído ao povo o exercício ativo dos direitos políticos da cidadania, isto é, podem fixar a constituição do Estado, sancionar as leis, estabelecer o Governo, eleger os magistrados. Berlin (1981), referindo-se ao conceito de liberdade em Rousseau, visto que o povo estabelece por si mesmo as leis as quais se obedecerá, destaca que:

> Rousseau afirma de modo exultante que as leis da liberdade eram comprovadamente mais austeras do que o jugo da tirania. Com liberdade não se refere ele à liberdade 'negativa' do indivíduo não sofrer interferências numa área definida, mas a posse por todos, e não somente por alguns membros mais qualificados de uma sociedade, de uma cota do poder público que pode interferir em todos os aspectos da vida de todos os cidadãos. Os liberais da primeira metade do século XIX anteviram corretamente que a liberdade nesse sentido 'positivo' poderia facilmente destruir muitas das liberdades 'negativas' que reputavam sagradas. Enfatizavam que a soberania do povo poderia facilmente destruir a dos indivíduos (Berlin, 1981, p. 163).

A crítica liberal ao pensamento político deste autor, que teve em Benjamin Constant um dos seus expoentes, se refere ao fato de a teoria política de Rousseau conceber o poder e autoridade pública ao corpo político coletivo, isto é, o Soberano. Este fato, associado ao de a vontade geral se manifestar quando há unanimidade de opinião dos cidadãos quanto às questões públicas, levou os liberais a acusarem Rousseau de conceder ao indivíduo pouco espaço para discordar e exercitar as suas liberdades negativas fundamentais (pensamento e expressão). A liberdade negativa diz respeito as áreas cujos limites o corpo político coletivo não poderá ultrapassar, sob pena de violar a esfera privada do indivíduo.

Ao consideramos a exposição das concepções dos contratualistas quanto à organização das formas do governo (e do Estado civil ou político), para que exerçam a função de garantia da vida e da propriedade, constatou-se em suas obras que o Estado é instaurado pelos homens como uma construção racional por meio do contrato social, para o alcance da garantia da vida, dos interesses particulares e dos interesses universais.

A seguir, expomos de forma breve, a perspectiva anticapitalista e de revolução desenvolvida por diversos autores, que contribuíram para a formação da tradição marxista, trata-se de uma teoria social diversa e heterogênea, que elucida conhecimento crítico da estrutura e dinâmica capitalistas para sua superação.

Em relação ao Estado, pode-se dizer que não há nessa tradição uma teoria do Estado, completa e acabada, mas determinações diversas sobre o Estado em contextos variados. Portanto, não existe um tratado marxista sobre o Estado, mas observações diversas das determinações que este vai assumindo ao longo da história. Trataremos desta tradição a partir de três autores fundamentais, a saber: Karl Heinrich Marx (Alemanha, 1818-1883) - citamos em alguns trechos a colaboração de Friedrich Engels (Barmen, 1820-1895 - e Antônio Gramsci (Itália, 1891-1937).

Marx ao elaborar sua obra se apropria criticamente dos fundamentos de pelo menos três fontes do pensamento: a) o "materialismo histórico-dialético" (da filosofia alemã,

especialmente de Hegel e Feuerbach); b) as “teorias do valor-trabalho e da mais-valia" (da economia política inglesa de Smith e Ricardo); c) a “teoria das lutas de classes” (dos socialistas utópicos franceses, especialmente Proudhon, Saint-Simon, Fourier, Blanc e Owen).

Os estudos de Marx acerca da natureza do Estado moderno e de sua relação com a sociedade civil tiveram como ponto de partida os estudos de Hegel, segundo o qual a sociedade civil seria a esfera das relações econômicas e dos interesses particularistas, e o Estado a esfera da universalização. Marx e Engels compreendem a sociedade civil como um conjunto das relações materiais dos indivíduos dentro de um estágio determinado de desenvolvimento das forças produtivas, isto é, o conjunto da vida comercial e industrial de um estágio (Marx; Engels, 1998).

O Estado, o regime político, constrói uma dada sociedade para se organizar como tal, é o elemento subordinado, e as relações econômicas é o elemento dominante. Aqui, temos uma divergência quanto ao que supunha Hegel, pois para Marx a sociedade civil fundamenta a natureza estatal. Assim, o Estado é um produto da sociedade civil, na qual expressa suas contradições e as mantém, diferentemente do que pensa Hegel, pois tratava-o como uma esfera independente, com racionalidade própria.

Vejamos o que elucida Marx no Prefácio à Contribuição à crítica da economia política (2003, publicado originalmente em 1859):

> O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente, determina a sua consciência (Marx, 2003, p. 5).

A centralidade da sociedade civil como elemento que funda o Estado implica para Marx, na investigação dos processos históricos da gênese da sua base material. É a partir dessa crítica que Marx pretendeu superar as categorias especulativas hegelianas, na qual resgata numa teoria que apreende a ontologia do ser social.

A sociedade civil se desvela como sociedade das trocas e da livre concorrência, e, como tal, é a sociedade burguesa que, em seu âmbito, apresenta o burguês enquanto pessoa privada definida pelos próprios direitos individuais, que possui a liberdade em relação à propriedade dos meios de produção, na qual divide os sujeitos em duas classes antagônicas. Nesse sentido, a sociedade civil moderna se revela como sociedade burguesa ou como

sociedade capitalista, cuja necessidade específica da relação de troca social moderna é a da relação de troca entre capital e trabalho.

Em Marx e Engels, o Estado não representa o interesse universal, mas de uma classe, haja vista que garante a organização das condições gerais de um sistema social ou organização da produção no qual e pelo qual a burguesia existe como classe dominante. Assim, o Estado cumpre a universalidade reproduzindo o interesse da classe dominante. Dessa forma, o Estado protege a propriedade da burguesia, legitimando a dominação e a exploração sobre o proletariado, tendo em vista que é representante não dos interesses "comuns", mas daqueles de uma classe particular.

Marx e Engels consideram as condições materiais existentes em uma sociedade, o modo como as coisas são produzidas, distribuídas e consumidas, e as relações sociais se estabelecem como a base de suas estruturas sociais e da consciência humana. Conforme afirmam em A ideologia alemã:

> A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados [...] tais como trabalham e produzem materialmente; portanto, do modo como atuam em bases, condições e limites materiais determinados e independentes de sua vontade (Marx; Engels, 1998, p. 18).

Nesse sentido, o Estado emerge das relações de produção, pois não é o Estado que determina a sociedade, mas a sociedade que determina o Estado. A sociedade, por sua vez, é formada pelo modo dominante de produção e das relações de produção inerentes a esse modo.

O Estado, para Marx e Engels surge das relações de produção e revela os interesses da estrutura de classe no âmbito das relações sociais de produção. Há, portanto, uma dependência do Estado ao poder econômico, social e político da burguesia. Assim, a burguesia, ao ter tanto o controle dos meios de produção quanto o controle sobre o trabalho no processo de produção, se torna a classe dominante, obtendo o poder sobre o Estado, que tende a expressar os seus interesses em leis, cultura, instituições etc.

Quanto ao executivo do Estado, este configura-se como "um comitê para administrar os negócios coletivos da classe burguesa", cujas formas institucionais se valeriam da coerção ou da opressão para exercer suas funções e o domínio de classe burguês (Marx; Engels, 1998). Montaño e Duriguetto (2010) situam a dominação de classe do Estado, quando expõem sobre as condições políticas do Estado em meados do século XIX na Europa, cuja participação no poder político ocorria somente para os proprietários (direito de votar e ser votados). Estes eram considerados "cidadãos ativos", cujo parlamento era que controlava o poder executivo.

Estes autores salientam que em nenhum país no século XIX houve governos escolhidos pelo sufrágio masculino adulto, muito menos pelo sufrágio universal.

> Um outro limite da democracia política liberal clássica consiste em impedir o surgimento de organizações dos trabalhadores para fazer valer seus direitos. A lei Le Chapelier decretada em 1791 por um dos primeiros governos oriundos da Revolução Francesa é um exemplo dessa prática política proibitiva (Montaño; Duriguetto, 2010, p. 39).

Ao desvelarem as determinações reais e concretas da natureza estatal no contexto histórico em que estavam situados, Marx e Engels constataram que as lutas de classes entre burguesia e proletariado assumiriam a forma de uma guerra civil. A transição ao comunismo implicaria uma ruptura com a ordem burguesa pela constituição do poder proletário, o que faria emergir os interesses universais do proletariado, constituindo sua dominação com a tomada do poder político: "o primeiro passo na revolução operária é a passagem do proletariado à classe dominante, a conquista da democracia pela luta" (Marx; Engels, 2008, p. 44).

Marx e Engels relataram ainda que, para derrubar a burguesia, o proletariado precisa conquistar o poder político, tornando-se em classe dominante. E esse Estado proletário será extinto junto com a extinção das contradições de classe. Com o desaparecimento das diferenças de classe, passa a ser concentrada toda a produção nas mãos dos indivíduos associados, desse modo, o poder público perde seu caráter político, pois este é o poder organizado de uma classe para a opressão da outra (Marx; Engels, 1998).

A expressão "ditadura do proletariado" é utilizada por Marx e Engels para afirmar que as lutas de classes levam necessariamente à ditadura do proletariado, a qual se constituiria em uma passagem para a fase de supressão de todas as classes, logo, se tornaria uma sociedade sem classes, bem como haveria a supressão do Estado.

> Entre a sociedade capitalista e a sociedade comunista medeia o período da transformação revolucionária da primeira na segunda. A este período corresponde também um período político de transição, cujo Estado não pode ser outro senão a ditadura revolucionária do proletariado (Marx, 1975, p. 221).

Cabe mencionar que tais sociólogos não se ocuparam em descobrir as formas políticas da sociedade pós-capitalista, do ponto de vista do desenvolvimento histórico, ou seja, da substituição do Estado burguês pelo Estado proletário.

Até aqui expomos que Marx e Engels desvelaram, com suas análises, a realidade do capitalismo concorrencial, no século XIX, no espaço em que se encontrava desenvolvido industrialmente (a Inglaterra), tendo como objeto as relações de produção. No século XX, frente a um novo contexto social-histórico, Gramsci apreende o capitalismo na sua fase monopolista, que mediante o uso do método marxista foi capaz de captar da realidade as (novas) determinações, a partir da situação concreta e histórica, não apenas da Itália, mas das sociedades capitalistas desenvolvidas de seu tempo.

O cenário do capitalismo desenvolvido (partidos políticos, sindicatos), da conquista do sufrágio universal, do fascismo e do nazismo, enquanto movimentos de expressão da hegemonia política da burguesia, permitiram que Gramsci evidenciasse em sua obra a complexificação das relações de poder e de organização de interesses, que estabelecem uma nova dimensão da vida social, a qual intitulou de sociedade civil, em cujo espaço se manifesta a organização e a representação dos interesses dos diferentes grupos sociais, relacionados a elaboração e difusão de valores, cultura e ideologias.

> A sociedade civil em Gramsci é assim composta por uma rede de organizações (associações, sindicatos, partidos, movimentos sociais, organizações profissionais, atividades culturais, meios de comunicação, sistema educacional, parlamentos, igrejas etc.). É uma das esferas sociais em que as classes organizam e defendem seus interesses, em que se confrontam projetos societários, na qual as classes e suas frações lutam para conservar ou conquistar hegemonia (Montaño; Duriguetto, 2010, p. 43).

Na perspectiva gramsciana, com a socialização da política, o Estado se amplia, passando, portanto, a incorporar novas funções no âmbito das lutas de classes. Assim, o Estado ampliado de seu tempo e contexto, preserva a função de coerção (sociedade política) compreendida por Marx e Engels, e Gramsci acrescenta que este Estado também incorpora a esfera da sociedade civil (cuja função é o consenso). De acordo com Gramsci (2007) o Estado era compreendido pela noção de sociedade civil (no sentido, seria possível dizer, de que Estado = sociedade política + sociedade civil, isto é, hegemonia couraçada de coerção.

Cabe evidenciar que o conceito de sociedade civil em Gramsci refere-se ao momento da superestrutura (o Estado), diferentemente da teoria marxiana, que emprega a expressão sociedade civil para assinalar o conjunto de relações econômicas constitutivas da base material. Entretanto, a alteração efetuada por Gramsci não nega que a base material é o fator ontológico primário da socialidade, conforme os pressupostos de Marx. Gramsci, portanto, contribui para o enriquecimento teórico-analítico do modo como a esfera econômica

determina a produção e a reprodução da superestrutura no contexto histórico em que se operou uma maior complexificação do Estado, haja vista que utiliza o método de Marx para estudar um Estado e um contexto social-histórico com novas determinações. Nesse sentido, a sociedade civil e sociedade política compõem o Estado na realidade histórico-social analisada por Gramsci.

Gramsci corrobora com Marx e Engels ao considerar que a natureza de classe do Estado exerce a função de conservar os interesses particulares dessa classe por meio da repressão. Assim, na sociedade política, a esfera estatal, tem por propósito a dominação de uma classe, conformada pelo conjunto de Aparelhos de Coerção e Repressão cuja classe dominante impõe coercitivamente a sua dominação mediante o aparato policial e militar, o sistema judiciário e o administrativo, os quais se constituem em organismos sociais que representam os diversos interesses dos atores (particularmente das classes) que a compõem.

Para o marxista italiano, o Estado era o aparelho repressivo da burguesia e, com isso incluía a hegemonia da burguesia na superestrutura. Tal hegemonia não se refere apenas a dominação, mas o direcionamento social baseado no consenso e, portanto, aceitação dos setores subalternos, tendo em vista que para Gramsci (2007) o Estado é todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém seu domínio, mas consegue obter o consenso dos governados.

O consentimento garante a direção social do setor hegemônico, porém não elimina a existência do conflito, do antagonismo, haja vista que o dissenso entre as classes e grupos sociais é parte constitutiva do consenso. Nesse sentido, torna-se basilar o entendimento do conjunto de mediações que conformam e esclarecem esse domínio e o consentimento, pois a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos favorece a dominação de classes. A esfera da sociedade civil é a esfera das mediações do exercício da dominação de classe pelo exercício do convencimento, espaço em que emergem os confrontos dos diversos projetos de sociedade, isto é, as lutas de classes na esfera estatal.

Não há isolamento da sociedade civil com relação ao mundo da produção, pois neste são produzidos os interesses e antagonismos. Assim, a sociedade civil se constitui no momento organizativo a mediar as relações de produção e a organização do Estado, produzindo organização e convencimento (Fontes, 2007).

Ressaltamos que a sociedade civil gramsciana faz parte do Estado (superestrutura), logo é permeada de interesses e conflitos das classes sociais formadas na estrutura econômica. Desse modo, expressa a articulação dos interesses das classes pelo contexto econômico, bem como pelas complexas mediações políticas e socioinstitucionais.

A sociedade política e a sociedade civil divergem em relação à função que exercem na conservação ou transformação das relações de poder entre as classes sociais, pois enquanto na sociedade política a classe dominante desempenha seu poder e sua dominação por meio de uma ditadura a partir dos aparelhos coercitivos de Estado, na sociedade civil esse exercício do poder acontece por via da relação de hegemonia que é criada pela direção política e pelo consenso. Na sociedade civil, os grupos e as classes sociais realizam a organização da representação de seus interesses e suas manifestações sociopolíticas por meio dos aparelhos privados de hegemonia, que aderem de forma voluntária ou "contratual". .

Para que ocorra a formação e a difusão de um consenso, de acordo com os interesses de classes, é necessária uma base socioinstitucional que possua estrutura e legalidade própria. É a autonomia e independência material e funcional dos organismos sociais privados em relação aos da sociedade política que incide no fundamento da sociedade civil, e sua função mediadora entre a estrutura econômica e o Estado, em sentido estrito.

Entretanto, a distinção funcional e institucional da sociedade civil em relação à sociedade política e vice-versa, não implica na ruptura de suas inter-relações e do momento unitário – unidade na diversidade- que as conformam na prática (Gramsci, 2007). Para ele, o momento unificador dessas duas esferas está na forma como o grupo social realiza sua dominação na sociedade política e como direção intelectual e moral na sociedade civil.

Como o Estado na concepção gramsciana, é composto pela sociedade política e sociedade civil, de forma que a hegemonia se efetua nas ações estatais por meio do consenso ou da coerção, a discussão de democracia não pode ser analisada sem o entendimento do conceito de hegemonia, pois, segundo Gramsci (2007, p. 287):

> No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia e, por conseguinte, a legislação que expressa este desenvolvimento favorecem a passagem molecular dos grupos dirigidos para o grupo dirigente.

Conforme observado, Gramsci (2007) remete que é necessário a existência de condições estruturais que possibilitem aos grupos dirigidos tornarem-se dirigentes. No entanto, nos leva a questionar: pretende-se que sempre existam governados e governantes ou pretende-se criar as condições nas quais a necessidade dessa divisão desapareça? Certamente o modo de produção capitalista não permite que ocorra o desaparecimento da divisão entre governantes e governados, pois tal modo se baseia na divisão do trabalho, bem como na

divisão social. Diante disso, a superação dessa divisão tende a ser possível em outro modo de produção, cuja igualdade e a justiça social sejam fundamentos.

> O Estado não é algo externo ao sujeito social, como uma "máquina" que está em algum lugar e contra a qual os ataques devem ser dirigidos. A destruição do Estado que governa com base na hegemonia depende da distinção e cisão dos grupos sociais subalternos com as concepções de mundo dos grupos dominantes que assimilaram como sendo suas e dão suporte à sua própria visão de mundo e ao seu agir moral (Dore; Souza, 2018, p. 248).

Na sociedade capitalista, o trabalhador assalariado sem propriedade, ao ser submetido a imperativos econômicos que não dependem diretamente do status jurídico ou político, pode desfrutar da liberdade e da igualdade jurídicas, e dos direitos políticos de um sistema de sufrágio universal, desde que não retire do capital o seu poder de apropriação (Wood, 2011).

O poder do capitalista de se apropriar da mais-valia dos trabalhadores não depende de privilégio jurídico nem de condição cívica, mas do fato de os trabalhadores não possuírem propriedade, logo, trocam sua força de trabalho por um salário para ter acesso aos meios de trabalho e de subsistência. Os trabalhadores estão sujeitos tanto ao poder do capital quanto aos imperativos da competição e da maximização dos lucros, independentes de sua condição política. Sobre a separação entre a condição cívica e a situação de classe Wood (2011, p. 173) explica que

> [...] o direito de cidadania não é determinado por posição socioeconômica- e, neste sentido, o capitalismo coexiste com a democracia formal, de outro, a igualdade cívica não afeta diretamente a desigualdade de classe, e a democracia formal deixa fundamentalmente intacta a exploração de classe.

No capitalismo as relações de propriedade entre capital e trabalho foram mantidas enquanto ocorria a democratização dos direitos políticos e civis. Apesar de as classes dominantes da Europa e dos Estados Unidos temerem o regime democrático, haja vista os perigos oferecidos pela obtenção de direitos políticos pelas camadas não proprietárias, que posteriormente passaram a ser garantidos mediante as lutas populares, no transcorrer da história, os direitos políticos na sociedade capitalista já não tinham a importância que tinha a cidadania na antiga democracia, pois não modificava as relações entre as classes.

Considerando o exposto, podemos então partir para a busca do entendimento da vivência democrática frente aos limites da organização social capitalista, logo, é pertinente que estejamos cientes de que a democracia burguesa é uma realidade. Se, no final do século XVIII, a defesa da democracia, pautada nos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade

representou um avanço para a deterioração da monarquia absolutista na França, também representou a expressão da opressão de uma nova classe sobre a outra, a saber: os burgueses se tornaram dominantes e subordinaram a classe trabalhadora à lógica desmedida de obtenção de mais-valia, mediante a exploração do trabalho humano (Flach, 2020).

Como mencionado, a democracia burguesa se fundamenta nos pressupostos de igualdade, liberdade e fraternidade, mas, quando compreendidos no interior da sociedade capitalista, observamos que a igualdade formal instituída pela defesa jurídica que se fundamenta na igualdade política é incoerente, pois embora coloque todos os indivíduos como pertencentes à mesma sociedade, iguais em direitos e deveres, torna a relação econômica meritocrática, logo, não oportuniza as condições mínimas para a compreensão de que a igualdade econômica é inexistente.

Quanto ao pressuposto da liberdade, considera as classes sociais como livres e "iguais", de forma que o burguês é livre para comprar e o trabalhador é livre para vender a força de trabalho, negando a existência da exploração do trabalho humano que sustenta a relação entre as classes. Por fim, o pressuposto de fraternidade, induz o trabalhador a aceitação e a subserviência aos outros pressupostos, o que dificulta a busca por outra possibilidade de vida, conforme seus anseios e interesses.

Nesse sentido, estes pressupostos contribuem para a naturalização do conceito de democracia, tornando-a abstrata e impedindo que os grupos dominados percebam a injustiça que os fundamenta, pois ao serem retirados do contexto e naturalizados "os conceitos permitem manter uma aparência conciliadora e dificultam identificar as contradições e os interesses econômicos e políticos que subjazem a uma realidade desigual e autoritária" (Schlesener, 2018, p. 72).

Notoriamente, na democracia burguesa, o sufrágio universal refletiu em avanços históricos, entretanto, não repercutiu em mudanças quanto à superação da relação entre a classe dominante e os trabalhadores, tendo em vista que "[...] a democracia poderia ser confinada a uma esfera 'política' formalmente separada, enquanto a 'economia' seguia regras próprias" (Wood, 2011, 174). Desse modo, a igualdade política na concepção de democracia no sistema capitalista ocorre sem eliminar a desigualdade socioeconômica, logo, a relação entre capital e trabalho permanece intacta, pois não sofre qualquer transformação. A desigualdade e a exploração socioeconômica coexistem de forma simultânea com a liberdade e a igualdade cívicas.

A classe burguesa, enquanto classe dominante, passou a determinar a cultura, os valores, os comportamentos, agindo em todos os espaços possíveis, por meio de um processo

ideológico no qual a hegemonia de determinada classe se concretiza na vida social, e, portanto, consolida a manutenção de sua hegemonia, de forma que os seus valores são realçados, e as necessidades da classe dominada são minimizadas.

> Os dominados compartem o horizonte subjetivo dos dominantes, sem terem a menor chance de vivê-lo no cotidiano: quadros vitais aparentemente inconciliáveis, solidados pela ideologia da igualdade e do mérito, onde tudo é possível. Isto é ocultado e não se resolve em conflito aberto graças a um discurso universal, que ai do 'sempre foi assim' até o 'tem que ser assim', a partir do qual o que é violência simbólica e física vir padrão ético, eterno e universal, de comportamento que busca transformar conflito em harmonia, em parceria. **Trata-se da conformação de um modo de vida, predispondo as classes trabalhadoras à servidão voluntária** (Dias, 2014, p. 28-29, grifo do autor).

A burguesia detém o poder estatal, o qual possibilita determinar o aparato jurídico-normativo que visa assegurar a democracia, haja vista que o direito é entendido como expressão integral da sociedade, fato este que, segundo Gramsci (2007, p. 249) não é legítimo, pois o direito exprime os interesses da classe dirigente, desse modo, "impõe a toda sociedade aquelas normas de conduta que estão mais ligadas à sua razão de ser e ao seu desenvolvimento".

A transformação da ordem capitalista pressupõe a superação das desigualdades, o que requer o reconhecimento da luta de classe, isto é, que há dirigentes e dirigidos, opressores e oprimidos, burgueses e trabalhadores. Para tanto, cabe a existência de uma democracia, na perspectiva social, pois somente esta possibilita uma experiência democrática cujos sujeitos sociais adquiram "uma consciência responsável dos deveres que incumbem às classes que chegam ao poder" (Gramsci, 2004. p. 246). Nessa perspectiva, tanto no âmbito dos sistemas, quanto nas escolas são necessários espaços para que seja discutido sobre qual democracia e qual gestão democrática se defende, com vistas à realização do planejamento e da execução das ações pedagógicas, de acordo com os interesses e necessidades da comunidade escolar.

Essa consciência só pode ser adquirida se os sujeitos estiverem vinculados a um processo de formação que os façam identificar, analisar e refletir acerca de suas necessidades, somente cientes das limitações impostas pela classe dominante poderão ser preparados e capacitados para o exercício do poder, de modo a difundir uma consciência de deveres e de direitos, mediante a sua experiência viva e histórica (Gramsci, 2004).

Assim, uma nova forma de exercício da democracia poder ser materializada por meio de práticas que se baseiam no trabalho coletivo acompanhado pelo debate político, comprometido com um processo de educação mútua no interior das unidades de trabalho,

possibilitando romper com as relações e valores que sustentam a sociedade capitalista baseada na livre concorrência, na competição e no individualismo (Schlesener, 2018).

3.2 Gestão democrática da educação: concepções e princípios

A educação enquanto prática social pode contribuir via formação dos homens da classe trabalhadora, para que estes sejam capazes de constatar quando o seu trabalho está lhe edificando enquanto ser social, ou quando ele contribui para a manutenção do capital e não para sua humanização. Para tanto, é necessário que a classe trabalhadora obtenha acesso, permanência e êxito na educação escolar sistematizada, haja vista a necessidade de os homens se apropriarem dos meios científicos e educacionais, que foram constituídos ao longo da história, e, portanto, elaborados pelos próprios homens, na tentativa de torná-los conscientes da classe em que estão inseridos, para então buscar transformar, revolucionar, e superar as condições impostas pelo capital.

Acreditamos que de posse dos bens culturais, do conhecimento científico, a classe trabalhadora pode ser capaz de além de continuar a modificar o meio em que vive, ter a possibilidade, de a partir dessa apropriação, desfazer-se das amarras da ideologia da classe hegemônica e da alienação que compromete o desenvolvimento das suas potencialidades, logo do desenvolvimento humano.

Corroboramos com Tonet (2005, p. 222) ao expor que a natureza essencial da atividade educativa consiste em "[...] propiciar ao indivíduo a apropriação de conhecimentos, habilidades, valores, comportamentos etc., que se constituem em patrimônio acumulado e decantado ao longo da História da humanidade". Entretanto, reconhecemos que a classe dominante a partir da sua ideologia vivenciada no âmbito do Estado, isto é, das instituições sociais, impedem o desenvolvimento de uma educação que forme sujeitos capazes de criar condições de superação da ordem social capitalista. Assim, no âmbito educacional, as políticas educativas permeadas pelo discurso de uma educação participativa, democrática, cuja ênfase é a formação cidadã, corrobora apenas para a emancipação política.

A emancipação política representa um progresso no âmbito da sociedade capitalista, tornando-se uma etapa intermediária para alcançarmos a emancipação humana no contexto histórico, social e econômico atual, porém é válido citar os seus limites, isto é,

> [...] por mais direitos que o cidadão da sociedade burguesa possua e por mais democrática que esta sociedade possa ser, continuará existindo a exploração

> do homem pelo homem. Assim, de acordo com a teoria marxista, a emancipação humana deve ser o objetivo maior da educação (Masson, 2013, p. 70).

A compreensão sobre democracia nos exige considerar a relação entre o econômico, o político e o ideológico no âmbito da sociedade capitalista, para que não haja uma defesa de uma realidade distorcida, somente assim pesquisadores e estudiosos do tema poderão propor subsídios teóricos e filosóficos para orientar a convivência e conduzir o intercâmbio de experiências com vistas a alcançar uma nova forma de exercício da democracia, superando os efeitos da hegemonia dominante e contribuindo para que haja a luta por outra hegemonia, ou seja, a hegemonia da classe trabalhadora. Nesse sentido, a democracia precisa ser entendida tanto como princípio quanto método, para que não incida em mais limites do que possibilidades.

> A democracia como princípio articula-se ao da igualdade ao proporcionar, a todos os integrantes do processo participativo, a condição de sujeitos expressa no seu reconhecimento como interlocutor válido. Como método, deve garantir a cada um dos participantes igual poder de intervenção e decisão, criando mecanismos que facilitem a consolidação de iguais possibilidades de opção e ação diante dos processos decisórios (Adrião; Camargo, 2001, p. 77).

De acordo com Lück (2015) a gestão educacional corresponde ao processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino e de coordenação das escolas, em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais públicas e PPP's das escolas. Quando estes documentos corroboram com os princípios de democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo, isto é, apresentam soluções próprias, no âmbito de suas competências, contribuem para o alcance de participação na tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, bem como no acompanhamento e avaliação com demonstração pública de seus processos e resultado.

A gestão democrática da educação, como parte integrante da democracia na sociedade capitalista, está submetida às condições históricas da formação econômica, social e política de um determinado contexto histórico. Portanto, é válido reconhecermos os limites e as possiblidades que envolvem a materialização da gestão democrática, de forma que esteja claro os seus fundamentos, isto é, se a sua vivência está comprometida com a manutenção ou com a transformação da ordem estabelecida na sociedade capitalista.

A gestão democrática da educação não pode ocorrer na realidade sem que haja confrontos teóricos e práticos, pois está permeada pela concepção de indivíduo, sociedade, e

educação sobre a qual se assenta a sua organização em determinado momento histórico. Essa concepção de gestão, quando atrelada ao compromisso com a transformação da realidade, pode refletir na democratização do acesso, permanência e sucesso do estudante na escola, na democratização dos bens culturais produzidos pela humanidade, bem como na democratização do processo decisório sobre os rumos da escola. Assim, a defesa pela gestão democrática em uma perspectiva não burguesa, mas social, significa ter

> [...] o compromisso não apenas com a representatividade (democracia burguesa), mas com a participação ampla não somente de um grande número de pessoas, mas com aquelas que defendam os interesses e as necessidades da maioria da população e, consequentemente, tenham o compromisso com a transformação da ordem (Flach, 2020, p. 80).

Para Cardozo (2012) a gestão democrática não se trata apenas de um princípio, mas de um objetivo que deve ser buscado e aprimorado cotidianamente nas diversas esferas da sociedade civil, pois considera que o modelo adotado pelos sistemas públicos é revestido de características hierarquizadas e centralizadoras, embora disfarçadas de caráter descentralizador. Nesse sentido, a participação deve ser vivenciada no âmbito das relações sociais com vistas à superação de relações centralizadoras e autoritárias que por vezes são existentes na sociedade capitalista, não apenas no interior das instituições escolares, mas em todos os órgãos superiores de educação e nas relações entre os sujeitos, em todas as camadas sociais.

Nos estudos sobre a implementação e operacionalização de formas participativas de planejamento e de gestão, encontram-se princípios e conceitos relacionados a pressupostos ético-políticos, necessários para operacionalizar democraticamente a coordenação normativa da práxis educacional, tais como, a descentralização do poder, a participação, a autonomia, dentre outros que, igualmente, apresentam-se contrários àquelas formas autocráticas, verticalizadas e centralizadoras de gestão, baseadas na separação entre os que decidem e aqueles que executam.

A descentralização pode ser definida como o ato ou efeito de descentralizar, ou seja, é a distribuição de funções e poderes de um governo ou autoridade centrais, pelos corpos governantes ou administrações regionais ou locais. Na descentralização existe o afastando do centro, logo, as decisões e as definições de ações para a alocação de recursos, em graus variados de autonomia seriam tomadas em instâncias outras que não centrais (Oliveira, 1999).

Segundo García (2001) o exercício democrático da soberania popular exige a ampliação dos espaços de autonomia na organização institucional dos sistemas educacionais,

devendo perpassar por duas esferas de relações institucionais interdependentes, as quais desenvolvem o processo de descentralização no tríplice eixo: administrativo, financeiro e pedagógico.

No âmbito da relação institucional escola-sistema (esfera macro institucional), no qual são desenvolvidas as políticas educacionais, as propostas de descentralização oportunizam o deslocamento de eixo, isto é, a escola se torna o lócus de decisão sobre a ação educacional, sob a justificativa da ampliação efetiva do espaço de autonomia da escola e pela soberania dos sujeitos de ação envolvidos numa práxis emancipatória.

Sobre essa esfera, não desconsideramos que as estruturas centralizadoras e burocráticas da administração pública do ensino por vezes impedem a realização de espaços de autonomia das escolas públicas. O que nos leva a questionar: as iniciativas estratégicas de descentralização administrativa dos sistemas educacionais asseguram a ampliação efetiva dos espaços da autonomia da escola? Entretanto, é válido reconhecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em vigor, representa um progresso, pois corrobora com a descentralização do sistema, o que reflete em maior autonomia aos estados, municípios e às escolas. Trata-se de um documento legal que explicita a necessidade de que cada escola, no exercício de sua autonomia, elabore e execute coletivamente a sua própria "proposta pedagógica", ou seja, o seu PPP.

No âmbito da coordenação normativa das ações e das relações interpessoais de poder na práxis escolar (esfera micro institucional), as propostas de descentralização visam a democratização da gestão escolar, que se constitui no exercício democrático de todos os sujeitos de ação da escola, que passam a assumir a direção do processo educativo, a partir do PPP, nos momentos interdependentes de deliberação, execução e avaliação. Reconhecemos que a gestão democrática não ocorre espontaneamente no âmbito da escola, "[...] é necessário que seja provocada, procurada, vivida e aprendida por todos os que pertencem à comunidade escolar -diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade geral" (Hora, 2002, p. 51).

Quanto ao princípio da participação, consideramos que se aprende a participar, participando. Assim, ressaltamos a importância da participação da sociedade civil na implementação das políticas educacionais, sobretudo se consideramos o contexto histórico vigente, no qual o Estado brasileiro busca responder aos imperativos da ideologia neoliberal, bem como se apropria das orientações advindas dos organismos internacionais, fundamentados na lógica do capitalismo. Nesse sentido, as iniciativas de fomento à participação da sociedade civil na gestão da educação tendem a ser vivenciada mais no âmbito

formal do que real. A efetividade desse princípio torna-se urgente e necessária, haja vista a superação das carências acumuladas historicamente, logo, depende da interação entre agentes públicos e privados no marco dos arranjos socioinstitucionais.

García (2001) nos chama atenção para os discursos supostamente democratizantes que sobrepõem a perspectiva instrumental à perspectiva substantiva de participação, o que contribui para o esvaziamento de seu conteúdo teórico-prático, tornando-a uma mera adjetivação metodológica aos processos de construção e gestão democrática, podendo incidir inclusive nas práticas verticalizadas, fragmentadas e autoritárias encobertas sob o véu discursivo dos jargões democráticos. Diante desse alerta, buscamos os estudos de Lück (2013) para evidenciar os sentidos e formas da participação em processos de gestão.

A participação, enquanto processo dinâmico, assume a dimensão política quando os membros de diferentes segmentos da organização no cotidiano da gestão educacional passam a intervir para assegurar o seu funcionamento, com vistas ao cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social. Assim, a participação pode ser caracterizada como forma de atuação consciente, cujos sujeitos de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na dinâmica dessa unidade, isto é, na sua cultura organizacional, possibilidade esta que advém da capacidade de compreender, planejar e agir sobre as questões que são afetados, dando direcionamento necessário para a organização.

> [...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos esforços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade, e reversão desses aspectos pela eliminação de comportamentos individualistas, pela construção de espírito de equipe, visando a efetivação de objetivos sociais e institucionais que são adequadamente entendidos e assumidos por todos (Lück, 2013, p. 30-31).

A participação efetiva dos sujeitos de ação envolvidos pressupõe que sejam coletivamente organizados, para que possam discutir, analisar a cultura organizacional que vivenciam e, a partir dessa análise, possam planejar as práticas educativas. Dessa forma, podem surgir diversas iniciativas de democratização dos processos de decisão internos dos sistemas educacionais, sobretudo nas escolas.

A compreensão dos processos e das formas de participação constituem-se o ponto de partida para que sejam aprimorados os momentos interdependentes de planejamento, execução de ações e avaliação da ação educativa, no sentido da definição e redefinição das diretrizes relacionadas à organização tanto da escola como dos sistemas de ensino.

A participação pode ser exercida sob inúmeras formas no contexto educacional, podendo revelar tanto o compromisso formal quanto envolvimento pleno nos processos democráticos de tomada de decisão, implementados nos momentos interdependentes de planejamento, execução e avaliação. Segundo Lück (2013) a partir do estudo de formas de participação, foram identificadas: a) a participação como presença, b) a participação como expressão verbal e discussão, c) a participação como representação política, d) a participação como tomada de decisão, e e) a participação como engajamento. A seguir apresentamos o Quadro 1, o qual expõe de forma breve algumas características dessas formas de participação:

Quadro 1 - Formas de participação

Participação como presença	**Participação como expressão verbal e discussão**	**Participação como representação política**	**Participação como tomada de decisão**	**Participação como engajamento**
É participante quem pertence a um grupo ou organização; Considera a presença física, o estar presente como forma de participar; A participação pode ocorrer por obrigatoriedade, eventualidade ou necessidade, não por intenção.	O uso da expressão verbal é entendido como participação; Geralmente é limitada pela simples verbalização de opiniões, ideias, experiencias pessoais, sem promover o compartilhamento de poder e de responsabilidade pelas decisões tomadas.	Um representante passa a representar as ideias, expectativas, valores etc. de um determinado segmento da organização. O caráter representativo é garantido pelo voto.	Se expressa nos momentos em que se tomam em conjunto, decisões a respeito do encaminhamento de questões eventuais ou do seu dia a dia.	Envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o tomar decisões e ser responsável pelas ações planejadas; Contribui para a superação do autoritarismo e centralização na gestão das unidades educativas.

Fonte: elaborado pela autora a partir de Lück (2013).

As características apontadas pela autora revelam que a simples presença de uma pessoa em um ambiente, com expressões não verbais de apatia e indiferença não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte, o que pode resultar a inércia, o comodismo e a passividade do grupo, logo, dificilmente contribuem para a superação de limitações e dificuldades ou enfrentamento de desafios.

Para o alcance de uma participação efetiva é necessário ir além do discurso, da oportunidade de os sujeitos se fazerem ouvir, de forma a ocorrer a interação de pontos de vista, de ideias e de concepções e, desse modo, coletivamente obtenham a compreensão da realidade em que estão inseridos. Sobre a participação como forma de representação, vale ressaltar que participar não significa simplesmente delegar a alguém o poder para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo acompanhamento do trabalho. A participação em sentido pleno implica trabalhar com o representante na execução das propostas definidas, isto é, assumir a responsabilidade pelos resultados almejados.

Os sujeitos da ação educativa precisam conhecer o papel de todos na organização, o significado pedagógico e social das soluções apontadas no processo decisório, bem como o encaminhamento das ações planejadas, sem esses desdobramentos a tomada de decisão limita-se apenas a questões operacionais, ao fazer, e não ao significado das questões em si. É relevante que os sujeitos afetados por decisões institucionais exerçam o direito de participar tanto das decisões, como tenham a possibilidade de agir para implementá-las.

Em suma, a participação como engajamento se torna o nível mais pleno de envolvimento, pois pode resultar na superação da separação entre a tomada de decisão e ação, entre o pensar e o agir, haja vista que os sujeitos de ação envolvidos na sua práxis educacional podem, ao estar presentes, expor ideias e opiniões, tomar decisões em conjunto acerca dos aspectos relevantes envolve a gestão educacional e a organização da escola pública se estabelecerem como responsáveis pelas ações planejadas.

Os processos democráticos de tomada de decisão, implementados nos diversos momentos interdependentes de planejamento, execução e avaliação da ação educacional nos níveis micro e macro institucionais da gestão educacional pressupõem a autonomia assumida pelos sujeitos de ação presentes nos segmentos envolvidos, bem como o compromisso coletivo acerca dos objetivos e metas a serem alcançados. De acordo com Martins (2002) autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio.

Para Barroso (2000, p. 16) “A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua acção se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações”. Na educação, a autonomia se desenvolve por meio das interações interpessoais nos fluxos funcionais que se desenvolvem no cotidiano da escola (dinâmica micro institucional) e na sua relação com o sistema educacional (dinâmica macro institucional), e, por fim, com a esfera da sociedade mais ampla na qual está inserida.

No processo de democratização da educação, a luta pela participação deve ser aliada à luta "[...] pela autonomia no seio da própria sociedade. Portanto, é uma luta dentro do instituído, contra o instituído, para instituir outra coisa". (Gadotti; Romão, 2001, p. 47). O instituído são as normas, os sistemas de valores necessários para as ações no interior das escolas. É o instituído que organiza o trabalho educativo, pois fornece os meios, procedimentos e o direcionamento à tarefa educativa, de modo que atende aos anseios da sociedade estruturada com suas determinações específicas.

Quanto ao instituinte, tem seu espaço no instituído e dá sentido a ele. Na dialética entre o instituinte e o instituído é que ocorre o processo de discussão, de geração de novos valores, normas e procedimentos. Enfim, temos a educação da nossa utopia pedagógica e a educação vivida, aquela que encontramos historicamente e a que democraticamente buscamos transformar.

Nos processos de descentralização administrativa, financeiro e pedagógico dos sistemas educacionais, a autonomia é outorgada à medida que a lei estabelece arranjos institucionais e oportunizam aos sujeitos ligados à educação um fundamento legal para discutir e negociar os mecanismos que possibilitam o exercício da autonomia.

Cabe salientar que a lei e os demais mecanismos por si só não bastam para assegurar a autonomia. É necessário vontade, decisão política e competência tanto dos gestores dos sistemas, quanto dos sujeitos de ação das instituições de ensino em consolidá-la. De acordo com Neves (1995) não basta considerar a autonomia apenas a partir de sua dimensão ético-política, mas devemos também reconhecer a sua dimensão técnica, pois

> Por ser um fato político, filosófico, administrativo, econômico, jurídico, sociocultural e pedagógico, a autonomia é uma categoria densa, que exige alto grau de compromisso e de competência ético-profissional. Dessa forma, não basta outorgar autonomia e investir em infra-estrutura [...] é preciso que os atores institucionais sejam capazes de exercê-la. A capacidade traduz-se não só em habilitação, como também em habilidades para buscar elaborar e processar informações, desenvolver argumentos, analisar criticamente, negociar, liderar, incentivar a inovação, viabilizar experiências, estar em sintonia com os avanços tecnológicos e as modernas técnicas de gestão, orçamento e desenvolvimento organizacional, dentre outras (Neves, 1995, p. 115).

Nesse sentido, corroboramos com Azanha (1993) quando compreende que a autonomia não é princípio a ser implantado, mas a ser assumido pela próprios sujeitos situados nos sistemas educacionais e ou escolas. A autonomia de uma unidade educacional não se limita apenas à criação de determinadas condições administrativas e financeiras, para

se tornar efetiva os sujeitos devem promover uma ruptura no modo tradicional de compreender a estrutura político-administrativa educacional, o que implica na construção coletiva de um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais.

Por fim, consideramos que a democracia, a gestão democrática da educação são conceitos historicamente construídos, cuja interpretação requer a análise de um determinado momento histórico. A forma como são explicitados indica a sua vinculação com determinada concepção de sociedade (seja atual ou futura) e o compromisso com a manutenção ou transformação da sociedade capitalista.

A seguir destacamos a normatização da gestão democrática da educação, pois são resultado de uma demanda histórica de educadores e da sociedade civil, em favor da democratização da educação e dos processos de decisão internos da escola, o que revela o reconhecimento da necessidade de se constituir nas instituições de ensino espaços de participação e autonomia, com vistas a obter a socialização do poder institucional e a constituição de um ambiente favorável para o processo de ensino e aprendizagem.

3.3 A gestão democrática na política educacional brasileira: marcos teóricos e legais

A gestão democrática da escola pública não nasce pronta como algo já definido, resultado apenas de processos formais, ao contrário, ela é resultado de longos processos históricos. No Brasil durante os anos de 1980 emergiram dos movimentos de classe, associações e sindicatos, ideologias de emancipação que fomentaram o direito à participação social e à democracia. Após o período da Ditadura civil-militar (1964-1985), estes movimentos oportunizaram debates com intuito de problematizar a realidade, na tentativa de definir propostas que representassem os anseios e necessidades da sociedade civil brasileira.

Nesse contexto, quanto à educação, os discursos não se limitavam ao âmbito das práticas pedagógicas, mas tratava-se da gestão da escola, uma vez que consideravam que o alcance do acesso à educação de qualidade perpassava por uma prática includente de gestão da educação, tendo em vista o cumprimento da função social da escola, bem como de seu papel político institucional na sociedade civil.

> [...] o tema da gestão democrática tem assumido relevância na agenda política e acadêmica. A sua defesa centra-se no princípio de que a melhoria dos sistemas escolares em todos os níveis requer, necessariamente, uma ampliação dos espaços de participação da sociedade na definição e implementação das políticas. A realização desse princípio exige mudanças substanciais nas organizações escolares e nas pessoas que nelas trabalham,

> considerando que o que tem prevalecido, historicamente, em nossas escolas, no geral, são práticas de gestão com características centralizadoras, fruto de uma cultura de autoritarismo, conformada na realidade brasileira (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 753).

Para que haja uma escola e sociedade democrática torna-se necessário que os processos decisórios, políticas e programas educacionais não sejam são definidos de maneira monocrática e vertical, isto é, sem a participação de seus principais atores, tais como: professores, famílias e estudantes. Ressaltamos que um dos entraves para a implementação de processos de gestão democrática na educação são as

> [...] chamada decisões de cúpula, ou seja, o Ministério da Educação (MEC) secretarias de educação pensam, definem e implantam projetos e programas desconectados das variadas realidades concernentes diversidade cultural, social e educacional do Brasil, e no interior de escola encontram-se os responsáveis por executar as ações definidas verticalmente (Nascimento; Cavalcante; Santos, 2019, p. 204).

Desse modo, para vivenciarmos uma gestão democrática, os processos de planejamento, execução e avaliação de políticas públicas educacionais devem ser definidos na coletividade, isto é, pelos atores educacionais, aos quais reiteramos ser os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, estudantes, pais, secretários de educação, superintendentes, entre outros.

Hora (2002) enfatiza que a democracia ultrapassa o sentido de uma forma de governo. Constitui-se um modo de vida, que pressupõe valores que devem ser apreendidos e vivenciados pela população, em suas experiências pessoais e sociais. Entretanto, para a educação e, em particular, a escola ser um espaço democrático, esta deve assegurar a participação dos componentes da comunidade escolar nos processos decisórios, na elaboração, execução e avaliação de políticas e programas escolares.

Os documentos normatizadores que compõem as políticas públicas educacionais são orientadores, logo, fornecem direções à gestão das escolas. Tais políticas emergem das relações econômicas, políticas e sociais globais e refletem no espaço escolar. As políticas que visam garantir o acesso à educação podem constituir-se em políticas democráticas na medida em que auxiliam na materialidade do processo formativo de qualidade, isto ocorrerá quando as escolas efetuarem práticas de gestão que revelem seu caráter includente, cujas repercussões poderão ser sentidas na formação dos estudantes que a ela estão vinculados, pois a cultura organizacional da escola contribui para formação de um tipo de homem e de mulher que devem ser formados.

De acordo com Dourado (2000, p. 80) "[...] quaisquer políticas que se voltem para a democratização das relações escolares devem considerar o contexto em que elas se inserem, as necessidades daí decorrentes e as condições objetivas em que elas se efetivam". As análises da democratização da educação e da escola no Brasil não podem negligenciar os marcos legais, pois implicam em mudanças quanto ao papel e função social da educação e da escolarização, em especial da gestão da educação.

Nesse sentido, explicitaremos três normativas vigentes para a educação, a saber: Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 1996, a Lei Federal nº 13.005/2014, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), de 2014-2024 e o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PEE-MA) de 2014-2024. Estas normativas se constituíram como mecanismos de institucionalização da gestão democrática da educação no Brasil.

Na Constituinte de 1987-88 a discussão referente à educação foi polarizada pelo conflito ensino público versus ensino privado, reflexo do que vinha ocorrendo desde a Constituinte de 1933-34. De certo modo, consideramos que questões levantadas pelos defensores do ensino público na "Carta de Goiânia[49]" foram contempladas no projeto da Constituição. Entretanto, como na Constituição de 1934, em razão da necessidade de negociação, algumas bandeiras dos defensores do ensino privado também se fizessem presentes no texto constitucional aprovado. De acordo com Saviani (2013, p. 215) tanto os defensores da escola pública quanto os da escola particular puderam contabilizar conquistas com o texto aprovado, conforme enfatiza:

> Isto porque, se os primeiros garantiram a gratuidade do ensino público em todos os níveis; o piso salarial profissional com ingresso somente mediante concurso público e regime jurídico único para o magistério da União; a gestão democrática do ensino público; a autonomia universitária; a definição da educação como direito público subjetivo e a manutenção da vinculação orçamentária com a ampliação do percentual da União, os segundos asseguraram o ensino religioso no ensino fundamental; o repasse de verbas públicas para as instituições filantrópicas, comunitárias e confessionais; o apoio financeiro do Poder Público à pesquisa e extensão nas universidades particulares; a não aplicação do princípio da gestão democrática, plano de carreira, piso salarial e concursos de ingresso para o magistério das instituições particulares.

[49] Documento que apresenta as resoluções votadas no encerramento dos trabalhos da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em Goiânia no período de 2 a 5 de setembro de 1986. Os educadores de vários estados do país atenderam ao convite das entidades organizadoras – ANDE (Associação Nacional de Educação), ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação) e CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade) para debaterem temas da problemática educacional brasileira, tendo em vista a indicação de propostas para a nova Carta Constitucional.

A promulgação da Constituição em 5 de outubro de 1988 foi resultado de uma década de intensa mobilização e de conquistas no campo educativo. No entanto, na contramão daquilo que se apontava com a Constituição, os anos 1990 promoveram perdas significativas para o campo da educação, haja vista que as conquistas educacionais, inscritas no texto desta Constituição, foram sendo neutralizadas no contexto da adesão do país aos ditames econômicos e políticos do Neoliberalismo.

A Constituição Federal (1988) trata da gestão do ensino público nos artigos 206 e 214, definindo-a como democrática. Por meio da Emenda Constitucional (EC) Nº 59, de 2009, enfatiza o papel articulador do PNE em relação ao Sistema Nacional de Educação.

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> VI. gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...] (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

Para que haja a consolidação de práticas democráticas duradouras, é pertinente o desenvolvimento da consciência da importância da democracia em todos as esferas da práxis social. Segundo Cury (2005, p. 19) a "gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas de governo". Portanto, essa concepção de gestão pode tornar os membros da sociedade civil em executores de políticas, logo serem ouvidos e possuir presença em arenas políticas nos momentos de tomada de decisão.

Em relação à importância de um princípio constitucional, Adrião e Camargo (2001, p. 72) expõem que

> O termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. [...] Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes das futuras normatizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos

> componentes da sociedade civil, tornando uma espécie de referência para validar legalmente as normas que dele derivam.

É oportuno mencionar que os princípios constitucionais que sustentam a organização social e política brasileira não devem se tornar previsões abstratas que podem ou não ser garantidas, devendo se constituir em uma observância obrigatória a ser seguida, independentemente do grupo que exerce o poder (Executivo, Legislativo e Judiciário). Entretanto, como já abordado acerca da democracia e gestão democrática, tais princípios sofrem interpretação conforme as concepções do grupo hegemônico que exerce o poder em determinado momento histórico. Nesse sentido, tanto o exercício da democracia quanto a efetivação da gestão democrática são diretamente afetados por tais concepções.

Segundo Flach (2020, p. 84), a gestão democrática do ensino também expressa a hegemonia de determinados grupos na elaboração da Constituição, pois a opção foi democratizar a gestão apenas no setor público.

> [...] fato que expressou a força política do setor privado, o qual, de maneira ampla, opta pela defesa de uma gestão pautada em princípios empresariais que se fundamentam na defesa da acumulação capitalista. Embora a previsão da gestão democrática do ensino público possa ser apontada como um avanço para o exercício da democracia, também expressa um entrave para sua efetivação no ensino privado.

A Constituição Federal (1988) delegou a regulamentação da gestão democrática do ensino para a legislação infraconstitucional, que posteriormente foi prevista no texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A tramitação desta lei ocorreu entre os anos de 1988 e 1996, em um período pós-ditatorial, cuja sociedade civil mobilizava-se para a redemocratização do país. Como se tratava de uma lei que estava vinculada a um projeto de sociedade, seu processo de elaboração, tramitação e aprovação se deu a partir de intensos embates político-ideológicos, sobretudo em razão de a sociedade brasileira ser extremamente desigual, cujos grupos ou frações de classes, possuem interesses convergentes e divergentes que representam determinadas concepções de mundo, projetos societários e educativos.

Nesse sentido, a discussão de uma lei nacional envolve diferentes projetos e concepções de indivíduo, sociedade, Estado, educação, escola e de ensino. No embate ideológico entre essas forças com interesses antagônicos foram definidos fins, estratégias e conteúdo da educação nacional. O que nos leva a questionar na lei definida, qual foi a

educação pretendida, para qual sociedade, para que e a favor de quem são questões pertinentes.

> A promulgação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação a exemplo do que ocorreu durante o processo Constituinte para a elaboração da nova Constituição Federal, não se deu sem embates e divergências entre, de um lado parlamentares que juntamente com algumas entidades educacionais privadas defendiam um projeto de LDB voltado para o privatismo e, de outro, associações da sociedade civil, com representantes no parlamento, reunidas em um movimento educacional que, ainda inspiradas nos ideais dos pioneiros, representavam um projeto de LDB que priorizasse definitivamente a escola pública (Batista, 2002, p. 5).

O confronto ensino público versus ensino privado pode ser evidenciado desde os debates no período de 13 anos de tramitação no Congresso Nacional da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n.º 4.024, de 20/12/1961, quando havia a divisão dos educadores em dois mundos: um deles era formado pelos educadores profissionais, os liberais (social-democratas) que defendiam o ensino público, e o outro, composto por intelectuais católicos unidos à hierarquia da Igreja Católica, e favoráveis ao ensino privado.

Este confronto ressurge novamente durante o período de tramitação do projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), cuja disputa entre dois projetos de sociedade e de educação voltam ao cenário político-ideológico com a presença de novos sujeitos, ligados às entidades acadêmico-científicas, sindicais e estudantis que integravam o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) e das entidades que representavam os interesses privados (empresariais, como a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) e confessionais, como a Associação de Educação Católica (AEC), entre outras. O contexto de surgimento desses novos atores é explicitado por Brzezinski (2010, p. 190):

> [...] as escolas básicas confessionais católicas e algumas escolas públicas foram paulatinamente retirando-se do cenário educacional, para dar lugar às escolas privadas laicas em decorrência das profundas transformações da sociedade brasileira e das relações de produção que passaram a favorecer a versão perversa do capitalismo globalizado, neoliberal, cujo maior regulador é o mercado. Muitos aspectos então impulsionaram uma nova força hegemônica no campo educacional, com nítida tendência de conceber as instituições educacionais tanto da Educação Básica quanto da Educação Superior como empresas de ensino, e estas mobilizaram um grupo de atores sociais configurado pelos proprietários de escolas particulares e seus lobistas que se pautam exclusivamente pela lógica do lucro.

O cenário da tramitação da LDB (9.394/96), que levou oito anos no Congresso Nacional, desvela o campo de disputa ideológica existente entre o público e o privado, tendo como base a conflituosa relação entre as forças sociais progressistas, populares e democráticas da sociedade civil, compostas por entidades, em especial o FNDEP, defensoras de uma educação pública, universal, gratuita e de qualidade para todos com vistas a construção de uma sociedade democrática e, portanto, socialmente justa, e as forças liberal-conservadoras que almejavam um projeto educacional neoliberal, privatista e flexível para atender às demandas da sociabilidade capitalista.

A tramitação iniciou-se em 1988, quando a nova LDB foi apresentada à Câmara Federal pelo deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG), e teve, nessa Casa Legislativa, a seguinte identificação: PL 1.258-A, de 1988. Após tramitar pelas diversas Comissões (Educação, Finanças e Tributação, Constituição e Justiça) mediante as realizações de audiências públicas para discussão, foi apresentado o primeiro Substitutivo Jorge Hage, que incorpora contribuições de 13 projetos parlamentares.

Com a relatoria da Deputada Ângela Amin (PPB/SC), o projeto recebeu o nº 45, em 1991 o qual foi a Plenário e recebeu 1.263 emendas, voltando às Comissões. Durante a tramitação desse PL, em uma atitude antidemocrática, em 1992, o senador Darcy Ribeiro apresenta outro PL, assinado também pelos senadores Marco Maciel (PFL/PE) e Maurício Correa (PDT/MG), cujo conteúdo apresentava divergências quanto ao projeto que tramitava na Câmara.

Apesar da correlação de forças pendesse mais para as privatistas, o projeto construído com a participação do FNDEP foi aprovado em 13 de maio de 1993 no Plenário da Câmara Federal, sendo identificado como PL nº 1.258-C, de 1993. Bollmann e Aguiar (2016, p. 416), expõem a continuidade do processo de tramitação deste PL, conforme destacado a seguir:

> O PL nº 1.258-C, de 1993 seguiu para o Senado Federal, passando a ser identificado como PL nº 101, de 1993, tendo como relator o senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB/ CE). Em 1994, o PL nº 101, de 1993, designado Substitutivo Cid Sabóia, iniciou-se o processo de discussão, com a realização de audiências públicas e recebimento de emendas. Aprovado na Comissão de Educação, deveria ir ao Plenário, mas retornou às Comissões de Educação e de Justiça por manobra do Ministério da Educação (MEC), não sendo aprovado no Plenário, em 30 de janeiro de 1995, por falta de quórum.

O texto do Substitutivo Cid Sabóia representava o consenso possível, refletia o processo de luta pela escola pública – universalização da educação básica, com acesso e

permanência; Sistema Nacional de Educação Unificado que admitisse o mesmo padrão de qualidade em todos os níveis e a garantia de verbas públicas para a escola pública (Bollmann; Aguiar, 2016).

No Senado Federal, ainda que tenha sido aprovado na Comissão de Educação, a partir de inúmeras audiências públicas com entidades representativas da sociedade civil, o Substitutivo Cid Sabóia foi posteriormente substituído pelo projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro que contou com participação do MEC.

Este senador nessa nova etapa de tramitação do projeto foi escolhido relator na Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC), ao apontar as inconstitucionalidades aos dispositivos do anteprojeto da Câmara dos Deputados e ao Substitutivo Cid Sabóia levando o arquivamento de ambos. Desse modo, as estratégias regimentais favoreceram a aprovação do Projeto Darcy/MEC pelo plenário do Senado Federal em 25 de outubro de 1995.

> Assim, sem a necessária discussão política com as entidades, foi desrespeitado todo um procedimento democrático de elaboração pela sociedade [...] E, sob a pressão das manifestações das entidades em defesa da escola pública, retornou a tramitação concomitante dos três projetos – PL nº 45, de 1991, PL nº 101, de 1993 e Darcy/MEC (VI versão) – sendo que todos eles puderam receber emendas, tendo, porém, o Substitutivo Darcy Ribeiro preferência na votação (Bollmann; Aguiar, 2016, p. 418).

De volta ao Plenário da Câmara Federal, o acirramento dessa disputa teve como resultado a aprovação definitiva, em 17 de dezembro de 1996, da nova LDB, cujos princípios gerais contemplavam o projeto Darcy/MEC e não do PL nº 1.258-C, de 1993, original da Câmara, apoiados pelo FNDE. O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, sancionou a lei em 20 de dezembro de 1996, sob nº 9.394, de 1996.

A dinâmica que envolveu diferentes setores organizados da sociedade civil na elaboração da LDB representou para as forças progressistas um embate direto com a instância governamental, que apresentou uma política educacional seguindo os ditames da orientação neoliberal, o qual divergia do projeto aprovado na Câmara dos Deputados e do Substitutivo Cid Sabóia, aprovado na Comissão de Educação do Senado, e assim impôs seu projeto de LDB articulado com Darcy Ribeiro, obstaculizando os avanços que a luta pela escola pública havia conseguido incorporar ao projeto de LDB.

A LDB aprovada integra o conjunto de reformas encaminhadas pelo Estado no âmbito educacional, fomentando mudanças na educação básica e na educação superior. Portanto, cabe ressaltar alguns avanços e recuos para a educação pública nas proposições sobre diretrizes e bases da educação nacional, contemplados no texto aprovado em 17 de dezembro,

sancionado pela Presidência da República em 20 de dezembro de 1996 (Lei nº 9.394, de 1996), no qual procuramos destacar as diretrizes para a gestão democrática da educação escolar.

No seu Art. 3°, inciso VIII, reitera a gestão democrática do ensino público enquanto princípio, corroborando com o disposto no artigo 206 da Constituição Federal (1988). No artigo 14 expõe que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: "[...] I- participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (Brasil, 1996).

Cabe destacar do referido artigo a definição das normas de gestão pelo sistema, as quais devem estar de acordo com as peculiaridades da localidade em que está situado. Desse modo, cada estado, município ou escola, para consolidar a gestão democrática deve considerar as suas particularidades. No entanto, cabe ressaltar que por vezes as decisões são tomadas em gabinetes, sem qualquer participação dos sujeitos que estão diretamente ligados ao processo de ensino e aprendizagem, por exemplo, professores e estudantes. Geralmente quando isto ocorre, essa "definição de normas" fica limitada às tomadas de decisão do gestor escolar.

É oportuno destacar as críticas de Paro (2001, p. 55) acerca do Art. 14, quando ele afirma que:

> Ao estabelecer os princípios que nortearão 'as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica', esse Art. 14 é de uma pobreza sem par. O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a 'elaboração do projeto pedagógico da escola', pudesse dar-se sem a 'participação dos profissionais da educação'. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas do país. Além disso, ao prever a 'participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes', sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos [...]

No que diz respeito ao princípio que se refere à "participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola" (Inciso I), por ser um instrumento norteador das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, é imprescindível que os profissionais (gestores, professores e coordenadores), além dos familiares e estudantes, que são responsáveis pelo fazer escolar, participem de sua elaboração, execução e avaliação.

Quanto ao princípio da "participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes" (Inciso II), a efetivação desse princípio pode refletir na

descentralização do poder de decisão das mãos dos gestores de escolares, para tanto, é pertinente que os membros que compõem a comunidade escolar sejam conscientes da importância desse órgão para a consolidação de práticas democráticas.

A partir da implantação dos conselhos escolares, os sujeitos poderão, mediante espaços formativos, compreender qual concepção de indivíduo, sociedade e educação tem sido vivenciada na escola, além disso, evidenciar a influência das orientações internacionais na forma como tem sido conduzida a sua organização e gestão, que por vezes, refletem os acordos e consentimentos entre os governos e os organismos internacionais.

> Acerca dos Conselhos Escolares, a LDB cita-os como órgãos institucionais integrantes do processo de democratização dos estabelecimentos de ensino público, entretanto não existe a regulamentação da Lei maior da educação, em relação a sua forma de funcionamento. Assim, tem cabido aos estados e municípios a tarefa de nortear esse funcionamento (Dublante; Coutinho, 2012, p. 188).

O Conselho Escolar pode se constituir em um espaço de participação da comunidade escolar nas decisões e rumos da escola. Geralmente é constituído pelos diferentes segmentos da comunidade escolar, isto é, podem participar os professores, pais e estudantes. É importante ressaltar que a efetivação das ações desenvolvidas pelo Conselho Escolar depende da mobilização de cada segmento.

Desse modo, quando é efetivado no contexto da gestão democrática, o referido Conselho desempenha funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras referentes às questões administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição. Pode oportunizar o envolvimento da comunidade escolar no planejamento, execução e avaliação dos processos educacionais junto aos órgãos do executivo.

> [...] o conselho escolar é considerado um espaço institucional capaz de contribuir para superar a administração centralizada, até então, vigente na escola e, ao mesmo tempo, contribuir para edificar uma gestão democrática que envolva todos os que – direta ou indiretamente – atuam no processo educacional. Essa forma de conceber a gestão possibilita a aproximação não só entre os segmentos internos da escola, mas também entre a instituição educacional e a comunidade escolar (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 756).

O Conselho Escolar representa um espaço de autonomia e participação, cujos membros que lhe compõem podem promover a prática da discussão, compartilhar o poder, e socializar saberes, propiciando aos seus membros uma formação crítica e reflexiva sobre os aspectos que permeiam o ato educativo.

Apesar de Cabral Neto e Castro (2011), ressaltarem que a implantação dos Conselhos pode provocar mudanças significativas no espaço escolar, estes ressaltam ainda que em algumas escolas as decisões de caráter administrativo e pedagógico ainda são baseadas em relações autoritárias, por vezes centralizadas na figura do diretor ou de um grupo da comunidade escolar, restringindo a participação dos familiares, estudantes e funcionários.

De acordo com o Art. 15 da LDB (9.394/96), cabe aos sistemas educacionais assegurarem às escolares públicas progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. Corroboramos com Lacerda (2004, p. 58) ao considerar que a autonomia "[...] não é algo externo a ser dado pelos órgãos públicos, mas a ser apropriado, gestado pelos sujeitos da escola".

Portanto, este princípio não é assegurado somente por meio de uma determinação legal, em razão da lei em si mesma não garante a sua concretização, pois a sua concretude ocorre a partir da definição dos objetivos definidos coletivamente pelos sujeitos da comunidade escolar, os quais devem participar da elaboração e execução de ações educacionais para alcançá-los.

No que diz respeito ao PNE 2014-2024, Lei nº 13.005, de 2014 (Brasil, 2014), constitui-se em um instrumento que visa o planejamento e execução das políticas públicas, logo, é integrante do conjunto de normativas que orientam o estabelecimento de espaços de gestão democrática na educação. Este plano destinou uma meta para o assunto, de número 19. No entanto, mesmo antes, já abordou a matéria nos artigos 2º, 6º e 9º, conforme expomos a seguir:

> Art. 2º São diretrizes do PNE:
> VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]
> Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação. [...]
> Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

O plano dispõe sobre a gestão democrática como uma de suas diretrizes, reiterando-a como um dos princípios a organizar a educação pública brasileira, conforme o seu Art. 2º.

Quanto ao mencionado no artigo 6º, ainda que não utilize a expressão "gestão democrática", o texto expõe a necessidade da criação de espaços enquanto mecanismo democrático e democratizante para a definição das diretrizes da macropolítica educacional.

No artigo 9º, o texto determina que estados, Distrito Federal e os municípios brasileiros devem, em prazo até junho de 2016 (já expirado), elaborar sua legislação própria acerca dessa concepção de gestão. De acordo com Souza e Pires (2018) apenas 11 estados[50], além do Distrito Federal (DF), a têm até o final do ano de 2017. Salientam que tal situação possa ser mais agravante quanto aos municípios, pois consideram que são entes que tendem a ter menor capacidade técnica para o assunto, além de serem menos tensionados nas disputas das políticas (educacionais) que os governos estaduais, em virtude da menor pressão e controle social em tal esfera de governo.

O plano ainda trata da matéria na Meta 7 que versa sobre a qualidade da educação, indicando duas estratégias, a saber:

> 7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; [...]
> 7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (Brasil, 2014).

É possível evidenciar que o legislador visou articular a democracia como condição ou critério de qualidade, o que revela os propósitos de democratização da educação pública e de compreensão desse avanço como uma condição de qualidade educacional.

Na Meta 19 do PNE objetiva estruturar espaços de efetivação da gestão democrática nos sistemas de ensino público, para tanto estipulou o prazo de dois anos, o qual foi findado em 2016. O alcance da gestão democrática está atrelado ao processo de escolha do dirigente escolar, mediante a consulta pública, cujos aspectos como conhecimento técnico e mérito sejam considerados durante a definição. Destacamos o texto da Meta 19 a seguir:

[50] Os 11 estados mencionados são Acre, Amapá e Rondônia, na região Norte; Piauí, Rio Grande do Norte, Alagoas e Sergipe, no Nordeste; Rio de Janeiro no Sudeste; Rio Grande do Sul na região Sul e; Mato Grosso e Goiás, além do Distrito Federal, na região Centro-Oeste (Souza; Pires, 2018).

> Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (Brasil, 2014).

No entanto, Peroni e Flores (2014), desvelam uma contradição ideológica implícita no texto do PNE, que ora expõe uma orientação baseada numa concepção democrática, ora na concepção da gestão gerencial[51]. Compete aos sistemas de ensino definirem o que entendem por mérito e desempenho que podem estar associados ou não aos resultados em exames em larga escala e a indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); bem como o que seria a "consulta pública", que pode inclusive não significar o processo de eleição direta pela comunidade escolar, um dos pilares da gestão democrática.

Nas redes de educação cujos gestores ainda não são eleitos, o princípio da consulta pública pode até tornar-se um mecanismo significativo para as comunidades escolares, entretanto, quando ocorre a associação a critérios meritocráticos pode restringir a concretização do princípio da participação efetiva na gestão escolar. Assim, a associação de concepções divergentes em redes escolares reflete as desigualdades estruturais e estruturantes da sociedade brasileira, podendo, com isso, comprometer o alcance da democratização da gestão escolar, isto é, da socialização do poder e das tomadas de decisão.

Para Fernandes (2018, p. 101), condicionar a gestão democrática da educação pública à meritocracia demonstra uma perda na correlação de forças sociais para aqueles setores que almejam que a educação seja um canal de participação popular, pois a meritocracia se move

> [...] pela competição e pelo individualismo, descaracteriza e deslegitima a gestão democrática como processo coletivo de tomadas de decisões. A meritocracia fundamenta-se em preconceitos de que todos são iguais, em processos históricos que originam e acentuam as desigualdades entre indivíduos. Quando a gestão democrática da educação se associa à meritocracia, espaços de decisão coletiva são deslegitimados em razão do mérito individual.

Ressaltamos que o discurso ideológico do mérito e do desempenho, sob o argumento de a partir da valorização do esforço pessoal/individual dos sujeitos a serviço de sua função resulta em maior comprometimento e motivação, haja vista que a possibilidade de ascender a

[51] Para exemplificar o emprego do gerencialismo na Educação, podemos citar o uso de instrumentos de gestão advindas do campo mercadológico, como o PDE-Escola e as parcerias com fundações privadas sem fins lucrativos, tais como: Itaú, Instituto Airton Senna, Bradesco e outros. Além disso, a eleição de diretor atrelado ao cumprimento de índices em avaliações externas e a entrega de resultados quantitativos.

outras posições na carreira se contradiz quando se evidencia o contexto desigual entre as classes sociais no âmbito da sociedade capitalista. Portanto, atribuir ao sujeito individual condições que só podem ser materializadas por sujeitos coletivos conscientes, não se fundamenta com o referencial que tem como premissa uma educação pública, enquanto direito de todos, de qualidade socialmente referenciada.

Alves (2020), estabelece possíveis consequências da adoção de princípios meritocráticos na gestão da escola pública, especialmente no processo de provimento da função de gestor escolar, em que destacamos a desconsideração dos contextos social, político, econômico e cultural; desconsideração das condições estruturais/objetivas das escolas e dos processos de ensino e de aprendizagem; ampliação da responsabilização da figura do diretor quanto aos resultados nos exames em larga escala; incentivo da competição, do individualismo e do ranqueamento e privilegiamento da igualdade formal em detrimento da igualdade substantiva.

As implicações na gestão da escola pública causadas pela materialização dos princípios meritocráticos e seu viés gerencial, os quais têm sido implantados a partir da década de 1990 por meio das políticas educacionais brasileiras, dentre elas, as avaliações em larga escala, divergem da perspectiva progressista de gestão democrática. Brooke (2006, p. 378) expõe que a

> [...] exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares tem sido respondida pela implementação de políticas de accountability, ou seja, de responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição.

Considerando a operacionalização das políticas de responsabilização, torna-se imprescindível a existência de indicadores educacionais confiáveis de desempenho, sobretudo quando tem por consequência a premiação, punição ou auxílio para aqueles que podem atingir ou não o desempenho almejado.

Visando situar a questão do provimento da função de gestor escolar, destacamos o conteúdo da primeira estratégia, que integra, de certa forma, o explícito no artigo 9º[52] da Lei nº 13.005/2014 e o próprio texto da Meta 19.

[52] Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (Brasil, 2014).

> 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Tal estratégia representa uma política de indução por parte da União, pois induz os sistemas de ensino a regulamentarem a gestão democrática em suas respectivas redes, condicionando o repasse de recursos financeiros mediante elaboração das respectivas normas, o que pode se materializar pelo viés da desconcentração. Além disso, atrela a nomeação de gestores escolares aos critérios técnicos de mérito e de desempenho.

O texto apresenta uma alteração importante, tendo em vista que substitui o termo "consulta" pelo termo "participação" da comunidade escolar. Entretanto, a partir dos estudos sobre participação, cabe atenção daqueles que compõem a comunidade escolar, pois este princípio pode se manifestar de forma tutelada, restrita e/ou funcional, conforme expõe Dourado (2006), a participação tutelada se constitui como uma concessão do Poder Público, cujos sujeitos respondem com uma postura de subordinação; na perspectiva restrita, quando vivenciada no contexto de autonomia regulada e com parâmetros rígidos de atuação; e funcional quando está atrelada às funções exercidas pelas carreiras profissionais dos sujeitos, aproximando-se de um modelo corporativista.

As demais estratégias definidas para o alcance da Meta 19 apresentam pontos de convergência com a perspectiva de uma gestão democrática no interior das escolas públicas, os quais expomos de forma breve. A segunda estratégia[53], apresenta os conselhos de educação como importantes mecanismos de controle das políticas públicas educacionais, de forma que deixa evidente a necessidade da formação dos conselheiros para que exerçam suas funções com conhecimento que lhe é devido e com condições estruturais adequadas para o seu desenvolvimento.

[53] 19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; (Brasil, 2014).

A terceira estratégia[54], busca dar voz a todos trabalhadores e usuários das políticas públicas educacionais, de forma a oportunizar a vivência da democracia participativa a partir dos Fóruns Permanentes de Educação. Assim, os cidadãos poderão acompanhar a execução dos Planos Nacional, Estadual e Municipal de Educação.

A quarta estratégia[55] visa a participação dos estudantes e dos seus familiares nos espaços democráticos da escola, para tanto, é necessário a criação e/ou fortalecimento por meio dos grêmios estudantis e na constituição de associações de pais, cuja operacionalização esteja em consonância com os conselhos escolares no planejamento, na execução, no acompanhamento e na fiscalização das ações educacionais.

A quinta estratégia[56] elucida sobre a constituição e fortalecimento de dois conselhos importantes que deliberam sobre questões educacionais: o Conselho Municipal, situado no campo macro da gestão e o Conselho Escolar, vinculado à gestão da escola pública, sendo este um espaço de tomada de decisão da comunidade escolar no interior da instituição. A formação dos conselheiros é importante para uma atuação eficaz, pois devem participar diretamente das ações que vão além do fiscalizar, dentre elas a elaboração do PPP da escola.

A sexta[57] e a sétima estratégia[58] corroboram com os artigos 14 e 15 da LDB (9.394/96), já abordados nesta seção, pois visam respectivamente, fomentar a participação e a consulta de profissionais da educação, estudantes e de seus familiares na elaboração dos documentos internos da escola, tais como o PPP, os currículos escolares, os planos de gestão escolar e regimentos escolares. Destaca ainda que devem ser asseguradas a participação dos familiares na avaliação de docentes e gestores escolares. Com isso, buscam favorecer os processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino.

---

[54]19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; (Brasil, 2014).

[55]19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; (Brasil, 2014).

[56]19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

[57]19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

[58]19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

A oitava estratégia[59] é bastante controversa, pois inicialmente trata da formação de diretores e gestores, na qual é interessante notar o sentido dúbio atribuído ao cargo. Libâneo (2015, p. 85), nos esclarece que "[...] administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir". Esse mesmo autor relata que alguns autores utilizam essas duas expressões indistintamente e outros atribuem maior amplitude a uma ou a outra. Notoriamente a formação é necessária diante da especificidade do cargo ocupado na área da educação, para melhor desempenho da função.

Enquanto as estratégias anteriores abordam sobre a participação e autonomia da comunidade escolar em conselhos, grêmios, entre outras questões que envolvem a gestão democrática, a estratégia oito objetiva a criação de uma prova nacional para o provimento do cargo, fato este que nos leva a questionar se a sua operacionalização seria democrática.

Em síntese, a Meta 19 nos oportunizou significativas questões, pois consideramos que os membros da sociedade civil, em especial educacional, precisam refletir e analisar levando em consideração a realidade de cada Município e Estado para a elaboração de seus planos locais. Ressaltamos que a participação dos cidadãos na construção dos planos é fundamental, em virtude de compor metas e estratégias para esta década na área da educação. Embora a construção coletiva do plano perpasse pelo poder legislativo e, desse modo, pode desencadear mudanças, é imprescindível que haja a fiscalização, para que os anseios delineados nas conferências sejam respeitados.

Quanto ao Plano Estadual de Educação, o PEE-MA (2014-2024) do Estado do Maranhão apontaremos como este instrumento normativo incorporou ou não os preceitos democráticos e meritocráticos presentes na Meta 19 e suas estratégias, haja vista as relações mais próximas com o objeto de estudo, foi analisada apenas a Meta 20 e das dezessete estratégias, apenas aquelas que apresentam discursos direcionados a gestão escolar do ensino público.

O PEE- MA (2014-2024) apresenta um discurso que restringe a concepção de gestão democrática do ensino público a eleição para o provimento ao cargo de gestores escolares. O texto da meta 20 reproduz praticamente o texto do PNE (2014-2024), apresentando sutis alterações de redação, mas não de conteúdo, conforme exposto a seguir:

> Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade

[59]19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão.

> escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (Maranhão, 2014, p. 27).

É possível evidenciar que este plano propõe a eleição para gestor escolar como estratégia para democratização do ensino público, entretanto, a vincula ao teor meritocrático, ou seja, reforçando as contradições entre a gestão meritocrática e a gestão democrática. Assim, fomenta a adoção de princípios meritocráticos para a nomeação de gestores em detrimento da gestão democrática realizada via eleição direta. Cabe mencionar que as estratégias 20.1 e 20.11 podem favorecer a implementação de eleição de gestores escolares a partir de uma perspectiva democrática, conforme exposto a seguir:

> 20.1 Possibilitar a criação de comissão, na conformidade do Art. 61, da Lei n.º 9.860, de 1.º de julho de 2013, para propor ações que visem a regulamentação do processo de escolha da função de Gestor Escolar.
> 20.11 Estimular a eleição direta para o cargo de gestor das escolas públicas das redes municipais, com vista a garantir condições para a efetiva participação das comunidades escolares, considerando, plano estratégico da Secretaria de Estado da Educação como regulamentação, na conformidade da legislação (Maranhão, 2014, p. 28).

Os estudos de Dourado (2000), nos permitem constatar que existem diferentes formas de provimento do cargo de gestor escolar, tais como: gestor indicado pelos poderes públicos; gestor de carreira; gestor aprovado em concurso público; gestor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas e eleição direta.

A eleição direta para gestor escolar tem sido pauta de reivindicação dos movimentos sociais organizados, por considerarem a forma mais democrática de provimento, haja vista que oportuniza a tomada de decisão pelos membros da comunidade escolar quanto aos rumos da gestão da escola. No Brasil, historicamente, o gestor escolar se constitui em um cargo de confiança dos governantes, assim, somente sob a perspectiva de uma gestão democrática pode ser oportunizado as pessoas pertencentes a escola pública o poder de decisão de quem irá representá-los frente à escola em que estão inseridos.

> A escolha e designação de dirigentes escolares predominantes no sistema escolar público brasileiro tem sido aquela decorrente do arbítrio do chefe do Poder Executivo, tanto nível estadual quanto no municipal, por se tratar, em sua grande maioria, de cargos comissionados, comumente denominados cargos de confiança (Romão; Padilha, 2001, p. 93).

A eleição direta é um dos instrumentos de gestão democrática, que possibilita o exercício democrático, pois oportuniza a escolha pela comunidade escolar do gestor que será um dos responsáveis pelos processos administrativos, pedagógicos, financeiros etc. da escola. A forma de provimento no cargo de gestor escolar pode não definir o tipo de gestão a ser consolidada na escola, mas, certamente, interfere na materialização desta. Cabe mencionar que não reduzimos a gestão democrática a eleição do gestor escolar, pois corroboramos com Paro (1996, p. 392), quando ele ressalta que:

> Em síntese, a razão determinante da opção pela eleição, como mecanismo de seleção de diretores, é a crença de que, por um lado, pode-se escolher um profissional que se articule com os interesses da escola, e por outro, o próprio método de escolha condiciona, em certa medida, seu compromisso, não com o Estado, como fazem as opções do concurso e da nomeação, mas com os servidores e usuários da escola. Mas, por mais importante que seja esse comprometimento - porque deixa aberta a possibilidade de o diretor, articulando-se com usuários e servidores, pressionar o Estado - ele é apenas um recurso para melhorar a escola, não uma certeza. Tudo dependerá do jogo de forças envolvidas, que não é função, obviamente, apenas da eleição do diretor.

As estratégias 20.6[60], 20.07[61], 20.10, 20.13, 20.15 e 20.17[62] versam acerca do princípio da participação, atrelando-o ao modelo de participação institucionalizada, estabelecida mediante a implementação de conselhos, grêmios estudantis, elaboração do PPP. Entre tais estratégias, a 20.15 "Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de educação básica" (Maranhão, 2014), deve ser pontuada pelo discurso amplo, pois não explicita elementos que colaboram para o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de educação básica.

Tendo em vista a aproximação com o objeto de pesquisa, destacamos as estratégias 20.10 e 20.13, pois dispõem sobre a participação da comunidade escolar na elaboração do PPP, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Cabe mencionar

[60]20.6 Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas.

[61]20.7 Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal.

[62]20.17 Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembléias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares.

que as instituições de ensino no Estado do Maranhão são regidas por bases curriculares estruturadas pela SEDUC/MA.

> 20.10 Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a SEDUC e as escolas.
> 20.13 Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas (Maranhão, 2014, p. 28).

Conforme já destacamos, a escola ao ser organizada sob princípios da participação e da autonomia, de forma que os membros da comunidade escolar contribuam no processo decisório no âmbito dos mecanismos de participação, tais como o PPP, os grêmios estudantis e os conselhos escolares, poderá fomentar uma formação que torne os estudantes críticos, autônomos, participativos com a promoção dos princípios de justiça, igualdade, autonomia e liberdade na sociedade, cuja intervenção na realidade poderá contribuir para a construção de uma sociedade efetivamente democrática. Nesse sentido, corroboramos com Gadotti (2001, p. 36) ao expor que a gestão democrática é atitude e método, "A atitude democrática é necessária, mas não é suficiente. Precisamos de métodos democráticos de efetivo exercício da democracia. Ela também é um aprendizado, demanda tempo, atenção e trabalho".

Ressaltamos que evidenciar a associação entre mecanismos de gestão democrática e mecanismos de gestão gerencial, a exemplo da Meta 19 do PNE (2014-2024) e da Meta 20 do PEE-MA, como se partissem da mesma matriz ideológica, torna-se imprescindível para que não seja obstaculizada a democratização da educação e dos processos de decisão internos da escola no Brasil.

As ideologias não são neutras, pois exercem uma função social definida no âmbito da luta de classes. Para que a ideologia burguesa prevaleça, é cabível que esteja ausente a reflexão acerca dos problemas concretos da realidade. Isso ocorre em razão do capitalismo tender a anular qualquer possibilidade de construção ideológica da classe dominada.

Desse modo, a compreensão da ideologia dominante é necessária e urgente, devendo ser considerado o seu significado histórico-social, e as contradições existentes na totalidade social, pois os detentores do poder, com seus intelectuais orgânicos- que a elaboram, fundamentam e difundem suas visões de mundo – visam adquirir o consentimento ativo dos dominados. Não se trata de uma submissão passiva à ordem social, mas de um processo de

uma inculcação de valores, em que ocorre a incorporação de um sistema de crenças e incentivos que naturalizam as relações de dominação.

> A hegemonia é construída com base na luta incessante dos grupos sociais dominantes para obter o consentimento ativo dos grupos sociais subalternos, que não é espontâneo, mas precisa ser educado. A direção intelectual e moral depende dos intelectuais vinculados aos grupos sociais fundamentais que atuam nas várias organizações da sociedade civil de maneira a educar e alcançar o consenso ativo dos demais grupos sociais. Para atingir esse objetivo, Gramsci destaca o essencial papel da cultura. Quando o Estado governa com o consentimento ativo dos grupos sociais subalternos, isso significa que eles passaram a adotar, como sendo suas, formas de pensamento e de ação que atendem a interesses dos grupos dominantes (Dore; Souza, 2018, p. 248).

Vale ressaltar o movimento dinâmico da hegemonia, isto é, a sua necessidade contínua de produção, tendo em vista que a hegemonia é instável, resultado da própria dialeticidade da história. A hegemonia nunca é dada, ela não se constitui em um estado natural, mas é fruto de um processo histórico de lutas, modificando-se ao longo do tempo, e, portanto, deve ser permanentemente inventada, reinventada, atualizada, preservada contra aqueles que a classe dominante de cada época considera os adversários.

A sociedade capitalista, ao se modificar ao longo do tempo, frente as novas demandas históricas, oportuniza a criação de espaços contraditórios na própria estrutura dominante, o que exige a assimilação e reelaboração dos conceitos/ideias/valores de resistência contrários aos dominados, atribuindo-lhes novos significados. Assim, a educação e a escola são centrais para a disseminação ideológica (Menezes; Zientarski, 2019).

Nesse sentido, a compreensão da gestão democrática da educação pública deve perpassar primeiramente pelo entendimento da sociedade capitalista em suas múltiplas determinações, sendo esta vista como bloco histórico, em que existe uma inter-relação da estrutura (o campo da economia) com a superestrutura (o campo ideológico, cultural etc.). Por meio deste entendimento, podemos vislumbrar uma ruptura com a perspectiva normativa e procedimental que limitam a escola apenas ao campo de uma democracia formal.

Reconhecemos que há possiblidade de promover a transformação do real mediante a implementação dos espaços participativos, cuja comunidade escolar (gestor escolar, coordenador pedagógico, professor, familiares, estudantes, funcionários e demais interessados na escola), por meio da vivência dos princípios da autonomia e da participação, com visão crítica poderão definir ações pedagógicas, com vistas a democratização do acesso à escola, e

sobretudo a democratização do acesso à aprendizagem dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

> E que, nessa tessitura, forme-se uma consciência de classe, o que só é possível se houver a superação do modelo burguês de educação (seja tradicional, tecnicista ou escola novista). A partir dessa superação se pensa na transformação revolucionária da sociedade com a criação de um novo bloco histórico (Menezes; Zientarski, 2019, p. 48).

Consideramos que o processo de reflexão com vistas à própria ação para uma direção consciente poderá resultar nos membros da comunidade escolar transformações das suas concepções de mulher, de homem, de sociedade, de educação e de instituição educativa. Para tanto, deve ocorrer uma ligação entre filosofia e prática, entre homens do saber e massa/povo via filosofia da práxis, a qual tem por tarefa:

> [...] apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos [...] (Gramsci, 1995, p. 18).

No campo da superestrutura concentram-se ações políticas de diversas matizes, que produzem uma concepção de mundo. De acordo com Gramsci (1995) a superestrutura interfere nas relações sociais de produção, tendo em vista que ela influi na formação social. Não podemos desconsiderar a existência das tensões presentes na estrutura, que podem inclusive refletir na superestrutura da materialidade dialética da história.

Este convite à reflexão pode ser aplicado no exercício da gestão democrática da escola pública, tal exercício é fruto da experiência vivenciada na escola pelos membros da comunidade escolar, os quais poderão compartilhar tanto suas leituras de mundo, quanto apreensões do mundo que lhes são privados, logo, expor ideias e anseios acerca do seu passado e expectativas de futuro, sem deixar de considerar as contradições constatadas do presente via reflexão e análise da realidade concreta.

Cabe mencionar que os grupos hegemônicos buscam impedir a emancipação dos sujeitos subalternos, fato este que torna necessária uma contraofensiva dos dominados, a partir do trabalho dos intelectuais orgânicos, que deverão estar envolvidos de forma ativa, direta e consciente na luta político-ideológica. Essa ação insere-se no campo da cultura, "[...] é uma coisa bem diversa. É organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse

da própria personalidade, é conquista de consciência superior pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida" (Gramsci, 2004, p. 53).

A gestão na perspectiva mercantil-gerencialista, enquanto instrumento de dominação, tende a vincular a educação aos conceitos de eficácia e de eficiência, na qual é estabelecido o modelo educacional de tipo racionalista e técnico-instrumental. Como a educação e a escola são instrumentos de disseminação ideológica, devemos considerar as contradições e as possibilidades do movimento contra hegemônico no âmbito dos processos de elaboração dos instrumentos legais e nas práticas dos sujeitos situados nos sistemas de ensino e nas escolas.

Ressaltamos que dificilmente será consolidada uma sociedade democrática sem que haja uma Paidéia[63] democrática, isto é, uma formação geral e integral do homem. Assim, não existirá uma sociedade democrática sem cidadãos democráticos. Nesse sentido, consideramos que a escola se constitui um espaço de formação humana, que influencia e é influenciada pela sociedade.

Os documentos legais abordados que normatizam a gestão democrática da escola pública o fazem no plano jurídico, normativo, legal, procedimental. No entanto, a sua existência, isto é, vivência, não se dá no mundo das ideias, embora seja fundamentada na dimensão teórica, esta concepção de gestão se concretiza na materialidade dialética na história. Desse modo, só pode ser vivenciada por meio da ação humana, pensada de modo relacional (classe social), não é estática, mas desencadeada pelas ações de homens/mulheres reais na sociedade.

A gestão escolar democrática é um dos meios para o alcance do sucesso da/na escola, atrelado a aprendizagem significativa dos estudantes quanto aos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade. Assim, levamos em consideração que essa concepção de gestão incide na socialização do poder e das tomadas de decisão, colaborando para a problematização da escola e da educação em seus aspectos mais amplos, como elementos constitutivos e constituintes de um processo macro de sociedade, de Estado e de formação humana.

Nesse sentido, consideramos o PPP da escola um instrumento de gestão fundamental para a realização de uma gestão democrática, e por este ser um plano global da instituição, torna-se indispensável quando construído pelos diversos segmentos que constituem a escola. É sobre este documento que aprofundaremos a discussão a seguir.

---

[63] "Entre os gregos, com efeito, paideia significa a instrução e a educação em que os homens são formados; e pan significa universal. Pretende-se, portanto, que Omnes, Omnia, Omnino sejam educados, isto é, que todos sejam educados em todas as coisas e totalmente". (Piaget, 2010, p. 102).

4 GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Nesta seção abordamos as concepções de organização e gestão escolar que podem ser adotadas pela comunidade escolar, em razão da posição política dos seus membros acerca do indivíduo, da sociedade, da educação, da escola e da formação humana. A forma como a escola se organiza e se estrutura demonstra o compromisso com a sua função social, podendo contribuir para a conservação ou transformação da sociedade que faz parte

Destacamos, ainda, considerações acerca da gestão democrática na escola pública e as contradições da realidade em que se pretende efetivá-la. Abordamos sobre a implementação do Projeto Político Pedagógico (PPP), documento este que pode nortear a organização do trabalho pedagógico da escola, pois explicita os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de avaliação da escola.

4.1 Concepções de gestão escolar

A organização e os processos de gestão de uma escola refletem posições políticas e pareceres dos membros da comunidade escolar, da concepção do indivíduo, da sociedade, da educação, da escola etc. Assim, o modo pelo qual uma escola se organiza e se estrutura tem dimensão política e pedagógica, cujos objetivos específicos da instituição tendem a estar relacionados ao alcance da qualidade na educação pública, fato este que posiciona a gestão no cerne do debate da agenda educacional, tendo em vista que é no âmbito da gestão escolar que as políticas públicas educacionais são materializadas mediante a ação do Estado.

A discussão acerca da gestão da educação envolve reflexões sobre as políticas da educação, tendo em vista que por meio da gestão são materializadas na realidade todas as metas e objetivos educacionais traçados pelas políticas que são desdobramentos dos arranjos sociais e políticos produzidos na sociedade civil.

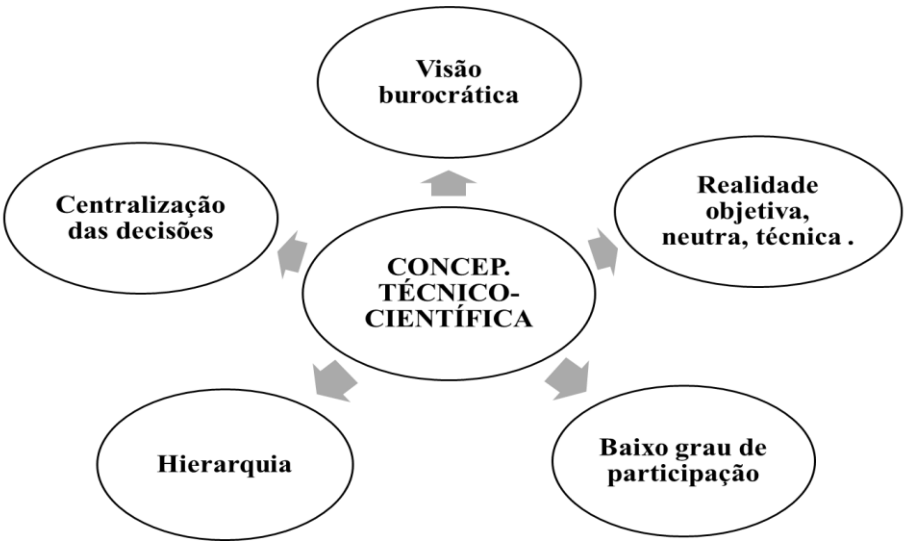
A forma de gerir a escola se constitui em uma perspectiva de implementação das práticas pedagógico-curriculares nos seus processos de ensino e aprendizagem, a fim de que sejam oferecidas as condições para a construção do sujeito o qual pretende formar. É imprescindível o reconhecimento de que historicamente a formação desse sujeito esteja vinculada às exigências e interesses dos diversos grupos dominantes que se encontram no poder.

Nos estudos de Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) as concepções de organização e gestão escolar foram denominadas de concepção técnico-científica e concepção sociocrítica. É

oportuno ressaltar que essas concepções possibilitam a análise da estrutura e da cultura organizacional de uma escola, entretanto dificilmente se apresentam de forma exclusiva na realidade, pois é possível aferir no mesmo espaço características de diferentes concepções, apesar disso, haverá um modo de gestão mais predominante. Nesse sentido, no discurso a comunidade escolar pode considerar que a forma de gestão desenvolvida em sua instituição seja uma concepção progressista, mas na prática pode reproduzir formas de organização e de gestão convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático).

A concepção técnico-científica, fundamenta-se na visão burocrática e tecnicista de escola, cuja ênfase é dada à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos. Nas unidades educativas que prevalece esse modelo de escola existe geralmente uma centralização das decisões, quando são tomadas por uma pessoa, ou somente por membros da equipe gestora, o que revela o baixo grau de participação da comunidade escolar, restando aos professores, familiares, alunos apenas cumprir os planos, projetos e ações planejados previamente com vistas a alcançar índices de eficácia e eficiência.

Figura 1 – Características da Concepção Técnico-Científica



Fonte: elaborado pela autora tendo por referência os estudos de (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

Ao considerarmos as características expostas, é possível aferir a valorização dada ao poder e a autoridade exercidos unilateralmente. Com o predomínio de relações de subordinação, rígidas determinações de funções, e supervalorização da racionalização do trabalho, o grau de autonomia e de envolvimento das pessoas nas ações educativas tende a ser

prejudicado, haja vista que alguns segmentos não participam de forma direta do seu planejamento.

Na concepção sociocrítica, a organização da escola ocorre a partir do trabalho conjunto, cujos membros planejam as ações educativas estabelecendo relações com o contexto sociopolítico, o que incide em formas democráticas de tomada de decisões, uma vez que ao grupo cabe discutir, deliberar e executar os planos e projetos definidos.

De acordo com Brito (2013) por estar voltada para os elementos clássicos da administração, a abordagem técnico-científica não oferece um ambiente favorável à participação dentro do processo de gestão escolar, diferentemente do que apresenta a abordagem sociocrítica da gestão escolar, na qual propicia um espaço para a contribuição da comunidade escolar no processo decisório acerca das ações de planejamento, execução e de avaliação da práxis escolar, em virtude da definição e redefinição das diretrizes relacionadas à organização da escola.

A abordagem sociocrítica da escola desdobra-se em diferentes formas de gestão, como, por exemplo: a democrática, a autogestionária, a interpretativa e a democrático-participativa. As três concepções convergem quanto à influência do contexto social e político na escola, a importância da construção de relações sociais mais humanas e justas e a valorização do trabalho coletivo e participativo, apesar divergirem acerca das formas concretas de organização e de gestão, conforme destacaremos de forma breve a seguir.

Figura 2 – Características da Concepção Sociocrítica

Fonte: elaborado pela autora tendo por referência os estudos de (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

A concepção autogestionária se materializa com a participação direta e por igual de todos os membros da unidade educativa, pois não há uma direção centralizada. No caso da organização escolar, além dos elementos instituídos (normas, regulamentos, procedimentos já definidos), esta também valoriza os elementos instituintes (capacidade do grupo de criar, instituir suas próprias normas e procedimentos).

Na concepção interpretativa, as práticas organizativas são consideradas como uma construção social advinda das experiências subjetivas e nas interações sociais, o que leva a serem priorizados na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas.

A concepção democrático-participativa baseia-se na participação dos membros da comunidade escolar na tomada de decisões, cujos objetivos comuns são assumidos por todos, e cada membro passa a assumir atribuições, desde o planejamento, execução e avaliação sistemática das ações educativas deliberadas, em razão de que elas sejam concretizadas para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino e aprendizagem. Essa concepção de organização e gestão escolar suscita o exercício democrático da gestão e implementa o direito de cidadania, pois implica deveres e responsabilidades para os membros da comunidade, contribuindo para a efetividade da gestão da participação.

Nesse sentido, compreendemos o Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um instrumento que pode contribuir para a superação da concepção técnico-científica, ao ser promovida a participação dos membros da comunidade escolar na gestão, favorecendo o diálogo entre conhecimentos escolares, saberes e culturas populares no âmbito da escola. A implementação democrática do PPP constitui-se em uma oportunidade de analisar e discutir sobre as dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras etc, da escola, tendo em vista a definição de objetivos comuns pelos implementadores.

De acordo com Veiga (2010, p. 13) o PPP quando implementado de forma democrática contribui na instauração de uma nova organização do trabalho pedagógico na escola, “[...] buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola”.

Ao longo desta Tese de Doutorado buscaremos ressaltar a gestão democrática como atividade coletiva que implica a participação e autonomia da comunidade escolar, bem como a definição de objetivos comuns, cuja materialização na realidade depende das capacidades e responsabilidades individuais e de uma ação coordenada dos sujeitos.

4.2 A gestão democrática na escola

A gestão democrática na escola é uma reivindicação dos movimentos sociais organizados que almejam uma educação de qualidade social para todos os brasileiros, bem como visam tanto a ampliação da participação na política educacional, quanto a democratização do próprio processo de gestão da escola. É geralmente uma pauta presente nos discursos e nas mobilizações sociais, além de ter se tornado um objeto de estudo nas produções acadêmicas desenvolvidas nas universidades, instituições de pesquisa e desenvolvimento. Azevedo (2017, p. 51) relata que o interesse pela gestão democrática foi intensificado durante a década de 80 do século passado.

> Na década de 1980 houve muitos movimentos sociais no país que lutaram em prol de uma redemocratização política. Nesse contexto, as discussões e debates em torno da gestão democrática tomaram força no campo educacional, os sujeitos envolvidos com o processo educativo sentiam necessidade de participar das decisões por meio da descentralização das políticas educacionais. A grande questão era construir uma escola que atendesse a todos os cidadãos com uma educação de qualidade.

A discussão sobre gestão democrática por pesquisadores e estudiosos do tema está vinculada ao exercício do poder em determinado momento histórico, e se materializa pela relação de forças no interior da luta de classes, pois essa concepção de gestão se materializa sob uma estrutura econômica, política e cultural. Ao compreendermos que a forma de sociabilidade da democracia em vigência está vinculada aos pressupostos burgueses, buscamos abordar acerca da gestão democrática na escola a partir das contradições desveladas na realidade estudada.

Para a materialização da democracia na escola é necessário que haja espaços que favoreçam a reflexão e que a ação individual (não individualista) sejam agregadas a um processo coletivo e dele sejam agregadoras. É por meio das mobilizações e das lutas conjuntas que se forma a gestão democrática.

> [...] é possível construir uma escola que seja democrática no sentido de ser para todos e que nela todos possam participar, atuar, trabalhar e aprender guiados pelos princípios de autonomia, liberdade, igualdade, fraternidade, a fim de formar cidadãos críticos, criativos, participativos e autônomos para atuarem e transformarem a sociedade (Nascimento; Cavalcante; Santos, 2019, p. 205).

As escolas que promovem a participação da comunidade escolar e local em sua organização e gestão tendem a fomentar o exercício democrático, pois os sujeitos aprendem a praticar a democracia, vivenciando-a, logo, podem refletir acerca das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais, bem como a próprias práticas educativas.

A escola pode viabilizar um processo que resulte na horizontalidade nas decisões tomadas, diferentemente do que ocorre nas escolas em que as decisões são tomadas de forma verticalizada, autoritária, burocrática, geralmente pelo gestor escolar, ou coordenador pedagógico. Por ser uma instituição social com metas e objetivos traçados, buscando o desenvolvimento integral dos estudantes, requer o envolvimento dos gestores, professores, famílias e estudantes na sua organização com vista a obterem uma escola de qualidade. Sobre o objetivo da escola, Libâneo, Oliveira e Toshi (2012, p. 419-420) expõem que é

> [...] o ensino e a aprendizagem dos alunos, tarefa a cargo da atividade docente. A organização escolar necessária é aquilo que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre os objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar.

A escola possui atribuições específicas no âmbito da sociedade, entretanto, assume características diversas através do tempo e do espaço, haja vista que a própria sociedade se encontra em constante movimento, sendo assim, a formação social tende a ser transitória e histórica. Desse modo, os objetivos da escola estão suscetíveis às mudanças, pois refletem as diversas condições do contexto social, político, econômico e cultural em que se localiza, o que demonstra a necessidade da análise e a compreensão das diferentes atividades existentes em seu interior, bem como dos responsáveis pelo cumprimento da função social da escola.

A gestão democrática possibilita que os membros da comunidade escolar interfiram na organização e gestão da escola, com apoio técnico e financeiro do Estado, que deve ser o responsável pelos meios para que a escola funcione. Na prática, ela se concretiza quando tomam decisões acerca das finalidades e objetivos das práticas pedagógicas, áreas do conhecimento, sobre a utilização dos recursos financeiros, físicos, nas práticas avaliativas, e em especial, durante a elaboração do PPP que permeia todas essas decisões.

> Os sujeitos da comunidade escolar e local devem participar da tomada de decisão, expondo suas ideias, estabelecendo ações para serem efetivadas na realidade e formas de executá-las e avaliá-las. Suas participações interferem nas decisões referentes à organização e gestão escolar, como a implementação dos órgãos deliberativos, decisões pedagógicas e curriculares, como a escolha da concepção de avaliação, os temas para projetos a serem desenvolvidos no interior da escola, o tema da formação

> continuada, as decisões financeiras, por meio da definição de prioridades, de como será utilizado o dinheiro adquirido nos programas da União (Ramos, 2018, p. 45).

Para que a tomada de decisão seja coerente ao contexto da escola é importante que haja espaços formativos que visem a identificação das necessidades, cabe, portanto, a problematização da realidade, com vistas à definição dos objetivos e procedimentos para atingi-los. Em seguida, cada segmento da instituição terá ações durante a execução, acompanhamento e avaliação do que foi planejado. A implementação desse processo depende da responsabilidade assumida por cada sujeito da comunidade escolar, logo, de acordo com o seu compromisso específico referente às suas atividades.

A consolidação da gestão democrática do ensino público exige a vivência dos princípios da autonomia e da participação da comunidade escolar e local na organização e gestão escolar. Nesse sentido, poderá ocorrer mediante a elaboração coletiva do PPP, a implementação de Conselho Escolar, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil e Associação de Pais e Mestres, de modo que estes espaços oportunizem a participação de todos os segmentos da comunidade escolar e local, com o objetivo precípuo de promover a formação crítica e política dos estudantes e de todos aqueles que estão envolvidos nos processos decisórios da escola. Ressaltamos que o desenvolvimento de ações colegiadas, poderão resultar na democratização do espaço escolar.

A participação é um princípio aprendido no ato, ao estar participando, o que exige dos envolvidos a presença, a reflexão e o assumir crítico sobre o funcionamento da escola, e a função de cada segmento dela. Com o seu envolvimento, poderão vivenciar e acompanhar a educação que ali está sendo ofertada, passando a definir o que se quer, por que se quer, e como se quer na escola.

Trata-se da possibilidade de a comunidade escolar intervir no destino da instituição, podendo criar coletivamente uma forma de organização e gestão escolar. A participação não advém de concessões, mas ela é uma prática que pode ser construída no âmbito dos órgãos deliberativos da escola. Esse envolvimento tende a se intensificar quando o sujeito percebe o impacto das suas ações na realidade da escola.

Corroboramos com Paro (2008), ao compreender a participação como partilha do poder, desse modo, ela não se limita ao momento da execução das ações planejadas, constituindo-se um fim em si mesma. A partir da participação da comunidade escolar no processo decisório da escola poderão ser evidenciadas as diferenças de interesses e necessidades dos membros de diferentes segmentos, desse modo, por meio da reflexão sobre a

realidade da escola, tendem a ser definidas coletivamente as concepções de indivíduo, sociedade, educação, estudante etc., com vistas a tomada de decisão e elaboração de ações que interfiram e modifiquem a realidade, em que todos da comunidade escolar devem estar comprometidos.

> A gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais. Na gestão democrática, pais, mães, alunas, alunos, professores e funcionários assumem sua parte de responsabilidade pelo projeto da escola (Gadotti, 2001, p. 35).

Uma escola democrática possibilita a representação de cada segmento da escola, oportuniza, portanto, a exposição do que cada um necessita, e suas especificidades, somente assim é possível estabelecer os objetivos comuns, cujas ações refletirão os interesses da comunidade escolar e local.

É oportuno expor o papel de alguns segmentos[64] da escola na sua organização e gestão, inicialmente, consideramos relevante pontuar a importância dos profissionais que atuam na Secretaria Municipal ou Estadual da Educação, pois é o órgão responsável pelo acompanhamento da articulação entre as diretrizes dos órgãos superiores de educação, tais como o Ministério da Educação e as ações pedagógicas que as escolas realizam. Dentre os profissionais, tem-se o assistente técnico-pedagógico que

> [...] no seu cotidiano, faz, junto com o supervisor de ensino, a ponte entre as diretrizes pedagógicas estabelecidas pela Diretoria de Ensino e as unidades escolares, pode fazê-la também quando da elaboração do projeto político-pedagógico e do planejamento. Ele pode ainda subsidiar a capacitação de todos os segmentos escolares para a participação no planejamento escolar (Padilha, 2001, p. 75).

Cabe aos sistemas educacionais criarem condições para que as escolas possam desenvolver práticas participativas e autônomas, em contraposição à cultura da delegação, da não participação. A superação do modelo de gestão em que há a concentração de autoridade nas mãos de uma só pessoa - dos dirigentes estaduais, municipais ou de diretores de escolas, ocorrerá quando forem materializadas formas coletivas que propiciem a distribuição do poder, de forma que a escola possa definir e atingir os objetivos atrelados à transformação social.

---

[64] As nomenclaturas (para cargos e/ou funções) variam de acordo com cada município ou com cada rede de ensino, desse modo, tomamos por referência as utilizadas no Estado do Maranhão.

O sistema educacional possui a incumbência de apresentar as diretrizes curriculares e metas, objetivos e estratégias da política educacional. Sendo estas vinculadas aos sentidos sociais e políticos que influenciam as práticas pedagógicas na escola, as formas de organização e gestão escolar, as relações interpessoais, o que demonstra a relação de influência do sistema de ensino na escola que, por vezes, reflete nas subjetividades dos membros da comunidade escolar, logo, em suas ideias e comportamentos.

Portanto, é relevante que os membros da comunidade escolar tenham o conhecimento sobre a relação entre o sistema de ensino e a escola, logo, devem conhecer como e por que foram tomadas as decisões no interior do sistema de ensino, pois estas revelam as relações de poder, informam o tipo de sociedade e cidadão a ser formado. Nesse sentido, é importante que sejam criados espaços para fomentar a conscientização acerca das determinações sociais e políticas nessas decisões, uma vez que estas repercutem na escola, sobretudo na sala de aula (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

Na organização e gestão escolar atuam pessoas com atividades diversificadas, quando desenvolvem numa perspectiva democrática constroem uma cultura organizacional[65] acolhedora e participativa. Consideramos fundamental o papel do gestor escolar, pois

> [...] coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições especificas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 458).

Nesse sentido, o gestor escolar pode, a partir da sua atuação gerar mudanças, desafiar e provocar a quebra de crenças e paradigmas de uma concepção de gestão autoritária, quando atua nos mais diversos âmbitos da comunidade escolar junto aos coordenadores, professores, funcionários, estudantes, famílias e com a comunidade em geral, promovendo uma troca entre escola e comunidade local, garantindo o alcance dos objetivos da escola, afim de que o ensino e a aprendizagem ocorram de forma significativa para quem com ela se envolve.

Dessa forma, o gestor escolar pode acompanhar a implantação das políticas na escola, valorizar e contribuir para a consolidação dos canais de participação e comunicação com a comunidade escolar. Logo, poderá conquistar o envolvimento dos diversos segmentos escolares na gestão participativa do trabalho da escola, por meio das trocas nos estudos,

[65]"Cultura organizacional pode, então, ser definida como o conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam os modos de agir da organização como um todo e o comportamento das pessoas em particular" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 441).

encontros, seminários, vivências e, ao reconhecer seus limites, será capaz de identificar as dificuldades e potencialidades dos seus integrantes.

> Devido a sua posição na escola, o desempenho de seu papel exerce forte influência (tanto positiva como negativa) sobre todos os setores e pessoas da escola. É do seu desempenho e de sua habilidade em influenciar o ambiente que depende, em grande parte, a qualidade do ambiente e clima da escola, o desempenho do seu pessoal e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (Lück, 2005, p. 16).

Os membros que compõem a equipe gestora são responsáveis pela coordenação de diferentes atividades escolares, uma de suas funções é criar mecanismos e condições favoráveis para envolver os demais segmentos da escola na elaboração do PPP da unidade, logo nas diversas atividades de planejamento. Assim, o trabalho coletivo pode possibilitar a melhoria da qualidade do trabalho desenvolvido na escola.

No que diz respeito ao coordenador pedagógico, este possui a incumbência de direcionar o trabalho da equipe pedagógica no âmbito das concepções e ações definidas no projeto político-pedagógico, de forma a coordenar os seus diversos desdobramentos em planos de curso, de currículo, de ensino ou de aula, e acompanhar a sua implementação, contribuindo para a avaliação contínua.

Ele precisa participar da gestão escolar, isto é, na organização das reuniões de planejamento das atividades pedagógicas, formações continuadas, Conselho de Escola, e da elaboração, execução, desenvolvimento e avaliação do PPP, entre outros momentos de formação e deliberações. Portanto, é o mediador no planejamento dos professores dentro da escola, ao realizar o acompanhamento, orientação e avaliação dos processos educacionais.

De acordo com Sampaio (2004, p. 39) para que o trabalho entre a gestão escolar e a coordenação pedagógica seja articulado, é necessário que discutam e busquem soluções para os problemas e dificuldades identificadas durante os mecanismos de participação, para tanto,

> Devem planejar e executar, acompanhar e propor análises dos resultados alcançados e empreender melhorias contínuas em seus planos de ação, sempre respaldadas pelo planejamento estratégico da instituição. Assim podem discernir sobre a inadequação do modelo pedagógico, dos métodos educacionais, desvitalizados, entediantes, avessos aos interesses, sentimentos e às reais necessidades dos alunos.

O trabalho desses dois segmentos da escola tende a ser bem-sucedido quando possuem a confiança dos professores, assim poderão estabelecer metas para o trabalho da escola, junto à comunidade, ao planejarem e coordenarem situações de aprendizagem. Cabe ressaltar que o

professor possui um papel fundamental na organização e gestão de uma escola democrática, pois ele é um sujeito que aprende, produz e interage com diferentes conhecimentos. A ele cabe a tarefa de pesquisar, provocar e provocar-se para novas aprendizagens por meio da sua formação inicial e continuada, sobretudo dos saberes experienciais que desenvolve junto com seus pares no cotidiano da escola.

Os professores podem elaborar os planos de curso, de ensino e de aula, todos necessariamente devem relacionar-se ao PPP. Para tanto, devem perceber, compreender o contexto sociopolítico em que a escola está situada. A ação destes profissionais se desenvolve nos diversos momentos da prática pedagógica, não se reduz ao ato de ensinar, pois ocorre mediante as lutas políticas, no planejamento, na organização pedagógica da escola, na gestão, e na relação com a comunidade local. Daí a importância da efetivação de canais de participação, como os órgãos colegiados, os quais rompem com a separação entre concepção e execução, entre segmentos que pensam e outros destinados apenas para a execução das ações planejadas.

> A participação dos/as professores/as está ligada não só à definição geral do projeto, mas também à definição dos planos de currículo, de curso, de ensino e de aula que devem fazer parte integrante do projeto de cada escola. Tendo os docentes participado ativamente do planejamento escolar, eles estarão comprometidos com ele e, principalmente, organizando suas atividades com base no que foi decidido coletivamente. Eles terão uma direção estabelecida em conjunto com os demais segmentos escolares, o que facilitará seu trabalho e dará maior ânimo ao exercício de sua atividade profissional (Padilha, 2001, p. 75-76).

A prática pedagógica exercida pelo professor ao basear-se nas decisões tomadas coletivamente tende a estar de acordo com os interesses de todos os segmentos da escola. Desse modo, trata-se de um trabalho compartilhado pela equipe escolar, uma construção coletiva, revela, assim, que o professor não deve ser exclusivamente responsável pela aprendizagem do estudante, ainda que ele que esteja em contato direto com ele, durante o processo de ensino e aprendizagem, logo, todos que atuam na escola possuem a responsabilidade pela educação promovida naquele espaço.

> Todas as pessoas que trabalham na escola realizam ações educativas, embora não tenham as mesmas responsabilidades nem atuem de forma igual. Por exemplo, o atendimento aos pais, efetuado pela secretaria escolar, pode ser respeitoso ou desrespeitoso, inclusivo ou excludente, grosseiro ou atencioso; a distribuição da merenda envolve atitudes e modos de agir das funcionárias da escola que influenciam a educação das crianças de maneira positiva ou negativa; as reuniões pedagógicas podem tornar-se espaço de participação

> das pessoas ou de manifestação do poder pessoal do diretor (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012, p. 414).

Os exemplos citados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) demonstram que diversas ações que ocorrem em uma escola têm caráter pedagógico, por se tratar de um ambiente formativo, visto que as práticas de organização e de gestão educam, ou seja, podem criar ou modificar os modos de pensar e agir dos membros da comunidade escolar. A própria organização escolar, ao ser construída por sujeitos históricos que a compõem, sofre mudanças em sua estrutura e nos processos de gestão. Nesse sentido, tanto as pessoas mudam com as práticas organizativas, quanto as organizações mudam com as pessoas.

Sendo assim, é fundamental que a escola tenha espaços de formação continuada, para que gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores possam reinventar suas práticas, baseados no comprometimento com a comunidade escolar, logo, sejam capazes de promover espaços deliberativos para que os estudantes, famílias e comunidade local possam ter vez e voz para expor suas concepções, opiniões, ideias, de forma a consolidar uma gestão democrática.

Cabe, portanto, reiterarmos o papel da educação, e da escola, que não deve ser apenas de formar estudantes para atender as demandas imediatistas dos negócios e do Estado. A escola como instituição social, que visa a formação humana, deve estar comprometida com a autonomia, igualdade, fraternidade, liberdade e justiça, e que os membros da comunidade escolar estejam envolvidos em práticas pedagógicas que fomentem nos estudantes o cultivo do estudo, do questionamento e da crítica.

Aqui, cabe reconhecermos que os estudantes devem ser ouvidos em todos os assuntos que lhes dizem respeito. Estes devem ser vistos como atores no processo de organização e gestão escolar, pois a formação de estudantes críticos, criativos e autônomos dificilmente irá ocorrer de forma espontânea, logo, precisa ser objeto central na gestão democrática.

Ressaltamos a importância do Grêmio Estudantil para a democratização da gestão da escola, pois trata-se de um órgão representativo dos interesses e necessidades dos estudantes. A sua existência ativa e representativa exige a participação concreta dos estudantes nos rumos da escola, levando-os a vivenciar os princípios da participação e da autonomia durante a sua jornada escolar, o que pode contribuir juntamente com concretização dos outros mecanismos de participação para a extinção do modelo de gestão escolar autoritária, tecnocrática e burocrática.

> Os grêmios estudantis foram legalmente instituídos no contexto das lutas pela democratização da gestão da educação no Brasil, por meio da Lei nº 7.398, de 1985. Portanto, ao lado da eleição de diretor de escola e dos conselhos escolares, os grêmios se firmaram como importantes instrumentos de luta, de afirmação e de valorização dos alunos no cotidiano escolar (Araujo, 2009, p. 258).

Os grêmios estudantis oportunizam aos seus participantes o exercício democrático de cidadania, uma vez que materializa a dimensão política no interior da escola, pois os estudantes podem discutir, deliberar e interferir na organização e gestão da escola, o que se diferencia da lógica da escola autoritária, a qual não promove a cidadania, destinando aos estudantes apenas o cumprimento de ordens, imposições, gerando em alguns casos medo e passividade.

Bordignon e Gracindo (2000, p. 157) consideram a escola enquanto espaço de construção da cidadania, tendo em vista que "Não há cidadania no isolamento, sem o referencial do outro. Vive-se hoje imerso no social. O que penso, o que sei, aquilo em que acredito são construções pessoais nutridas na relação com o outro".

Portanto, é fundamental que os membros da comunidade escolar tenham cautela para não instrumentalizar o Grêmio Estudantil de acordo com os interesses da gestão escolar ou de outro segmento, pois, desse modo, violaria o princípio da autonomia estudantil, cabe, portanto, aos outros segmentos da escola reconhecer a legitimidade do Grêmio Estudantil, de forma a contribuir para que se torne um espaço concreto cujas vozes dos estudantes possam ser valorizadas, e com isso ouvidas as suas propostas para a escola.

Além das participações dos membros já citados, para que haja a democratização da gestão escolar é preciso que seja estabelecida com as famílias dos estudantes uma relação dialógica, aberta e de respeito mútuo. É imprescindível que exista canais político-pedagógicos de participação que incentivem as famílias a participarem ativamente da educação escolar de seus filhos. No âmbito da gestão democrática, implica em torná-los gestores e não meros agentes ou receptores dos serviços educacionais, sem desresponsabilizar o Estado pelo provimento das condições materiais e financeiras necessárias para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem na escola.

> Os órgãos centrais devem estimular inovações e coordenar as ações pedagógicas planejadas e organizadas pela própria escola. Em outras palavras, as escolas necessitam receber assistência técnica e financeira (art. 92, inciso III), decidida em conjunto com as instâncias superiores do sistema de ensino. Isso pode exigir, também, mudanças na própria lógica da organização de instâncias superiores, implicando uma alteração substancial

> na sua prática e ampliando, dessa forma, a concepção de gestão democrática (Veiga, 2010, p. 23).

Araújo (2009), chama a atenção para um tipo de participação segregacionista, pois não colabora para a integração social, em virtude de conceber a escola não como de responsabilidade de todos, mas de um segmento, no caso, os familiares. Entretanto, não consideramos essa participação como efetiva, tendo em vista que são chamados apenas para colaborar com ações que deveriam ser assumidas pelo Estado.

> Alguns programas têm colaborado para o esvaziamento da escola como esfera pública, com a adesão voluntária dos segmentos da escola – em especial a dos pais. Como exemplo disso, apresenta-se à sociedade soluções, tais como: 'cheque- educação', 'amigos da escola', dentre outras. São programas que induzem a uma participação mascarada da comunidade no contexto educacional, desobrigando o Estado de suas responsabilidades históricas, caracterizando, assim, um ataque direto ao caráter público da educação (Araujo, 2009, p. 255).

Esses programas distanciam-se do alcance da democratização da gestão escolar, pois estabelecem uma participação controlada. Os defensores do Neoliberalismo por vezes tentam se apropriar dos termos que estão presentes nas reivindicações dos setores comprometidos com a democratização da educação, tais como a participação, com isto, desfiguram a concepção de escola como espaço de discussão, reflexão e deliberação pelos membros que a compõem. Tornando-os apenas como "colaboradores" de programas elaborados pelos tecnocratas da educação sob a lógica neoliberal.

No que diz respeito a participação da comunidade local na organização e gestão escolar, cabe mencionar inicialmente que ela é constituída pelos sujeitos vinculados às associações de bairro, às entidades comunitárias e às ONGs, e que geralmente tende a manter-se totalmente alheia aos projetos instituídos na escola em razão do predomínio do autoritarismo, da hierarquia, e da burocracia nas escolas. Entretanto, podem contribuir com envolvimento nas suas atividades, das curriculares às extraescolares.

Paro (2008, p. 27) propõe o seguinte questionamento: "Se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?". Assim, para que a escola se torne democrática, é pertinente que a comunidade local tenha vez e voz, haja vista a promoção de uma educação para quem a escola serve e pertence efetivamente.

Ressaltamos que os estudantes, famílias, e a comunidade local devem participar desde a elaboração até a avaliação das ações pedagógicas, e não somente na execução como geralmente ocorre nas escolas pautadas pela concepção técnico-científica. Na prática, pode se

concretizar quando estes passam a participar para além de reuniões ou atividades atreladas às datas comemorativas.

Reiteramos que para a escola consolidar uma cultura organizacional participativa, isto é, conquiste o envolvimento dos sujeitos no processo de tomada de decisão e execução das ações, é necessário a criação de espaços cujos sujeitos possam, mediante a sua presença, expor suas ideias e opiniões, que até poderão ser divergentes, mas devem ser consideradas "não pela busca do consenso que anula a diversidade, mas pela negociação que afirma o caminhar na mesma direção da finalidade, com a contribuição da diversidade" (Bordignon; Gracindo, 2000, p. 172-173).

A participação da comunidade escolar e local ocorre somente quando as pessoas possuem a livre determinação de si próprios, isto é, possuem liberdade para conduzir os rumos da escola, de se orientarem por regras que elas mesmos elaboram, pois decidem nos espaços deliberativos ações que incidem no cumprimento da função social da escola, a saber: formação dos sujeitos por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados. O que exige a vivência de outro princípio da gestão democrática, a autonomia.

A escola autônoma está em constante intercâmbio com a sociedade, cujos membros da comunidade escolar assumem o seu poder de decisão, opondo-se às formas autoritárias de tomada de decisão. Dublante e Coutinho (2012, p. 188) expõem que a autonomia da escola é relativa "[...] pois as diretrizes pedagógicas, as características presentes em sua administração [...] são aspectos que dependem a priori das condições estabelecidas pelos sistemas de ensino". Ressaltamos a importância de o processo de elaboração das leis contar com o envolvimento dos membros da comunidade escolar e local, pois somente dessa forma seu conteúdo expressará os interesses daqueles que estão diretamente ligados à escola.

Veiga (2010), expõe sobre as dimensões básicas da autonomia, a saber: a administrativa, a jurídica, a financeira e a pedagógica. Estas se relacionam e articulam-se entre si. A autonomia administrativa ocorre mediante a participação da comunidade escolar na organização da escola, isto é, na elaboração e gestão de planos, programas e projetos. Além de promover a relação entre comunidade escolar e a comunidade local no seu interior.

A escola vivencia sua autonomia administrativa quando as pessoas da instituição podem optar pela eleição democrática para o provimento do cargo de gestor escolar, de forma que o candidato escolhido apresente a competência profissional e liderança.

Quanto à autonomia jurídica, está atrelada à criação de normas, orientações escolares, tais como: matrícula, transferência de alunos, admissão dos profissionais etc. Apesar de estar

vinculada à legislação de órgãos centrais, isso não deve transformar a escola em uma instância burocrática.

A autonomia financeira refere-se à participação da comunidade escolar no direcionamento dos recursos financeiros, que pode ser total, quando administram os recursos destinados pelo poder público, e de forma parcial, ao serem administrados apenas parte dos recursos repassados, na qual permanece sendo o órgão central do sistema de ensino o responsável pela gestão pessoal e despesas do capital.

A participação da comunidade escolar e local no modo da organização curricular, nas definições das áreas de conhecimento, e nas formas de avaliação possibilita que seja efetivada a autonomia pedagógica. A vivência dessa autonomia permite que seja implementado democraticamente o seu PPP.

A elaboração, execução e avaliação desse instrumento de gestão, oportuniza a definição da identidade da escola. Segundo Lacerda (2004, p. 58) o PPP é o momento em que se exerce a autonomia, "[...] por meio da democratização das decisões, do pensar e fazer juntos na possibilidade de 'flexibilizar' as diretrizes das políticas educacionais de acordo com a realidade local".

Ferreira (2001, p. 308) colabora com esse entendimento ao expor que:

> [...] a compreensão teórico-prática da gestão democrática da educação ainda está se fazendo, no próprio processo de construção do projeto político-pedagógico e da autonomia da escola, que embora já seja uma convicção e uma prática em desenvolvimento, ainda não é uma realidade de vida social e profissional. Há que se reforçar este valor, seus significados suas práticas.

A implementação do PPP deve considerar o que já está instituído, ou seja, os membros da comunidade escolar podem analisar e discutir a legislação educacional vigente, o currículo formal, para que os passos seguintes possam debater sobre a realidade e identidade da escola, o que traduz a característica instituinte do projeto. Na etapa da elaboração do instrumento, os participantes podem definir os rumos da escola, baseados em sua realidade interna e externa, considerando suas necessidades, interesses e potencialidades.

Para Cardozo (2012) a democratização, a participação e a autonomia só serão efetivas, quando os membros que compõem a comunidade escolar conhecerem as leis que regem as políticas governamentais direcionadas para a educação e as concepções que lhes norteiam. Assim, poderão analisar as decisões tomadas pelo sistema de ensino, devendo constatar se condizem com a perspectiva democrática de educação e sociedade, se consideram a educação como direito de todos, bem como se garantem a escolarização das camadas populares.

Quando este processo de análise e reflexão sobre as normas e diretrizes curriculares estabelecidas não ocorre, tende a acontecer apenas o cumprimento das determinações, sem qualquer criticidade sobre elas.

Portanto, não se trata de ignorar as determinações das instâncias superiores, tampouco subjugar-se às mesmas, em uma escola que vivencia a sua autonomia, ainda que esta seja relativa, as determinações serão objeto de análise, interpretadas, discutidas coletivamente, para que em seguida os membros da comunidade escolar possam adotá-las totalmente ou parcialmente, conforme o que for mais apropriado à realidade da escola. Dessa forma, aceitá-las ou negá-las, faz parte do exercício de sua autonomia.

4.3 O Projeto Político-Pedagógico (PPP) como instrumento da gestão democrática da escola pública

A gestão democrática na escola pública brasileira necessita ser construída por aqueles que dela participam (secretários de Estado, superintendentes, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, familiares, estudantes e comunidade local), de modo que a partir das vivências e relações na escola sejam materializados na organização e gestão da escola os princípios da gestão democrática (participação e autonomia), a fim de transformá-la num espaço institucional que propicia o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas características individuais, sociais e culturais e as práticas socioculturais de que vivenciam e participam.

Essa concepção de gestão implica no estabelecimento de mecanismos institucionais que visem a participação da comunidade escolar na gestão da escola, isto é, no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas. Nesse sentido, consideramos o Projeto Político-Pedagógico (PPP), como um documento "[...] que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado. Em suma, é um instrumento clarificador da ação educativa da escola em sua totalidade" (Veiga, 2010, p. 13).

O PPP é um dos instrumentos de gestão escolar que retrata a identidade da escola e pode nortear a sua organização e gestão, e para ser implementado de forma democrática necessita do estabelecimento de uma cultura organizacional que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas de intervirem nos assuntos que afetam a instituição educativa.

García (2001) concebe o PPP "[...] como expressão operativa de uma intencionalidade ético-política e pedagógica compartilhada e assumida consensualmente por todos os sujeitos de ação envolvidos na práxis escolar, no exercício de sua soberania". Portanto, a gestão democrática e o PPP apresentam-se como interfaces indissociáveis de uma práxis emancipatória a ser materializada nas ações desenvolvidas na escola pública.

Conforme já destacamos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 determina que a gestão democrática seja orientada pelos seguintes pressupostos: a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. Em seu Art. 12, orienta que "os estabelecimentos de ensino deverão elaborar e executar" em articulação com as suas comunidades escolares, as suas próprias propostas pedagógicas (Brasil, 1996). Essa lei determina que todas as escolas elaborem seu PPP em conjunto com a comunidade escolar, entretanto, cabe reconhecermos que:

> [...] a construção coletiva do PPP deve ocorrer visando, antes de tudo, à instalação de uma autonomia construída e dialogada na escola e não meramente cumprir um dispositivo legal. Essa autonomia deve ser criada em torno de um projeto educativo que vise, primordialmente, à melhoria da qualidade do ensino e ao sucesso da aprendizagem do aluno. Esse é o motivo que torna importante a construção do PPP (Medel, 2008, p. 37).

A busca por uma forma de organização da escola, que atenda aos interesses da comunidade escolar, exige uma gestão participativa e compartilhada, que vise a superação de mecanismos de centralização e de controle hierárquico tradicional. Para tanto, é pertinente que seja concretizada na realidade o envolvimento e compromisso de todos os interessados nos processos decisórios da escola, de forma que sejam partícipes na tomada de decisões desde a fase do planejamento até a implementação e avaliação das ações escolares.

Para institucionalizar a gestão democrática na escola, a comunidade escolar pode definir espaços de participação, por meio da realização de debates, consulta permanente, divulgação de informações e outros, criando uma cultura de participação coletiva. Nesse sentido, cabe a realização de formações continuadas para fundamentarem suas práticas, sobretudo a elaboração do projeto, conforme os estudos e discussões realizados nos mecanismos de participação.

O Art. 13 da LDB (9.394/96) refere-se à participação dos professores na elaboração do PPP, o que evidencia o papel destes profissionais na construção de propostas educacionais que atendam a realidade específica de cada instituição de ensino, e possam ser posteriormente

articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes do estado e município ao qual faz parte.

> Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:
> I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
> VI - Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

É importante que a elaboração, execução e avaliação do PPP ocorra mediante a participação de todos os envolvidos no processo educativo na instituição, o que implica a necessidade de compreenderem inicialmente a função social da escola. Está posto, portanto, o desafio para a escola construir um projeto emancipatório, transformador, que valorize a sua cultura e identidade e que supere uma visão meramente burocrática da gestão escolar. A proposta de uma gestão democrática tem como objetivo superar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, fato este que se diferencia da concepção de organização e gestão escolar técnico-científica.

A autonomia da escola é um processo de construção, que exige na implementação de ações o reconhecimento dos membros da comunidade escolar como participantes ativos do processo decisório da escola. Para Barroso (2006), o conceito de autonomia significa a transposição dos poderes nacionais para as diferentes localidades. Assim, o trabalho executado pelas escolas deverá nortear-se pelas normas e leis, porém, estas deverão ser objeto de reflexão, nos espaços de tomadas de decisões em cada escola, de acordo com a realidade em que está situada, considerando a pluralidade cultural existente.

Os membros da comunidade escolar, ao assumirem a sua autonomia pedagógica, poderão, mediante encontros formativos e deliberativos, definir e implementar ações políticas e pedagógicas a serem desenvolvidas democraticamente, cuja execução ocorrerá em concordância com a especificidade de cada segmento da escola.

> Há um vínculo muito estreito entre autonomia e projeto político-pedagógico. A autonomia possui o sentido sociopolítico e está voltada para o delineamento da identidade institucional. A identidade representa a substância de uma nova organização do trabalho pedagógico. A autonomia anula a dependência e assegura a definição de critérios para a vida escolar e acadêmica. Autonomia e gestão democrática fazem parte da especificidade do processo pedagógico (Veiga, 2003, p. 277).

A definição de suas práticas organizacionais de forma democrática pode contribuir para o fortalecimento de sua própria autonomia, de modo a reiterar a sua função social, bem como articular o trabalho pedagógico às necessidades da comunidade. Nesse sentido, organizando a escola sob a perspectiva democrática, ela poderá vivenciar a autonomia pedagógica, com o envolvimento dos segmentos no processo deliberativo, isto é, no planejamento, execução e avaliação das ações no cotidiano escolar. Tem-se, assim, uma autonomia gerada pelas práticas da própria escola.

Compreendemos que não basta a LDB (9.394/96), atribuir aos estabelecimentos de ensino a tarefa de elaborar o PPP, é pertinente que a escola encontre alternativas teóricas e práticas para mostrar aos seus segmentos a importância da autonomia construída, por ser realizada pelos sujeitos que estão diretamente envolvidos com o contexto escolar.

Ressaltamos que não existe uma receita pronta para a implementação do PPP, entretanto, neste trabalho pretendemos à luz de Veiga (2010) e Medel (2008), apresentar caminhos que direcionam para um processo participativo e autônomo de construção desse instrumento. Medel (2008) sintetiza as partes que compõem o PPP.

> [...] marco referencial, que está relacionado aos temas privilegiados; diagnóstico de como esses temas têm sido desenvolvidos na escola, ressaltando a distância entre a realidade e o ideal; e, para finalizar, um plano geral de ação, de desenvolvimento institucional, apontando o conjunto de ações ou planos de longo, médio e curto prazo que deverão ser elaborados e desenvolvidos com o objetivo de aproximar a realidade do marco referencial. É essencial que seja definida a periodicidade da avaliação do projeto, que deverá ser registrada (Medel, 2008, p. 13).

A implementação do PPP é um compromisso político e pedagógico com a formação do cidadão, logo, exige reflexão de todos os envolvidos com o processo educativo sobre a relação da sociedade e a escola, finalidades da escola, a organização e gestão escolar, e da organização do próprio trabalho pedagógico. Portanto, a implementação do PPP pode se constituir em um desafio da mudança e de transformação, pois devem ser analisadas tanto a concepção de gestão escolar que é exercida na escola, quanto a forma como ela organiza seu processo de trabalho pedagógico.

A elaboração do texto precisa envolver pesquisas, estudos, reflexões e discussões das crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social, político, econômico e cultural do meio em que a escola está inserida. Vale ressaltar que a adesão à construção do projeto não deve ser imposta, mas conquistada por uma equipe coordenadora,

sobretudo porque a legitimidade do PPP está ligada ao grau e ao tipo de participação desencadeada no processo de implementação.

> [...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomada e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução (Bussmann, 1995, 43).

No decorrer do processo de implementação do PPP, Veiga (2010), considera dois momentos: o da concepção (ato situacional e ato conceitual) e o da execução (ato operacional), os quais são interligados e permeados pela avaliação. O processo de escrita do PPP pode ser um processo participativo de decisões, de modo a contribuir com a instauração de uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições do ambiente escolar. Assim, quando escrito de acordo com a realidade da escola, tende a apresentar ações exequíveis, pois preveem as condições necessárias para o seu desenvolvimento e avaliação.

Como se trata de um documento que pode nortear a organização do trabalho da escola, pois aponta um rumo, uma direção, durante a etapa de elaboração é importante que sejam apresentadas as concepções dos participantes acerca da sociedade, educação e escola. O trabalho integrado e organizado da comunidade escolar pode contribuir para o alcance do objetivo político-pedagógico da instituição.

> O projeto político-pedagógico explicita os fundamentos teórico metodológicos, os objetivos, o tipo de organização e as formas de implementação e avaliação da escola. As modificações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico (Veiga, 2010, p. 13).

A execução do PPP de forma democrática pode contribuir para a instauração de uma forma de organização do trabalho pedagógico que elimine as relações competitivas e autoritárias, o que implica repensar a estrutura de poder da escola, de forma a oportunizar a existência das relações horizontais no interior da escola. Certamente, pôr em prática as ações planejadas demanda esforço e comprometimento coletivo, pois não deve ser reduzido ao momento da elaboração, tornando-se apenas um documento escrito para que se cumpra uma formalidade, mas posteriormente engavetado.

Veiga (2010), sistematiza a construção do PPP em três atos bem distintos, porém interdependentes. O ato situacional é o momento em que a comunidade escolar busca ir além da percepção imediata ao descrever a realidade na qual a escola está inserida, trata-se de um desvelamento da realidade sociopolítica, econômica, educacional. Ao longo das discussões podem ser reconhecidas as contradições postas pela prática pedagógica mediante a reflexão teórico-prática.

Com a realidade situada, retratada e documentada, deve-se partir para o ato seguinte, o ato conceitual, neste momento os participantes discutem e definem as concepções sobre homem, sociedade, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem, os quais revelam seus pontos de vista político e pedagógico. Essas concepções sustentam o trabalho pedagógico na escola, podendo formar uma matriz teórica (Veiga, 2010).

Uma das áreas de gestão escolar que deve ser pauta de discussão durante o ato conceitual é o currículo (formal, real e o oculto), visto que nenhum currículo é neutro, pois apresenta dimensões ideológicas, oriundas das escolhas condicionadas pelas perspectivas e experiências dos políticos, dirigentes do sistema de ensino, gestores e professores etc. Quando a comunidade escolar se coloca para discutir o currículo coletivamente, por exemplo, está compartilhando dessas escolhas ideológicas principalmente quanto às ações de caráter seletivo e excludente, que podem ter sido efetivadas no cotidiano escolar. Assim,

> Podemos afirmar que as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que conformam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir [...] (Moreira, 2007, p. 18).

Durante o ato conceitual pode ser oportunizado o compartilhamento de saberes e conhecimentos da própria comunidade, com vistas a elaboração de currículos mais democráticos. Trata-se de propiciar o diálogo entre as diversas frentes e valorizar as concepções das pessoas que fazem parte do cotidiano da escola. As suas vivências, os conhecimentos, os valores precisam ser discutidos, além do que é proposto pelos sistemas de ensino.

Nesse sentido, reiteramos a importância de ser fomentados espaços para que a escola não fique indiferente em relação quanto às escolhas curriculares, haja vista a preocupação de

implementar as diretrizes contidas nos documentos oficiais. As escolas devem, assim, exercer sua autonomia pedagógica, conforme é garantido no Art. 15 da LDB (9.394/96).

Quanto ao ato operacional, este é o momento em que se define como a comunidade escolar irá pôr em prática o plano de ação do PPP, o que exige tomada de decisão de como pretendem atingir as finalidades, objetivos e metas planejados no ato anterior. As ações devem levar em consideração a função precípua da escola, isto é, a produção e a socialização do conhecimento, das ciências, das letras, das artes, da política e da tecnologia, para que o estudante possa compreender a realidade socioeconômica, política e cultural, tornando-se capaz de participar do processo de construção da sociedade (Veiga, 2010).

Durante a operacionalização do PPP, com as reuniões periódicas pode ser possível constatar se as decisões foram acertadas ou equivocadas, ou seja, se existe a necessidade de reformular as ações planejadas ou mesmo introduzir ações novas. Os movimentos avaliativos partem da necessidade de se conhecer a realidade escolar para explicar e compreender criticamente as causas de existência dos problemas, em alguns casos pode ser necessário propor ações alternativas (criação coletiva) para saná-los.

> A avaliação é vista como ação fundamental para a garantia do êxito do projeto, na medida em que é condição sine qua non para as decisões significativas serem tomadas. É parte integrante do processo de construção do projeto e compreendida como responsabilidade coletiva. A avaliação interna e sistemática é essencial para definição, correção e aprimoramento de rumos. É também por meio dela que toda a extensão do ato educativo, e não apenas a dimensão pedagógica, é considerada (Veiga, 2010, p. 27).

No que diz respeito a avaliação institucional, refere-se ao diagnóstico do desempenho global da escola, em função dos seus objetivos e finalidades, para que os sujeitos da comunidade escolar possam identificar e refletir acerca dos processos de funcionamento e os resultados alcançados, considerando a realidade social, haja vista o andamento da escola-projetos, planos e ações, com a finalidade de oferecer subsídios para a superação das dificuldades encontradas, e com isso sejam aprimorados os processos de planejamento educacional e gestão comprometidos com os avanços e com a melhoria do ensino.

Dias Sobrinho (2003) define a avaliação institucional como uma prática social orientada para produzir questionamentos e compreender os efeitos pedagógicos, éticos, sociais, econômicos do fenômeno educativo, não se tratando apenas de uma operação de medida, ou um exercício autocrático de discriminação e comparação. Nesse sentido, a

avaliação institucional pode se constituir em um instrumento da gestão democrática, pois pode apresentar informações significativas para o processo de tomada de decisão na instituição.

Com a implementação da avaliação institucional, a comunidade escolar pode identificar aspectos formais, e informais, explícitos ou não, internos e externos, que permeiam a concretização dos objetivos e fins educacionais propostos no PPP.

As escolas que vivenciam a gestão democrática em seus contextos, mediante a autonomia dos sujeitos atuantes, podem elaborar uma ferramenta avaliativa própria que legitime sua qualidade social de forma participativa, oportunizando dessa maneira uma contraproposta aos exames padronizados, haja vista o modelo gerencial geralmente adotado por estados e municípios brasileiros presente nas escolas públicas, conforme expõem Azevedo e Farias (2018, p. 505):

> Começaram a ser introduzidas nas escolas práticas de quase mercado justificadas como meio de promover a eficácia e a eficiência na prestação dos serviços educacionais, seguindo receitas das agências internacionais. Essas receitas influenciaram reformas educacionais em escala planetária, buscando aproximar os processos educativos das necessidades dos mercados globalizados.

Assim, a regulação e controle social materializados em avaliações padronizadas, revelam que a concepção de uma educação para a cidadania foi invertida no gerencialismo para uma educação em benefício da mercantilização, processo este pelo qual Libâneo (2016) critica como sendo o desfiguramento da escola como lugar de formação cultural e científica e, em consequência, a desvalorização do conhecimento escolar significativo.

Consideramos relevante a busca por uma alternativa de avaliação institucional pautada na contramão da regulação neoliberal implementada pelo Estado Gerencial, pois limita-se a um instrumento de mera verificação e descrição formal de dados e informações. A avaliação no âmbito da gestão democrática, com a participação e autonomia dos membros da comunidade escolar pode suscitar a definição de estratégias próprias, cuja responsabilidade pela execução serão compartilhadas, a fim de alcançar a qualidade social que os testes padronizados não conseguem atingir, o que contribui para a efetividade da gestão democrática.

Quanto à avaliação do PPP, as estratégias podem ser tanto qualitativas (observação, entrevista, questionários etc.) quanto quantitativas (índices - de inclusão, aprovação, repetência, evasão etc.). Dessa forma, deve-se definir um prazo para a avaliação, de acordo com o cronograma elaborado pela comunidade escolar.

Essas estratégias podem servir para avaliar diferentes aspectos, tais como: as bases práticas pedagógico-curriculares, a avaliação da aprendizagem, o uso adequado de recursos físicos e financeiros. Não se pode esquecer que a avaliação do PPP inclui uma análise crítica das formas pelas quais a escola tem desenvolvido a sua função social, bem como a articulação com as necessidades e potencialidades dos estudantes.

A respeito do processo avaliativo do PPP, Medel (2008) expõe sobre a importância de ser elaborado um cronograma de discussões, que contemple os temas que serão discutidos, como serão realizadas as discussões, quais os sujeitos dessas discussões, e como ocorrerá a avaliação dos seguintes aspectos:

> dos princípios ou marco referencial do PPP:
> da comunicação desse PPP para os diferentes segmentos da escola e para as comunidades escolar e local;
> dos planos de desenvolvimento ou programas que mostrem passos para a implementação deste projeto por parte dos gestores e da equipe decente da escola;
> das práticas pedagógico-curriculares cotidianas e do clima das relações interpessoais na escola (Medel, 2008, p. 26).

Considerando os aspectos citados, podemos destacar alguns desdobramentos, pois no processo avaliativo cabe constatar se a escola assegura o acesso, a permanência e o sucesso escolar da aprendizagem, de formar a minimizar as exclusões, como tem vinculado os conhecimentos historicamente sistematizados à realidade local e a forma do planejamento, sobre quais os modos de incentivo à participação que a escola tem desenvolvido, que tipos de relações interpessoais têm promovido, como a escola consolida os vínculos com a comunidade local, e quais estratégias utiliza para este fim.

É importante, ainda, identificar se a escola estabelece parcerias, como e com quem; o grau de comprometimento e adesão da comunidade escolar com a elaboração e implementação do PPP; quais influências a comunidade local exerce sobre o trabalho pedagógico da escola e quais as suas repercussões; como a escola socializa as informações no contexto escolar e junto a outros órgãos colegiados, por exemplo: grêmios estudantis, conselhos escolares e associação de pais e mestres.

Podemos inferir, a partir do exposto, que todo o processo de implementação do PPP perpassa por decisões pedagógicas, epistemologias, políticas e metodológicas, o que implica no esforço analítico da realidade em cada escola pela comunidade escolar. Para tanto, Veiga (2010) sugere alguns questionamentos no intuito de nortear cada ato, conforme exposto no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2 - Questionamentos Norteadores

ATO SITUACIONAL	ATO CONCEITUAL	ATO OPERACIONAL
Como compreendem a sociedade no contexto atual? Qual o papel da educação/escola nessa sociedade? Qual é a realidade de nossa escola em termos: legais, históricos, pedagógicos, financeiros, administrativos, físicos e materiais? Caracterize a população-alvo da escola, em termos socioeconômico, cultural e educacional. Qual a relação entre a escola e o mundo do trabalho? Quais os principais problemas identificados na escola? Quais as alternativas de superação das dificuldades identificadas?	Que referencial teórico sustenta a organização e gestão da escola, bem como do seu trabalho pedagógico? Que tipo de estudante se quer formar? Para qual sociedade? Quais as decisões básicas referentes ao que, para que, e a como ensinar, articulados ao para quem? Quais as diretrizes para a avaliação do PPP?	Quais ações são prioritárias? São exequíveis? Qual o papel específico de cada membro de comunidade escolar? De que recursos a escola dispõe para realizar o PPP? Quais as necessidades de formação inicial e continuada dos diferentes profissionais que trabalham na escola com vistas à realização das ações do PPP? Qual o papel das instâncias colegiadas da escola, tais como: Conselho da Escola, Conselho de Classe, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres?

Fonte: elaborado pela autora a partir dos estudos de Veiga (2010).

O texto do PPP não é neutro, pois os sujeitos envolvidos na sua elaboração são constituídos por uma cultura, gênero, linguagem, crenças religiosas, histórias de vida, entre outros aspectos que formam a sua identidade. Desse modo, o texto expressa as sínteses das reflexões realizadas pelos envolvidos na sua elaboração, assim quando há uma escola comprometida com a formação de cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade na qual estão inseridos, a formação empreendida pode tornar os estudantes capazes de ajudar a transformá-la e melhorá-la. Portanto, é oportuno mencionar os aspectos que devem ser explicitados no texto PPP, como, por exemplo:

a) Dados sobre a história da escola, sobre sua missão, sua importância na comunidade em que está inserida;
b) O perfil de estudante que atende e que almeja formar, bem como da comunidade da qual faz parte;
c) Destacar como a diversidade cultural e a inclusão são contempladas na escola;
d) A perspectiva de currículo, avaliação, relações interpessoais a ser desenvolvida na escola;
e) Como pretendem consolidar uma aprendizagem significativa nas práticas pedagógicas;

f) A visão dos membros da comunidade escolar sobre indivíduo, sociedade, educação, escola.

Em síntese, o PPP é um documento que deve ser resultado de um processo de estudo, reflexão e aprendizagem que se dá democraticamente, por meio da participação dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. É pertinente para o alcance de uma formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo dos estudantes, afim de que a escola elabore seu PPP de acordo com a sua realidade e identidade, levando em consideração a pluralidade cultural da comunidade escolar, evitando promover um ambiente de neutralização e silenciamento, o que certamente não contribui com a formação integral dos indivíduos.

5 O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MARANHÃO

Nesta seção abordamos a contrarreforma do Ensino Médio ocorrida durante o governo de Michel Temer (2016-2019). Expomos os principais aspectos da Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, e a Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, que instituiu o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) e a Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), instituída por meio da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, nos artigos referentes ao Ensino Médio.

Discorremos sobre a implantação da Educação em Tempo Integral no Estado do Maranhão, destacando o arcabouço legal que trata sobre a educação estadual (2014- 2020) e a relação público-privada estabelecida entre o Governo do Estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) no âmbito do processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no referido Estado.

5.1 O Ensino Médio e a Educação de Tempo Integral na Lei 13.415/2017

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada por tensões e embates em virtude das contradições entre capital e trabalho, cujas reformas e contrarreformas desencadeadas estão inseridas na luta hegemônica entre a classe dominante e a classe dominada no contexto da sociedade capitalista. A luta de classes pode ser constatada no delineamento das políticas educacionais ao longo da história, desvelando a dualidade estrutural que tem marcado este nível de ensino.

As ditaduras e golpes na História do Brasil sempre buscaram salvaguardar os ganhos do capital, na atualidade esses movimentos direcionam suas ações para acumulação do capital financeiro e simultaneamente visam a retirada dos direitos sociais da classe trabalhadora. O governo interino do vice-presidente Michel Temer, instalado em 12 de maio de 2016, e que se tornou definitivo em 31 de agosto do mesmo ano, posteriormente a aprovação do processo de impeachment da presidenta Dilma Roussef (2011-2016), converge aos demais golpes com os interesses do capital, obtendo o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral de parte da sociedade civil. Com as repercussões das investigações da Operação Lava-Jato nas instituições estatais, somadas à crise política e econômica influenciaram uma série de

protestos de rua e embates das forças políticas, que resultaram no afastamento temporário e posterior destituição definitiva de Dilma Rousseff (2011-2016) pelo Poder Legislativo em agosto de 2016.

O golpe parlamentar-judiciário-midiático reitera em muitos aspectos as ditaduras e os golpes ocorridos no Brasil, conforme expõem Ramos e Frigotto (2016, p. 34):

> Reiteram-se, também, as estratégias para ganhar mentes e corações mediante argumentos e apelos morais. Deus, família, pátria contra o comunismo no golpe de 1964. No atual golpe novamente Deus, família são invocados cinicamente pelos deputados na votação no Congresso e por Janaina Paschoal, coautora da denúncia que abriu o processo de *impeachment*, durante o julgamento no Senado. Reitera-se, igualmente o papel demolidor, parcial dos conglomerados da mídia empresarial, tal como em 1954, com Getúlio Vargas, em 1964 com o poder empresarial-militar e, atualmente, de forma mais intensa e menos dissimulada, com o poder empresarial-midiático. Sem dúvida, a mídia empresarial sempre foi o partido ideológico dos golpes e de sua manutenção até o limite. Reitera-se, por fim, a aliança com os interesses do imperialismo Norte Americano. A burguesia brasileira, como classe anti-nação e construtora de um projeto societário de capitalismo dependente, sempre armou os golpes com a participação dos Estados Unidos.

Com a ascensão à Presidência da República de Michel Temer (2016-2019), diversas medidas de contrarreformas que já estavam esquecidas, passaram à materialidade. Cabe mencionar a velocidade na aprovação dos deputados e senadores representantes das diferentes frações do capital e da classe que o detém, da medida contra os direitos universais da classe trabalhadora, a PEC 241 na Câmara dos Deputados e PEC 55 no Senado Federal, resultando na Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016, também conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que alterou a Constituição brasileira de 1988 para instituir o Novo Regime Fiscal. E o processo de espoliação da classe trabalhadora a partir da reforma trabalhista, que retira do trabalhador os direitos mantidos, mesmo por políticas neoliberais.

> Não há na história das nações, ousadia de violência econômica como o congelamento por vinte anos de novos investimentos em saúde, educação, cultura, etc. Como não há em nenhuma reforma da previdência social que coloque como patamar mínimo de quarenta nove anos de contribuição do trabalhador para poder gozar o direito de aposentadoria (Ramos; Frigotto, 2016, p. 43).

Ressaltamos, ainda, a política de entrega do patrimônio nacional aos interesses da política norte-americana, haja vista que a entrega da Petrobras e do pré-sal, aliado ao

atrofiamento da engenharia nacional, são fatos que corroboram para o aprofundamento do projeto de capitalismo dependente. Por estas medidas são reforçadas na realidade a expansão da miséria.

> Certamente o passar dos anos nos darão elementos para a compreensão mais aguda das consequências do atual golpe contra os direitos da classe trabalhadora. As ditaduras e golpes de Estado em nossa história sempre se deram para defender os interesses da classe dominante e, portanto, para retirar, pela força da violência das armas ou arbítrio da lei, ou ambas conjugadas, direitos da classe trabalhadora. Em nome do ajuste no passado e da austeridade no presente, efetivam-se reformas que, abruptamente, retiram direitos e aumenta a exploração dos trabalhadores (Ramos; Frigotto, 2016, p. 31).

O golpe parlamentar-judiciário-midiático trouxe consequências para a área da educação, dentre elas, expomos sobre a contrarreforma referente ao funcionamento, estrutura e o currículo do Ensino Médio. O que nos permite lembrar do que foi dito por Fernandes (1977, p. 230) "Ao fechar o tempo histórico no plano da economia, ela também fecha o tempo histórico no plano da cultura". Nesse sentido, o movimento de empobrecimento da formação ofertada na rede pública de ensino à classe trabalhadora, é compreendida, aqui, de contrarreforma, pois corroboramos com Ferreira (2017), que entende como contrarreforma toda transformação social que resulte na perda dos direitos sociais e aumente o processo de exploração por meio do empobrecimento das condições objetivas de existência da classe trabalhadora. Desse modo, reconhecemos como reformas aquelas oriundas dos movimentos de esquerda e que visam a luta por uma sociedade democrática e justa.

Antes de destacarmos alguns aspectos do conteúdo da atual contrarreforma, isto é, da Medida Provisória (MP), nº 746/2016, que posteriormente foi modificada em alguns pontos e promulgada em fevereiro de 2017 por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), é importante expor a forma autoritária que se revelou o governo Michel Temer (2016-2019) ao conduzir as mudanças sobre o funcionamento do Ensino Médio no Brasil. A contrarreforma ficou conhecida como a Reforma do Ensino Médio ou o "Novo" Ensino Médio.

> O dispositivo Medida Provisória se aplica a emergências nas quais o executivo tem a prerrogativa de tomar uma decisão, sob a condição de que esta seja afirmada ou rejeitada, no todo ou em parte, mediante a sua conversão em Projeto de Lei, ou mesmo não sendo apreciada pelo Congresso Nacional no prazo regimentalmente definido para tais casos. Ora, o ensino médio dispõe de uma legislação completa e atual (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37).

As motivações para a edição da MP 746/2016 foram bastante elucidativas quanto aos sentidos formativos para o Novo Ensino Médio, dentre os motivos para a tal reforma seria o fato de o currículo não atender aos anseios da juventude e do setor produtivo. Nesse sentido, o Ensino Médio não estava sendo atraente aos jovens, tendo em vista a sua permanência e êxito em seus estudos, nem adequado para qualificar a força de trabalho para as demandas do século XXI. Tal situação ocasionaria uma elevada evasão escolar dos estudantes ou baixo desempenho. Portanto, o diagnóstico dos reformadores é que estes não estariam dotados das competências esperadas para sua formação e, por conseguinte, não atingiriam os resultados que comprovem a aprendizagem nas avaliações de larga escala, o que distanciaria o Brasil das nações mais desenvolvidas do capitalismo.

Desse modo, o discurso ideológico difundido no movimento contrarreformista foi de que os estudantes não desenvolvem habilidades e competências em virtude de ser um currículo considerado extenso, superficial e fragmentado. Assim, caberia implementar medidas para reverter o então modelo de retrocesso, dentre elas: a flexibilização do currículo, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos e a ampliação da jornada escolar (Brasil, 2016a).

O grande mote era que o Ensino Médio não correspondia às expectativas dos estudantes, bem como não contemplava parâmetros para garantir tanto aos formados a inserção no mercado de trabalho quanto o crescimento econômico do país (Silva; Scheibe, 2017).

> O atendimento aos interesses dos jovens é o grande mote dessa contrarreforma, argumentando-se que o ensino médio não os incorpora. Mas, quais são os interesses dos jovens e qual a relação entre esses e a educação básica? Apela-se para o interesse dos jovens como argumento, mas sem qualquer discussão com educadores, famílias e com os próprios estudantes sobre o significado da suposta falta de interesse e suas possíveis soluções. (Ramos; Frigotto, 2016, p. 37-38).

A atual contrarreforma do Ensino Médio vinha sendo delineada desde 2012, quando foi instituída na Câmara dos Deputados em 2012, a "Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI)", cujo deputado Reginaldo Lopes (PT)[66] assumiu a presidência da comissão. Como relator foi designado o Deputado Wilson Filho (PTB-PB[67]).

[66] A partir do Requerimento de nº 4.337/2012 direcionado ao Presidente da Câmara dos Deputados.

[67] Além do presidente e do relator compuseram a Comissão como membros titulares: Ariosto Holanda (PROS - CE), Artur Bruno (PT-CE), Chico Lopes (PC do B-CE), Danilo Cabral (PSB-PE), Edmar Arruda (PSC-PR),

Esta Comissão funcionou por 19 meses e organizou audiências e eventos públicos, cujo relatório final foi pertinente para a criação do Projeto de Lei (PL), nº 6.840/2013, tendo em vista a reformulação do funcionamento do Ensino Médio. De acordo com Silva (2017, p. 80) as principais propostas do PL foram:

> (i) o Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas (meta de universalização ao tempo integral em até 20 anos e, no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas); (ii) limitação do acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; (iii) Ensino Médio noturno com duração de 80 4.200 horas e jornada diária mínima de três horas com o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno; além disso, podendo ao noturno serem integralizadas até 1.000 horas a critério do sistema de ensino; (iv) organização curricular em quatro áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática, sendo que, no terceiro ano, os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases ou ainda uma habilitação profissional [...] (vi) incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; (vii) as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao Ensino Superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática ou formação profissional).

Acerca dessas propostas, tecemos alguns destaques, primeiramente a respeito da proposição do Ensino Médio diurno em jornada de 7 horas para todos, apesar de considerarmos a relevância da oferta da educação de tempo integral, a sua compulsoriedade fere o direito de acesso à Educação Básica para mais de dois milhões de jovens de 15 a 17 anos que estudam e trabalham ou só trabalham, conforme dados da PNAD/ IBGE de 2011. Desse modo, corroboramos com Ferreti (2016, p. 86) ao enfatizar que somente "[...] a mera extensão do tempo de permanência nada ou muito pouco acrescentará à qualidade do ensino".

Para que ocorra uma ampliação do tempo de permanência na escola é preciso que seja discutida e planejada a proposta pedagógica, a qual irá servir de norte para a gestão da escola, visando a permanência dos/das adolescentes e jovens na instituição. Nesse sentido, a jornada de tempo integral necessita da reestruturação do ambiente físico e material da escola, bem como da diversificação das atividades oferecidas.

Eurico Junior (PV-RJ), Gabriel Chalita (PMDB-SP), Izalci (PSDB-DF), Jorginho Mello (PR-SC), José Linhares (PP-CE), Junji Abe (PSD-SP), Lelo Coimbra (PMDB-ES), Luís Tibé (PC do B-MG), Newton Lima (PT-SP), Nilson Leitão (PSDB-MT), Paulo Rubem (PDT-PE), Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), Raul Henry (PMDB-PE), Sebastião Rocha (SD-AP), Waldener Pereira (PT-BA), Waldir Maranhão (PP-MA). E como membros suplentes os Deputados Alex Canziani (PTB-PR), André Figueiredo (PDT-CE), Domingos Dutra (SD-MA), Efraim Filho (DEM-PB), Esperidião Amin (PP-SC), Geraldo Resende (PMDB-MS), Gustavo Petta (PC do B-SP), Leopoldo Meyer (PSB-PR), Nilson Pinto (PSDB-PA), Osmar Serraglio (PMDB-PR), Professor Sétimo (PMDB-MA), Ronaldo Zulke (PT-RS), Rosinha da Adefal (PC do B-AL), Ságuas Moraes (PT-MT), Sibá Machado (PT-AC), Valtenir Pereira (PROS -MT), Zequinha Marinho (PSCPA).

Quanto à proposta para o Ensino Médio noturno com duração de quatro anos com a jornada diária mínima de três horas, abrangendo o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno, desconsidera as especificidades etárias, socioculturais dos estudantes que estudam à noite, o que pode refletir na destituição de sentido da escola para eles. Sobre a opção para o Ensino Superior vinculada à opção formativa do estudante, consideramos que representa uma retomada ao modelo da Reforma Capanema da década de 40 do século XX, constituindo-se em cerceamento do direito de escolha e mecanismo de exclusão, uma vez que o itinerário da formação profissional, a ênfase no empreendedorismo procura direcionar os jovens para não acessarem o ensino superior.

No que diz respeito a organização curricular, a proposição de opções formativas em ênfases de escolha dos estudantes reitera a fragmentação e a hierarquia do conhecimento escolar e pode refletir na privação do acesso ao conhecimento, às formas de produção da ciência e suas implicações éticas, políticas e estéticas. Consideramos que este acesso é imprescindível no século XXI, haja vista que as articulações entre os campos disciplinares podem incidir no rompimento das velhas hierarquias e fragmentações do conhecimento escolar.

Vale destacar que a ação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio[68], composto por várias entidades do campo educacional e do movimento estudantil, foi decisivo para que houvesse a revisão do projeto de lei, tendo como resultado a apresentação de um projeto substitutivo que abdicou da proposta de obrigatoriedade do tempo integral para o Ensino Médio diurno, manteve apenas como possibilidade da efetivação progressiva do Ensino Médio de tempo integral.

> [...] a atuação das entidades que compõem o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi crucial e contribuiu decisivamente para a retirada de propostas que expressavam maior preocupação, dentre elas a opção formativa no terceiro ano, a obrigatoriedade do tempo integral, a proposta dos temas transversais, a proibição de acesso dos menores de 17 anos ao Ensino Médio noturno e outras envolvendo o Ensino Médio noturno [...] Como principal consequência desse processo, foi aprovado, na Comissão Especial, um Substitutivo ao PL original, no qual se amenizavam os retrocessos (Silva, 2017, p. 81-82).

[68] O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio é composto por 10 entidades do campo educacional: Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), Cedes (Centro de Estudos Educação e Sociedade), Forumdir (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), Anfope (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito a Educação, Anpae (Associação Nacional de Política e Administração da educação), CON IF (Conselho Nacional Das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional Cientifica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação). Este Movimento foi criado no início de 2014 com o objetivos de intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei no 6.840/2013.

O Substitutivo ao projeto de lei 6.840/2013 obteve a aprovação na Comissão Especial da Câmara dos Deputados em dezembro de 2014. Entretanto, perdeu sua prioridade durante o segundo mandato presidencial de Dilma Rousseff em 2015, sobretudo em razão do movimento parlamentar-judiciário-midiático em favor do impeachment da referida presidente.

A compreensão da história em processo nos orientou quanto à análise dos sentidos dessa documentação legal frente à realidade concreta. O processo de criação das leis, bem como a sua operacionalização na realidade situam-se no confronto dos interesses antagônicos de classe e grupos sociais, cujo desenrolar imediato pode ser apreendido ao relacionarmos passado e o presente vivido, conforme expõe Fernandes (1989, p. 47).

> História em processo evoca uma maneira de apanhar a história em seu movimento de vir-a-sercotidiano (ou seja, como ela brota aos "nossos olhos"; ou se desenrolou num presente vivido e em um passado que possa ser descrito "dinamicamente". A História em processo é (...) a história dos homens, o modo como produzem socialmente a sua vida, ligando-se ou opondo-se uns aos outros, de acordo com sua posição nas relações de produção, na sociedade e no Estado, e gerando, assim, os eventos e processos históricos que evidenciam como a produção, a sociedade e o Estado se preservam ou se alteram ao longo do tempo.

Nesse sentido, apreendemos os fatos presentes, considerando tanto as mediações e determinações mediatas, quanto às remotas herdadas do passado. É nesta perspectiva que analisamos a contrarreforma do Ensino Médio e as implicações para a modalidade de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista que representa um projeto de educação nacional imposto de cima para baixo, contrapondo-se aos avanços decorrentes das históricas lutas dos diferentes segmentos sociais em defesa da escola pública, democrática e de qualidade.

Para tanto, não perdermos de vista os processos de dominação econômica, política e ideológica no viés dos princípios neoliberais alicerçados nas e pelas mais diversas estratégias de exploração e controle social das classes não proprietárias, tendo em vista o êxito do projeto de crescimento econômico dos grupos dominantes, que objetiva a concentração de renda e riquezas.

Nesse sentido, a conjuntura política, desvelada a partir do golpe parlamentar-judiciário-midiático de 2016, traduz as estratégias para garantir reformas de interesse das corporações empresariais, financeiras e rentistas. Assim, compreendemos a imposição da contrarreforma do Ensino Médio num contexto marcado tanto pela anulação das iniciativas de projeção política e econômica do país no cenário mundial quanto pelo desmonte das políticas sociais diante de um contexto neoliberal.

Dentre as mudanças promovidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96 pela MP 746/2016 foi o aumento da carga horária mínima anual de 800 para 1.400 horas, pois implica em um tempo escolar de 7 horas semanais. Entretanto, Cardozo e Lima (2018), nos alertam para o fato de segundo a PNAD de 2011, o Brasil apresentar um contingente de dois milhões de jovens que estudam e trabalham, só trabalham ou estudam e procuram emprego. Desse modo, essa mudança representou a perda de oportunidade de os jovens concluírem esta etapa de ensino, uma vez que o ensino noturno se destinava apenas para os maiores de 18 anos.

A MP 746/2016 alterou o artigo 36 da LDB, pois determinou que o currículo do Ensino Médio fosse composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos a serem definidos pelos sistemas de ensino, com ênfase nas seguintes áreas de conhecimento ou de atuação profissional: linguagens; matemática; ciências da natureza; ciências humanas; formação técnica e profissional. Cabe mencionar que a modificação desse artigo resultou em resistências, debates e descontentamentos entre a comunidade acadêmica e os profissionais da educação, pois um dos aspectos questionáveis foi o fato de as disciplinas Educação Física, Artes, Filosofia e Sociologia aparecerem nas propostas suprimidas do currículo e História e Geografia ficaram indefinidas.

Segundo Cardozo e Lima (2018), apesar dos movimentos, debates e pronunciamentos contra essa MP 746/2016, esta obteve aprovação em 23 de setembro de 2016 na Câmara Federal e, depois de receber um total de 568 emendas apresentadas nas duas casas do Congresso Nacional, por senadores e deputados, das quais 148 o relator e senador Pedro Chaves (PSC-MS), considerou parcial ou totalmente. O texto aprovado, em 13 de fevereiro de 2017 no Senado, recebeu a denominação de Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34/2016. Em 16 de fevereiro de 2017 esse PLV foi sancionado pelo Presidente Temer, transformando-se na Lei nº 13.415/2017, porém manteve as proposições da MP 746/2016, embora apresentando algumas complementações e alterações. Dentre elas destacamos as alterações na carga horária, conforme expõe o artigo 1º:

> O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (Brasil, 2017a, p. 1).

Conforme já mencionamos, a carga horária implica uma jornada diária de 7 horas, jornada esta vivenciada pelos jovens das classes média e alta, tendo em vista que a maioria das escolas privadas ofertam mais de 7 horas diárias de atividades escolares, além de outras atividades complementares, tais como: língua estrangeira, esportes, cursos preparatórios para o vestibular ou ENEM etc.

Ao analisarmos essa contrarreforma, constatamos que a retórica oficial sobre a centralidade da educação, vista como solução para o problema do crescimento do desemprego, não condiz com a realidade brasileira, haja vista que corresponde à inserção dos jovens no mundo do trabalho precário ou à condição de força de trabalho supérflua.

No que diz respeito à flexibilização do currículo, a preocupação estava direcionada a obtenção de uma formação da força de trabalho, de acordo com a conjuntura histórica da sociedade capitalista. A ótica da hegemonia burguesa difunde que a tentativa de superar a fragmentação do saber teria resultado no currículo do Ensino Médio brasileiro inchado e uniforme. Daí o seu entusiasmo pela abertura de ênfases formativas para se adequar às aptidões dos jovens e às demandas do setor produtivo.

Quanto às áreas do conhecimento, a Lei acima referida manteve uma proposição igual à da MP nº 746/2016, conforme é exposto no artigo 4º a seguir:

> O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: "Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (Brasil, 2017a. p. 3).

Nesta contrarreforma, os estudantes poderão optar por sua trajetória formativa de acordo com suas aptidões, vontades e necessidades. Segundo Kuenzer (2017, p. 366), a escolha precoce por "uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas". Este cenário oportunizou o surgimento de diversos questionamentos, destacamos os de Cardozo e Lima (2018, p. 134), expostos a seguir:

> Eles irão escolher áreas do conhecimento ou disciplinas? Quem irá optar pela formação propedêutica ou profissional? A oferta desses eixos serão de acordo com a escolha, ou com o quê o sistema oferecer? Como as escolas das zonas rurais irão oferecer esses itinerários? E os adolescentes e jovens das classes populares serão encaminhados para qual itinerário? As escolas privadas irão se submeter às determinações previstas nessa contrarreforma? O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) será organizado por áreas de conhecimentos?

Essa perspectiva de "livre escolha" retroage à lógica da Reforma Capanema (Decreto-Lei nº 4.244/1942) no contexto da ditadura Vargas, cujo ensino secundário industrial, comercial e agrícola não tinham equivalência para o ingresso no Ensino Superior. Assim havia uma fragmentação da formação, haja vista que eram seccionadas as trajetórias formativas da elite e classe média e dos mais pobres.

Naquele período os estudantes escolheriam suas áreas de "vocação": os ramos científico e clássico no ciclo ginasial, cada um preteria conhecimentos que seriam próprios do outro. Tal possibilidade fez com que surgisse gerações divididas em dois grupos, para efeito de exemplificação, os que nunca haviam estudado química e física, e os que nunca estudaram sociologia e filosofia, dentre outros conhecimentos das ciências humanas. Já a formação técnica e profissional, geralmente era a opção para os pobres, regulamentada pelas demais leis orgânicas (dos ensinos comercial, industrial e normal). Nesse sentido, havia gerações divididas conforme a dinâmica econômica, cujas capacidades dos sujeitos históricos encontravam-se limitados a essa estrutura educacional.

Houve ainda uma regressão aos anos de 1971, quando a Lei nº 5.692/1971 representou uma reforma da educação dos tempos da ditadura empresarial militar, com uma profissionalização precária frente às realidades dos estados brasileiros.

> O mesmo ocorreu com lei da ditadura civil-militar, a 5.692/71 e mais especialmente com a que lhe seguiu, a 7.044/82, a partir da qual a formação técnica e profissional torna-se um dos ramos (ou itinerários para atualizar a linguagem aos novos tempos), igualmente destinados aos mais pobres. Estudantes esses que também não puderam estudar Sociologia e Filosofia e conhecerem História, Geografia nos limites que não provocassem a leitura crítica da sociedade, esta disciplinada, ainda, pelos estudos da Moral e Cívica (Ramos; Frigotto, 2016, p. 39).

A profissionalização compulsória do antigo ensino de 2º grau impossibilitou que os jovens das classes trabalhadoras tivessem acesso a uma formação que lhes possibilitassem o ingresso no nível superior, o que representou um retrocesso, haja vista que incide no destino

dos filhos das classes trabalhadoras ao direcioná-los para profissões de pouco prestígio social, subempregos, informalidade e até mesmo para o desemprego.

O aprofundamento da dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica, ocorre em 1996, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), período em que foi estabelecido o Decreto nº 2.208, que desarticulou a formação científica básica da formação técnica e tecnológica. Este Decreto impossibilitou a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional.

Nesse sentido, a contrarreforma de 2016 reforça a dualidade estrutural do Ensino Médio, sobretudo quando se assemelha aos períodos citados, pois situa-se entre a formação propedêutica (refere-se aos estudos científicos que admitem a continuidade dos estudos em nível superior) e a formação profissional (refere-se aos estudos para o desenvolvimento de atividades produtivas). Encontra-se situada pela diferenciação da educação geral para as elites e a preparação para o trabalho para os pobres. Desse modo, esta etapa de ensino expressa de forma evidente a dualidade educacional brasileira, em razão da divisão social do trabalho.

> [...] o estudo da atual contrarreforma do ensino médio remete-se às três funções clássicas atribuídas a esta última etapa da educação básica: propedêutica (aprendizagem prévia de uma matéria ou disciplina), profissionalizante (habilidades para o exercício de atividades produtivas) e formativa (desenvolvimento intelectual, afetivo, físico, moral e social). Tais funções demarcam as reformas que esse nível de ensino vem passando desde o século passado até o contexto atual (Cardozo; Lima, 2018, p. 123).

Ressaltamos que a prerrogativa de definição do itinerário a ser ofertado aos estudantes é do sistema de ensino, conforme contexto local e suas possibilidades. Certamente, um dos principais parâmetros que poderá definir tais possibilidades será a disponibilidade de professores. Desse modo, os sistemas optarão pelos itinerários pelos quais dispõem de professores. Sobre essa problemática, Silva (2017, p. 82-83) frisa que:

> [...] não será o/a estudante a escolher o itinerário com o qual possui maior afinidade. Será o sistema de ensino a definir, conforme sua própria disponibilidade, o que cada unidade escolar irá oferecer. Essa medida, além de significar uma perda de direito e um enorme prejuízo com relação aos processos formativos da juventude, fere a autonomia das escolas na decisão sobre seu projeto político pedagógico, o que até então estava assegurado na LDB.

Consideramos que restringir as opções formativas podem privar os estudantes ao acesso do conhecimento científico por meio da interdisciplinaridade (articulação entre duas ou

mais áreas do conhecimento) ou da transdisciplinaridade (unidade de todas as áreas do conhecimento), além disso, incide nas fragmentações da ciência, aspecto este que as DCNEM de 2012 buscaram superar, ao propor a articulação da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como possibilidade de atribuir significado ao conhecimento escolar e, mediante uma abordagem integrada, produzir articulação entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas DCNEM.

A opção pela formação profissional está indicada na atual contrarreforma, a partir da inclusão de vivências práticas de trabalho; possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho; oferta de formação profissional em parcerias com outras instituições, reconhecimento de competências com instituições de educação a distância etc. Essas proposições poderão enfraquecer a qualidade da formação técnico-profissional, bem como modificar a proposta de Ensino Médio integrado, sobretudo porque fortalecem as instituições privadas e acentuam as desigualdades sociais, conforme Motta e Frigotto (2017, p. 368) expõem:

> Retoma, de forma pior, o Decreto nº 2.208/1996, que já aprofundava a dualidade estrutural entre educação profissional e educação básica. O anúncio do Medio-Tec pelo MEC indica, de forma clara, a incorporação do Pronatec no Ensino Médio regular. Uma comprovação inequívoca de que se trata de uma contrarreforma destinada aos filhos da classe trabalhadora. Também uma confissão explícita de que o MEC assume, de fato, uma divisão classista da educação.

Destacamos, também, na Reforma do Ensino Médio a padronização dos conteúdos curriculares por meio da aplicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). É válido mencionar que em setembro de 2018, mais de um ano após a publicação da Lei nº 13.415/2017, este documento encontrava-se sob exame do Conselho Nacional de Educação. A seguir expomos os 2º e 3º parágrafos da nova redação do Art. 35- A da LDB nº 9.394 de 1996 que aborda sobre a Base Nacional Comum Curricular.

> § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia. § 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também a utilização das respectivas línguas maternas (Brasil, 2017, p. 2).

Conforme a Lei apresenta, a BNCC irá determinar como serão abordados os conteúdos de Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia, no entanto, o texto da lei não deixa claro se essas disciplinas serão obrigatórias durante os três anos ou em apenas uma parte da formação, ou ainda se serão abordadas como temas transversais. Cardozo e Lima (2018) chamam atenção para o fato de como serão incluídos esses conteúdos na BNCC, os termos "estudos e práticas" não configuram disciplinas, mas conteúdos que podem ser inseridos em outras disciplinas.

Quanto ao segundo aspecto crucial da Reforma do Ensino Médio, na qual conferimos maior ênfase no presente texto, é a medida que implica a transferência de recursos financeiros para que as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação ampliem a oferta de educação de Ensino Médio em tempo integral nas redes públicas de ensino. Um dos objetos de que trata a Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei nº 13.415/2017 é a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral que, posteriormente, passou a ser mencionada com o título Programa e não mais Política (de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral). Cabe mencionar que logo após a publicação abrupta da MP, foi editada a Portaria nº 1.145 em 10 de outubro de 2016, no mesmo dia da Portaria 1.144, que instituiu o Novo Mais Educação.

No que diz respeito ao Ensino Médio em Tempo Integral a lei nº 13.415/2017 em análise, dispõe no artigo 13º que:

> Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo máximo de dez anos por escola, contado da data do início do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com o termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter no mínimo: I- identificação e delimitação das ações; II- metas quantitativas; III- cronograma de execução físico financeira; IV- previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas. (Brasil, 2017).

O Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral foi instituído pela Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, na qual visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral das redes públicas dos estados e do Distrito Federal (Brasil, 2016).

Gawryszewski (2018), nos chama atenção para a manipulação jurídica existente na elaboração do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em

Tempo Integral (EMTI), haja vista que a portaria ministerial que a instituiu em 2016 tinha como base legal uma Medida Provisória, em tese constitui-se em um instrumento jurídico que não está concretizado, vide a necessidade de aprovação em um prazo máximo de 120 dias, caso o período for prorrogado. Tal fato foi objeto de crítica por Ramos e Frigotto (2016, p. 38), quando afirmam que "[...] mesmo sendo 'provisória', a medida vai adquirindo concretude de modo a sugerir a inexorabilidade da aprovação e vigência de seu conteúdo".

A portaria citada expressa os seguintes fundamentos do programa, conforme o § 1o do Art. 1, exposto a seguir:

> § 1o A proposta pedagógica das escolas de ensino médio em tempo integral terá por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, observados os seguintes pilares: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (Brasil, 2016, p. 23).

Os pressupostos que fundamentam a formação dos estudantes nessa perspectiva de educação, isto é, os pilares aprender a conhecer, apreender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser é uma explícita adesão aos conceitos difundidos pelo Relatório Jaques Delors (1998), documento este já mencionado nesta tese, o que desvela a influência dos organismos internacionais, neste caso, da UNESCO nas políticas educacionais brasileiras.

No contexto educacional brasileiro, por vezes o conceito de Educação Integral está associado a ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos como também, quanto ao aumento da carga horária diária que um mesmo aluno passa na escola. Moll (2012), alerta para o fato de que a ampliação do tempo não significa necessariamente que na prática esteja sendo vivenciada a Educação Integral. Desse modo, a autora ressalta a importância do cuidado de materializar uma educação integral nas escolas, tendo em vista o alcance de uma formação e o desenvolvimento humano mais amplo e múltiplo possível.

Desse modo, corroboramos com a constatação de Andrade (2021, p.135), quando diz que:

> A atual proposta de programa de tempo integral para o ensino médio advinda da reforma, parece não se distanciar muito dessa ideia, na medida em que se trata de mais uma política na agenda da educação integral que visa muito mais a necessidade de ampliar o tempo do que de ampliar as possibilidades educativas comprometidas com a formação mais completa do educando.

Considerando a proposta de Tempo Integral advinda do Governo Federal, buscamos evidenciar as experiências da implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no

Estado do Maranhão, foco deste estudo, o que poderá nos trazer indícios para confirmar ou não essa constatação na próxima seção.

Ressaltamos que sem a perspectiva de formação humana integral, claramente explicitada na flexibilização curricular, pois retira áreas importantes do currículo obrigatório, a mera ampliação do tempo não fomentará a perspectiva de escolas de educação integral em tempo integral, pois "Alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares" (Moll, 2017, p. 69).

O governo federal, com este programa, esperava aumentar o número de matrículas em tempo integral para o Ensino Médio, previsto nas metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), referentes ao Ensino Médio (meta 3), aumento da jornada escolar (meta 6), qualidade e resultados dos sistemas de ensino (meta 7) e gestão escolar (meta 19). Almejava ainda obter o aumento das matrículas mediante o apoio financeiro da União às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) em cerca de R$ 2 mil por aluno, valor equivalente a 52% do repasse do Fundeb por estudante em escola pública de tempo integral (Gawryszewski, 2018).

A adesão ao programa estava condicionada à assinatura de um Termo de Compromisso e a elaboração de um Plano de Implementação a ser submetido a um Comitê Gestor do MEC. Desse modo, as Secretarias de Educação podem indicar o quantitativo de escolas que atendem a determinados critérios previstos pelo programa, e, portanto, aptas a receberem os recursos.

> [...] o repasse de recursos é realizado via FNDE. No edital de 2016, o MEC informa que designou 516 escolas, abrangendo 148.760 matrículas em tempo integral para receber R$ 298 milhões. No edital do ano seguinte, pretendeu-se atender 572 escolas com total de 257.400 matrículas, embora tenha sido veiculado por fonte do próprio MEC que o investimento de R$ 406 milhões acolheria 136 mil novas matrículas em 451 escolas, somando um total de 284 mil vagas até o fim de 2018 (Gawryszewski, 2018, p. 835).

A Portaria 1.145/2016 designou a transferência de recursos financeiros às Secretarias de Educação por 48 meses, visando ao atendimento no mínimo de 2.800 alunos por meio da indicação de escolas que deveriam possuir em sua unidade o número mínimo de 350 alunos em matrícula de tempo integral de Ensino Médio ou 120 matrículas, caso a implementação fosse iniciada somente pelo primeiro ano do Ensino Médio (Brasil, 2016b).

Em 13 de junho de 2017, o Ministério da Educação publicou a Portaria nº 727, na qual estabeleceu novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa, referente ao apoio das

escolas no exercício orçamentário de 2018. Nesta Portaria, o critério dos 350 alunos em matrícula de tempo integral foi alterado, passando a se tornar uma meta a ser alcançada pela escola no prazo de três anos de participação no EMTI e o critério de atender pelo menos 2.800 por unidade federativa foi excluído (Brasil, 2017b).

No que diz respeito à seleção das escolas que deverão receber os recursos provenientes do Programa EMTI, as portarias recomendam que sejam escolas de Ensino Médio propedêutico, cuja carga horária semanal não ultrapasse 2.100 minutos (sete horas diárias) para mais de 50% dos alunos; que tenham infraestrutura adequada aos critérios estabelecidos pelo FNDE; que sejam escolas de maior porte e capacidade física e se localizem em regiões de vulnerabilidade social, considerando o Índice de Desenvolvimento Humano (Brasil, 2016b; Brasil, 2017c).

No que diz respeito ao Plano de Implementação, ambas portarias preveem que o documento apresente informações tais como: o plano de adequação aos marcos legais, informações da equipe pedagógica, lista das escolas participantes, planejamentos contemplando a participação comunitária, a gestão escolar, o plano curricular e político-pedagógico, a implementação de utilização da verba. E devem ser expostas as ações de conversão de escolas para a nova proposta de tempo integral, bem como a comprovação de que os alunos participantes sejam admitidos em razão da proximidade de residência (Brasil, 2016b; Brasil, 2017c).

A equipe pedagógica responsável da escola deve elaborar um plano de trabalho detalhando a implementação do Programa EMTI, a Portaria 1.145/2016 expõe que deve incluir a carga horária semanal de pelo menos 2.250 minutos (37,5 horas, ou seja, sete horas e meia diárias), contendo um mínimo de 300 minutos semanais (cinco horas / uma hora diária), tanto para Língua Portuguesa quanto matemática (BRASIL, 2016b).

Já a Portaria nº 727/2017 prevê escolas em tempo integral em dois turnos com a carga horária mínima semanal de 2.100 minutos, desde que os turnos não se sobreponham (Brasil 2017b). Ao considerarmos a realidade das escolas brasileiras, esta mudança proposta pela versão de 2017 nos permite desconfiar da sua materialização, tendo em vista que implicaria que o segundo turno se iniciasse no início da tarde e terminasse à noite, condição de jornada escolar, até então desconhecida pela pesquisadora.

Quanto ao alcance do programa, embora o MEC tenha investido um total de R$ 700 milhões, abrangendo em torno de 284 mil matrículas, e pretendia até 2020 a um total acumulado de R$ 1,5 bilhão alcançar 500 mil matrículas, Gawryszewski (2018, p. 839) nos chama atenção para o fato de que:

> [...] a despeito dos números aparentemente vultosos, o total não abrange nem 5% das 20 mil escolas públicas que ofertam Ensino Médio no país e nem no total de matrículas, já que, mesmo alcançadas as 500 mil, tal número corresponde a pouco mais de 6% das oito milhões de matrículas no país, dados que apontam para um programa de abrangência pouco significativa se levarmos em conta a totalidade do território nacional.

Desse modo, o alcance do programa não permite pensá-lo em um projeto efetivo que transforme a formação dos jovens brasileiros. Portanto, não se deve esquecer que o EMTI está sendo executado durante a vigência da Emenda Constitucional nº 95/2016, que preveem um teto para os gastos primários da União. Considerando esse panorama exposto, as metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) de atender pelo menos 50% das escolas e 25% dos alunos em tempo integral só poderiam ser atingidas por meio da compensação no ensino fundamental e na educação infantil ou por esforço adicional dos Estados.

> Ademais, não sabemos se a aprovação da PEC 55 inviabilizará esse programa, podendo, então, ser reconhecido como um componente do artefato ideológico utilizado pelo bloco no poder para se obter o consenso. Os filhos da classe trabalhadora, portanto, na melhor das hipóteses, terão acesso ao ensino médio mínimo, com uma formação mínima para uma vida igualmente mínima. Trata-se de uma política centrada na cultura do fragmento e do imediato, na economia do mínimo e na responsabilidade transferida para uma instância abstrata e volátil que é o mercado (Ramos; Frigotto, 2016, 42).

Além de expor as limitações do Programa, cabe salientar que as unidades escolares e respectivas Secretarias que não cumprirem as exigências definidas pelo mesmo poderão deixar de receber os recursos. Ao longo do texto da Portaria nº 727/2017, as categorias da reforma empresarial da educação, a saber: responsabilização e meritocracia, se desvelam, haja vista que o dinheiro federal vai sendo condicionado à implantação e avaliação desta política.

Trata-se de um programa focalizado, pois são poucas as escolas que irão participar e a principal intenção é a avaliação de desempenho dos alunos, uma vez que as escolas que não atingirem as metas previstas serão eliminadas. No Art. 23 da Portaria acima citada, o § 2º apresenta os critérios para a avaliação de processos das SEE para a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral no nível das escolas, a saber:

> I - ter número mínimo de matrículas em tempo integral conforme estabelecido no § 1º do art. 8º a esta Portaria;
> II - apresentar carga horária definida nos parágrafos 3º, 4º e 5º do art.12 a esta Portaria, conforme dados oficiais do Censo Escolar; e

> III - alcançar condição de infraestrutura conforme requisitos do Anexo III e de acordo com o estabelecido no § 3º do art. 20 a esta Portaria (Brasil, 2017b).

Os reformadores almejam que os estudantes que se matricularem nessas escolas terão as quatro áreas de conhecimento, logo, serão áreas de preparação para as avaliações do Enem. Sendo assim, os estudantes ao estudarem nas poucas escolas que ofertarem Ensino Médio em tempo integral, poderão ter o mérito de aumentarem os indicadores do Enem ou contribuírem para a responsabilização das escolas selecionadas, tendo em vista que as escolas selecionadas para o Programa serão submetidas a avaliações de processo e de desempenho para que nele se mantenham (Cardozo; Lima, 2018).

O Art. 24 da Portaria nº 727/2017 expõe acerca da avaliação de resultado, que será realizada anualmente e utilizará como critério a melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência.

> § 1º - A melhoria de fluxo escolar será aferida pelos dados de taxa de abandono e reprovação divulgados no Censo Escolar:
> I - a escola deve reduzir soma das taxas de abandono e reprovação, da seguinte forma:
> a) no primeiro ano do Programa, reduzir 3.5 p.p;
> b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
> c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter o patamar de até 5%.
> II - para as escolas novas, a soma das taxas de abandono e reprovação, devem atingir:
> a) no primeiro ano do Programa, taxa de até 15%;
> b) no segundo ano do Programa, reduzir 3.5 p.p; e
> c) do terceiro ano do Programa em diante, alcançar e manter a taxa de até 5%.
> § 2º - A melhoria da proficiência deve utilizar como critério a nota média padronizada que compõe o IDEB.
> § 3º - O Comitê, de que trata o art. 21 desta Portaria, deverá sugerir meta de proficiência a ser alcançada pelas escolas e SEE participantes do EMTI (Brasil, 2017b).

De acordo com Silva (2017), era clara a intenção do governo Michel Temer (2016-2019), pois para este interessava ampliar o tempo de estudo, com a finalidade de preparar os/as estudantes para as provas e exames realizados pelo próprio governo, constituindo-se em mais um entre tantos reducionismos trazidos pela reforma proposta, na contramão do que os estudantes têm mostrado como sendo necessários, isto é, as atividades de múltiplos interesses e formas aliadas ao conhecimento escolar que hoje estruturam as disciplinas escolares.

Sendo materializado sob essas premissas, o Programa reforça os princípios da meritocracia e da responsabilização, pois são concretizados na política centralizadora e gerencial do MEC, principalmente quanto à articulação entre resultados e repasse de recursos, sobre isso Moreira (2014, p. 123) salienta que

> [...] essa desmesurada competição entre as escolas e entre sujeitos que a constituem, a qual tende a ser gerada, sobretudo, pela crescente relação entre o aspecto do desempenho e critérios para a alocação de recursos, incidindo, muitas vezes, inclusive, em renumerações variáveis no âmbito dos sistemas de ensino.

A ideologia do mérito consiste na igualdade de oportunidades e, não de resultados, assim reforça-se a ideia de que dadas as oportunidades aos estudantes, o que irá diferenciá-los será o mérito, as escolhas e o esforço. Entretanto, reflete na persistência de diferenças sociais que geralmente são vistas como diferenças individuais de desempenho, além de contribuir para a naturalização da desigualdade social.

Caso as metas não sejam atingidas, são previstas consequências punitivas: para as escolas, os gestores das respectivas escolas e para as Secretarias de Educação, conforme disposto nos Arts. 25 a 27 da Portaria nº 727/2017, a seguir:

> Art. 25 - O MEC poderá criar indicadores de desempenho adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de avaliação e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.
> Art. 26 - As escolas das SEE participantes que não cumprirem o disposto nesta Portaria poderão ser desligadas do EMTI e as Secretarias não poderão substituí-las por outras.
> Art. 27 - A SEE que tiver mais de 50% das escolas desligadas poderá ser desvinculada do Programa mediante recomendação técnica da SEB-MEC (Brasil, 2017b).

Analisando a legislação apresentada, podemos constatar que a gestão educacional das Secretarias de Educação e das instituições escolares constituem-se em meros executores da política central definida pelo Estado regulador, vinculadas a uma conjuntura em que a maioria dos Estados se encontra à mercê de uma queda brutal de receitas proveniente de impostos. De tal modo, o acesso aos recursos do governo federal, ao prezar pela responsabilização dos gestores públicos, cuja adesão das Secretarias de Educação não representa o êxito do regime de colaboração entre os entes federativos, mas a existência de mecanismos de coerção praticados por uma política pública.

Conforme exposto, o Ensino Médio tem sido uma etapa da Educação Básica que passou por inúmeras reformas ao longo da história. Em síntese, a começar pela elitização até as primeiras décadas do século XX, passando pela fragmentação da formação que separava as trajetórias formativas da classe média e ricos e os mais pobres pela Reforma Capanema (1942), a compulsoriedade da profissionalização da escola pública pela Lei 5.692/1971, a separação do Ensino Médio e a educação profissional a partir do Decreto 2.208/1997, até as tentativas de inovação mais recentes.

É oportuno ressaltar o fato de que Ensino Médio até bem pouco tempo não era considerado uma etapa constitutiva do que se entende como educação básica e, por conseguinte, nem ser garantida a sua oferta pública e gratuita pelo Estado brasileiro. Embora sua demanda tenha aumentado exponencialmente nas últimas décadas, os dados do Censo Escolar evidenciam que ainda há muitos desafios para o alcance de sua universalização, sobretudo em razão do baixo financiamento da escola pública brasileira. Tal situação poderá ser agravada com as implicações provenientes da Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto de gastos primários do governo federal, cuja aprovação ocorreu no dia 13 de dezembro de 2016, por 53 votos a favor e 16 contrários, passando a vigorar em 2017.

Ressaltamos a importância da ampliação da jornada escolar no Ensino Médio, porém, faz-se imprescindível refletir acerca das condições de acesso e permanência em que supostamente esse tempo é estendido. É pertinente ressaltar que às vezes a ampliação da jornada escolar no ensino médio tem como finalidade apenas o alcance de resultados mais efetivos de aprendizagem nas avaliações de larga escala, distanciando-se, portanto, de uma concepção de educação que tenha como princípios o trabalho, a ciência e a cultura, com vistas à travessia para a formação politécnica e omnilateral.

Nesse sentido, reiteramos que ampliar a carga horária sem melhorar a estrutura física das escolas e o número de profissionais da educação é ampliar a precariedade, sobretudo diante da vigência do teto de gastos que congela investimentos para educação. A atual contrarreforma do Ensino Médio reforça a fragmentação e a dualidade que tem sido permanente nas mudanças promovidas historicamente para essa etapa de ensino. Para Saviani (1989, p. 13) “a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente”.

As reformulações no Ensino Médio advindas da contrarreforma destroem a possibilidade da educação integral, ou seja, dificulta o acesso ao patrimônio científico, cultural, social, ético, político, elaborado pela humanidade ao longo de sua história, sendo estes conhecimentos necessários para o alcance da autonomia econômica e política para os

estudantes que pertencem à classe trabalhadora. Portanto, a implementação da contrarreforma poderá aprofundar a divisão entre os estudantes que terão um ensino médio propedêutico e aqueles que frequentarão cursos técnicos de baixa qualidade, ou que optarão por itinerários formativos impostos pelo sistema ou escolas, tal como ocorreu durante a reforma realizada em 1971, por meio da Lei 5.692/1971.

O futuro e a continuidade desse programa é uma incógnita se considerarmos a histórica descontinuidade das políticas públicas no Brasil. Nesse sentido, as discussões e as preocupações referentes ao investimento e à ampliação do tempo escolar ganham mais notoriedade quando existem escolas de Ensino Médio com infraestruturas inadequadas.

Com base nas análises empreendidas ao longo desse tópico, inferimos que o governo Michel Temer implantou uma contrarreforma por meio de Medida Provisória, convertida em Lei, sem considerar a necessidade da realização de debates, contraposições para a reformulação do Ensino Médio. Portanto, essa contrarreforma atende aos anseios históricos das classes média e alta, em razão de fomentar o acesso ao ensino superior para os filhos da elite dirigente, bem como dos interesses dos empresários, haja vista que as escolas promovam uma formação de força de trabalho para os empregos precários e com salários a baixo custo.

Na concepção de Silveira e Cruz (2019), a reforma do Ensino Médio e o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), constituem-se em políticas educacionais regulatórias, logo, são políticas de intervenção em processos formativos que, explícita ou implicitamente, estão articuladas ao projeto de poder que a fundamenta e consolida, sobretudo pela influência de organismos internacionais, cujas interfaces com outras reformas nos campos econômico e social intensifica a flexibilização, a precarização e a exploração da classe trabalhadora em diversas dimensões.

Assim, a Política de Educação em Tempo Integral que está sendo proposta para a juventude brasileira, está em consonância com as proposições para os países periféricos constantes nos acordos com organismos internacionais, que, por vezes, são adotadas sem levar em consideração as experiências de políticas públicas implantadas historicamente no Brasil.

Moll (2012), nos auxilia a evidenciar que embora o parágrafo único do Art. 1º das Portarias 1.145/16 e 727/2017 determinem que a proposta pedagógica das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral tenham por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, é necessário questionarmos acerca da concepção de educação presente na reforma, haja vista que a proposta de educação integral considera os estudantes em suas dimensões, ou seja, uma formação humana voltada para o desenvolvimento humano.

As questões expostas nesta seção nos indicam a necessidade de formarmos elementos críticos sobre o atual processo das políticas e gestão pública na área da educação. Para lidar com os desafios e demandas postos por esse contexto, entendemos que os pesquisadores, os profissionais da educação, necessitam desenvolver estudos que visem a interpretação da realidade local, ressaltando a importância da abertura de espaços de participação na gestão das escolas, inclusive para a elaboração do PPP, com o objetivo de elevar a qualidade dos serviços públicos em educação ofertados.

A partir do panorama exposto acerca da educação em tempo integral para o Ensino Médio no Brasil no governo Michel Temer, com a criação da Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, abordamos a seguir a análise do Ensino Médio no Estado do Maranhão, bem como este agiu frente à implementação desse programa nas escolas públicas estaduais.

5.2 Contextualização do Ensino Médio no Estado do Maranhão

O Maranhão, Estado do nordeste brasileiro, cuja área territorial é de 329.651,496 km², estabelece fronteira com os estados Piauí (leste), Tocantins (sul e sudoeste) e Pará (oeste), e com o Oceano Atlântico (norte). De acordo com os dados do IBGE (2021), este Estado tem uma população estimada de 7.153.262 habitantes, sendo o 12º estado da federação nacional com maior número de população residente, com características sobretudo urbana. A capital São Luís, é a cidade mais populosa, com uma população estimada em 1.115.932 habitantes (IBGE, 2021).

No que diz respeito ao Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), no Brasil é calculado a partir dos dados dos censos demográficos realizados pelo IBGE a cada dez anos. Na edição que ocorreu em 2010, o IDH do Maranhão era de 0,639, cabe ressaltar que foi o segundo pior entre os Estados brasileiros, ranqueado apenas na frente do Estado de Alagoas que apresentou o IDH de (0,631).

O Maranhão é um Estado que historicamente no âmbito político foi governado por oligarquias que comandaram o Estado por muitas décadas. Na Primeira República, esse movimento pode ser exemplificado pelas oligarquias Benedito Leite, o qual teve controle do Estado até a morte do patriarca em 1908, posteriormente assumido pela oligarquia Urbano Santos. Ambas foram caracterizadas por políticos nacionalistas, que absorveram a esfera estatal, seguindo os princípios da administração de bens privados (Botelho, 2007).

Em 1966, com a projeção do regime militar e em oposição às ideologias do antecessor Victorino Freire, chega ao poder José Sarney que, de posse do cargo de governador do Estado, tornou-se um articulador do grupo oligárquico no cenário político do Estado.

> [...] foram 47 anos de domínio de um grupo político, apesar da troca de partidos e pessoas, ocorrendo outra direção política com a coligação que elegeu o governador Flávio Dino, que se manteve no poder no período de 2015 a 2018, sendo reeleito para novo mandato (Lima; Bianchini; Lima, 2019. p. 198).

Consideramos oportuno salientar as raízes escravocratas que influenciaram o processo de desenvolvimento do Estado, tendo em vista a exportação da força de trabalho para trabalhar em condições análogas à escravidão, em grande parte para as regiões Sul e Sudeste do país. Destaca-se, ainda, a situação dos povos indígenas que, de acordo com Botelho (2007), estão divididos em 16 áreas em diferentes municípios, com maior predominância em Barra do Corda e Grajaú. A carência de políticas públicas de educação, saúde e produção agrícola são problemáticas históricas que persistem no cenário atual, e se somam à falta de demarcação das reservas indígenas, que geralmente são invadidas por fazendeiros, madeireiros e grileiros.

Quanto à situação da pobreza e desigualdade, os dados do IBGE (2021) revelam que a renda nominal mensal domiciliar per capita no Estado foi de apenas R$635, sendo a menor do país. Enquanto a maior média por estado foi 2.513 R$ no Distrito Federal (Brasil, 2021).

Ao situar o Ensino Médio no Estado do Maranhão no âmbito da atual conjuntura da educação brasileira, deve-se reiterar que este nível da Educação Básica é influenciado pelas mudanças legais, ocorridas ao longo da história da educação do país, regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96 e suas respectivas alterações, e esta, por sua vez, vem a corroborar com as determinações da Constituição Federal de 1988.

Conforme o Art. 22 da LDB vigente, a Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996). Os sistemas de ensino devem ofertar o Ensino Médio de forma a assegurar o direito à educação de cada cidadão em cada espaço do território maranhense.

Reiteramos, portanto, que o referido Estado deve atender toda sua diversidade de público, a saber: quilombolas, indígenas, campo, EJA e Educação Especial, de forma a garantir a expansão do acesso e permanência dos estudantes. Cabe mencionar que o Estado tem efetuado gradativamente a ampliação das escolas de Tempo Integral, haja vista a meta de

oferta da escola em Tempo Integral até 2024, prevista no PNE e reiterada no PEE- MA, a qual apresentamos mais adiante nesta tese.

Diante da obrigatoriedade de implantação do Novo Ensino Médio, a partir do ano de 2020, e da implantação da educação integral por meio dos Centros Educa Mais, foram iniciadas as ações referentes ao Novo Ensino Médio, com base na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que aprovou a reforma do Ensino Médio e alterou a LDB (9.394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, atualizadas por meio da Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018, cujo Art. 4º expõe que: "As instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica devem estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da Lei nº 9.394/1996 [...]". Essas deliberações no âmbito dos órgãos superiores de educação passam a nortear as propostas pedagógicas de cada unidade escolar nos estados brasileiros.

5.3 O Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Maranhão entre 2014-2020

O Estado do Maranhão vem priorizando a implantação de uma Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio nos últimos anos, o que pode ser evidenciado em determinados atos normativos, conforme demonstramos a seguir. É pertinente salientar que geralmente o Estado trata a Educação de Tempo Integral como sinônimo de Educação Integral, ou mesmo como termos que teriam uma relação direta. Sendo assim, consideramos pertinente reiterarmos que a educação integral assume diversos sentidos e significados a partir do contexto sócio-histórico em que é abordada.

Segundo Lima e Almada (2013), a Educação Integral e Integrada já tem um longo percurso no âmbito dos sistemas educacionais municipais e estaduais brasileiros. Em seus estudos constataram que a concepção teórica que inspira a proposta de uma formação integral assume as mais diversas acepções. Nesse sentido, mediante a identificação e análise das principais concepções e experiências históricas desenvolvidas no Brasil, observaram que quando se trata de Educação Integral, no mínimo, quatro sentidos emergem, a saber:

> **a) Educação integral:** referimo-nos a ideia de que cada estudante tenha uma formação mais completa possível, formação essa que vá além dos conhecimentos tradicionalmente veiculados pela escola e possa abranger as dimensões intelectual, artística, físico-corporal e tecnológica, o que demanda maior tempo e possivelmente articulação com outros espaços educativos.

> **b) Educação de Tempo Integral:** referimo-nos a ideia de ampliação da jornada escolar, para além do espaço da escola, mas não necessariamente que nessa jornada se implemente uma educação integral.
> **c) Escola de Tempo Integral:** referimo-nos ainda a ideia de ampliação da jornada escolar, restrita ao espaço da escola, mas da mesma forma não implica na implementação de uma educação integral.
> **d) Educação Integral de Tempo Integral:** referimo-nos que a ideia de educação integral, já explicitada, só pode ser desenvolvida em tempo integral (Lima; Almada, 2013, 103-104).

Segundo Gadotti (2009), Aristóteles já trabalhava com a ideia de educação integral quando mencionava que a educação deveria desabrochar todas as potencialidades humanas. Na ótica de Marx esta concepção de educação era denominada de "omnilateral", enquanto Paulo Freire, já tinha uma visão de educação transformadora e popular.

Antunes e Padinha (2010, p. 17) esclarecem que a Educação Integral é aquela que

> Trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica.

Consideramos que a Educação Integral no âmbito escolar pode proporcionar uma ampliação da capacidade do aluno de compreender suas mediações, determinações e possibilidades históricas. A materialização da concepção de educação integral implica em alterações não apenas curriculares e metodológicas, mas na cultura organizacional da comunidade escolar na qual é vivenciada.

Corroboramos com Arroyo (2012), quando expõe que uma escola que se preze a oferecer uma Educação Integral, sob perspectiva emancipatória deve: articular tempos-espaços de escolarização com outros tempos-espaços do viver, de socialização; conceber o ser humano como uma totalidade; considerar os estudantes como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, periferias, etc.; bem como visar a superação do dualismo entre turno normal (destinado a ensinar e a aprender os conteúdos disciplinares) e o turno extra (voltado para atividades optativas, lúdicas, corpóreas, culturais).

A implantação da Educação em Tempo Integral no Estado do Maranhão está em consonância com a Meta 6 do Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13.005, de 2014, a qual visa oferecer, até 2024, educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos(as) da educação básica (Brasil, 2014).

Para atender tal meta, o Estado a partir do Plano Estadual de Educação, Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, PEE-MA de 2014-2024, publicado durante o governo de Roseana Sarney (MDB), estabeleceu as metas 3[69] e 6[70], as quais são direcionadas à ampliação da oferta de ensino para adolescentes de 15 a 17 anos e da própria Educação Integral em jornada ampliada.

Ainda no ano de 2014, houve mudança de Governo no âmbito estadual, haja vista que no primeiro turno, Flávio Dino[71] (PCdoB) venceu a eleição para governador do Estado, superando Lobão Filho do PMDB, com percentuais 63,52% a 33,6%. Flávio Dino, ao longo de sua campanha, apresentava uma narrativa de que pretendia realizar uma nova forma de fazer política, em oposição ao coronelismo característico à história política do Estado. O seu plano intitulado "Propostas para um Maranhão com Desenvolvimento e Justiça Social", fundamentava-se em políticas sociais com foco na educação, saúde, saneamento básico, distribuição de renda, segurança, fortalecimento das relações federativas e, especialmente, a superação do baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)[72] cujo estado se encontrava.

Esse Plano apresentava 65 ações programáticas, que contemplavam o campo educacional, direcionadas à valorização docente, universidades regionais, curso de medicina em mais campus da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), fortalecimento da educação profissionalizante, ampliação do número de escolas em tempo integral, políticas e programas de combate ao analfabetismo e expansão das estruturas físicas e técnicas das escolas da rede.

Após a posse, Flávio Dino anunciou quatro atos relacionados à educação, dentre os quais destacamos: o Decreto n.º 30.619/2015, que regulamenta o processo de seleção de gestores escolares no estado, medida prevista na Lei n.º 9.860/2013; o Decreto n.º 30.620/2015, que institui a macropolítica educacional do governo mediante o Programa Escola Digna; o Programa Mais Bolsa Família-Escola Lei nº 10.221/2015; e o Projeto de Lei sobre Gratificação de Incentivo de Desempenho da Gestão Escolar.

[69]META 3: Ampliar, até 2016, o atendimento escolar a população de 15 a 17 anos em até 99% a elevar até 2020 a taxa líquida* de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária (MARANHÃO, 2014, p. 17).
[70]META 6: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica (MARANHÃO, 2014, p. 19).
[71]Flávio Dino, foi eleito governador do Estado do Maranhão em 2014 e reeleito em 2020. É advogado e professor de Direito na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), na magistratura exerceu a função de juiz federal durante 12 anos, articulando sua carreira profissional com cargos em conselhos e associações da sociedade civil.
[72]O IDH Municipal (IDHM) do Maranhão no último ano do governo Roseana Sarney foi de 0,678 – nos anos anteriores foram 0,665 em 2013; 0,650 em 2012; e 0,649 em 2011.

O Decreto n.º 30.619/2015 regulamenta as medidas já previstas na Lei n.º 9.860/2013 acerca do processo de seleção de gestores escolares no estado do Maranhão, processo este mencionado na lei como democrático, composto por quatro etapas, conforme parágrafo único do Decreto citado: apresentação de carta de intenção para exercício do cargo de gestão; exame de certificação integrado por um curso de formação de 20 (vinte) horas, seguido de uma prova; consulta democrática junto à comunidade escolar; assinatura do contrato de gestão, visando ao cumprimento das diretrizes e planos governamentais que orientam o processo e estabelecem mecanismos de monitoramento e controle do desempenho gerencial (Maranhão, 2015a).

O Decreto nº 30.620/2015, revogado posteriormente pela Lei n.º 10.995/2019, instituiu a macropolítica educacional do governo mediante o Programa "Escola Digna", em seu Art. 1º apresenta que este Programa tinha o objetivo de propiciar, às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo Sistema Estadual de Ensino e pelo Sistema Público de Ensino dos Municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social (Maranhão, 2015b).

Para alcançar esse objetivo foram propostas diversas ações, dentre as quais podemos destacar, conforme o Art. 2º do referido Decreto: a expansão e melhoria da estrutura física das escolas; a implementação de ações visando o fortalecimento da gestão democrática na escola e a valorização dos professores, de modo a melhorar os indicadores educacionais da rede pública maranhense; o fortalecimento de insumos educativos estaduais e municipais; assessoria às redes públicas municipais de ensino, por meio da oferta de formação técnico-pedagógica aos profissionais da educação, em todas as suas modalidades e diversidades, nas áreas de gestão currículo, planejamento e avaliação, por um período mínimo de 24 meses; a indução financeira, concessão de bolsas, premiações e/ou reconhecimento por experiências exitosas (Maranhão, 2015b). Estas ações seriam financiadas pelo governo do Estado, por recursos próprios, recursos oriundos da União ou de Emendas Parlamentares, bem como adquiridas por parcerias com instituições privadas as quais poderiam aderir e contribuir com o Programa.

O referido Programa faz parte da macropolítica educacional articulada ao Plano "Mais IDH"[73], no qual se pretendeu reduzir a extrema pobreza e as desigualdades sociais no Estado

[73] Na primeira fase o programa está presente nos 30 municípios maranhenses de menor Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) com mais de 40 ações centrais e políticas públicas

do Maranhão. Assim, o Programa "Escola Digna" foi responsável por articular o "Plano Mais IDH" com ações na área educacional, institucionalizando as propostas pedagógicas, políticas e administrativas da Secretaria de Educação.

O Programa Mais Bolsa Família-Escola, regulamentado pela Lei nº 10.221 de 1º de abril de 2015 teve a finalidade de promover a dignidade para os estudantes de escolas públicas em condição de extrema pobreza, mediante a transferência direta de recursos para compra de materiais escolares às famílias beneficiadas pelo Programa Bolsa Família, cuja composição seja formada por crianças e adolescentes com idade entre quatro e dezessete anos, matriculados em escolas públicas. Este Programa, ao fornecer uma parcela mensal do benefício variável pago pelo Governo Federal, no âmbito do Programa Bolsa Família, relativo a cada criança e adolescente, pode contribuir com a redução do abandono e evasão escolar dos estudantes, de forma a garantir a sua permanência nas escolas (Maranhão, 2015e).

No que se refere à implantação da Educação em Tempo Integral no Estado, é possível constatar na proposta de governo do Governador eleito, Flávio Dino, já mencionado acima, a proposta nº 31, que apresentou o interesse em aumentar a Rede de Ensino em Tempo Integral, sob a justificativa de que, até aquele momento, apenas

> [...] 0,5% dos alunos do Ensino Médio estudam em período integral no Estado e que essa deficiência precisa ser sanada, pois as escolas de tempo integral são comprovadamente mais eficientes. Nossa meta de governo é criar novas vagas na rede estadual de tempo integral, possibilitando uma escola de mais qualidade, com reforço escolar, esporte e cultura (Coligação Todos Pelo Maranhão, 2014, p. 20).

O processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral se deu a partir da parceria entre o Governo do Estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), formalizada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015, com assinatura datada no dia 24 de abril de 2015, cujo extrato foi apresentado na página 26 do Diário Oficial do Estado no dia 18 de maio de 2015, expomos a seguir:

> EXTRATO AO CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N.º 002/2015: O Estado do Maranhão, através das Secretarias de Estado da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação, Alere Gestão e Administração Ltda, O Instituto Natura, e O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE. OBJETO: O objetivo principal do presente Convênio é o apoio técnico para

---

complementares, subdivididas em seis eixos: Educação; Saúde e Saneamento; Infraestrutura; Trabalho e Renda; Gestão, Cidadania e Participação Popular; Gênero, Raça e Juventude.

> o desenvolvimento de um conjunto de ações que visam à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado do Maranhão, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, inclusive com a estratégia de implantação de núcleos de educação integral em prédios próprios, assegurando a efetividade das ações do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas. CLÁUSULA OITAVA - DO PRAZO DE VIGÊNCIA: O prazo inicial de vigência do presente Convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demandam longo prazo para se aferir resultados, é de 03 (três) anos, contados da data de sua assinatura, podendo, no entanto, ser prorrogado sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenentes. BASE LEGAL: Lei Complementar n.º 8.666 de 21.06.1993, em especial o seu art. 116, e suas alterações posteriores. DATA DE ASSINATURA: 24 de abril de 2015. FORO: Comarca de São Paulo/SP. ASSINATURAS: ÁUREA REGINA DOS PRAZERES MACHADO, UBIRAJARA DO PINDARÉ ALMEIDA SOUSA, RANGEL GARCIA BARBOSA, IGOR XAVIER CORREIA LIMA, MARCOS A. MAGALHÃES E PEDRO VILLARES. SILVANA CARLA COSTA DOS SANTOS. Secretária Adjunta de Assuntos Jurídicos/SAAJUR/SEDUC (Maranhão, 2015g, p. 26).

A partir da análise do extrato, é possível constatar que além da parceria com o ICE, foi estabelecido parcerias com o Instituto Natura e com a Alere Gestão e Administração Ltda. No período em que foi assinado o contrato, o governador do Estado do Maranhão, Flávio Dino (PCdoB), considerava pertinente a parceria público-privada, tendo em vista a melhoria das condições da prestação de serviço público no Estado, de forma a beneficiar a população, nas suas palavras:

> Nós acreditamos muito na parceria entre a iniciativa privada e o poder público para melhorar as condições da prestação de serviço público no estado, beneficiando cada vez mais a população. É isso que estamos concretizando aqui hoje. Essas parcerias são imprescindíveis para que Maranhão dê o salto que está dando (Maranhão, 2015d, s.p.).

Cabe mencionar que a realização deste convênio já estava sendo pleiteada pelas instituições envolvidas desde o ano de 2007, contudo, somente no governo do Flávio Dino o contrato foi efetivado. Em dezembro de 2014, antes de tomar posse do cargo de governador do Estado do Maranhão, visitou as instalações de escolas integrais acompanhadas pelo ICE nos estados de Pernambuco e Ceará (Maranhão, 2015d, s.p.).

Em 2015, foram criadas as Comissões Gestoras do Convênio, uma através da Portaria nº 44, de 07 de julho de 2015, da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e a outra por meio da Portaria nº 1.425, de 10 de agosto de 2015, Secretaria de

Estado da Educação (SEDUC/MA). Souza (2021) descreve acerca das Comissões Gestoras do Convênio, a saber:

> A Comissão criada pela SECTI era formada por três servidores que possuem como atribuição: a) Efetuar a gestão do Convênio no que se refere à Educação Profissional, Tecnológica de Tempo Integral e Integrado; b) Decidir quanto a todos os aspectos do modelo de gestão pedagógico a ser implantado nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (Plenos e Vocacionais) do Estado do Maranhão; c) Assegurar a aprovação dos marcos legais e/ou normativos que, a juízo das partes, sejam indispensáveis ou necessários ao desenvolvimento dos objetivos e atividades previstas no presente Convênio. Enquanto a Comissão criada pela SEDUC/MA também era formada por três servidores, e tinha como atribuições: a) Planejar, implementar e articular todas as atividades destinadas ao pleno cumprimento dos objetivos do Convênio; b) Gerir os recursos humanos, técnicos e materiais indispensáveis à realização das atividades do programa; c) Estabelecer as estratégias e logística necessárias ao desenvolvimento das ações previstas no Convênio (Souza, 2021, p. 88).

Ainda em 2015, foi publicada a Medida Provisória Estadual nº 212, de 17 de dezembro, a qual foi convertida na Lei Estadual nº 10.414, de 07 de março de 2016, que instituiu o Programa de Educação Integral (PROEIN) no âmbito do Estado. Fato este que demonstra concordância com a proposta de governo da nova gestão em implementar a Educação (de tempo) Integral no Estado. As primeiras Unidades de Ensino que se tornaram Centros de Educação Integral de Ensino Médio foram a Unidade Integrada Jacira de Oliveira Silva, localizada no município de Timon e o Centro de Ensino Poeta Antônio José, do município de Santa Inês.

Diante da necessidade de um ato normativo complementar a MP nº 212/2015, com vistas à regulamentação do PROEIN, foi publicado o Decreto Estadual nº 31.435, em 29 de dezembro de 2015, que por meio dos seus 19 artigos expõe conceitos, objetivos, estrutura organizacional, entre outras providências para que o PROEIN fosse executado.

O Art. 2º, I do referido Decreto apresenta o objetivo do Centro de Educação Integral de Ensino Médio, a saber:

> [...] Centro de Ensino Médio em período integral que tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania. Possui conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum (Maranhão, 2015g, s.p.).

Estes Centros funcionarão em período escolar integral, turnos matutino e vespertino e seu horário de funcionamento será das 07 horas às 18 horas, sendo que a jornada escolar integral compreenderá o período de 07h e 30m às 17 horas e a jornada de trabalho com carga horária multidisciplinar será de 07h e 25m às 17h e 05m.

Corroboramos com Antunes e Padilha (2010), e Gadotti (2009), ao considerarem que a Educação Integral não é sinônimo de Educação de Tempo Integral ou horário integral, logo, ela não pode ser reduzida ao cumprimento de uma carga horária x ou y em determinado espaço físico. Nesse sentido, compreendemos que a ampliação da jornada escolar visa "proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem" (Zanardi, 2016, p. 84). No entanto, por si só, não implica na vivência da Educação Integral.

De acordo com a Lei Estadual nº 10.414/2016 o PROEIN foi criado a fim de que fossem planejadas e executadas ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial (Maranhão, 2016). Evidenciamos, portanto, participação de instituições privadas nas ações educacionais a nível estadual.

Conforme o Art. 1 § 1º este Programa tem por objetivo a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino. De forma que sejam transformadas, gradativamente, as Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e criados Núcleos[74] de Educação Integral do Ensino Médio, em consonância com o Programa Escola Digna, respeitando-se a conveniência e a dotação orçamentária do Estado (Maranhão, 2016).

Ressaltamos que além dos Centros Educa Mais, o Maranhão também desenvolve educação em tempo integral por meio dos Institutos Estaduais de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMAs[75]), criados por meio da Lei n° 10.254/2015 e do Decreto nº 30.679/2015, visando ofertar educação profissional e tecnológica de nível médio e superior no Estado do Maranhão em todas as modalidades. Atualmente, integra a Secretaria Adjunta de Educação Profissional, vinculada à Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA).

[74] Constituem-se em espaços educativos destinados a atender, em regime de tempo integral, aos estudantes do Ensino Médio, objetivando ampliar o tempo de atendimento e o espaço escolar de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino (MARANHÃO, 2016).

[75] A estrutura do IEMA é composta por três tipos de unidades: as Unidades Plenas (UP) de ensino médio integral e integrado à educação profissional; as Unidades Vocacionais (UV), em que se dá a oferta de educação profissional subsequente ao jovem e ao adulto trabalhador e o Centro de Educação Cientifica (CEC), voltado para promover a popularização da ciência mediante a educação cientifica para estudantes do ensino fundamental da rede pública.

A implantação do PROEIN está situada no período em que ocorreu a proposta da contrarreforma do Ensino Médio, na qual abordamos especialmente no início desta seção o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Brasil (EMTI). Reconhecemos que este constitui-se em uma ação do governo efetivada por meio da regulação nacional, exercida por meio de leis, normas, diretrizes para a coordenação do sistema educacional. Desse modo, a partir da legislação do EMTI a nível nacional, o próximo passo foi compreendermos como ela foi ajustada e organizada para ser executada localmente, através da microrregulação.

Em 2017, conforme o plano de implantação do Programa de Educação Integral, passaram a funcionar em tempo integral 11[76] (onze) Centros de Educação Integral de Ensino Médio, os chamados Centros Educa Mais, sendo instalados em escolas da rede estadual nos municípios de São Luís (seis unidades), Alcântara (1 um), Santa Inês (1 um), São José de Ribamar (1 um), São Bento (1 um), Timon (1 um).

No ano seguinte houve a ampliação do PROEIN, por meio do Decreto Estadual nº 33.825, de 23 de fevereiro de 2018, 25 (vinte e cinco) Unidades Escolares do Sistema Estadual de Ensino foram transformadas em Centros de Educação Integral de Ensino Médio, conforme é demonstrado no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3- Novos Centros de Educação Integral de Ensino Médio de Acordo com o Decreto Estadual Nº 33.825/2018

Nº	ESCOLA	MUNICIPIO
1	CENTRO DE ENSINO LOURENCO ANTONIO GALLETTI	AÇAILÂNDIA
2	CENTRO DE ENSINO PADRE FABIO BERTAGNOLLI	BALSAS
3	CENTRO DE ENSINO DOM MARCELINO DE MILAO	BARRA DO CORDA
4	CENTRO DE ENSINO SERTAO MARANHENSE	CAROLINA
5	CENTRO DE ENSINO ALUISIO AZEVEDO	CAXIAS
6	CENTRO DE ENSINO RAIMUNDO ARAUJO	CHAPADINHA
7	CENTRO DE ENSINO HERMANO JOSE LEOPOLDINO FILHO	COROATÁ
8	CENTRO DE ENSINO AMARAL RAPOSO	GRAJAU
9	CENTRO DE ENSINO TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	IMPERATRIZ
10	CENTRO DE ENSINO ITAPECURU-MIRIM	ITAPECURU-MIRIM
11	CENTRO DE ENSINO DOMINGOS VIEIRA FILHO	PAÇO DO LUMIAR
12	CENTRO DE ENSINO ANTONIO REINALDO PORTO	PASSAGEM FRANCA
13	CENTRO DE ENSINO OLINDINA NUNES FREIRE	PEDREIRAS
14	CENTRO DE ENSINO DOM UNGARELLI	PINHEIRO
15	CENTRO DE ENSINO DEPUTADO REMY SOARES	PRESIDENTE DUTRA
16	CENTRO DE ENSINO JOSELIA ALMEIDA RAMOS	SÃO JOÃO DOS PATOS

[76] Em São Luís, passaram a funcionar em regime de tempo integral, o Centro de Ensino (C.E) Almirante Tamandaré; C. E. Profa. Maria Mônica Vale; C. E. Dorilene Silva Castro; C. E. Margarida Pires Leal; C. E. Joana Batista e CAIC Barjonas Lobão. No município de Alcântara, o C.E. Prof. Aquiles Batista Vieira; Santa Inês, C.E. Poeta Antônio José; São José de Ribamar, CAIC São José de Ribamar; São Bento, C.E. Kiola Costa e Timon, o C.E. Jacira de Oliveira e Silva.

17	CENTRO DE ENSINO PROFESSORA DAYSE GALVAO DE SOUSA	SÃO LUÍS
18	CENTRO DE ENSINO DR. JOAO BACELAR PORTELA	SÃO LUÍS
19	CENTRO DE ENSINO Y BACANGA	SÃO LUÍS
20	CENTRO DE ENSINO MENINO JESUS DE PRAGA	SÃO LUÍS
21	CENTRO DE ENSINO GONCALVES DIAS	SÃO LUÍS
22	CENTRO DE ENSINO ESTEFANIA ROSA DA SILVA	SÃO LUÍS
23	CENTRO DE ENSINO JOAO FRANCISCO LISBOA	SÃO LUÍS
24	CENTRO DE ENSINO DOM HAMLETO DE ANGELIS	VIANA
25	CENTRO DE ENSINO NELSON SEREJO DE CARVALHO CEMA	ZÉ DOCA

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Estadual nº 33.825/2018.

Com a Lei Estadual nº 10.995, de 11 de março de 2019, foi instituída a Política Educacional "Escola Digna", que "tem por objetivo institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino" (Maranhão, 2019, s.p.). Ela é desenvolvida de forma integrada pelo Governo do Estado em regime de colaboração com os municípios. E dentre as ações que estão previstas no Art. 3º da mencionada lei, destacamos o inciso II, que expõe como ação a implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral, conforme pode ser observado no Quadro 4, exposto a seguir:

Quadro 4- Centros Educa Mais (2020-2021)

Nº	**ESCOLA**	**MUNICIPIO**
1	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR GUILHERME ANTONIO BARBOSA MACIEL	AÇAILÂNDIA
2	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR AQUILES BATISTA VIEIRA	ALCÂNTARA
3	CENTRO EDUCA MAIS CIDADE DE ARARI	ARARI
4	CENTRO EDUCA MAIS PADRE FABIO BERTAGNOLLI	BALSAS
5	CENTRO EDUCA MAIS DOM MARCELINO DE MILAO	BARRA DO CORDA
6	CENTRO EDUCA MAIS SERTAO MARANHENSE	CAROLINA
7	CENTRO EDUCA MAIS ALUISIO AZEVEDO	CAXIAS
8	CENTRO EDUCA MAIS RAIMUNDO ARAUJO	CHAPADINHA
9	CENTRO EDUCA MAIS HERMANO JOSE LEOPOLDINO FILHO	COROATÁ
10	CENTRO EDUCA MAIS MARIA JOSE MACEDO COSTA	COLINAS
11	CENTRO EDUCA MAIS ALBERT EINSTEIN	COELHO NETO
12	CENTRO EDUCA MAIS ANA ISABEL TAVARES	DOM PEDRO
13	CENTRO EDUCA MAIS AMARAL RAPOSO	GRAJAU
14	CENTRO EDUCA MAIS NASCIMENTO DE MORAES	IMPERATRIZ
15	CENTRO EDUCA MAIS TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	IMPERATRIZ
16	CENTRO EDUCA MAIS AYRTON SENNA	ITAPECURU-MIRIM
17	CENTRO EDUCA MAIS DOMINGOS VIEIRA FILHO	PAÇO DO LUMIAR
18	CENTRO EDUCA MAIS DR LUIZ SERGIO CABRAL BARRETO	PAÇO DO LUMIAR
19	CENTRO EDUCA MAIS ANTONIO REINALDO PORTO	PASSAGEM FRANCA
20	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR RIBAMAR TORRES	PASTOS BONS
21	CENTRO EDUCA MAIS OLINDINA NUNES FREIRE	PEDREIRAS
22	CENTRO EDUCA MAIS DOM UNGARELLI	PINHEIRO
23	CENTRO EDUCA MAIS DEPUTADO REMY SOARES	PRESIDENTE DUTRA

24	CENTRO EDUCA MAIS RAIMUNDO JOAO SALDANHA	ROSÁRIO
25	CENTRO EDUCA MAIS NEWTON BELLO	SANTA HELENA
26	CENTRO EDUCA MAIS POETA ANTONIO JOSE	SANTA INÊS
27	CENTRO EDUCA MAIS JOSE MARIANO MUNIZ	SANTA LUZIA
28	CENTRO EDUCA MAIS KIOLA COSTA	SÃO BENTO
29	CENTRO EDUCA MAIS JOSELIA ALMEIDA RAMOS	SÃO JOÃO DOS PATOS
30	CENTRO EDUCA MAIS CIDADE DE SAO JOSE DE RIBAMAR	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
31	CENTRO EDUCA MAIS RIBEIRO DO AMARAL	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
32	CENTRO EDUCA MAIS SALUSTIANO TRINDADE	SÃO JOSÉ DE RIBAMAR
33	CENTRO EDUCA MAIS ALMIRANTE TAMANDARE	SÃO LUÍS
34	CENTRO EDUCA MAIS BARJONAS LOBAO	SÃO LUÍS
35	CENTRO EDUCA MAIS DAYSE GALVAO DE SOUSA	SÃO LUÍS
36	CENTRO EDUCA MAIS DESEMBARGADOR SARNEY	SÃO LUÍS
37	CENTRO EDUCA MAIS DORILENE SILVA CASTRO	SÃO LUÍS
38	CENTRO EDUCA MAIS ESTEFANIA ROSA DA SILVA	SÃO LUÍS
39	CENTRO EDUCA MAIS FORCA AEREA BRASILEIRA	SÃO LUÍS
40	CENTRO EDUCA MAIS JOAO FRANCISCO LISBOA	SÃO LUÍS
41	CENTRO EDUCA MAIS JULIO DE MESQUITA FILHO	SÃO LUÍS
42	CENTRO EDUCA MAIS MARIA MONICA VALE	SÃO LUÍS
43	CENTRO EDUCA MAIS MENINO JESUS DE PRAGA	SÃO LUÍS
44	CENTRO EDUCA MAIS PADRE JOSE BRAULIO SOUSA AYRES	SÃO LUÍS
45	CENTRO EDUCA MAIS PAULO VI	SÃO LUÍS
46	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR IGNACIO RANGEL	SÃO LUÍS
47	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSOR MARIO MARTINS MEIRELES	SÃO LUÍS
48	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARGARIDA PIRES LEAL	SÃO LUÍS
49	CENTRO EDUCA MAIS PROFESSORA MARIA PINHO	SÃO LUÍS
50	CENTRO EDUCA MAIS Y BACANGA	SÃO LUÍS
51	CENTRO EDUCA MAIS ANNA BERNARDES	TIMON
52	CENTRO EDUCA MAIS JACIRA DE OLIVEIRA E SILVA	TIMON
53	CENTRO EDUCA MAIS ESTADO DO MARANHAO	TUNTUM
54	CENTRO EDUCA MAIS ESTADO DO ESPIRITO SANTO	VITÓRIA DO MEARIM
55	CENTRO EDUCA MAIS NELSON SEREJO DE CARVALHO CEMA	ZÉ DOCA

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto nº 36.456/2020 e no Decreto nº 37.343/2021.

Em 2020, o Estado do Maranhão firmou um novo acordo com o ICE, bem como novas instituições, a saber: o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura, baseado no Acordo de Cooperação Técnica n° 02/2020, cujo resumo foi publicado no dia 02 de outubro de 2020, no Diário Oficial do Estado:

> RESENHA DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ACORDO DE COOPERAÇÃO N° 02/2020. ENTE PARTÍCIPE: O ESTADO DO MARANHÃO, através da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. CNPJ: 03.352.086/0001-00. REPRESENTANTE: FELIPE COSTA CAMARÃO. CPF: 836-419-983-87 e do outro lado, o INSTITUTO SONHO GRANDE, doravante denominado ISG, CNPJ: 22.915.504/0001-74. REPRESENTANTE: LUDMILA BARROS SERPA DA ROCHA., CPF: 110.274.117-54; INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, doravante denominada ICE, REPRESENTANTE: MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES, CPF:021.241.064-49; e o INSTITUTO

> NATURA, doravante denominado IN, REPRESENTANTE: DAVID SAAD, CPF: 175.203.068-01; CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO: 1.1. O objeto do presente Acordo consiste na execução de um conjunto de projetos que auxiliem a SECRETARIA na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino em tempo integral, conforme especificações contidas neste instrumento e no Plano de Trabalho (Anexo I), e previamente aprovado pelas Partes, constituindo parte integrante deste Acordo para todos os fins de direito. CLÁUSULA QUINTA - DOS RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS E PATRIMONIAIS – 5.1. Para a execução do objeto do presente Acordo não haverá transferência de recursos financeiros entre os parceiros privados e o Estado (incluindo a SECRETARIA);5.2. O objeto deste Acordo não envolve a celebração de comodato, doação de bens ou outra forma de compartilhamento de recurso patrimonial da SECRETARIA., CLÁUSULA SÉTIMA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA – 7.1. O prazo de vigência deste Acordo será de 3 (três) anos a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado mediante Acordo aditivo celebrado entre as Partes, nas condições previstas no art. 55 da Lei nº 13.019, de 2014., DATA DE ASSINATURA: 30 de setembro de 2020. FORO: Comarca de São Luís/MA. FELIPE ARAGÃO COSTA Secretário Adjunto de Orçamento, Finanças e Contabilidade. SAOFC/SEDUC (Maranhão, 2020b, p. 1).

Como podemos observar no contrato, a parceria entre o Estado e o ICE foi consolidada por mais três anos. Assim, o ICE passou a ser responsável pela continuidade e o aprimoramento do PROEIN. É oportuno mencionar a percepção do governador do Estado, Flávio Dino (PCdoB), quanto à parceria com o ICE. A título de exemplo, expomos o relato do governador durante a sua participação no Seminário Ensino Médio Integral, promovido pelo Instituto Natura e Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), com apoio do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Instituto Sonho Grande, ocorrido em dezembro de 2020 de forma online.

> Minimizamos a exposição dos estudantes da situação de vulnerabilidade social, melhoramos os padrões de segurança alimentar, que é uma questão relevantíssima no Maranhão; nós temos a formação integrada e; melhoramos também a performance docente, uma vez que há uma relação de pertencimento entre o professor e a única escola em que ele passa a lecionar. É um modelo vitorioso e não há dúvidas de que ele é muito decisivo, não só para que tenhamos uma educação com nova fase, mas também seja vivenciada como instrumento de transformação e justiça social (Maranhão, 2020c, s.p.).

Em 2021, o ICE assessorou a implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, realizando uma formação voltada exclusivamente para os gestores escolares e os professores de 11 Centros Educa Mais de São Luís, que serviram como piloto para implantação do Novo Ensino Médio no Estado (Souza, 2021).

Conforme o contexto exposto, nos últimos anos o governo do Estado tem promovido ações com vistas a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral no seu sistema educacional. Entretanto, é oportuno destacar o fato de os atos normativos supramencionados exporem dispositivos legais que permitem e ou reforçam a realização de parcerias público-privadas.

Nesse sentido, antes de abordamos sobre o Modelo Escola da Escolha proposto pelo ICE e adotado nos Centros Educa Mais, a partir da análise dos Cadernos de Formação desse Instituto e dos dados oriundos das entrevistas, consideramos pertinente expor, de forma breve, a história dessa instituição privada sem fins lucrativos, conforme apresentamos na seção a seguir.

5.4 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

O principal parceiro da SEDUC- MA no processo de implantação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Estado do Maranhão é o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Segundo Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4), este constitui-se em uma entidade sem fins econômicos, criada por um grupo de empresários e banqueiros "motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano[77], localizado em Recife/PE".

A constituição do ICE ocorreu em virtude do projeto de recuperação e revitalização da escola pública Ginásio Pernambucano. De acordo com Silva e Borges (2016) a escolha do Ginásio Pernambucano para fundamentar a concepção de uma nova educação em Pernambuco se deu em virtude de ele ser um símbolo de prestígio educacional, haja vista que é considerado uma escola de qualidade. O próprio ICE deixa evidente em seu caderno de formação do Modelo Escola da Escolha, ao mencionar que a reforma do Ginásio Pernambucano "Era, por si só, uma reforma emblemática em virtude da simbologia do edifício que renascia no limiar do Século XXI para voltar a oferecer uma educação de qualidade depois de um longo período de declínio" (ICE, 2015a, p. 5).

Acerca da história da fundação do Ginásio Pernambucano, atual Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, é importante destacarmos que:

[77] É considerado uma das escolas mais antigas do país, criado em 1825, construído para que funcionasse em regime de internato de educação pública e que atendesse não somente a sociedade pernambucana, mas também outras populações vindas de outros estados, principalmente aos aspirantes a faculdade de direito. Nomes da sociedade pernambucana da época foram alunos e professores do ginásio, o que proporcionou que o local obtivesse prestígio (Montenegro, 1979).

> [...] foi fundado em 1825, por um decreto do presidente da província de Pernambuco, José Carlos Mayrink, e é considerado uma das mais antigas escolas do país. Chamado inicialmente de Liceu Provincial de Pernambuco, funcionava nas dependências do Convento da Ordem Terceira do Carmo, tendo como seu primeiro diretor o frade Benedito Miguel do Sacramento Lopes Gama, conhecido como Padre Carapuceiro (Souza, 2021, p. 74-75).

Este Liceu visava atender aos estudantes que vinham de outras províncias para estudar em um regime de internato. Apesar de ter começado as suas atividades em 1825, só foi inaugurado oficialmente em 1853, pelo Imperador D. Pedro II, constituindo a primeira escola não-eclesiástica do Nordeste (Silva, 2012).

Apenas em 1855 foi denominado Ginásio Pernambucano e, em 1866, foi transferido para a Rua da Aurora, cujo prédio foi tombado em 1984 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. O desgaste físico do prédio no transcorrer do tempo fez com que em 1998 houvesse a suspensão do seu funcionamento e a transferência de seus estudantes para outro prédio (Silva, 2012).

Nesse sentido, no final dos anos de 1990 e início dos anos 2000, o ex-aluno Marcos Magalhães, em parceria com empresários, promoveu uma reforma estrutural do prédio, com vistas a obterem igualmente a recuperação da qualidade do ensino da escola, mediante a implantação de um novo modelo de escola pública.

Segundo Silva (2012) as empresas Philips, Odebrecht, Algemene Bank Nederland e Amsterdam-Rotterdam Bank (ABN-AMRO BANK) e a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) participaram da restauração do prédio, que foi concluída em 2002. Deste contexto surgiu a Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano, com o objetivo de formular um novo modelo de gestão e de criar um modelo pedagógico para o Ensino Médio.

Nesse sentido, constatamos que a reforma do Ginásio Pernambucano surgiu da experiência de empresas privadas e seus idealizadores, que pretendiam torná-lo um modelo a ser seguido. Assim, estabeleceram uma causa para o instituto, qual seja

> A decisão de atuar no Ensino Médio se deve, em parte, ao acaso e à vocação histórica e natural do Ginásio Pernambucano e, principalmente, à constatação da precária situação do Ensino Médio no estado e no país, e da evidente necessidade de parcerias para dar início ao processo de desenvolvimento de um novo modelo de escola para esse nível de ensino (Magalhães, 2008, p. 19).

A busca pela criação de um modelo de escola de nível médio, que efetivamente cumprisse seu papel social, levou a decisão política de expandir as experiências exitosas

adquiridas no Ginásio Pernambucano, para tanto, foram criados dois órgãos para conduzir e acompanhar o processo, a saber: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (instituição privada sem fins lucrativos) cuja finalidade é produzir soluções educativas inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, um órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo planejamento e implantação dos Centros, criado através da Lei 12.588 de 21 de maio de 2004 (Magalhães, 2008).

Essas duas instituições operam a partir da atuação conjunta entre o poder público e o privado, que pode ser constatado no acordo firmado através de um Convênio de Cooperação Técnica e Financeira entre o Governo do Estado de Pernambuco, por intermédio da Secretaria de Educação e o ICE.

O Ginásio Pernambucano passou a se chamar Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) e reiniciou suas atividades em 2004 com 320 alunos, matriculados em oito turmas da 1ª série, quatro turmas da 3ª série do Ensino Médio e 25 professores no corpo docente (Silva, 2012).

A proposta para a formação do ICE encontrou apoio do governador do Estado de Pernambuco Jarbas Vasconcelos, e de seu vice, José Mendonça Filho, os quais foram responsáveis pela condução do processo no âmbito do Poder Executivo. E no âmbito do Governo Federal, recebeu apoio de Mendonça Filho, Ministro da Educação do governo de Michel Temer no período entre 2016 e 2018 onde atuou diretamente na aprovação da Reforma do Ensino Médio, abrindo espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil (Carvalho; Rodrigues, 2019). A contrarreforma do Ensino Médio fomentou espaços para que os serviços do ICE fossem expandidos para outros estados[78] do Brasil, como é o caso do Maranhão.

Carvalho e Rodrigues (2019), reiteram que o ICE tem conseguido articular, em suas ações, interesses de empresas privadas que influenciam desde decisões do MEC, de secretarias de educação estaduais e municipais até a organização e gestão das escolas públicas. Em seu site, o ICE apresenta como investidores o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, Espírito Santo em Ação, o Itaú-BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia Social.

[78] Espírito Santo, Maranhão, Paraíba, Acre, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Sergipe, Tocantins, São Paulo, Amazonas, Paraná, Minas Gerais, Piauí, Ceará, Rio de Janeiro e Goiás.

> O ICE possui uma articulação em rede, com atuações em diferentes escalas e que se materializam no chão da escola. [...] Por meio dessa rede de atuação e seguindo as orientações do neoliberalismo mundial – sobretudo pelo BM e UNESCO, as ações do ICE se consolidam na realidade da população brasileira através da educação pública (Andrade, 2021, p. 167-168).

Assim, apoiado por seus parceiros, o ICE tem influenciado o setor público a adotar o seu Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão. Pela Figura 3, percebe-se a sua atuação no território nacional:

Figura 3- Estados Brasileiros e a Parceria com o ICE

Fonte: https://icebrasil.org.br/atuacao/

Ao estabelecer o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social, o livro institucional de apresentação do ICE ressalta a ideia de a educação atender às demandas e exigências do mercado. Rodrigues e Homorato (2020, p. 1), ao realizarem um estudo sobre a parceria do ICE com o estado de Paraíba, constataram que

> A parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais.

O Neoliberalismo adentra ao campo educacional, quando a escola passa a contar com a participação da iniciativa privada no seu ambiente, seja porque ela não possui condições para proporcionar um ensino considerado eficaz, seja porque ela já não possui autonomia e condições de resistir às investidas que a iniciativa privada faz para conduzir as atividades educacionais.

Os documentos analisados do BM, UNESCO e OCDE apontam a necessidade de uma aliança entre o setor público e a iniciativa privada, como sendo uma estratégia para a melhoria do Ensino Médio. No entanto, evidenciamos que essas parcerias têm trazido para os sistemas de ensino, em especial para as escolas, as suas ideologias baseadas na competitividade, eficácia e meritocracia, princípios defendidos pelo sistema capitalista, influenciando as concepções de homem, sociedade e educação daqueles que tomam as decisões quanto aos rumos da educação brasileira, de forma a consolidar a hegemonia das classes dominantes.

Andrade (2021), ao analisar os documentos dos organizamos internacionais para educação, constatou que para o BM, o Estado não deve ser o único provedor de serviços básicos para a educação, logo, fomenta a entrada de setores privados competitivos em atividades que até eram de responsabilidade do setor público. A autora compreende que tanto a Unesco e OCDE reforçam a relevância de parceria entre os governos e outros provedores (privados, organizações não-governamentais etc.).

Corroboramos com Souza (2021), quando compreende que essa é uma situação temerária, tendo em vista que a partir do momento que se vive a intervenção da iniciativa privada, dependendo no nível dessa intervenção, poderá ocorrer a uniformização do ensino, a qual poderá ser pautada nas características supracitadas. Apple (2003, p. 22), ressalta que “o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político”.

Reiteramos que o novo padrão de acumulação do capital, que reordenou e redefiniu o papel do Estado e da política social, culminou no surgimento de novas fronteiras entre o público e o privado, a saber: a alteração da propriedade (público não-estatal) e o que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado) (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Constatamos, portanto, a influência das teorias neoliberal e Terceira Via na reconfiguração entre público e privado, sendo as parcerias público-privada na educação como parte deste, no âmbito do movimento do real no contexto social atual. De acordo com Libâneo (2016), as novas formas de relação entre o Estado e a sociedade corroboram com orientação do Banco Mundial de alívio da pobreza por meio de uma escola voltada para empregabilidade

imediata, articulação das políticas educativas às políticas sociais, ações socioeducativas combinadas com participação da comunidade e atuação do voluntariado. O autor ressalta os interesses dos organismos internacionais, a saber:

> [...] de construir um pacto social de colaboração entre ricos e pobres direcionado ao atendimento das diferenças para ocultamento das desigualdades sociais, à diminuição dos conflitos e à busca de soluções locais e individuais e dos problemas sociais. A escola, nesse modelo, cabe ser apenas um espaço de acolhimento e integração social, moderadora de conflitos, com migalhas de conhecimentos e habilidades para sobrevivência social dos pobres (Libâneo, 2016, p. 53).

Nesse sentido, é forçoso contrapor o discurso empreendido pelos neoliberais, de que o Estado "em crise" não pode executar políticas, logo, deve repassar para a sociedade civil (setor privado) e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para o alcance do alívio à pobreza e da redução da exclusão social. Compreendemos que o acesso e a permanência na escola é um direito de todos e dever do Estado, cuja materialização desse direito constitui-se fundamental para a garantia dos demais direitos humanos e sociais, bem como é uma condição para a própria democracia.

Reiteramos a concepção de educação enquanto direito social, logo, bem público, pois a educação não deve se transformar em mercadoria, algo a ser pensado por técnicos, ou grupos empresariais. Não se pode permitir que sejam transpostos às escolas princípios fabris, pois não se trata de custo-benefício, mas de investimento e desenvolvimento humano.

A partir do exposto, pretendemos desvelar na seção seguinte as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, haja vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão, denominados como Centros Educa Mais, vinculados ao Modelo Escola da Escolha proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Para tanto, analisamos o documento Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), os 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), e os Projetos Político-Pedagógicos e Planos de Ação dos Centros Educa Mais pesquisados, bem

como as percepções dos membros que compõem a comunidade escolar que participaram das entrevistas acerca desse processo de implantação, à luz dos referenciais teóricos e documentais abordados nas seções apresentadas até aqui.

6 CENTROS EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral

A partir do exposto nas seções anteriores, desvelamos nesta seção as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, haja vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão, denominados como Centros Educa Mais, vinculados ao Modelo Escola da Escolha proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Inicialmente caracterizamos pedagógica e administrativamente os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão e expomos o contexto histórico das escolas pesquisadas. Em seguida, apresentamos os resultados da análise dos seguintes documentos: Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), os 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), e os Projetos Político-Pedagógicos[79] e Planos de Ação dos Centros Educa Mais pesquisados.

Discorremos sobre a análise das percepções dos membros que compõem a comunidade escolar que participaram das entrevistas acerca do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em suas instituições, à luz dos referenciais teóricos e dos documentos abordados nas seções anteriores. Nesse sentido, expomos como a difusão das concepções de sociedade, educação, escola, formação humana e papel do professor propostas pelo Instituto, por meio dos Cadernos de Formação e do acompanhamento pedagógico e didático dos membros do ICE nos Centros Educa Mais pesquisados, vem progressivamente alterando a organização e gestão dos processos da escola, os seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, ao redefinir as relações entre os membros da comunidade escolar desses Centros, promover a gestão da educação por metas, alteração no currículo, e na adesão de instrumentos gerencialista na rotina escolar, refletindo em novos sentidos à educação e à escola.

[79]Cabe reiterar que apenas o Centro Educa Mais A disponibilizou o seu Projeto Político-Pedagógico para compor a análise documental da pesquisa.

6.1 Os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão (Centros Educa Mais)

A Educação em Tempo Integral constitui-se em uma importante estratégia da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), cuja implantação dos Centros Educa Mais é uma incumbência da Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral (SUPCETI), instância que se encontra vinculadas à Secretaria Adjunta de Educação Profissional e Inclusão Social (SAEPI). Cabe mencionar que além da articulação intersetorial, a equipe de implantação atua com a participação das Unidades Regionais de Educação (UREs) que, em 2021, somavam-se 18 (dezoito).

Na estrutura das UREs, as orientações para a implantação do Ensino Integral são os Técnicos (as) Focais, estes profissionais, atuam desde 2017 em ação de acompanhamento junto a Equipe Gestora dos Centros Educa Mais. As atribuições dos Técnicos (as) Focais são: intervir nas escolas sob a gestão do TGE e Pedagógico; visitar as escolas em tempo integral de sua URE; viabilizar projetos e ações que partam da Secretaria para implementação dos Educa Mais e repassar as orientações, comunicados, diretrizes e materiais enviados pela Secretaria de Educação aos Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c).

Os Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão, denominados como Centros Educa Mais, se constituem em unidades escolares públicas, estruturadas pedagógica e administrativamente com o objetivo de atender, em regime de Tempo Integral, aos estudantes do Ensino Médio do Estado do Maranhão.

No que diz respeito à estrutura administrativa dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio e dos Núcleos de Educação Integral de Ensino Médio, a Lei nº 10.414/2016 determina no Art. 3, § 1º, alínea d), deverá ser composta por 01 (um) Gestor Geral, 02 (dois) Gestores Auxiliares, um com função administrativo-financeira, outro com função pedagógica, cujas atribuições foram definidas por meio do Decreto nº 31.435, publicado em 29 de dezembro de 2015.

Quanto às atribuições da equipe gestora os Artigos 8º, 9º, 10º, 11º e 12º dispostas no referido Decreto, elencamos a mais significativas para o objeto de estudo desta pesquisa, tais como o Art. 15, que dispõe as condições para participação dos processos de seleção para os Centros de Educação Integral de Ensino Médio, conforme apresentamos no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5- Equipe Gestora do Centro Educa Mais

CARGO	ATRIBUIÇÕES	CONDIÇÕES AO CARGO
Gestor Geral	• Coordenar e articular as diferentes áreas da escola, tendo como referência os resultados gerados pela equipe escolar; • Coordenar a elaboração e implementação da proposta pedagógica e de gestão, sua operacionalização, através do Plano e Programas de ação, articulando o currículo com as diretrizes do Programa de Educação Integral (PROEIN)/Secretaria de Estado da Educação; • Aprovar o Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação Integral de Ensino Médio; • Assegurar o cumprimento do Regimento Escolar e da legislação vigente; • Promover a integração escola-família-sociedade; • Decidir sobre recursos interpostos por alunos ou seus responsáveis, relativos à verificação do rendimento escolar, depois de ouvido o Conselho de Classe; • Promover meios para leitura e análise do Regimento Escolar, entre todos os segmentos que constituem a comunidade escolar; • Contribuir para o envolvimento dos profissionais da escola na condição de corresponsabilidade, em consonância com o projeto de vida dos estudantes.	• Ser efetivo na Rede Pública Estadual, com Licenciatura Plena ou Graduação em Pedagogia; • Possuir 03 (três) anos de efetivo exercício do magistério; • Possuir, preferencialmente, habilitação em Administração Escolar ou Gestão Escolar; • Comprovar que não esteja em processo de aposentadoria.
Gestor Auxiliar com função Administrativo-Financeira	• Orientar e acompanhar os apoios administrativos e financeiros, assegurando e garantindo, aos processos pedagógicos, condições favoráveis para o alcance dos resultados educacionais propostos; • Realizar as atividades de natureza administrativo-financeiras do Centro de Educação Integral de Ensino Médio; • Comunicar à Gestão Geral qualquer ocorrência que exija providências imediatas; • Planejar o recurso financeiro para cobertura das despesas de cunho administrativo e pedagógico, bem como encaminhar o planejamento aos setores responsáveis, evitando prejuízos ou retardamentos de atividades pedagógicas; • Acompanhar a execução dos projetos, em parceria com outros órgãos e	• Ser efetivo na Rede Pública Estadual; • Possuir Licenciatura Plena ou Graduação em Pedagogia ou Economia ou Administração; • Possuir, preferencialmente, experiência em Administração Escolar, Gestão Escolar; • Comprovar que não esteja em processo de aposentadoria.

	instituições, adequando-os à realidade do Centro de Educação Integral de Ensino Médio, promovendo o fortalecimento da política de parcerias; • Delegar funções ao corpo técnico-administrativo e de apoio; • Convocar e presidir reuniões técnico-administrativas.	
Gestor Auxiliar com função Pedagógica	• Criar espaços de diálogo franco entre jovens, professores, comunidade escolar para a expressão criativa e responsável do seu potencial, que culmine com a realização do Projeto de Vida dos estudantes; • Orientar a elaboração do planejamento, garantindo a integração da Matriz Curricular, estimulando o pensamento reflexivo e investigativo dos estudantes e professores; • Promover o processo de construção, implantação e implementação do Projeto Político-Pedagógico do estabelecimento de ensino; • Organizar e implementar o currículo proposto no Centro de Educação Integral de Ensino Médio, orientando a elaboração dos planos de curso, programas e projetos que contemplem os temas sociais/educacionais, de forma interdisciplinar e transversal, assim como a execução, o acompanhamento e a avaliação do currículo escolar; • Orientar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento das etapas do trabalho pedagógico: planejamento, execução e avaliação; • Realizar, em parceria com a Gestão Geral, formação continuada em serviço para o corpo docente e outros profissionais da escola, promovendo cursos, seminários, encontros e ciclos de estudos que atendam às necessidades pedagógicas; • Mobilizar ações que propiciem a melhoria da qualidade das relações interpessoais internas e externas à escola; • Coordenar as reuniões do Conselho de Classe; • Orientar e acompanhar a elaboração de projetos pedagógicos, tendo como princípios o Protagonismo Juvenil, o Projeto de Vida, os Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença, a Educação Interdimensional e a Educação pelo Trabalho, favorecendo o processo ensino-aprendizagem dos estudantes; • Convocar e presidir reuniões	• Ser efetivo na Rede Pública Estadual; • Possuir formação em Pedagogia; • Ser efetivo na rede Pública Estadual; • Possuir 03 (três) anos de efetivo exercício do magistério; • Comprovar que não esteja em processo de aposentadoria.

	pedagógicas, de pais e mestres e dos Conselhos de Classe.	
Secretário Escolar	• Compreender as principais concepções de administração e como estas repercutem no planejamento educacional escolar; • Compreender e analisar as questões relativas aos meios e fins da educação, considerando processualmente o diagnóstico, execução e avaliação; • Participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e na elaboração de Rotinas; • Ler, compreender e produzir com autonomia registros e escrita de documentos oficiais, relacionando-os com as práticas educacionais; • Compreender e fazer relações entre os equipamentos físicos, materiais pedagógicos, educação e aprendizagem.	• O Decreto não evidenciou as condições para este cargo.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por referência (Maranhão, 2015g).

O Gestor Geral e os gestores auxiliares são selecionados por Processo Seletivo Interno Simplificado, conforme as condições apresentadas pelo Decreto nº 31.435/2015. Os aprovados assinarão contrato de gestão específico, atendendo às diretrizes do Programa de Educação Integral – PROEIN (Lei Estadual nº 10.414/2016).

É oportuno mencionar que o Art.3, § 2º da Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019, indica uma tradicional forma de provimento do cargo de gestor, isto ao determinar que "Na ausência ou impossibilidade do processo seletivo previsto no inciso VI[80] do presente artigo, a Secretaria de Estado da Educação deve indicar os gestores para os Centros de Educação Integral".

Os resultados de pesquisa realizada no início da década de 1990 por Dourado (2000) nos permite constatar que existem diferentes formas de provimento[81] do cargo de gestor escolar, tais como: gestor indicado pelos poderes públicos; gestor de carreira; gestor aprovado em concurso público; gestor indicado por listas tríplices ou sêxtuplas e eleição direta.

Cumpre destacar que a melhor forma de provimento à função de gestor escolar de escola pública se dá na articulação de duas modalidades, a saber: seleção e eleição. A primeira etapa é realizada mediante curso de formação com exame de certificação. A partir da

[80] VI - participação direta da comunidade escolar na eleição dos gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses (Maranhão, 2019).

[81] Sobre as modalidades de provimento do cargo de gestor escolar, ver DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. cap. 4, p. 77-96.

aprovação, os candidatos estarão aptos para participar da segunda etapa, que consiste na escolha pelo voto direto pelos membros da comunidade escolar da escola cujo candidato enseja assumir o cargo.

Esta forma de provimento ao referido cargo de acordo com Cruz (2015, p. 74) satisfaz "[...] os partidários do concurso público e da eleição, uma vez que além de avaliar a competência técnica do candidato, também possibilita a aferição da liderança do futuro diretor com a participação da comunidade escolar". Nesse sentido, são valorizadas tanto a capacidade técnica, isto é, possui conhecimentos técnicos na área da administração e educação, bem como a capacidade de exercer a liderança, haja vista que deve atuar visando a mediação entre as políticas educacionais e os anseios e necessidades da comunidade escolar.

A eleição direta para gestores constitui-se numa das formas mais democráticas de provimento ao cargo de gestor escolar, haja vista que o processo pode repercutir na conquista da decisão sobre os destinos da gestão.

> O processo de eleição apresenta-se de formas variadas, indo desde a delimitação do colégio eleitoral -que pode ser restrito a apenas uma parcela da comunidade escolar, ou à sua totalidade, compreendida como o universo de pais, alunos, professores, técnicos e funcionários até a definição operacional para o andamento e transparência do processo - data, local, horário, valorização operacional dos votos de participação dos vários segmentos envolvidos (Dourado, 2000, p. 84).

Apesar de apresentarmos a eleição como uma estratégia que concretiza a democratização da gestão da escola e das relações sociais ali desenvolvidas, ressaltamos que não se pode deixar de considerar as limitações do sistema representativo, visto que estamos situados em uma sociedade de classes, cujos interesses são antagônicos. Corroboramos com Alves (2020, p. 408) ao mencionar que

> [...] não há uma linearidade entre a eleição e a democratização da gestão da escola, mas o processo político-participativo de escolha do dirigente pela comunidade escolar torna-se um importante mecanismo para a construção de um projeto educacional socialmente referenciado.

Nesse sentido, reiteramos que por si só a eleição do gestor escolar não garante a democratização da gestão da escola, porém trata-se de uma estratégia que fomenta o exercício da gestão democrática e deve ser associada a outros instrumentos e espaços participativos na luta pela democratização da escola pública e das relações sociais.

No que diz respeito ao quadro de docentes dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio, este é formado, preferencialmente, por servidores do Subgrupo Magistério, ocupantes de 02 (dois) cargos de 20 (vinte) horas semanais ou por servidores ocupantes de 01(um) cargo de 40 (quarenta horas) semanais, cujo trabalho docente deverá basear-se nas diretrizes do Plano de Educação Integral (Maranhão, 2016).

A equipe pedagógica do Centro Educa Mais é composta por professores, professores coordenadores de Área e supervisores escolares e/ou apoios pedagógicos. As Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais indicam a necessidade de alinhamento e comunicação entre esses profissionais, os quais devem permanecer 8 (oito) horas diárias e 40 horas semanais no Centro (Maranhão, 2021c).

> [...] além das atividades tradicionais do magistério, têm responsabilidade quanto à orientação aos estudantes em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional. Com a dedicação integral à unidade escolar, em jornada de 40h semanais, os educadores dentro e fora da sala de aula, desenvolvem iniciativas que operacionalizam seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do estudante, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o orientem para a busca dos seus ideais, seu projeto vital, ampliando seu repertório de saberes, instrumentalizando-o para qualificação de sua tomada de decisão, o que gradualmente impactará na definição do seu Projeto de Vida (Maranhão, 2021c, p. 63).

A carga horária docente deve ser exercida em regime de dedicação integral, de forma coletiva e individual, de modo a promover a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e da Parte Diversificada.

A Matriz Curricular aprovada para os Centros Educa Mais possui a seguinte fundamentação legal: a Lei Federal nº 9.394/96, os Pareceres CNE/ CCEB nº05/2011 e 07/2010 e, por fim, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010 e 02/2012. Esta matriz traz em sua totalidade a carga horária de 5.400 h para o Ensino Médio em Tempo Integral, sendo que 1.680h se destina à Parte Diversificada do Currículo, parte pela qual as ações pedagógicas deverão atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura e da economia de modo a complementar a BNCC (Maranhão, 2021c).

O currículo do Ensino Médio está estruturado em regime integral distribuído em 03 (três) séries anuais, correspondendo cada uma a 02 (dois) semestres letivos, 1800 (mil e oitocentas) horas em 200 (duzentos) dias letivos. Vale ressaltar, que no ano letivo de 2021 foi ajustada a organização e gestão dos Centros, bem como a organização pedagógica conforme o

novo ensino médio implementado em 2020, processo este realizado sob a orientação da Supervisão dos Centros de Educação em Tempo Integral (SUPCETI) (Maranhão, 2021c).

O horário dos Centros Educa Mais é das 7h30 às 17h, com 9 tempos de 50 minutos diários, perfazendo um total de 45 tempos semanais. São destinadas 7h30min para as atividades pedagógicas. Os estudantes devem permanecer 9h30min na escola, contando o tempo de intervalo do almoço e dos lanches. Os horários são definidos de acordo com a Matriz Curricular Aprovada, incluindo a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada (Maranhão, 2021c).

a) Histórico do Centro Educa Mais A

O Centro Educa Mais A atende à clientela dos mais variados bairros de São Luís, MA e municípios adjacentes, devido à sua localização. A instituição sofreu ao longo dos anos várias reformas na sua estrutura administrativa, pedagógica e curricular para atender aos dispositivos legais.

Sua história inicia-se em 15 de abril de 1890, quando foi criada a Escola Normal do Maranhão, pelo Governador Dr. José Thomas de Porciúncula, com o objetivo de preparar professores para atuarem nas quatro primeiras séries do primário. Em 1981, com a sua revitalização, passou a promover a Habilitação Profissional de Formação para o Magistério de 1º Grau (1ª a 4ª série).

Por meio do Decreto nº. 16.302 de 06/07/1998, esta instituição teve seu nome alterado para o Centro de Referência para Formação de Magistério "A" e no ano de 2003, por meio do Decreto nº. 19.674 de 25/06/2003, foi denominado de Centro de Ensino Médio "A", a partir desse período passou a oferecer o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

No espaço da escola, já funcionaram diversos programas voltados para a formação continuada de docentes e aprofundamento do processo de escolarização, tais como: o Proformação (Programa de formação de professores leigos em exercício), Um salto para o Futuro e TV Escola, bem como, aqueles que envolvem diretamente o corpo discente, como foi o caso do Projeto Aprendendo com a dança e o Proinfo que objetivou a inclusão digital.

Com a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, em 2017 essa escola passou a fazer parte do Programa de Educação Integral – PROEIN (Lei Estadual nº 10.414/2016). A sua transformação em Centro de Educação Integral de Ensino Médio, ocorreu de forma parcial, visto que em 2017 iniciaram apenas com a 1ª série do Ensino Médio sendo em Tempo

Integral e a 2ª e 3ª séries na modalidade regular, com vistas a melhoria dos índices educacionais da escola e consequentemente do Estado do Maranhão.

b) Histórico do Centro Educa Mais B

O Centro Educa Mais B é uma escola da Rede Pública Estadual do Maranhão, localizada em São Luís, MA. Este Centro foi criado na gestão do então Governador do Estado, José Reinaldo Tavares, através do Decreto nº 16.302 de 06 de julho de 1998. Na época era um Complexo de Ensino Fundamental e Médio, cujo objetivo foi oferecer Ensino Fundamental e Ensino Médio à comunidade onde estava inserido.

Esta escola foi reconhecida oficialmente em 20 de outubro de 2005, por meio da Resolução nº 217/05 do Conselho Estadual de Educação. Posteriormente, através do Decreto nº 22.889 de 28 de dezembro de 2006, durante a gestão do Governador Jackson Lago, foi transformado em Centro de Ensino Médio, passando a oferecer unicamente Ensino Médio nos turnos matutino, vespertino e noturno.

A estrutura atual passou a existir oficialmente a partir 2017, quando fez parte do grupo de escolas da rede estadual no município de São Luís (seis unidades), que se tornaram unidades de Educação de Tempo Integral (Centros Educa Mais), conforme o plano de implantação do Programa de Educação Integral (PROEIN), Lei Estadual nº 10.414, de 07 de março de 2016. Desse modo, passou a desenvolver o Modelo Pedagógico e de Gestão centrado no Protagonismo e no Projeto de Vida dos estudantes. Cabe mencionar, que os estudantes deste Centro Educa Mais moram nos bairros próximos à escola, egressos das redes municipal e estadual de ensino.

A equipe escolar atual foi definida por meio de seletivo interno obedecendo a critérios estabelecidos pela SEDUC/MA. É composta por três Gestores, sendo um Gestor Geral, um Gestor Auxiliar Administrativo-Financeiro e uma Gestora Auxiliar Pedagógica. O corpo docente é formado por quatro Professores Coordenadores de Itinerários Formativos e 28 professores no total, distribuídos nas quatro áreas de ensino.

De acordo com o Plano de Ação do Centro Educa Mais B, no ano letivo de 2023, a escola que, foi piloto do Novo Ensino Médio, pretendeu consolidar as práticas experimentadas, ao mesmo tempo em que intensificará o trabalho pedagógico de forma a potencializar o trabalho com os três eixos educativos, quais sejam: a Formação Acadêmica de Qualidade, a Formação para a Vida e a Formação das Competências para o Século XXI (Centro Educa Mais B, 2023).

6.2 Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Modelo Escola da Escolha do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

Com a análise do processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Maranhão, constatamos nas comunicações dos entrevistados que a propriedade permanece pública, o Estado permanece na execução, no entanto, a direção e o conteúdo do processo são determinados pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), por meio dos programas e cursos de formação para gestores e professores, e de técnicos da SEDUC/MA, de modo que interferem na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica dos Centro Educa Mais.

Este Instituto oferece às Secretarias de Educação e às escolas os Cadernos de Formação, as quais são instrumentos de formação e organização do trabalho pedagógico e didático nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que apresentam fundamentos teórico e metodológicos para o desenvolvimento do Modelo Escola da Escolha, conforme exposto pela Participante 07:

> O ICE foi fundamental. Nesse primeiro momento da implantação, eles distribuíram cadernos, fizeram formações para a gente presenciais. Eu digo assim, que para a gente lá de 2017, o ICE foi meio que uma mãe. Ele nos colocou num modelo, nos trouxe ali todo um referencial de material, de possibilidade de atividades. Mas eu percebi que com o passar do tempo, como o ICE se retirou, e aí ficou mais as formações do Estado, da própria SUPCETI, e aí a gente tem algumas críticas, né, de algumas formações (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

O ICE, além de fornecedor de materiais pedagógicos, passou a incidir sobre o desenho da política educacional e sobre a organização da gestão escolar e do trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma das unidades de ensino da rede pública, concretizando a parceria com os governos estaduais.

Para Morais, Monteiro e Henrique (2020, p. 332) “No conjunto de cadernos, é possível identificar os pressupostos teóricos norteadores da formação humana do estudante, bem como orientações pedagógicas e didáticas, que balizam o fazer da equipe escolar [...]”. À luz dos estudos dos referidos autores, constatamos que a formação e o fazer do professor, e, consequentemente, a formação dos estudantes são permeados por disputas de projetos societários, e tendem a responder aos interesses das empresas que se responsabilizam pela formação docente, ou seja, direcionando a educação ao mercado de trabalho.

Os conteúdos e fundamentos das formações destes sujeitos, expressam entraves e interesses das classes sociais antagônicas que compõem a sociedade capitalista. Entretanto, salientamos que apesar das disputas de concepções, os proprietários dos meios de produção – os capitalistas – delimitam o pensamento e o discurso hegemônico de formação humana, seja nas Instituições de Ensinos privada ou pública.

Nesse sentido, para evidenciarmos as bases teóricas e metodológicas do Modelo Escola da Escolha realizamos estudos em 3 (três) Cadernos de Formação do ICE, a saber: 1 (um) Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), 2 (dois) Modelo pedagógico: princípios educativos (ICE, 2015b), 3 (três) Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização (ICE, 2015c), tendo em vista apreendermos os pressupostos teóricos norteadores da formação humana do estudante, bem como as orientações pedagógicas e didáticas, que refletem no fazer do docente, definindo o papel do professor no Modelo Escola da Escolha, na perspectiva do Instituto.

Para interpretar e analisar os achados decorrentes das leituras dos referidos Cadernos de Formação, recorremos ao Materialismo Histórico-Dialético (MHD), pois corroboramos com Tonet (2013, p. 116) que: "o sentido de cada parte, de cada fato, de cada dado só emerge na medida em que ele for apreendido como momento de um conjunto". Desse modo, buscamos situar os achados em uma perspectiva mais ampla, isto é, na tessitura dos objetivos que norteiam a proposta do ICE, do modelo pedagógico da Escola da Escolha e do mercado de trabalho.

De acordo com o ICE (2015a,) o Modelo Escola da Escolha surgiu no início dos anos 2000, em Recife -PE, por meio de uma situação de criação e de envolvimento em torno do que eles consideram uma causa, o processo de recuperação e revitalização do secular Ginásio Pernambucano. A partir da iniciativa pessoal de um ex-aluno, foram envolvidos no processo representantes do segmento privado, como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS.

> Uma causa incorpora as condições de mobilizar pessoas e/ou instituições em torno de objetivos comuns, ainda que sejam imponderáveis. Foi, portanto, no contexto de uma causa, em torno da qual todos agregam forças para fazer a parte que é de todos e trabalham para gerar transformação, não apenas para resolver problemas pontuais, que estes segmentos – poder público, sociedade civil e iniciativa privada – uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha (ICE, 2015a, p. 8).

Com a reforma estrutural e de recuperação do acervo do Ginásio Pernambucano, e a recuperação da qualidade do ensino, o ICE e o Governo do Estado de Pernambuco consolidaram a sua parceria, com vistas a um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, o que exigiu mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão, a partir das quais se construíram as bases para a concepção do Modelo Escola da Escolha, a saber:

> [...] com inovações em conteúdo da ação educativa daquilo que se ensina e daquilo que se aprende, do método sobre como aprender e como ensinar e da gestão dos processos da escola, como o uso do espaço, do tempo, das relações entre as pessoas e do uso de todos os recursos físicos, técnicos e materiais disponíveis (ICE, 2015a, p. 25).

Para os seus idealizadores, tratava-se de uma criação de um novo paradigma na educação pública brasileira, isto é, uma nova escola pública de Ensino Médio que considerasse a "universalização" e a "qualidade". Os modelos pedagógico e de gestão foram concebidos com os objetivos de resolver a equação "universalização x qualidade e criar uma pedagogia eficaz associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis (ICE, 2015a).

O "novo" Ginásio Pernambucano iniciou as suas atividades em 2004, com esta experiência foi iniciado o processo de expansão do Modelo, com a presença do ICE em parceria com outras instituições e Secretarias de Educação (municipais e estaduais), a implantação do Modelo foi difundido nos segmentos do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental (ICE, 2015a).

A classe dominante, e neste caso, a classe empresarial vem se mobilizando ao longo da história no sentido de ampliar seus quadros de intelectuais orgânicos em um esforço de conquistar o consenso das camadas populares, em torno de suas ideias pedagógicas no âmbito da educação sistematizada, isto é, nas instituições educativas. Isso nos remete ao conceito de intelectual orgânico desenvolvido nos estudos de Gramsci, que nos leva a compreender que,

> Cada grupo social, nascendo do terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (Gramsci, 1982, p. 3).

De acordo com Freitas (2014), os reformadores empresariais da educação não ignoram as interações culturais, eles apenas se sentem os "novos colonizadores" que oportunizarão a

“boa cultura” às camadas populares imersas na pobreza, na qual estão situados por demérito próprio ou falta de oportunidade. A isso denominam de “responsabilidade social das empresas”, o que contribui para o esvaziamento da ideia de que a pobreza é gerada pelas classes dominantes e redirecionam a responsabilidade, especialmente, sobre a escola.

A contradição, entre ter que qualificar e ao mesmo tempo manter o controle ideológico da escola, diferenciando desempenhos, apesar de garantir o acesso ao conhecimento básico para a formação do trabalhador esperado pelas empresas, que movimenta os reformadores a disputarem a agenda da educação, por vezes responsabiliza a escola pela falta de equidade no acesso ao conhecimento básico, logo, por não garantir o domínio de uma base nacional e comum a todos.

a) A concepção de formação humana no Modelo Pedagógico da Escola da Escolha

De acordo com o ICE (2015a; 2015b), o Modelo Escola da Escolha - no Maranhão é desenvolvido no âmbito dos Centros Educa Mais - se sustenta sob duas estruturas, o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico, estes guardam uma relação de interdependência, e se efetivam por meio da ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes.

O Modelo de Gestão foi abordado de forma aprofundada no segundo bloco da entrevista, aqui, cabe apenas destacar que se refere à Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, de acordo com o ICE (2015a; 2015b) é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o trabalho que transformará a “intenção educativa” em “ação efetiva”.

> O Modelo Pedagógico é o sistema que opera um currículo integrado entre as diretrizes e os parâmetros nacionais e/ou locais e as inovações concebidas pelo ICE, fundamentadas na diversificação e enriquecimento necessários para apoiar o estudante na elaboração do seu Projeto de Vida, essência do Modelo e no qual reside toda a centralidade do currículo desenvolvido (ICE, 2015b, p. 6).

No Modelo Escola da Escolha a ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar é considerada uma estratégia essencial, entretanto não se constitui uma referência para sua a concepção, pois a ampliação do tempo é concebida como um mecanismo para viabilizar o projeto escolar vinculados nessas duas estruturas. Nesse sentido, consideramos essa informação relevante, o que nos motivou a compreender os princípios e

premissas do projeto escolar proposto pelo ICE, levando em conta que se materializa na prática pedagógica, por meio de estratégias definidas para a operacionalização do currículo.

O processo pedagógico desenvolvido na escola está sempre vinculado a uma concepção de indivíduo, sociedade, educação, escola e de formação humana, que lhes conferem sentido e direção às práticas dos professores e demais membros da comunidade escolar. É oportuno destacar que no caderno Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha (ICE, 2015a), o ICE enfatiza a sociedade do conhecimento, que valoriza a informação e a comunicação como bens geradores de riqueza, e contribuem para o bem-estar e para a qualidade de vida.

> O acesso ao conhecimento se torna assim uma questão prioritária para a própria sobrevivência. O conhecimento hoje seria o grande capital da humanidade. A formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social (ICE, 2015a, p. 13).

A valorização do saber é conquistada com o advento das chamadas sociedades pós-industriais, que se caracterizam pela predominância do trabalho intelectual, o que contribui para a substituição da ideia meramente executiva e mecânica de trabalho, típica das sociedades industriais, assim a concepção de trabalho torna-se centrada em criatividade, flexibilidade, permeabilidade e colaboração (ICE, 2015a).

A atividade produtiva ao depender do uso de conhecimentos, exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. Nesta perspectiva, a empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. Para o alcance de um emprego, o futuro trabalhador deverá se apropriar de competências técnicas, associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe (ICE, 2015a).

O interesse da classe empresarial pela educação escolar se dá em razão de ela ser considerada um fator decisivo para gerar riqueza, crescimento econômico do país e de equalização social, o que demanda o desenvolvimento da escolarização na perspectiva meritocrática, instrumental, logo, baseada na perspectiva de formação de capital humano para atender às demandas do capital. A atribuição do desenvolvimento do capital humano à educação e à formação, revigora a teoria do capital humano Schultz (1973), haja vista a defesa da educação enquanto principal instrumento do desenvolvimento econômico dos países.

> Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza (Freitas, 2014, p. 1089).

Os empresários compreendem que existe uma correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, entretanto, defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais de forma a garantir o acesso ao conhecimento, sendo este "básico" para todos, dessa forma, desconsideram outras variáveis que afetam o rendimento do estudante que se situa fora da escola, haja vista as complexas interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas. Para o ICE (2015a, p. 15) "[...] localizar a escola nesse debate não é uma opção, mas uma necessidade urgente. A humanidade enfrenta um dos seus desafios mais dramáticos e o melhor recurso é a educação".

Na ótica do ICE (2015a) a formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são considerados pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social. Daí considerarem a necessidade de repensar o papel social da educação e as finalidades da escola, pois, para o seus idealizadores, a escola precisa estar conectada às dinâmicas da sociedade contemporânea que se expressam através do mundo do trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia, da estética e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações e exigências da atualidade.

> [...] as novas demandas da sociedade exigem o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não dão conta de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade predadora, que segregam indivíduos, grupos e nações (ICE, 2015a, p. 21)

As práticas pedagógicas desenvolvidas na escola visam adequar as necessidades individuais ao meio social, assim caberia à escola, a partir da educação, a responsabilidade de desenvolver o potencial das crianças e de jovens, de forma que sejam asseguradas as condições para viver e intervir no mundo contemporâneo, pois de acordo com o ICE (2015a, p. 15) "Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, que determine a necessidade da atualização constante e o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades".

O modelo educacional proposto pelo Instituto apresenta algumas aproximações com os pressupostos teóricos da Tendência liberal renovada progressivista, em relação à concepção de indivíduo, pois a prática escolar concretizada neste modelo educacional considera que

> Todo ser dispõe dentro de si mesmo de mecanismos de adaptação progressiva ao meio e de uma conseqüente integração dessas formas de adaptação no comportamento. Tal integração se dá por meio de experiências que devem satisfazer, ao mesmo tempo, os interesses do aluno e as exigências sociais (Libâneo, 1993, p. 25).

O movimento para adaptar as escolas às novas exigências da reestruturação produtiva e da promoção do aumento da produtividade empresarial relembra os esforços de John Dewey (1859-1952) no começo do século passado destinados a adaptar as escolas americanas à nova realidade industrial dos Estados Unidos (Freitas, 2014). Importa observar que o ICE difunde em seus Cadernos que a "melhoria" da educação perpassa pela gestão eficaz da organização pedagógica, isto é, associada a novas tecnologias educativas, a responsabilização, a meritocracia, produzindo a consolidação de um neotecnicismo educacional.

> Teoricamente o limite deste movimento é o mesmo de J. Dewey, entretanto, do ponto de vista prático, conta com mecanismos jamais pensados por aquele teórico. Causa estranheza, no entanto, que os reformadores empresariais tomem de Dewey o pragmatismo da adaptação da escola às necessidades da sociedade vigente, mas somem a ele o neotecnicismo com sua ênfase na padronização e controle, restringindo até mesmo a proposta da escola nova formulada por Dewey, que apostava na autonomia do professor como forma de promover o trabalho independente dos estudantes (Freitas, 2014, p. 1106).

Salientamos que os idealizadores do ICE apenas retomam a filosofia pragmatista do começo do século passado, embora situados historicamente em outros níveis de exigência tecnológica e de controle social, oferecem um modelo de escola, propondo inovações em conteúdo, método e gestão. Embora apresente o discurso de "inovação", trata-se novamente de adaptar a escola às exigências oriundas do mundo do trabalho, na tentativa de alcançar o aumento da produtividade para recompor as taxas de acumulação de riqueza.

O ICE (2015a) deixa evidente a função que a educação deve assumir na sociedade capitalista, isto é, se constituir no fator de desenvolvimento econômico e social de um país, devendo estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos. Nesse sentido, a escola precisa formar "[...] pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, propositivas, colaborativas e que estejam

devidamente habilitadas para enfrentar um mundo em um processo acelerado de mudanças" (ICE, 2015a, p. 21).

Essas concepções de indivíduo e sociedade revelam que para obter uma economia competitiva, uma sociedade mais justa e um estado democrático de direito consolidado depende da educação recebida pelas novas gerações (crianças, adolescentes e jovens) durante o processo formativo na escola.

O novo modelo de escola proposto pelo ICE (2015a) se justifica pela necessidade do apoio da escola ao país na resolução da equação desenvolvimento econômico versus equidade social. Para o Instituto, a escola deve elevar não apenas os padrões da qualidade da educação que provê às gerações, mas introduzir em seus currículos referências que tragam sentido e significado para a criança, para o adolescente e para o jovem, sendo a escola a responsável pela constituição de uma perspectiva de futuro para as suas vidas, de um projeto de futuro, cujo Instituto designou como Projeto de Vida.

A educação é vista como a solução para a desigualdade social e os diversos problemas econômicos e sociais. Trata-se de uma formação que projeta as crianças e os jovens para ser a solução dos problemas socioeconômicos da sociedade capitalista, a partir da posse de competências, pois o ideal formativo no Modelo de Escola da Escolha é

> [...] o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente, que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha (ICE, 2015a, p. 23).

O jovem é o foco do projeto escolar do ICE, sendo o alvo a partir do qual e para o qual o Projeto Escolar se constrói e se estabelece sob a forma das relações, da organização e gestão escolar, do currículo, das práticas pedagógicas. É oportuno citar que no Projeto Político-Pedagógico do Centro Educa Mais A, tal ideal pode ser evidenciado no trecho em que expõem a visão proposta pelo Centro, de "Ser referência, até 2024, na oferta de educação integral de excelência, alicerçada na formação de competências e valores que possibilitem ao jovem a concretização do seu projeto de vida" (Centro Educa Mais A, 2018, p. 09).

O Modelo Pedagógico se efetiva na medida em que a escola provê, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, os três eixos formativos do estudante: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento das

Competências do Século XXI, considerados fundamentais para a formação do jovem idealizado na Escola da Escolha. Estes eixos serão concretizados mediante a articulação da Parte Diversificada do Currículo e a BNCC (Maranhão, 2021c); (ICE, 2015b).

A Formação Acadêmica de Excelência refere-se à formação que se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido durante a Educação Básica (ICE, 2015b).

O eixo Formação para a Vida ocorre quando as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola ampliam as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos espaços sociais com os quais interage, de forma a contribuir com a constituição de uma base sólida em sua formação, que será fundamental para apoiar o estudante no processo de tomada de decisões e de escolhas no âmbito da construção e da execução do seu Projeto de Vida (ICE, 2015b).

O eixo Formação para o Desenvolvimento das Competências do Século XXI, considera que a formação integral não se abrange apenas pela presença de um currículo de competências cognitivas, mas também contempla um conjunto de competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social, na tentativa de contribuir para uma formação de competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional (ICE, 2015b).

> Para atender a tais "demandas contemporâneas", experiências inovadoras propagam que o ambiente escolar deve ser amplo, flexível, interativo, com design diferenciado e móveis customizados, a fim de preparar os alunos para os desafios da contemporaneidade. Dessa forma, o ensino de "competências" e "habilidades" parece imprescindível às escolas da atualidade. As chamadas "Competências para o século XXI" tornam-se, assim, mais do que uma tendência, um imperativo (Klaus; Campesato, 2019, p. 146).

O conceito de competências envolve tanto as competências cognitivas, quanto os aspectos emocionais, estes definidos como características do bem-estar individual e do aumento de produtividade (Cardozo; Colares; Sartori, 2023). A concepção de educação hegemônica do capital, concebe-a como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, ainda que na prática os jovens-adultos sejam formados para atuar no mercado de trabalho sem garantias sociais referentes ao vínculo empregatício, como estabilidade de emprego, renda e representação política.

Reconhecemos que essa visão de formação humana do ICE é de caráter predominantemente reducionista, tendo em vista que a formação humana integral do estudante não deve estar atrelada somente ao domínio das emoções. Nessa visão, a ênfase sobre o papel da escola e da formação humana não está em promover a apropriação do conhecimento historicamente construído pela humanidade pelos estudantes, mas fazê-los a ter os domínios dos sentimentos e das emoções para que consumam, produzam e trabalhem de forma feliz em uma sociedade em constante transformação, que possui o modo de produção capitalista, sendo esta desigual e excludente.

> As correlações entre educação e formação para o mercado de trabalho pressupõe que os estudantes desenvolvam as capacidades socioemocionais que viabilizem sua inserção e adaptabilidade ao mercado. Este mercado de trabalho é permeado por relações trabalhistas precárias e que exigem fortemente a capacidade de resignação (e cultura da paz) mesmo em meio a situações adversas e sem garantias de proteção social (Cardozo; Colares; Sartori, 2023, p. 8).

A perspectiva de formação humana que reivindicamos perpassa pelo papel da totalidade, ou seja, de formar o estudante a partir das várias dimensões da vida. A formação humana integral desenvolvida pela escola, a contar do processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados não apenas acerca dos fenômenos naturais físicos, químicos e biológicos, mas, sobretudo da história e da cultura das sociedades e das contradições do modo de produção capitalista. Nesse sentido, por meio da organização e gestão escolar e da proposta pedagógica, a escola pode conduzir o processo de apropriação dos conhecimentos de forma articulada e integrada, contribuindo no sentido de formar homens e mulheres a partir de uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória.

A perspectiva de educação emancipatória, que visa a transformação da realidade, e do indivíduo está vinculada ao processo de transformação de realidades coletivas e, consequentemente, do próprio modo de produção capitalista (Farias; Ramos, 2019).

Dessa maneira, a formação empreendida na escola passa a ser direcionada para a vida, para que o estudante possa ter uma atuação política e social ativa, para a produção e ampliação de conhecimentos e para a produção da subsistência, logo, para o trabalho. A escola, ao promover uma formação que contemple os aspectos de criticidade e reflexão em torno do modo de produção hegemônico, poderá contribuir para que o indivíduo participe, como cidadão e profissional, compreendendo as relações sociais, de forma a combater o

trabalho alienado na sociedade vigente ao atuar coletivamente na direção da construção de um trabalho humano emancipador.

Ciavatta (2019) adverte que a formação integral se trata de ir além do preparo para o trabalho operacional, simplificado. Em sua concepção, essa formação busca garantir ao estudante o direito a uma formação para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado à sociedade política, que decorre da compreensão das relações sociais subjacentes à sociedade capitalista.

Corroboramos com Morais, Monteiro e Henrique (2020) ao concluírem que a formação humana integral busca construir uma visão crítica, revolucionária e emancipatória, portanto, trata-se de uma concepção mais ampla e complexa do que a concepção proposta pelo ICE, baseada no domínio das emoções. A proposta de formação humana integral, cuja ênfase está sendo dada é aquela em que a comunidade escolar, em especial os profissionais da educação planejam e executam democraticamente, para transformar e não conformar os indivíduos à realidade imposta pelo modo de produção capitalista.

Consideramos preocupante a visão reducionista de formação humana presente na proposta pedagógica do modelo da Escola da Escolha, sobretudo, em razão dos três eixos formativos do estudante poderem se concretizar na organização e gestão escolar e nas práticas pedagógicas, isto é, no cotidiano das escolas que implementam o Modelo da Escola da Escolha tais como os Centros Educa Mais pesquisados.

Assim, o Instituto espera que sejam formados jovens que atuem como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso, e com a posse de competências estejam preparados para responder aos desafios do mundo contemporâneo de maneira autônoma, solidária e competente (ICE, 2015b). Essa forma de considerar o estudante, fundamenta e orienta as diretrizes do Modelo, como trecho destacado a seguir:

> • Ter o estudante como **fonte de iniciativa:** significa considerar que ele não é mero expectador dos seus processos de aprendizagem e vivências de experiências. Ele deve situar-se na raiz dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção. • Considerar o estudante como **fonte de liberdade:** trata-se de reconhecer que devem ser oferecidas ao estudante as oportunidades para aprender a avaliar, a decidir e a fazer escolhas. Ele deve ter diante de si cursos alternativos de ação como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão. • Tratar o estudante como **fonte de compromisso:** porque ele deve se reconhecer como responsável por suas decisões e ações. Deve ser consequente e responder pelo que faz ou deixa de fazer (ICE, 2015b, 12).

A adoção à lógica da competência se centra no indivíduo, na medida em que enfatiza as características subjetivas, com vistas à adoção, adaptação e cooptação aos valores da classe dominante. O conceito de competência está vinculado a um novo modelo da gestão, advinda da transformação da organização do trabalho (ruptura com o Taylorismo) e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio das negociações coletivas) (Cardozo, 2007).

Essa mudança atinge o sistema educativo de vários países capitalistas, na medida em que situaram a aquisição das competências no cerne de seus objetivos educacionais. De forma que a educação tende a ser adaptada às demandas do mundo do trabalho. Para compreendermos a adoção à lógica da competência, cabe o entendimento de que o capital, para se expandir e acumular, busca reduzir seus gastos em força de trabalho, de forma a atenuar a queda da taxa de lucro. Por consequência, diminui salário e o tempo de trabalho necessário, além de reduzir os custos com a capacitação da força de trabalho.

No âmbito da lógica da produção flexível, a noção de competência consiste na valorização de habilidades que pertencem à esfera individual, logo,

> A mobilização dos aspectos subjetivos do ponto de vista individual faz com que as formas de avaliação e as vantagens dadas ao trabalhador cooperativo e engajado aos interesses da empresa se tornem personalizadas. Assim, as relações entre capital e trabalho tendem à individualização e à naturalização, à medida que provocam o enfraquecimento da negociação coletiva (Cardozo, 2007, p. 157).

O modelo da competência coloca em maior evidência a pessoa do que o posto de trabalho, à medida que não exige um trabalhador qualificado para uma função específica, mas que este seja um portador de conhecimentos que lhe permitam exercer sua força de trabalho em todo o processo produtivo, identificando e solucionando os problemas que venham a ocorrer no mesmo.

Assim, a noção de competência coaduna-se com a ideia de polivalência, pois alguns postos de trabalho passaram a exigir a colaboração, o engajamento e a mobilidade, o que não implica necessariamente em compensações salariais e melhoria das condições de trabalho. A existência de indivíduos polivalentes e multifuncionais não repercute na diminuição da divisão do trabalho.

É oportuna a reflexão acerca do uso da noção de competência na educação, tendo em vista que escolas podem substituir os modelos centrados em saberes e conhecimentos sistematizados pela humanidade por modelos centrados nos estudantes, pois estes devem ser

preparados para serem empregáveis, ao possuírem habilidades pessoais para atuarem em múltiplos espaços, de acordo com as demandas do mercado seja formal ou informal.

> Essas competências socioemocionais e a educação esvaziada de saberes científicos são necessárias para a sociedade empreendedora, sem patrões, sem direitos, sem emprego, cuja organização do "Novo Ensino Médio" tem cooperado para propalar um modelo formativo em que os alunos se concebam como empresas, aceitando os riscos do mercado de trabalho e se sentindo responsáveis pelas suas formações, bem como, pelo sucesso ou fracasso em seu projeto empreendedor. A pedagogia das competências vende a ideia de empregabilidade num contexto de intensificação da precarização do trabalho (Cardozo; Colares; Sartori, 2023, p. 8).

Nesse cenário, o papel da escola ganha novos sentidos, haja vista que a sua função social se torna preparar os indivíduos para a empregabilidade, pois o emprego, a geração de renda e a mobilidade no mercado de trabalho passam a ser condicionados à capacidade individual de aquisição de competências, em especial, as socioemocionais. Para os idealizadores do ICE (2015a, p. 13) "A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe".

Desse modo, são valorizados os conteúdos curriculares da Educação Básica que contribuam para a aquisição de competências básicas, a fim de que os indivíduos estejam aptos para garantir a manutenção da sociedade capitalista, e, portanto, do lucro dos capitalistas.

> A escola se reduz a atender conteúdos "mínimos" de aprendizagem numa escola simplificada, aligeirada, atrelada a demandas imediatas de preparação da força de trabalho. [...] trata-se de criar insumos para que o aluno alcance a aprendizagem como produto, deixando em segundo plano o processo de aprendizagem. Para isso, tudo o que importa seria estabelecer níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos, ou seja, uma lista de competências e um sistema de avaliação de desempenho que comprove aprendizagem, no sentido de formar sujeitos produtivos visando a empregabilidade imediata (Libâneo, 2016, p. 47-48).

Se considerarmos as contradições inerentes à relação dialética entre trabalho e o capital, cuja acumulação capitalista produz constantemente em proporção à sua expansão, uma população excedente, sendo esta desprovida não só dos meios materiais de subsistência, mas dos meios de procurar trabalho, é possível constatar que formar para a empregabilidade pode também significar formar para o desemprego, para os trabalhos precários e destituídos de direitos trabalhistas.

Segundo o ICE (2015a) a função primordial do sistema educacional é ensinar a aprender, de forma que o estudante pense com lógica, e aprenda a formular as perguntas certas, a buscar sozinho respostas para problemas novos que surgirão ao longo da vida. A defesa do "direito de aprender" pelos empresários cumpre várias funções, desde as operacionais até as ideológicas, pois é uma forma de interferir na formação do novo trabalhador e na quantidade de trabalhadores disponíveis, daí o interesse pelo controle sobre o processo pedagógico na escola e tornar oculto as raízes sociais das desigualdades acadêmicas.

Para Freitas (2014, p. 1090) significa "Ao trabalhador, o básico; às elites, a formação ampla". Consideramos que o direito à formação ampla e contextualizada que todo estudante deve ter é reduzido ao direito de aprender o "básico" ligado às necessidades dos processos produtivos, que no âmbito do contexto do Estado avaliador é expresso nas matrizes de referência dos exames nacionais, difundido como o conhecimento considerado "adequado" para o Ensino Médio nas disciplinas avaliadas.

Uma vez proclamado o acesso de todos ao básico, emerge outro fundamento liberal, em que ir além do direito ao básico depende das "aptidões" e do "dom" das pessoas, desse modo, depende do esforço e mérito de cada um. Com esta lógica, é mantido o funcionamento do processo de exclusão, pois transfere a responsabilidade para o próprio estudante quando aparecem as "justas diferenças" obtidas pelo mérito de ter aproveitado as oportunidades, para além do básico (obrigatório) esperado pelas empresas (Freitas, 2014).

> É como se garantir ao aluno o acesso ao básico, redimisse a sociedade de ter promovido a desigualdade social que o vitimou, abrindo-lhe as portas do sucesso, agora, na dependência de seu empenho. Daqui para a frente, depende dele. No entanto, a promoção da pobreza que colocou a ele e seus pais, desde os primeiros anos de vida, em condição de desvantagem social, não é problematizada pelos reformadores (Freitas, 2014, p. 1090).

Diante das demandas econômicas mundial, se impõe novos desafios às classes sociais, para a classe dominante, trata-se, de mudar "a altura da vara" que controla o processo de exclusão, de forma que se permita que mais gente salte por ela, sem com isso deixar de cumprir sua função excludente, pois não é mais desejável a eliminação do estudante da escola, a saída foi para esta classe generalizar a "exclusão por dentro", ao promover trilhas diferenciadas de progressão no interior do sistema educacional associadas às escolhas dos estudantes que por vezes são determinadas pelas trajetórias de vida socioeconômicas. Assim, com o surgimento de novos paradigmas de acumulação de riqueza, são exigidos novos paradigmas de exclusão e subordinação.

Nesse sentido, a classe dominante procura deter o controle político e ideológico da escola, bem como manter as relações contraditórias da sociedade capitalista. As concepções de sociedade, escola e de formação humana dos reformadores empresariais da educação "[...] reforçam a dinâmica social existente, sabidamente insuficiente, e impõem uma padronização do ensino. Por isso evitam discutir estas concepções e procuram caracterizar a educação como um grande esforço nacional e suprapartidário – sem ideologia" (Freitas, 2014, p. 1091).

Na perspectiva dos neoliberais, a escola é apreendida tanto como culpada por não garantir o padrão "básico" necessário para manutenção dos processos produtivos, quanto é anistiada quando permite a continuidade da segregação acadêmica, que passa a ser naturalizada e justificada pelas características do próprio estudante (o "dom"), ocultando a própria dinâmica da sociedade dividida em classes antagônicas.

Reiteramos que o que move os empresários para atuarem na área da educação é a contradição entre a necessidade de padronizar e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento às camadas populares, sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. Estes se posicionam como a própria solução do problema, daí o intuito de assumirem a direção do processo educativo das escolas. Para tanto, desmoralizam o magistério e os profissionais da educação, ao mobilizarem as forças conservadoras e de senso comum da sociedade civil em apoio às suas teses, colocando-se como o ideais para a direção do processo educativo das escolas.

O Modelo Pedagógico do Modelo Escola da Escolha se fundamenta em quatro Princípios Educativos a serem materializados nas práxis pedagógicas, os quais é oportuno salientar, haja vista a necessidade de desvelarmos os significados e as contradições inerentes à operacionalização desses princípios na realidade.

> [...] os Quatro Pilares da Educação (aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a aprender), Formação Interdimensional (formação que contemple todas as dimensões dos estudantes: cognitiva, social, afetiva, corpórea, espiritual e produtiva), Pedagogia da Presença e Protagonismo (Maranhão, 2021c, p. 63).

Os Quatro Pilares da Educação já foram problematizados na segunda seção desta Tese, a partir do "Relatório Delors", que orientou os países a fazerem uma revisão de suas políticas educacionais na década de 1990. Portanto, compreendemos que os pressupostos de educação da UNESCO exercem influência no ideário da implantação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no Maranhão.

Os organismos internacionais consideram os programas de extensão de jornada escolar uma estratégia técnica e política para o desenvolvimento da educação, com vista ao alcance da melhoria da qualidade educacional, pois compreendem que a ampliação do tempo dos estudantes na escola reflete na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (Andrade, 2021).

Quanto à Educação Interdimensional, para o ICE (2015b, p. 8) este Princípio Educativo trata-se da "consideração das dimensões da corporeidade, do espírito e da emoção na formação humana e não apenas a dimensão cognitiva". Assim, mediante os processos formativos, a escola buscaria assegurar que as aprendizagens adquiridas na escola desenvolvessem múltiplas capacidades, não apenas intelectuais, e agregassem valor às dimensões da vida pessoal, social e profissional futura do jovem ao concluir a Educação Básica.

Para o ICE (2015b) no Brasil e no mundo, a instrução toma com frequência o lugar da educação, pois o paradigma educacional está mais voltado para as aprendizagens basicamente cognitivas, do que as aprendizagens essenciais (existenciais ou metacognitivas), estas para o Instituto não estariam sendo tratadas na prática pedagógica como essenciais.

É interessante constatar que o Instituto não desconsidera que a educação inclui conhecimentos relevantes, significativos para os seres humanos. Entretanto, na sua ótica sem a construção/reconstrução de sentidos e de sentimentos, valores e avaliações, a educação se restringe à instrução, deixando assim de promover aprendizagens indispensáveis à finalidade máxima da vida (ICE, 2015b).

Conforme exposto até aqui, o Modelo Pedagógico pretende desenvolver no estudante durante a Educação Básica um conjunto de competências, em especial as competências socioemocionais, ou não-cognitivas, pois segundo o Instituto o que mais importa na vida de uma pessoa é "[...] o desenvolvimento de um conjunto de qualidades ou competências como autoconhecimento, autocontrole, persistência, determinação, entre outras" (ICE, 2015a, p. 30).

Para o ICE (2015b) é necessário pensar numa educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mytho). Cabe ressaltar que essa visão aparece na percepção da Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais A, exposta a seguir:

> Quando a gente fala de jovens, de baixa renda, de alta vulnerabilidade social, dessas questões todas, então, essa educação ela é, ela tem um princípio muito importante que é essa Pedagogia da Presença e que é também essa Educação Interdimensional. Então, eu vou trabalhar o meu jovem não só

> cognitivamente para aprender o Português e a Matemática. Eu preciso desenvolver ele no logos, no pathos, no eros e no mytho, que são princípios da filosofia aplicada ao Modelo da Escola de Tempo Integral (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

À luz dos estudos de Young (2013), compreendemos que a tarefa dos profissionais da educação mais do que transmitir conhecimentos produzidos historicamente para a próxima geração, é formá-los para que possam construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, haja vista que é dessa forma que as sociedades humanas progridem, e os indivíduos se desenvolvem. Esses conhecimentos se diferem da experiência diária dos estudantes, logo, "[...] ir além da nossa experiência – oportunidade esta que só escolas e professores podem fornecer" (Young, 2013, p. 13). Nesse sentido, os professores não podem negligenciar a importância do seu papel, pois da escola espera-se que ela apresente um conhecimento sistematizado, cujos estudantes não têm acesso em seus lares, e ou outros espaços da sociedade.

A garantia da educação pública perpassa pelo atendimento da demanda dos estudantes enquanto sujeitos de direitos, pois compreendemos a educação como um bem público, logo, um direito social. Nesse sentido, o desenvolvimento de uma educação pública se contrapõe ao ideário capitalista e mercantil.

> O desenvolvimento da educação e, especificamente, da escola pública entra em contradição com as exigências inerentes à sociedade de classes de tipo capitalista. Esta, ao mesmo tempo em que exige a universalização da forma escolar de educação, não pode realizá-la plenamente, porque isso implicaria a sua própria superação (Saviani, 2007, p. 20).

A sociedade capitalista se fundamenta pela apropriação privada dos meios de produção. O saber produzido socialmente é uma força produtiva independente do trabalhador, e tende a ser definido como propriedade privada do capitalismo. Desse modo, é de interesse das classes dominantes apresentá-lo e mantê-lo como propriedade privada. Em contradição, essas classes precisam providenciá-lo ao trabalhador, para que adquira algum tipo de saber, sem o que ele não poderia produzir, mas "Não se pode levar essa tendência às últimas consequências porque isso entraria em contradição com os próprios interesses do capital" (Saviani, 2011, p. 66).

Consideramos que enquanto patrimônio coletivo da sociedade, cabe a reapropriação dos conhecimentos produzidos historicamente por todos, o que revela a luta de classes em

torno da posse desses conhecimentos. Corroboramos com Saviani (2007) ao conceber a escola pública como instituição de instrução popular destinada a garantir a todos os acessos ao saber.

> Trata-se da socialização da cultura produzida social e historicamente resultante do processo de produção da existência humana que tem sido apropriada por uma pequena parcela da população. E mais. Evidencia–se que a luta travada pela educação implica em que esta escola que está sob os domínios do Estado seja mantida por este, mas que se articule aos interesses da "massa pobre da população", instrumentalizando–a para a luta por melhores condições de vida, o que se poderá ocorrer se os fins da educação forem definidos por essa mesma população (Coutinho; Sanfelice, 2016, p. 30).

A concepção de Educação Integral neste estudo refere-se ao processo formativo que considera o desenvolvimento dos sujeitos em todas as dimensões, em que sejam contemplados os aspectos físico, cognitivo, afetivo e social, tendo em vista o desenvolvimento humano. Assim, o processo de ensino e aprendizagem desenvolveria as capacidades físicas, cognitivas e socioafetivas dos estudantes, contribuindo para o alcance da integralidade. A compreensão da integralidade parte do reconhecimento do ser humano como ser uno e integral, cuja educação escolar pode estar interligada ao desenvolvimento do sujeito.

Cabe mencionar que a Educação Integral se vincula às concepções de mundo ou ideologias que disputam a hegemonia em cada tempo e espaço historicamente determinado. É fundamental que as escolas em Tempo Integral, que visem promover uma Educação Integral, não materializem uma forma de gestão escolar que implique no desfiguramento da sua função social, isto é, para que não fique para segundo plano os objetivos do ensino, os conteúdos significativos, o desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e do pensamento crítico dos estudantes, pois

> [...] a educação, enquanto prática social, não se atém apenas à escolarização, prática educativa institucionalizada, mas tem nessa o seu locus privilegiado, é fundamental situarmos que essas políticas não podem ser entendidas a partir da submissão à lógica utilitarista de vinculação irrestrita às demandas do processo produtivo. Assim, o redimensionamento do papel da escola, sobretudo a pública, enquanto agência de formação, não deve vincular-se meramente à lógica do mercado de trabalho. Há que se resgatar o seu papel político-institucional, resgatando a sua função social (Dourado, 2000, p. 79).

A concepção de Educação Integral de Tempo Integral defendida nesta Tese está fundamentada na proposta de formação omnilateral, tendo como referência os estudos de Marx (1818-1883), pois consideramos que ele apresenta pressupostos teóricos que nos

permitem compreender a formação do sujeito histórico no âmbito de uma sociedade dividida em classes sociais com interesses antagônicos. Ao longo desse estudo explicitamos a educação politécnica e a formação omnilateral, destacando os significados e sentidos no contexto da sociedade capitalista, e as suas implicações na educação.

> Os dois conceitos guardam entre si uma distinção fundamental: o primeiro, referente à formação politécnica, traz consigo uma limitação, pois comporta apenas uma série de habilidades manipuladoras e conhecimentos técnicos úteis para a produção social; o segundo, referente à formação onilateral, representa uma formação ampla do homem em suas múltiplas possibilidades, enquanto ser livre que se constrói em relações sociais livres; enquanto a politecnia se mostra uma proposta de educação/formação articulada às possibilidades dialéticas da contradição do trabalho abstrato, a onilateralidade precisa articular-se a todo conjunto das atividades humanas, portanto às dimensões do trabalho e da práxis social livre e da sociabilidade não alienada/estranhada (Souza Júnior, 2010, p. 74).

Em síntese, destacamos a formação omnilateral como aquela que considera as dimensões humanas e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico, assim abrange a educação e a emancipação em todos os sentidos humanos, sentidos estes criados pelos próprios homens. Considerando os estudos de Souza Júnior (2010), ressaltamos que a omnilateralidade não é possível no atual contexto capitalista, visto que essa perspectiva de formação só é viável em uma sociedade pautada em relações sociais livres, contudo, podemos construir processos que conduzam para a sua realização.

A estrutura e relações vivenciadas no sistema capitalista impõem limites para o alcance do pleno desenvolvimento humano, entretanto, consideramos que uma nova concepção de educação emancipatória deve ser vislumbrada e iniciada no capitalismo. Nesse sentido, corroboramos com Pontes (2013), ao expor de a ideia de educação politécnica ser o embrião da educação do futuro, pois ela é viável no atual estágio do capitalismo, e compreender a omnilateralidade como uma proposta de educação possível no contexto da sociedade socialista.

O Princípio Educativo Pedagogia da Presença será abordado no item sobre o professor da Escola da Escolha nos Centros Educa Mais. No que diz respeito ao Princípio Educativo Protagonismo, este é um dos eixos principais da base de sustentação do Modelo Pedagógico dos Centros Educa Mais, haja vista que propõe o desenvolvimento de jovens autônomos, solidários e competentes, atores e sujeitos da própria ação, prontos a buscar a solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Sobre o Protagonismo, o documento Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais expõe que

> Refere-se à 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. Para tanto são desenvolvidas ações na rotina escolar visando a potencialização e o desenvolvimento de competências como a resiliência, autodeterminação, autonomia, corresponsabilidade, empatia, autodidatismo e liderança servidora (Maranhão, 2021c, p. 64).

Os idealizadores do Modelo de Escola da Escolha almejam que ao final da Educação Básica os estudantes atuem como parte da solução e, não, do problema, no enfrentamento de situações reais, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. Sendo estes criativos, solidários, autônomos e competentes, características fundamentais pelas quais o contexto atual deverá exigir dos mesmos (ICE, 2015b).

É oportuno mencionar que os elaboradores do Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Centro Educa Mais A, convergem com as concepções do ICE, ao estabelecer como missão do Centro "Ofertar educação de ensino médio em tempo integral com vistas à formação de jovens autônomos, solidários e competentes, para que tenham oportunidades no mundo do trabalho e/ou acadêmico e exerçam sua cidadania com dignidade" (2018, p. 09).

> [...] o que se coloca com a organização das competências socioemocionais é a preparação para a empregabilidade no mercado de trabalho ou mesmo para o empreendedorismo e construção de sujeitos felizes e adaptáveis às eventualidades do mercado capitalista. Assim, responsabiliza-se os indivíduos pelos sucessos ou fracassos de sua inserção no sistema produtivo – pelo compromisso com sua atualização constante de competências para empregabilidade; por assumir que o trabalhador é corresponsável pela empresa; ou, em caso de não entrada no emprego formal, pela capacidade criativa de empreender (Cardozo; Colares; Sartori, 2023, p. 15).

Nessa perspectiva, o sucesso ou fracasso dos estudantes, fica condicionado ao seu esforço pessoal, logo, trata-se de uma questão de mérito. Ou seja, a responsabilidade de conseguir finalizar essa etapa da Educação Básica ou ser inserido no mercado de trabalho fica a cargo de cada estudante, do quanto ele está disposto a construir individualmente em seu Projeto de Vida, no sentido da empregabilidade e do empreendedorismo.

O Princípio Educativo Protagonismo difundindo no Modelo Pedagógico do ICE apresenta indícios de que a função formativa da escola corrobora para a consolidação das capacidades de trabalho e de adaptabilidade às condições adversas que emergem das modificações no mercado de trabalho, sobretudo da precarização das condições de produção. Assim, na reprodução da lógica do capital, um dos discursos que surgem no contexto de

flexibilização das relações de trabalho é o discurso do empreendedorismo, que passa a ser visto como uma alternativa àqueles jovens e adultos que estejam em situação de desemprego.

Nessa perspectiva, "O indivíduo é chamado a atuar sobre si mesmo para se aperfeiçoar, se adaptar e se transformar continuamente, adquirindo as competências e capacidades que lhe permitirão valorizar-se como capital humano e realizar seus sonhos [...]" (Alves; Klaus; Loureiro, 2021, p. 12).

Compreendemos que os fundamentos do Modelo Escola da Escolha, por si só, não conseguem adentrar no âmbito da escola, logo, é preciso que os membros da comunidade escolar, e em especial gestores e professores, materializem em suas práticas organizacionais, pedagógicas, curriculares, de forma a refletir nas atividades desenvolvidas na sala de aula. Constatamos que houve nos Centros Educa Mais pesquisados a apropriação do Modelo Escola da Escolha pela comunidade escolar.

O Participante 05, Gestor Geral do Centro Educa Mais B, considera que "Esse é mais um detalhe interessante na escola de Tempo Integral, porque nós trabalhamos com uma coisa chamada protagonismo estudantil, o juvenil. Então, é uma das premissas do Modelo" (Informação verbal, 2023). O referido Gestor demonstra alinhamento à perspectiva de educação do Modelo da Escola da Escolha, cujo Protagonismo é uma das características do jovem idealizado ao final da Educação Básica pelo Instituto, quando menciona "Aqui, nesse modelo, o jovem é entendido como parte da solução e não do problema. Assim, a gente entende o protagonismo" (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Segundo o ICE (2015b, p. 17) o Protagonismo refere-se aos "[...] processos, movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam". Consideramos que a não-diretividade abandona os estudantes aos seus próprios desejos, como se eles tivessem uma tendência espontânea a alcançar os objetivos esperados pelo sistema de ensino e escola.

Corroboramos com Libâneo (1993) ao compreender que as tendências espontâneas e naturais não são "naturais", mas são sujeitas às condições de vida e do meio em que estão inseridos os estudantes. Essa concepção de educação desconfigura o papel do professor que, ao nosso ver, é de promover o acesso do estudante aos conteúdos, vinculando-os à experiência concreta dele, em que a partir da sua apropriação, os estudantes passam a ultrapassar a sua própria experiência, e de posse de elementos críticos podem até compreender as pressões da ideologia dominante.

Segundo o documento Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais As Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), para operacionalização do Modelo Pedagógico nas escolas, estas devem contar com um currículo integralizado e diversificado, matriz curricular flexível, aulas e atividades complementares que se desenvolvem com a participação da comunidade escolar em todos os espaços e tempos da instituição (Maranhão, 2021c).

Com o Modelo da Escola da Escolha, o ICE (2015b) propõe inovações pedagógicas (sua Parte Diversificada) que, integradas ao desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), favoreceriam o desenvolvimento do estudante. Nesse contexto, consideramos que os Princípios Educativos (o Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional) defendidos pelo ICE (2015b) tendem a se consolidar nas diferentes metodologias do Modelo, conforme detalhamento exposto do Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 - Metodologias do Modelo da Escola da Escolha

METODOLOGIA	PROPOSTA	EXECUÇÃO
Clubes de Protagonismo	É um espaço destinado ao estudante, para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a sua formação e para sua atuação na vida pessoal, social e produtiva. Compostos exclusivamente pelos estudantes, que escolhem e elegem seus membros representantes como presidente, vice-presidente, secretário etc.	Ocorrem em períodos de intervalo, na hora do almoço ou até mesmo em horários depois das aulas ou nos fins de semana. Exige o agendamento das atividades junto à gestão escolar, bem como a presença de um adulto (no caso dos fins de semana e horários pós-aula). Para promover a adesão dos estudantes recém-chegados à escola, são realizadas a Semana de Protagonismo (início do Ano letivo) e a Mostra dos Clubes.
Conselho de Líderes	É um espaço para que os líderes eleitos socializem as decisões tomadas nas reuniões com a equipe gestora. Os líderes fazem parte da equipe gestora, buscando a solução de problemas.	Os líderes se reúnem com a equipe gestora, geralmente em reuniões semanais.
Acolhimento	É o momento em que a equipe escolar acompanha a chegada dos estudantes, por palavras, gestos e olhares, também é o momento de recados da gestão escolar ou dos educadores em geral.	Pode ser subdividido em duas formas: acolhimento inicial que acontece no início do ano letivo e no retorno das férias, realizado pelos jovens com o apoio da equipe gestora, contemplando a equipe escolar, equipe discente e famílias; e o

		acolhimento diário que acontece todos os dias na entrada da escola.
Tutoria	É um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo com vistas ao desenvolvimento do seu projeto de vida.	O processo de escolha da tutoria ocorre a partir do calendário e Agenda Bimestral disponibilizadas pela SUPCETI, contemplando a utilização de lista tríplice para escolha dos tutores por parte dos tutorandos, além da equalização da proporção do quantitativo de tutores e tutorandos.
Salas temáticas	São ambientes onde se realizam as aulas e que são ambientadas de acordo com as Disciplinas, cujo objetivo é que os estudantes se sintam mais estimulados, por meio do ambiente ajustado ao desenvolvimento das aulas e atrativo ao aprendizado.	Cada disciplina da Base Nacional Comum Curricular deverá ter uma sala temática própria. Ou podem ser agregadas disciplinas da mesma área em apenas uma sala.
Projeto de Vida	As aulas de Projeto de Vida constituem-se em momentos de reflexão sobre o "ser e o querer ser", tendo por objetivo ajudar o estudante a planejar a sua vida, seja nas dimensões pessoal, como social e produtiva da vida, num período de curto, médio e longo prazo.	São dois horários semanais que deverão ser alocados preferencialmente às terças, quartas ou quintas, no turno matutino (4º e 5º horários).
Pós-médio	Ação destinada aos estudantes do 3º ano do Ensino Médio, possibilita orientar e aprofundar o estudo a partir da área de conhecimento escolhida por ele para a preparação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e para o mundo do trabalho.	São realizados debates, oficinas, painéis, seminários, palestras, tendo em vista a socialização de informações e orientações para auxiliar os estudantes no momento de consolidação das escolhas do seu Projeto de Vida.
Disciplinas Eletivas	São disciplinas temáticas, oferecidas semestralmente, propostas pelos professores e\ou pelos estudantes e objetivam diversificar, aprofundar e enriquecer os conteúdos trabalhados pelas disciplinas da Base Nacional Comum e da Área Técnica.	Para garantia da efetivação da proposta, devem ser mapeadas um mínimo de 1 hora-aula e máximo 2 horas-aula para cada professor dos Centros atuando no Integral. O número de disciplinas eletivas a ser ofertada pelos Centros deve variar entre de 120% a 150% do quantitativo de turmas integrais existentes na escola.
Estudo Orientado	São aulas que têm por objetivo oferecer um tempo destinado a realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Visa contribuir para a melhoria da aprendizagem, e no aprimoramento de competências como autorregulação, autodidatismo, corresponsabilidade, resiliência, autonomia, liderança e solidariedade.	Constituem-se em três horas semanais de estudo, organizadas nas segundas, quartas e sextas, em horários alinhados por etapa do Ensino Médio.

Práticas Experimentais	Visam a aplicação prática dos conceitos que são abordados em sala, devem ser ministradas por professores das disciplinas de Ciências da Natureza e de Ciências Exatas. A prática experimental deve fundamentar a construção de uma visão científica por parte do aluno, reforçando o aprendizado teórico visto na aula.	São realizadas em laboratórios secos e molhados para realização de vivências práticas de pesquisa e dinamização das metodologias de ensino e aprendizagem a fim de aprofundar os conhecimentos conceituais a partir da experimentação, desenvolvendo habilidades e competências para o século XXI.
Avaliação Diagnóstica de Entrada	Considerada o marco zero da prática pedagógica, de forma que o corpo docente possa utilizar os seus resultados como elemento de planejamento para os conteúdos a serem trabalhados, assim como metodologias e formatos.	Elaborada pela Frente de Avaliação de Desempenho Educacional da Secretaria de Adjunta de Educação Profissional para os estudantes da 1ª série e coordenada pela equipe gestora das Unidades Plenas dos Centros Educa Mais.
Conselho de Classe	Trata-se de um órgão colegiado, institucionalizado e representativo, responsável pelo estudo e planejamento, debate e deliberação, acompanhamento, controle e avaliação periódica do desempenho dos estudantes.	Ocorre por meio de reuniões periódicas com os membros da comunidade escolar.
Nivelamento Educa Mais	Visa promover as habilidades essenciais não desenvolvidas no ano escolar anterior ao da série/ano em curso, em consonância com as diretrizes do processo de recuperação da aprendizagem através de cadernos elaborados pela SUPCETI e parceiros.	São ações que visam a identificação das defasagens nas habilidades, para que os professores auxiliem os estudantes a superarem suas defasagens, com estabelecimento de metas, prazos e responsáveis por sua execução.
Atuações Educativas de Êxito (AEE's)	Metodologia desenvolvida a partir de pesquisas de diversos institutos internacionais intitulada "INCLUD-ED" que, coordenada pelo Centro de Investigação em Teorias e Práticas de Superação de Desigualdades (CREA) da Universidade de Barcelona, identificou Atuações Educativas de Êxito (AEE's) que contribuem para superação do fracasso e da evasão escolar, mostrando a partir de evidências científicas alternativas para a melhoria dos resultados acadêmicos e de convivência dentro e fora da escola.	Em 2021 para os Centros de Portaria 1 e 2, foi inserido no Plano de Implementação a AEE "Escola de Pais" em pauta específica abordada durante a Jornada Pedagógica. Para os Centros de Portaria 3, foi iniciado o processo de implementação a partir da Formação Inicial em Comunidade de Aprendizagem e da formatação do Plano de Implantação de CA com as AEE's de Tertúlia Dialógica e Grupos Interativos.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por referência (Maranhão, 2021c).

Essas metodologias estão conceitualmente alinhadas à concepção de indivíduo, sociedade, educação, escola, e formação humana do Instituto, bem como os Princípios Educativos que fundamentam o Modelo Pedagógico da Escola da Escolha. Nesse sentido, com a implantação dessas metodologias, a escola passa a concretizar por meio das práticas pedagógicas uma concepção de estudante a ser formado, que, de acordo com o ICE (2015b),

deverá ser um jovem autônomo, tornando-se capaz de avaliar e decidir baseado nas suas crenças, conhecimentos, valores e interesses; solidário, pois deverá ser fonte de solução, de iniciativa, de ação e de compromisso associado a responsabilidades; competente, tendo em vista que necessitará ser capaz de projetar uma visão de si próprio no futuro. Desse modo, consideramos oportuno destacar a visão idealizada de estudante do Modelo da Escola da Escolha, conforme o trecho a seguir:

> Um jovem que deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando- se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2015a, p. 30).

Constatamos que a centralidade do Modelo da Escola da Escolha é o jovem e o seu Projeto de Vida, sendo este considerado o "coração" do projeto escolar, assim nos propomos a realizar um aprofundamento sobre esta metodologia no próximo tópico, pois além de proposta central do Modelo, se constitui como uma disciplina.

b) Projeto de Vida e a Parte Diversificada do currículo

Para o Instituto, a formação se processa por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem que asseguram ao estudante o domínio do conhecimento desenvolvido durante a Educação Básica. Cabe ressaltar a importância atribuída à Parte Diversificada do Currículo, aqui evidenciamos um aspecto crucial do processo de controle sobre a forma e o conteúdo da escola, isto é, de qual currículo terá ênfase nos Centro Educa Mais, conforme exposto a seguir:

> Para tanto, precisamos não só de um currículo configurado pela Base Comum Nacional e pelos documentos institucionais, mas sim valorizado por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, mas parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e, obviamente, sua diversificação (ICE, 2015a, p. 26).

Para o Instituto, a formação adquirida na escola deve ampliar as referências do estudante quanto aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diferentes meios com o qual interage, tais como: a família, os amigos, a igreja etc. Por meio de uma base

de conhecimentos e de valores, o estudante no processo de tomada de decisões estaria capacitado para formular e executar em curto, médio e longo prazo o seu Projeto de Vida que, segundo o ICE (2015a, p. 26) é "[...] a expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro [...]".

O Projeto de Vida constitui-se em uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha direcionadas aos estudantes, ele compõe a Parte Diversificada do Currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Deve ser resultado dos diversos aprendizados nas mais distintas áreas de conhecimentos, do currículo que se processa nas várias práticas educativas (in) formais e nos mais variados espaços e tempos escolares (ICE, 2015a).

Para o Instituto, a implementação dessa metodologia na escola promove o sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios do mundo contemporâneo quanto à formação dos jovens, vinculada às possíveis transformações que podem ocorrer nos planos social, político, econômico e cultural.

> O Projeto de Vida reside no "coração" do projeto escolar. Ele é o seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir. É fruto do foco e da conjugação de todos os esforços da equipe escolar. É nele que o currículo e a prática pedagógica realizam o seu sentido, no aspecto formativo e contributivo, na vida do jovem ao final da educação básica (ICE, 2015a, p. 28).

A expressão "Projeto de Vida" de acordo com Borinelli e Silva (2020), é um dos novos conceitos que fazem parte das reformulações curriculares, vinculada a uma concepção de responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho. Nesse sentido, contribui para responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, desse modo, reforçam um discurso meritocrático, além de mascarar as desigualdades sociais existentes na sociedade capitalista.

Os estudantes, com auxílio dos membros da comunidade escolar, são direcionados a projetarem a sua vida, pois na ótica do ICE (2015a) as pessoas que constroem uma imagem projetada no futuro, e atuam sobre ela, têm mais possibilidades de realizá-la do que aquelas que meramente sonham e não conseguem projetar de forma nítida o que pretendem fazer em suas vidas. No Modelo Escola da Escolha, os estudantes são levados a refletir sobre os seus sonhos, acerca do que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas pretendem ser. Na visão do Instituto, o estudante deve aprender no presente a projetar o seu futuro, e "[...] traduzi-los sob a forma de objetivos, traçar metas, definir prazos para a sua realização e empregar uma boa dose de cuidados, determinação e obstinação pessoal para isso." (ICE, 2015a, p. 28).

É interessante notar que embora o ICE (2015a) exponha que não se trata de definir carreira profissional, mas de definir quem eles querem ser, que valores querem construir e instituir em sua vida como fundamentais, o Instituto se contradiz ao mencionar que o trabalho desenvolvido pela escola em torno da construção do Projeto de Vida de cada estudante deve visar apoiá-lo

> [...] na tomada de decisões sobre os diversos domínios de suas vidas, ou seja, a vida pessoal, social e a profissional em que se inserem, dentre outras, a carreira que pretendem ter. Trata-se, portanto, de pensar sobre o homem/mulher que se deseja, com todas as suas escolhas, da qual também faz parte a profissional (ICE, 2015a, p. 30).

Para o ICE (2015a) ao estudante devem ser providas as condições de uma formação de excelência, sendo associada a uma sólida formação em valores fundamentais para apoiá-lo nas decisões que tomará ao longo da sua trajetória e no desenvolvimento de competências que o permitirão transitar e atuar no decorrer da vida.

Constatamos algumas aproximações quanto aos documentos do BM (2000, 2007), UNESCO (2003, 2008) e OCDE (2012), que, conforme mencionamos na segunda seção desta Tese, recomendavam para os jovens estudantes do Ensino Médio que eles fossem capazes de desenvolver personalidades produtivas e habilidades para a vida, bem como reforçam os seus vínculos com o mundo do trabalho. A educação formal tem sido reduzida a um fator instrumental, vivenciada para atender às demandas da economia e para direcionar os indivíduos ao mercado de trabalho.

A classe trabalhadora passa a ser formada para exercer suas atividades mecanicamente, logo, a finalidade não é mais humanizá-lo ou torná-lo social. Sob as condições de alienação, o desenvolvimento das suas capacidades se mantém limitado, dificultando o alcance da efetiva utilização de todas as forças humanas.

Compreendemos o trabalho como uma ação do ser humano em utilizar a matéria (fonte da natureza) e transformá-la em produtos que satisfaçam suas necessidades, e irão auxiliá-lo nas suas atividades sociais. Na realidade, emergem necessidades e, para supri-las, o homem age sobre a natureza, tornando possível o trabalho como processo entre o homem e a natureza, Marx (1998, p. 149) pontua que se trata de um

> [...] processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de

> apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças e seu próprio domínio.

Para Marx (1998), o homem ao transformar a natureza a partir da sua ação sobre ela, também passa a ser transformado nesse processo. Cabe mencionar que este atribui o trabalho como uma atividade exclusiva dos homens. Desse modo, essa categoria nos permite analisar a história e a constituição do ser social.

É mediante o trabalho que os homens produzem os meios pelos quais irão satisfazer as suas necessidades, tais como: comer, beber, vestir-se, isto significa dizer que é o trabalho que oportuniza a produção da vida material. Para além da questão da necessidade, o trabalho diz respeito à interação social, um dos aspectos que diferenciam homens dos animais, pois se tornam seres racionais.

Tornam-se seres racionais na medida em que estabelecem uma mediação do sujeito com o seu objeto, isto é, um instrumento, pois "[...] antes de efetivar a atividade do trabalho, o sujeito prefigura o resultado da sua ação." (Netto; Braz, 2006, p. 32). Dessa forma, o trabalho é uma atividade projetada, pensada antecipadamente, para posteriormente ser colocada em prática, realizando a transformação tanto da natureza quanto do próprio homem que está executando a atividade.

> Não basta prefigurar idealmente o fim da atividade para que o sujeito realize o trabalho; é preciso que ele reproduza, também idealmente, as condições objetivas em que atua (a dureza da pedra etc.) e possa transmitir a outrem essas representações. [...] Ora, tudo isso requer um sistema de comunicação que não deriva de códigos genéticos, uma vez que se relaciona a fenômenos que não se configuram como processos naturais, mas a fenômenos surgidos no âmbito do ser que trabalha – por isso, o trabalho requer e propicia a constituição de um tipo de linguagem[...] (Netto; Braz, 2006, p. 33).

Até aqui expomos a categoria trabalho enquanto uma atividade que se constitui essencial à sobrevivência humana, abordamos dimensões históricas e ontológicas dele. No entanto, é válido ressaltar os sentidos e finalidades do trabalho no âmbito do modo de produção capitalista.

No sistema capitalista, os bens de produção são produzidos pelos proletários, que vendem a sua força de trabalho e a partir da sua produtividade produzem bens que serão revertidos em propriedades da burguesia, gerando a exploração do homem pelo próprio homem. Sendo assim, o homem vende seu trabalho pela sobrevivência, tornando-se também

em uma mercadoria. Os proletários são dominados, e reféns dos burgueses que, por sua vez, exploram este trabalho. A mudança no sentido do trabalho ocorre porque o capitalista

> Primeiro, ele quer produzir um valor de que tenha um valor de troca, um artigo destinado à venda, uma mercadoria. Segundo, ele quer produzir uma mercadoria cujo valor seja mais alto que a soma dos valores das mercadorias exigidas para produzi-la, os meios de produção e a força de trabalho, para as quais adiantou seu bom dinheiro no mercado (Marx, 1998, p. 155).

O homem partícipe da sociedade possui sua práxis limitada, uma vez que a sua transformação com a natureza já não é uma relação com o trabalho em seu sentido ontológico. Trata-se de uma relação na qual os meios de produção são privados, isto é, constituem-se propriedades de uma classe, restando, portanto, à classe trabalhadora a realização do trabalho, como objeto de uso e desuso, objeto de troca para receber pelo que produziu.

O trabalho enquanto expressão da natureza humana objetivada e manifestação de suas capacidades essenciais tem sido obstruído, uma vez que na sociedade capitalista "[...] a atividade do indivíduo e seu resultado, tornando-se independentes, alienados, acarretam a subordinação do produtor ao produto de seu trabalho." (Martins; Lavoura, 2018, p. 232). Vale ressaltar que mesmo que a práxis resulte em produtos, os quais apontam o homem como ser social criativo/criador, esta categoria também pode revelar que o homem produz objetivações que coloca o ser social como dominado (in)conscientemente pelo que ele criou. Assim, o homem pode ser reprimido por determinado objeto criado por ele.

> Ocorre que, na sociedade capitalista, o trabalho (atividade vital, essencial) é explorado (comprado por um preço sempre menor do que produz) definindo, assim, um processo de alienação (expropriação da atividade essencial em sua plenitude). Se o trabalho, como atividade essencial e vital traz a possibilidade de realização plena do homem enquanto tal (humanização), a exploração do trabalho determina um processo inverso, de alienação. Sob a exploração do trabalho, os homens tornam-se menos homens, há uma quebra na possibilidade de, pelo trabalho, promover a humanização dos homens (Pires, 1997, p. 89).

O trabalho deixa de humanizar o homem, o que é seu sentido ontológico, pois está atrelado à exploração da força de trabalho, de acordo com o objetivo de obter lucro pelos capitalistas. O que torna o trabalho fragmentado, pois o sentido distancia-se daquele que promove a interação do ser social como membro de uma coletividade, e que trabalha em prol das necessidades dela.

Consideramos ser pertinente expor inicialmente a essência do trabalho para que possamos destacar a essência da educação, no sentido ontológico, bem como seu desenvolvimento na forma capitalista de sociabilidade. Tais apontamentos fazem-se relevantes na realização de estudos no campo da gestão escolar, considerando os limites estruturais e temporais e as possibilidades da escola, já que os sujeitos que a compõem estão situados em meio a circunstâncias que vão além dos seus desejos, circunstâncias estas que são resultado do passado, daí a importância de se reconhecer a historicidade do objeto de estudo, para além da sua forma aparente no presente.

Já que é o modo de produção da vida material que determina a consciência do sujeito, durante esta pesquisa pretendemos analisar o período histórico vigente, o recorte temporal em que os sujeitos da pesquisa estão inseridos, tendo em vista que o contexto histórico determina as ações pelas quais o ser social está diretamente ligado.

Compreendemos a educação como sendo uma práxis social, fundada no trabalho e, ao ser vivenciada na sociedade, propicia o desenvolvimento do trabalho, bem como o desenvolvimento do próprio indivíduo ao ser promovida a sua apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, habilidades e valores compatíveis com as necessidades do seu tempo histórico, tendo em vista capacitá-lo para agir nas mais variadas situações da vida.

> É possível que a peculiaridade específica do ser social fique ainda mais evidente no complexo de atividades que costumamos chamar de educação. [...] o essencial da educação dos homens [...] consiste em capacitá-los a reagir adequadamente aos acontecimentos e às situações novas e imprevisíveis que vierem a ocorrer depois em sua vida (Lukács, 2013, p. 176).

O trabalho, no sentido ontológico, possibilitou aos homens a sua autoconstrução, e a educação, no sentido lato, pode ensejar o desenvolvimento do ser humano, contribuindo deste modo para a reprodução social, pois dificilmente uma sociedade será capaz de perdurar sem seu próprio sistema de educação. Vale mencionar que o conceito de reprodução social aqui exposto tem um sentido da garantia de "determinadas habilidades e valores sejam reproduzidos para que os indivíduos possam definir os seus objetivos em consonância com as necessidades do sistema de produção dominante" (Masson, 2013, p. 67).

No entanto, na sociedade capitalista, a educação ganhou novos sentidos, ao invés de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades humanas, tem imposto limitações a tal desenvolvimento, pois a educação geralmente oferecida busca atender às demandas da divisão do trabalho e as suas exigências em cada etapa histórica do capitalismo (Masson, 2014).

A educação direcionada para a manutenção e ampliação do capital é aquela voltada para atender às necessidades adaptativas, funcionais, que treina o trabalhador, com vistas a corresponder às exigências do mercado de trabalho na sociedade capitalista. Para que a educação se constitua em um campo que operacionaliza o processo de humanização, o trabalho deve ser considerado um princípio educativo, ou seja, o trabalho em sua forma ampla, cujo processo de ensino e aprendizagem vise a humanização plena do conjunto dos homens em sociedade.

> O trabalho, como princípio educativo, traz para a educação a tarefa de educar pelo trabalho e não para o trabalho, isto é, para o trabalho amplo, filosófico, trabalho que se expressa na práxis (articulação da dimensão prática com a dimensão teórica, pensada). É claro que em alguns momentos deste processo educacional, especialmente no que diz respeito à formação profissional, a aprendizagem de habilidades, práticas e ações imediatas são necessárias, mas o que aqui se quer destacar, como contribuição do Método à educação, é que o processo educacional é mais amplo, não se esgota na dimensão prática, exige a construção da formação em sua totalidade, tem que contribuir para a formação de homens plenos, plenos de humanidade (Pires, 1997, p. 91).

A formação humana sob o modo de produção capitalista deve ser compreendida na relação dialética trabalho e capital, uma vez que o projeto da classe dominante procura educar os indivíduos de acordo com as necessidades de valorização do capital e da reprodução da força de trabalho como mercadoria.

É possível evidenciar tal constatação desde a cooperação simples até o atual momento do capitalismo, denominado acumulação flexível, haja vista que o processo de produção foi expropriando a classe trabalhadora de seus meios de produção e separando-a dos seus conhecimentos acerca deste processo, de forma que sua força de trabalho individual só tem sentido se não estiver vendida ao capital, assim, o trabalhador ao dispor apenas de capacidade de trabalho, transforma-se também em uma mercadoria como qualquer outra.

> Na transformação do trabalhador em mercadoria, o processo de trabalho como intercâmbio material homem-natureza é convertido em trabalho alienado que já não produz mais mercadorias nas formas naturais para valor de uso, para a satisfação das necessidades imediatas, mas passa a produzir mercadorias que se relacionam apenas como valor de troca, pois o que interessa ao capitalista é o valor de troca das mercadorias e não o seu valor de uso (Cardozo, 2007, p. 149-150).

Desse modo, o Modelo Pedagógico adotado pela Rede Educa Mais deve ser compreendido frente ao processo histórico do desenvolvimento do capitalismo e na sua

contradição básica, que dispõe tanto a luta da burguesia para subordinar o trabalho ao processo de valorização do capital ao passo que intensifica as formas de extração da mais-valia, quanto à luta dos trabalhadores para que a sua força de trabalho não se concretize apenas para gerar valor de troca, mas envolva a possibilidade de uma apropriação criadora na relação sujeito-objeto, efetivada mediante o intercâmbio material entre o homem e a natureza, o que certamente garante a existência da vida humana.

c) O professor da Escola da Escolha nos Centros Educa Mais

Ao compreender os elementos norteadores da formação humana dos estudantes nos Cadernos de Formação do ICE (2015a; 2015b), podemos refletir em torno do papel do professor no Modelo da Escola da Escolha, pois no âmbito da formação dos estudantes, embora consideramos que todos os membros que compõem a comunidade escolar contribuem para a formação deles, temos a concepção de que são os professores os que atuam de modo direto nos processos de ensino e aprendizagem, daí o nosso destaque.

Nos Centros Educa Mais, além das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o currículo exige um conjunto de outros componentes curriculares, em forma de disciplina, para complementar o tempo do estudante na escola, tais como: Disciplinas Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio e Projeto de Vida, que requer do professor um conjunto de conhecimentos para concretizar os processos de ensino e aprendizagem.

Como já evidenciado, a concepção de educação do Modelo está baseada no conceito de Protagonismo, desse modo, trata do ato de educar como sendo capaz de transformar o potencial do ser humano em competências, habilidades e capacidades. O que justifica nesse contexto, que o ICE (2015b, p. 20) conceba o professor enquanto "[...] um organizador, um cocriador de acontecimentos junto aos educandos". Assim, o professor é, portanto, um coadjuvante nos processos de ensino e aprendizagem, pois sua função é cocriar, posto que o foco dos profissionais da escola e, consequentemente, de suas práticas deve ser segundo o ICE, "[...] o estudante a quem os educadores servem com sua dedicação, suas competências técnicas, seu tempo, seu talento e seu exemplo" (ICE, 2015b, p. 10).

Com isso, infere-se que o ensino é centrado no estudante, assim, o professor idealizado para o Modelo da Escola da Escolha é aquele que valoriza a autoeducação, que parte dos interesses particulares dos estudantes com vistas a adaptação ao meio social. A participação do professor no processo educativo é de coadjuvante e facilitador dos processos de ensino e aprendizagem, bem como do projeto de vida dos estudantes.

A proposta do ICE apresenta a centralidade formativa, pedagógica e didática nos estudantes, desconsiderando o papel do professor enquanto mediador, entre os conteúdos historicamente sistematizados e a experiência concreta dos estudantes, de forma que durante o processo de apropriação desses conhecimentos os estudantes possam ultrapassar a experiência, sobretudo, podendo romper com o consenso necessário da classe trabalhadora que contribui para a manutenção da ideologia dominante.

Evidentemente que, a defesa pela intervenção do professor, não significa negar a relação professor-aluno, bem como propor a centralização no papel do professor à submissão do aluno. Consideramos que a conquista pela democratização da escola pública, por meio da democratização dos processos de tomada de decisão e da democratização do conhecimento, perpassa pelo importante papel do professor na relação pedagógica entre ele e o estudante na mediação do conhecimento, portanto, cabe refletirmos sobre:

> Mas o que será mais democrático: excluir toda forma de direção, deixar tudo à livre expressão, criar um clima amigável para alimentar boas relações, ou garantir aos alunos a aquisição de conteúdos, a análise de modelos sociais que vão lhes fornecer instrumentos para lutar por seus direitos? Não serão as relações democráticas no estilo não-diretivo uma sutil de adestramento, que levaria a reivindicações sem conteúdo? Representam as relações não-diretivas as reais condições do mundo social adulto? Seriam capazes de promover a efetiva libertação do homem da sua condição de dominado? (Libâneo, 1993, p. 43).

Compreendemos que situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é negar a relação pedagógica, haja vista que os estudantes aprendem quando o professor propõe em suas aulas o confronto entre a cultura deles e a herança cultural da humanidade, entre seus modos de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto de sociedade justa e igualitária.

A intervenção do professor não deve ocorrer em oposição aos desejos e necessidades e ou à liberdade e autonomia dos estudantes, mas para ajudá-los a ampliar suas experiências e obter autonomia, bem como contribuir para que estes possam compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Cabe destacar que de forma a corroborar com os fundamentos que norteiam a concepção do Modelo, na perspectiva do Protagonismo, o professor precisa contribuir com o desenvolvimento do potencial dos estudantes, tendo em vista que se baseiam no pressuposto de que todo ser humano nasce com um potencial e que tem o direito de desenvolvê-lo. No

âmbito das práticas educativas, caberia ao professor promover oportunidades, com intuito de desenvolver as potencialidades dos estudantes.

De acordo com o Participante 05 “O jovem tem uma participação muito ativa em todas as práticas. Inclusive, o jovem também utiliza alguns dos instrumentos da TGE que nós utilizamos enquanto equipe docente, equipe pedagógica” (Informação verbal, 2023). Para o ICE (2015b) a escola deve assegurar a criação de espaços e de mecanismos de escuta e participação, sendo este princípio a base na qual o protagonismo do estudante se estrutura. Este é considerado fonte de iniciativa (ação), de liberdade (ação) e de compromisso (liberdade). Nesse sentido, o papel do professor diante do protagonista deve ser

> Ajudá-lo a identificar a situação-problema e posicionar-se diante dela. Empenhar-se para que ele não desanime e nem se desvie dos objetivos do grupo. Favorecer o estabelecimento de vínculos entre os membros do grupo. Zelar permanentemente para que a iniciativa dele seja compreendida e aceita pelos outros e pelos adultos. Colaborar como seu apoio e incentivo (ICE, 2015b, p. 21).

Consideramos relevante mencionar o trabalho do professor nas disciplinas eletivas, que são elaboradas pelos professores e\ou pelos estudantes, com o objetivo de aprofundar os conteúdos trabalhados pelas disciplinas da BNCC e da Área Técnica. Como a proposta dessas disciplinas está fundada na interdisciplinaridade, é [...] vetada a elaboração e desenvolvimento de proposta de eletiva por professores de mesmo componente curricular e/ou apenas composta por um professor [...]” (Maranhão, 2021c, p. 71).

Essas disciplinas são escolhidas pelos estudantes, cuja escolha deve partir do interesse dos temas que melhor condizem com seu Projeto de Vida. A articulação entre as Eletivas e o Projeto de Vida ocorre tendo em vista o enriquecimento e diversificação do repertório de conhecimento e vivências culturais, artísticas, esportivas, científicas, estéticas, linguísticas etc., pois para o Instituto os estudantes demonstram muitos interesses em relação aos seus Projetos de Vida, mas apresentam dificuldades em termos de foco.

> Para muitos, as escolhas que naturalmente fazem parte dessa fase da vida dizem respeito aos trajetos profissionais, via de regra marcados pela condição financeira prévia que trazem, o que termina por antecipar fases e tornar precoces um conjunto de decisões. Outros decidem com base num repertório muito restrito de opções, certamente em função das suas próprias trajetórias pessoais ou mesmo pela insuficiência de dados e informações. Mas há muitos que tomam decisões, porque não se reconhecem capazes de tomar decisões sobre o próprio futuro, pois sequer enxergam o presente (ICE, 2015d, p. 23).

Os temas abordados durante as Disciplinas Eletivas pretendem ampliar o horizonte de escolhas dos estudantes, talvez, por isso, orientam que o título da Eletiva seja atraente, de forma a chamar a atenção do estudante, provocando a sua curiosidade em torno do tema apresentado pelos professores. O sentido prático e, consequentemente, pragmático da disciplina e do fazer docente está evidenciado na própria orientação do ICE para esse componente curricular, haja vista que o professor deve "[...] optar por uma dimensão prática, na qual o estudante "viva" literalmente a aplicação do conhecimento que produziu" (ICE, 2015d, p. 24).

Nas Disciplinas Eletivas é atribuído ao professor o papel de desafiar e estimular os estudantes, por meio de aulas criativas e estimulantes, cujo foco seja suscitar questionamentos, dúvidas e certezas temporárias. Acredita-se, ainda, que o professor ao compartilhar seus conhecimentos, valores, atitudes e habilidades possa ser capaz de transformar o "querer ser" do estudante em "ser", para tanto, expõe uma lista de características que contemplam o perfil de professor no Modelo de Escola da Escolha, dentre elas destacamos:

> É curioso, idealista, criativo, pró-ativo, apaixonado pela construção do conhecimento e anseia por novidades. [...] Entende que seu papel é de educar o estudante como um todo, em todas as suas dimensões, estimulando o conhecimento teórico e prático, o pensamento crítico, analítico e propositivo, a iniciativa, o foco no futuro e desenvolvendo inclusive as habilidades não-cognitivas; [...] Acredita que a escola deve utilizar as novas tecnologias como ferramentas para melhorar a qualidade da aprendizagem [...] (ICE, 2015d, p. 28-29).

Na concepção do ICE, o professor deve atuar junto aos estudantes, se constituindo em um arquiteto da aprendizagem, um líder, um organizador e um coautor de acontecimentos, que durante as aulas possibilite espaços e condições para o desenvolvimento do potencial deles nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade.

Aqui, cabe problematizar a Pedagogia da Presença, tendo em vista que é um Princípio Educativo que fundamenta o Modelo Pedagógico, cuja influência, segundo o Instituto, é a teoria de Antonio Carlos Gomes da Costa. Esse princípio se materializaria por meio dos vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os professores, na medida em que há o compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre eles (ICE, 2015b).

Reiteramos a importância do professor no processo de ensino e aprendizagem, pois "Não são suficientes o amor, a aceitação, para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir; é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida" (Libâneo, 1993, p. 41).

Para o ICE (2015b) a essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade, cujo objetivo é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, em concordância com os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e os outros princípios educativos deste Modelo. Cabe ao professor a capacidade de se fazer presente na vida do estudante durante o processo de formação humana, assim devem incorporar

> [...] atitudes básicas que lhe permitem exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e construção do seu Projeto de Vida (ICE, 2015b, p. 35).

Outra metodologia indissociável da Pedagogia da Presença é a Tutoria, que se constitui em um processo didático-pedagógico cujo Tutor acompanha e orienta o Projeto de Vida do estudante. Em cada turma são escolhidos dois tutores pelos estudantes, em seguida, eles devem escolher entre os dois tutores eleitos, um tutor para atendimento individualizado.

> Nos Centros Educa Mais, a tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo com vistas ao desenvolvimento do seu projeto de vida. A gestão, junto com seus docentes precisa garantir que 100% dos estudantes sejam tutorados (Maranhão, 2021c, p. 66).

Na prática, o professor torna-se um conselheiro, o que corrobora com a premissa de uma formação humana para o domínio das emoções dos estudantes, um dos objetivos do Modelo do ICE, pois "Não importa apenas a aquisição de conhecimentos, mas também a mudança de atitude básica do educando diante da vida" (ICE, 2015b, 41). Assim, cabe ao tutor oferecer apoio ao estudante, para que ele desenvolva uma competência ou habilidade.

Vale mencionar que a Gestão Pedagógica acompanha o processo de tutoria, visando a garantia de uma melhor articulação entre a Parte Diversificada e as expectativas de aprendizagem dos estudantes, bem como qualificando as devolutivas para o suporte ao trabalho articulado com os familiares ou responsáveis/comunidade (Maranhão, 2021c).

Corroboramos com Morais, Monteiro e Henrique (2020) ao compreenderem que a função do professor, nesse Modelo Pedagógico, exige desse profissional mais saberes do que os que tenha recebido em sua formação inicial, extrapolando as funções tradicionalmente esperadas, e que, portanto, orientam a construção dos currículos dos cursos de Licenciatura. Ao professor, cabe além do trabalho com suas disciplinas, assumir a função pedagógica de tutor dos estudantes, conduzindo-os para atuar nos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional, para a suposta concretização de seu Projeto de Vida.

O texto do ICE (2015b) traz algumas contradições no que se refere ao trabalho do professor, pois tanto considera que a prioridade é ajudar os estudantes a compreenderem a si mesmos, entenderem o mundo que os rodeia e nele encontrarem seu lugar em busca da sua plenitude, que é o seu Projeto de Vida, o que demonstra uma prática docente alinhada ao status quo, de forma que este estudante esteja apto para atuar para a manutenção do sistema capitalista, quando expõe que trabalho do professor em sala de aula envolve suscitar um estado de curiosidade nos estudantes, contemplando "as perguntas e dúvidas na origem dos conhecimentos transmitidos na e pela escola, para que eles não se limitem a dirigir o olhar às páginas dos livros, mas abarquem o mundo com seu interesse e seu pensamento crítico." (ICE, 2015b, p. 41-42).

Sobre a relação professor e estudante, fundamentamos nossas concepções nos pressupostos da Tendência Progressista Crítico-Social dos Conteúdos, pois consideramos que a apropriação dos conhecimentos é resultado das trocas que se estabelecem na interação entre o meio (natural, social, cultural) e o sujeito, sendo o professor o mediador, entre esses dois polos (Libâneo, 1993).

No processo de apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados, o papel do professor é insubstituível, bem como a participação do estudante nesse processo, em razão de sua experiência imediata no âmbito de um contexto cultural, ao confrontá-lo com os conteúdos propostos pelo professor durante suas aulas amplia a experiência, e passa a realizar generalizações, tais conteúdos estão ligados às teorias associadas ao conteúdo em questão, para ilustrar, citamos o exemplo criado por Young (2013), a saber:

> Os alunos vivem em uma cidade como Londres ou Belo Horizonte - eles conhecem a parte da cidade em que vivem, suas ruas, lojas e assim por diante. Este é um exemplo do conhecimento não escolar que os alunos trazem para a escola, ele será diferente para cada aluno e limitado por suas experiências durante seu desenvolvimento. A aquisição desse conhecimento não depende de ir à escola. Em alguma ocasião, no entanto, os alunos vão conhecer um professor de geografia. Professores de geografia têm um tipo muito diferente de conhecimento sobre as cidades que se relaciona a como elas se diferem, a sua história e como elas mudam. Este é o conhecimento escolar - neste caso, o conhecimento conceitual da geografia - a cidade é um exemplo de um conceito geográfico. Ele não substitui a experiência cotidiana de um aluno, ele amplia aquela experiência e permite que o aluno faça generalizações (Young, 2013, p. 22).

Cabe mencionar que o papel do professor, ao promover a formação humana a partir dos conteúdos, implica em seu envolvimento com o contexto social, econômico e cultural dos estudantes, sobretudo ter consciência inclusive dos possíveis contrastes entre o seu e o deles. Assim, o professor poderá desenvolver práticas pedagógicas nos diferentes espaços cuja escola de Tempo Integral pode oferecer, reconhecendo as necessidades e potencialidades dos estudantes, para tanto, é necessário verificar aquilo que o estudante já sabe. Isto poderá ser possível, pois os próprios participantes da pesquisa destacam o estabelecimento de vínculos com os estudantes no cotidiano escolar.

> Eu acho que é a convivência diária com os alunos. Isso cria um vínculo bem interessante. Eu acho que a convivência transforma. Essa questão de você estar o dia todo num embalo só, trabalhando com o aluno, vendo o dia a dia do aluno. O aluno passa o dia conosco. O professor o dia é conosco. Isso cria, querendo ou não, uma rotina que, de fato, ela é diferente de uma rotina da escola tradicional. Isso faz com que você esteja todo o tempo produzindo, todo o tempo criando, transformando. Eu acho que isso é legal. Eu acho que isso é um lado positivo (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Na escola de Tempo Integral a gente passa o dia todo, a gente tem mais afinidade com os alunos. A gente acaba criando um vínculo com os alunos (Informação verbal da Participante 03, Centro Educa Mais A, 2023).

Corroboramos com Libâneo (1993) ao expor que o papel de mediador exercido pelo professor em torno do processo de aprendizagem dos conteúdos pelos estudantes exclui a não-diretividade como forma de orientação do trabalho escolar, em virtude do diálogo adulto-aluno ser desigual, pois “O adulto tem mais experiência acerca das realidades sociais, dispõe de uma formação (ao menos deve dispor) para ensinar, possui conhecimentos e a ele cabe fazer a análise dos conteúdos em confronto com as realidades sociais” (Libâneo, 1993, p. 41).

Nesse sentido, esperamos do professor o conhecimento dos conteúdos e o domínio de formas de transmissão, entretanto salientamos que na perspectiva progressista, a sua contribuição pedagógica será relevante quando compreende os vínculos de sua prática com a prática social global, tendo em vista contribuir a partir das práticas pedagógicas desenvolvidas e de sua participação no processo decisório da escola com a democratização da escola pública, tanto dos processos de tomada de decisões em seu interior, quanto a democratização do conjunto de conhecimentos selecionados entre os bens culturais, considerados patrimônio coletivo da humanidade, de forma a atender aos interesses das camadas populares, refletindo assim na transformação estrutural da sociedade brasileira.

6.3 Percepções dos participantes da pesquisa acerca da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral

Nesta pesquisa utilizamos a entrevista semiestruturada com a finalidade de coletar dados nas escolas pesquisadas que permitissem desenvolver a análise das dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, haja vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Ensino Médio em Tempo Integral do Estado do Maranhão, denominados como Centros Educa Mais, vinculados ao Modelo Escola da Escolha proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Para o alcance dos objetivos da investigação, as entrevistas seguiram um roteiro semiestruturado, cujo primeiro bloco reuniu 4 (quatro) perguntas que versavam sobre o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio, os chamados Centro Educa Mais. O segundo bloco foi composto por 6 (seis) perguntas referentes à organização e gestão escolar dos Centros Educa Mais pesquisados.

As entrevistas foram realizadas nas próprias escolas, de forma individual, com duração média de 30 minutos, durante o período entre 30 de agosto e 27 de setembro de 2023. Foram entrevistados 2 (dois) Gestores Geral, 1 (uma) Gestora Pedagógica, 5 (cinco) professoras, conforme exposto no Quadro 7 a seguir:

Quadro 7- Participantes da Pesquisa[82]

CÓDIGO PARTICIPANTE DA PESQUISA	INSTITUIÇÃO	CARGO	ANO DE INÍCIO DA ATUAÇÃO NA ESCOLA
Participante 01	Centro Educa Mais A	Gestor Geral	2018
Participante 02	Centro Educa Mais A	Gestora Pedagógica	2017
Participante 03	Centro Educa Mais A	Professora	2021
Participante 04	Centro Educa Mais A	Professora	2017
Participante 05	Centro Educa Mais B	Gestor Geral	2017
Participante 06	Centro Educa Mais B	Professora	2023
Participante 07	Centro Educa Mais B	Professora	2017
Participante 08	Centro Educa Mais B	Professora	2022

Fonte: elaborado pela autora com base em dados da pesquisa (2023-2024).

A análise dos dados das entrevistas foi realizada através da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011). A primeira etapa foi a pré-análise, cuja leitura das entrevistas na íntegra permitiu selecionarmos os trechos considerados mais pertinentes conforme os objetivos da investigação. Nesse sentido, por meio da leitura flutuante realizamos a preparação do material para análise, o que repercutiu na definição do corpus da pesquisa, em razão de seleções e regras. Cabe ressaltar que a escolha dos trechos das entrevistas que compuseram o corpus de análise foi realizada observando as regras enunciadas por Bardin (2011), na fase de pré-análise do estudo: a exaustividade, a representatividade, a homogeneidade e a pertinência.

A regra da exaustividade permitiu que todos os registros orais obtidos por meio das entrevistas fossem analisados de maneira que nenhum documento foi deixado de fora. A representatividade refere-se à utilização de uma amostra que se constitui parte representativa do universo dos participantes da pesquisa, haja vista que estão inseridos nas escolas pesquisadas.

Quanto à homogeneidade, segundo Bardin (2011) os documentos retidos devem ser homogêneos, pois devem obedecer a critérios precisos de escolha e não representar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha. Desse modo, os dados obtidos mediante a realização das entrevistas se referem ao mesmo tema, tendo em vista que as entrevistas foram uniformes para todos os participantes, o que possibilitou que os dados obtidos fossem analisados posteriormente por critérios semelhantes.

[82] A Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais B optou por não participar da pesquisa.

Por último, consideramos a regra pertinência, logo, foram selecionados os fragmentos de mensagens mais relevantes das entrevistas, levando em conta a sua relação com o objetivo desta pesquisa, que consistiu em analisar as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio, os chamados Centro Educa Mais.

Desse modo, uma vez escolhidos os documentos (corpus da pesquisa), partimos para a segunda etapa, a exploração do material, que envolveu o processo de recorte de texto em unidades comparáveis de codificação e categorização temática para posterior análise dos dados. Nessa perspectiva, os conteúdos das mensagens coletados possibilitaram construir unidades de registro (tema) que foram categorizados na etapa seguinte. Para Bardin (2011, p. 135) "O tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc."

Segundo Bardin (2011) quando o pesquisador decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorização. Portanto, as categorias temáticas emergiram das mensagens dos participantes da pesquisa, logo, foram elaboradas mediante a análise do próprio material de pesquisa, por meio da sistematização das frases e palavras dos trechos selecionados das entrevistas.

Dessa forma, para agrupar os trechos selecionados, utilizamos dois parâmetros de categorização, o que resultou em duas categorias macro, quais sejam: Escola/Gestão Democrática e Escola/Nova Gestão Pública (NGP). Na segunda categorização, consideramos as unidades de significação do campo teórico atreladas às categorias macro, logo, definimos as categorias teóricas dialeticamente relacionadas, as quais estão dispostas no Quadro 8 a seguir:

Quadro 8 - Unidades de Categoria Macro

Escola/Gestão Democrática	**Escola/Nova Gestão Pública (NGP)**
Estado Provedor	Estado Neoliberal, Terceira Via
Educação como experiência formativa para a cidadania e democracia	Educação como mercadoria
Escola- escola	Escola - empresa
Autonomia/resistência	Adaptação/dominação
Formação humana/exercício da cidadania ativa	Capital humano/cidadania controlada
Formação para exercício da cidadania ativa	Formação para competências
Gestão Democrática, participação, autonomia	Nova Gestão Pública (NGP), responsabilização, perfomatividade, controle dos resultados

Fonte: elaborado pela autora a partir dos dados das entrevistas semiestruturadas (2023-2024).

Consideramos que os dois lados da realidade se apresentam como conceitos, e funcionam como pares inseparáveis. Compreendemos que a dialética não admite os pares de conceitos como contraposições metafísicas, pois para a dialética, os conceitos são como duas faces da mesma moeda.

> Os clássicos do materialismo dialético, e em particular Lenin, consideravam como relações fundamentais e determinantes, na realidade objetiva, as relações recíprocas entre os aspectos opostos, isto é, a lei da unidade e da luta dos contrários [...]. O que aconteceria se, no momento do estudo da correlação das categorias, nos apoiássemos no fator essencial determinante que se relaciona com a realidade objetiva, na lei da unidade e da luta dos contrários? Como essa lei constitui o centro da dialética, ela permite-nos explicar a lei de sua correlação com outras leis fundamentais e categorias da dialética, assim como a lei da ligação recíproca dos pares categoriais, pelo fato de que a sua relação representa a manifestação concreta da unidade e da luta dos contrários (Cheptulin, 2004, p. 55-57).

A terceira etapa foi constituída pelo tratamento dos dados organizados, isto é, pelas inferências e interpretação das mensagens das entrevistas. Os fundamentos teórico-metodológicos do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) nos permitiram compreender que os dados obtidos durante a pesquisa não são isolados, tampouco fixos, trata-se de fenômenos que ocorrem no contexto de relações contraditórias, que exige do pesquisador suas revelações e desvelamentos.

Segundo Kosik (2011) a dialética é o método do desenvolvimento e da explicitação dos fenômenos culturais que surge da atividade prática objetiva do homem histórico. Assim, a escolha pelo método dialético se deu em razão do seu caráter interpretativo da realidade social, a partir da compreensão do movimento, do entendimento de que as transformações materiais das sociedades, isto é, do modo de produção e das relações sociais são resultantes dos processos sociais, econômicos e culturais em curso que mantêm uma relação entre si e condicionam-se reciprocamente.

A pesquisa adentrou nos aspectos teórico-metodológicos da lógica dialética para apreender as contradições históricas do fenômeno da introdução de formas flexíveis de organização e gestão escolar nas escolas brasileiras, neste caso dos Centro Educa Mais, inspiradas no modelo das empresas privadas, mediado pela relação dialética entre os pares categoriais expostos acima, como resultantes de sínteses de determinações do movimento de mudanças empreendidas na organização e gestão da educação pública brasileira, que teve início com o processo de reestruturação do Estado com base na ideologia neoliberal, a partir

de 1990, cujas reformas adotaram o modelo de administração pública gerencial. Tais mudanças se inserem em movimento mais amplo, em razão das já ocorridas nos países centrais do capitalismo desde os anos 1970, no âmbito do contexto de crise de acumulação do capitalismo.

Enquanto uma pesquisa que utiliza a abordagem qualitativa, buscamos analisar os dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, de modo a compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, isto é, dos participantes da situação em estudo. Portanto, trata-se de uma pesquisa que considera a historicidade do fenômeno e que busca expressar as relações dos dados mediante as conexões entre as comunicações dos sujeitos e os elementos da pesquisa bibliográfica e documental.

Nesse sentido, procuramos responder a questão norteadora ao analisarmos os conteúdos da pesquisa bibliográfica, documental, e das entrevistas, articulando-os com o intuito de atingir os objetivos propostos para a pesquisa e, assim constatar que a implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral implica em mudanças na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, logo, nas concepções e práticas político-pedagógicas da comunidade escolar, a partir da redefinição das funções da escola, o que pode incidir nos seus objetivos, conteúdos, métodos de ensino e na avaliação, portanto, na forma e no conteúdo da escola, promovendo assim novos sentidos à educação e à escola. A seguir apresentamos a análise dos dados organizados.

6.3.1 A implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais

No Maranhão, de acordo com a Lei Estadual nº 10.414/2016, foi criado na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, o Programa de Educação Integral - PROEIN, a fim de que fossem planejadas e executadas ações educacionais focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial (Maranhão, 2016).

Como já mencionado, este Programa tem por objetivo a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de Tempo Integral, no Sistema Estadual de Ensino, com a transformação gradativa das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio e com a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio.

Considerando a pesquisa bibliográfica empreendida nas seções anteriores, elaboramos um roteiro de entrevista semiestruturada, cujo primeiro bloco da entrevista reuniu 4 (quatro) perguntas. Inicialmente os entrevistados foram questionados sobre a função que exercem e a quanto tempo trabalham em seus respectivos Centro Educa Mais, informações que culminaram na elaboração do Quadro 7- Participantes da Pesquisa, em seguida solicitamos aos mesmos que descrevessem como ocorreu o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista a transformação da sua instituição em Centro Educa Mais.

A implantação do regime de Tempo Integral no Centro Educa Mais A, ocorreu de forma gradual, pois somente o primeiro ano do Ensino Médio deste Centro se tornou em Tempo Integral, e o segundo e o terceiro ano eram em regime de Tempo Parcial. De acordo com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) deste Centro,

> Hoje nosso ponto de partida se constitui no novo olhar para a educação que o governo do Maranhão lançou por meio da oferta de Educação Integral em Tempo Integral, que tem como principal perspectiva a melhoria dos indicadores educacionais (Centro Educa Mais A, 2018, p. 07).

No Centro Educa Mais B, os dois primeiros anos de implantação do Ensino Médio de Tempo Integral também ocorreu de forma gradual, devido a permanência nos primeiros anos das turmas de ensino regular e EJA, as quais se encontravam bem abaixo das metas estabelecidas (Ideb), carecendo um esforço da comunidade escolar como um todo para mudar esta realidade (Centro Educa Mais B, 2023).

Cabe mencionar que no Centro Educa Mais A, a implantação gradual ocorreu em razão da resistência de alguns professores que eram contrários ao Modelo Escola da Escolha proposto pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), conforme constatamos nas comunicações dos participantes 02 e 07, expostas a seguir:

> Os professores que aqui estavam, antes da escola se tornar um Centro Educa Mais, eles tiveram uma resistência em 2016 muito grande ao Modelo Escola da Escolha que seria implantado aqui no Estado do Maranhão. E essa resistência deles fez com que o estado recuasse da transformação da escola, ou seja, todas as séries já seriam em Tempo Integral, mesmo o primeiro, o segundo e o terceiro ano, e passou a ser uma implantação gradual. Então, em 2017, nós começamos nessa escola com cerca de, mais ou menos, mil e poucos alunos matriculados. Por quê? Porque nós tínhamos o primeiro ano da escola todo em Tempo Integral, porém, o segundo e o terceiro ano era de tempo parcial, né, regular parcial. E aí a gente tinha dois modelos rodando numa mesma escola. E o desafio dessa gestão foi justamente conciliar todos os interesses, até então nesse espaço e fazer esse modelo integral no primeiro ano rodar muito bem e fazer com que esses alunos que eram do tempo

> parcial não sentissem tanto a diferença [...] (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> Não, foi bem difícil na época. Até hoje. Olha, na época eu lembro que tinha uns embates. Eu lembro que em 2017 a gente enfrentou, inclusive, hostilidade de alguns colegas na escola. Quando nós chegamos lá na outra escola que trabalhei, foi primeiramente no Centro Educa Mais A. E eu lembro que a gente até brincava que não tinha lugar para a gente na mesa de trabalho. Como lá é um mesão, né? Aquelas mesão de professores. A gente só tinha um lugar num sofá no canto, então ficava um grupinho dos professores do integral num canto e do parcial no outro. Porque lá a implantação foi gradual, então a gente se encontrava com os professores, então isso dava um choque. E alguns deles se sentiram um pouco traídos pelo fato de terem que sair da escola por não terem aderido ao Tempo Integral. Meio que na cabeça deles ficou um pouco essa confusão. E a gente não tinha culpa, porque a gente estava chegando, a gente tinha topado, alguns que toparam mudaram logo, ficaram integral, e os demais tiveram que sair (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

Segundo Souza e Passos (2021) as políticas educacionais que se dão por meio de programas e projetos levados para o contexto escolar, tendem contribuir pouco com a melhoria da qualidade do ensino das escolas públicas, quando chegam na escola, sem que a comunidade escolar seja consultada, isto é, apenas comunicada a seu respeito.

As escolas, enquanto organizações, caracterizam-se por ser um sistema de relações humanas e sociais, cujas pessoas interagem entre si, intencionalmente, por meio de processos organizativos, pedagógicos, a fim de promover a formação humana, a partir do alcance dos objetivos educacionais propostos pelo sistema de ensino e os definidos pela comunidade escolar de acordo com contexto social no qual está inserida.

Além da organização formal, isto é, da estrutura organizacional definida pelos órgãos oficiais, diretrizes, rotinas administrativas, estrutura curricular, as escolas apresentam uma organização informal, que se referem aos comportamentos, às opiniões, às ações e às formas de relacionamento que surgem espontaneamente entre os membros da comunidade escolar. Esses aspectos da organização informal foram denominados de cultura organizacional (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012).

O modo como os membros da comunidade escolar se comporta está assentado em suas crenças, valores, formas de pensar e de agir que foram gerados ao longo da vida nos diversos espaços sociais aos quais fazem ou fizeram parte. Desse modo, refletem na dinâmica interna da escola, ao promoverem contribuições para construção e reconstrução da sua cultura organizacional, logo, na formação de uma cultura própria. Segundo Cruz et al. (2014, p. 56) “As organizações não são, apenas, um amontoado de pessoas, exercendo suas atividades.

Existe uma dinâmica que perpassa a organização, que se traduz em relações que se estabelecem, grupos internos que se organizam e que possuem valores e crenças distintos".

Nesse sentido, não podemos deixar de considerar as influências das práticas culturais dos indivíduos e sua subjetividade na materialização das políticas educacionais, neste caso, a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais pesquisados, pois "A cultura organizacional de uma escola explica, por exemplo, o assentimento ou a resistência ante as inovações, certos modos de tratar os alunos, as formas de enfrentamento de problemas de disciplina, a aceitação ou não de mudanças na rotina de trabalho, etc." (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012, p. 440).

Consideramos que em cada escola havia, antes da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, uma cultura própria que a distinguia das demais, assim a transformação de cada uma delas em Centro Educa Mais ocorre de diferentes formas, pois, a política tende a ser interpretada e materializada de forma diversificada, modificada pela atuação das pessoas, de acordo com as relações e a vivência cotidiana dos membros da comunidade escolar no interior de cada Centro Educa Mais. Desse modo, os embates e as disputas de poder nesse espaço, reflete na materialidade da política na realidade.

Compreendemos que quando a cultura organizacional do período cuja escola era de Tempo Parcial é baseada na concepção de gestão democrática, pode viabilizar que a política educacional seja discutida, avaliada, planejada conjuntamente, de forma que a sua concretização corresponda aos interesses e às aspirações da comunidade escolar, o que justificaria, portanto, a reformulação conjunta do Projeto Político-Pedagógico (PPP), com a participação dos representantes dos diferentes segmentos que compõem os Centros Educa Mais.

As comunicações dos entrevistados revelam inicialmente que o processo de implantação foi um caminho de muito aprendizado, mas de muitas angústias, haja vista que foram as primeiras escolas a participarem do Programa em São Luís, MA. A experiência do Ensino Médio em regime de Tempo Integral em 2017 ainda era vista como uma novidade no Sistema Estadual de Ensino, conforme exposto a seguir:

> Todo o processo, desde o início, teve a participação da Secretaria de Educação. Ela sempre dando o apoio, dizendo assim, o lado, vamos dizer assim, individual de cada escola, de como desenvolver o Tempo Integral, é que foi diferenciado, foi dada uma certa liberdade, até porque ninguém conhecia. Então, cada escola foi aprendendo, entre aspas, foi dada a diretriz, a gente foi aplicando e cada escola estava dando um resultado. E dentro desse resultado, a gente foi pegando o melhor e a Secretaria de Educação foi

> padronizando dentro do melhor resultado (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Eu acho que aos que permanecem de 2017 para cá, a implantação proporcionou uma capacidade de resiliência muito grande. Isso também trouxe a expertise para o Estado para uma implantação mais tranquila a partir da terceira portaria. Então, a terceira portaria já colheu muitos frutos que a nós, foi muito caro colher, entende? [...] E quem vem atrás, que já vê os acertos e os erros, ele está muito mais suscetível a só os acertos. (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> Não existia a escola de Tempo Integral, então para essa escola eu venho na implantação. Essa escola foi gradual. Nós chegamos em 2017 com o Ensino Médio parcial que funcionava normalmente, segunda e terceira série, e nós começamos com integral somente para essa primeira série. Então cada ano foi aumentando uma série integral, foi diminuindo a parcial e foi aumentando o integral (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

O trabalho desenvolvido em cada escola transformada em Centro Educa Mais, que passa a aderir ao regime de Tempo Integral serviu de referência para que a própria SEDUC/MA obtivesse uma experiência quanto ao planejamento e execuções de ações educacionais voltadas para a organização e gestão escolar, currículo, formação de professores etc. Entretanto, as percepções dos participantes 02 e 04 em destaque a seguir, elucidam que as mudanças administrativas, pedagógicas e curriculares foram realizadas com a direção do ICE.

> E a educação em si, para que ela tenha um êxito, de fato, ela precisa de uma continuidade dos processos. Ela precisa de uma permanente continuidade dos processos. E essa implantação, ela não tinha isso, porque ninguém, de fato, tinha essa expertise. A expertise era trazida por essa equipe que vinha do ICE, dando formações, dando esse apoio nos ciclos, e a maior dificuldade ainda era sobre algumas divergências entre os próprios membros do ICE (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> [...] a Secretaria de Educação conheceu uma experiência desenvolvida lá no Estado de Pernambuco. As escolas de Tempo Integral implantadas lá, o modelo implantado lá e ao mesmo tempo uma instituição que apoiava esse modelo, a implantação desse modelo, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Então, houve uma parceria SEDUC e ICE para a implantação dessas escolas aqui no estado do Maranhão. Então, a princípio foram 11 instituições e assim, nós entramos no processo com o compromisso de cumprir um ciclo de vida que durava 3 anos (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

À luz dos estudos de Peroni e Adrião (2006), Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) e Peroni e Oliveira (2019) compreendemos que o processo de privatização pode ocorrer de diversas formas, tanto por meio da oferta, quando uma instituição privada assume a execução

da política pública, quanto por via da direção, isto é, quando a instituição permanece pública, porém uma organização social assume a pauta educacional, passando a definir e executar, mediante as parcerias com sistemas e escolas, os processos de gestão, de currículo e de formação de professores, como é o caso do ICE, com implicações para a gestão democrática da educação, conforme demonstramos ao longo da análise dos dados da pesquisa.

O apoio técnico do ICE no processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em diversos estados brasileiros, cuja ênfase nesta pesquisa se concentra no Estado do Maranhão, se estabelece no âmbito das mudanças nas relações entre o público e o privado na política educacional como parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas advindas das redefinições do papel do Estado a partir de 1990, sobretudo para com as políticas sociais, haja vista o processo de transformações[83] de ordem política e econômica que se instaurou no sistema capitalista desde os anos de 1970.

Reconhecemos que a parceria público-privada e as implicações para a gestão da escola pública ocorrem em um contexto de crise estrutural do capital que, a partir de suas estratégias de superação, culminou em redefinições do papel do Estado, pois tanto a ideologia Neoliberal, quanto o discurso da Terceira Via enfatizam que o responsável pela crise do modelo taylorista/fordista é o Estado. Embora tendo o mesmo diagnóstico, nas duas teorias, o Estado não deve ser o responsável pela execução das políticas sociais, pois o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009).

Nesse contexto, a execução das políticas ganha novos contornos, não apenas passando para o setor privado (mercado), mas também para o público não-estatal (Terceira Via/Terceiro Setor), ou promovendo mudanças na lógica de gestão do público (estatal), haja vista que a ideologia da classe dominante tende a ter como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, desencadeando consequências para a construção da gestão democrática da educação.

[83] No início dos anos de 1970 a crise financeira e do comércio internacional e a inflação crônica associada ao baixo crescimento econômico atingiu o sistema capitalista, o que levaria a uma crise do sistema taylorista/fordista de organização. Surgiram, assim, experiências alternativas em termos de organização do trabalho e da produção industrial, até então restritas a locais específicos, tais como o sistema de organização toyotista, desenvolvido na Toyota Motor Company, pelo engenheiro industrial Taiichi Ohno, no Japão, desde os anos de 1950. Diante das transformações macro e microeconômicas, emergiu um novo regime de acumulação de capital em nível internacional, a "acumulação flexível", denominação apresentada por Harvey (1992), cujo principal objetivo foi alcançar a flexibilização dos mercados de trabalho, das relações de trabalho, dos mercados de consumo, das barreiras comerciais, do controle da iniciativa privada pelo Estado, o que demonstra a existência de transformações ocorridas na esfera da política.

Assim, a análise dessa relação requer um estudo do movimento do real no contexto da crise do capital, sobretudo da influência das teorias neoliberais e da Terceira Via/Terceiro Setor para a reconfiguração da relação entre público e privado, compreendendo as parcerias público-privada na educação como parte deste movimento de transição do modelo taylotista/fordista para o toyotista, ou produção flexível. Ressaltamos que as novas fronteiras entre o público e o privado se materializam de diversas formas. Nesta pesquisa, a ênfase será dada pelo movimento que permanece na propriedade estatal, mas passa a ter a lógica do mercado, reorganizando os processos de gestão (quase-mercado).

Nessa perspectiva, a parceria público-privada estabelecida pelo Governo do Estado do Maranhão e o ICE, formalizada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015, foi analisada considerando-se o contexto histórico, econômico e político vigente, posto que está inserida na sociedade capitalista, que se configura com relações de exploração e dominação. Com as redefinições no papel do Estado, são muitas as dimensões da relação público-privada, conforme expressa Dale (1994, p. 112):

> [...] o que está envolvido não é tanto uma deslocação direta do público para o privado, mas um conjunto muito mais complexo de mudanças nos mecanismos institucionais através dos quais são regulados o que continuam a ser essencialmente sistemas educativos estatais.

Considerando o contexto estudado nesta pesquisa, durante o processo de implantação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, ocorreram mudanças na lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, considerado por vezes como padrão de eficiência e produtividade. O Estado continua sendo o responsável pelo acesso, e inclusive amplia as vagas públicas, haja vista a implantação, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino, no entanto, o "conteúdo" pedagógico e de organização e gestão da escola é determinado pelo modelo proposto pelo ICE, que introduz a lógica mercantil, com a justificativa de que orientado por essa lógica estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

a) Implicações da parceria público-privada durante a implantação dos Centros Educa Mais

Questionamos aos entrevistados: durante a implantação dos Centros Educa Mais houve apoio pedagógico e financeiro de outra instituição (que não seja do Estado) para as atividades de ensino em Tempo Integral? (em caso afirmativo, quais instituições). Como já

destacado nas comunicações da pergunta anterior, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) foi o responsável por gerir a política de implantação das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, em diversos Estados, entre eles o Maranhão, e no Distrito Federal, dado este reiterado nas comunicações a seguir:

> O ICE ajudou a gente na implementação, só que foi bem de início. Também isso já era um convênio com o governo, no qual eu acredito que eles receberam também, para dar essas formações para a gente (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> o ICE era o coparceiro, um parceiro da Secretaria nessa implantação. E existia toda uma expertise do trabalho que foi implantado lá em Pernambuco, no Ceará, em vários outros lugares onde o ICE acompanhou. E ele estava aqui acompanhando também. Então, ele esteve sempre muito presente na escola (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> Inicialmente, como é uma novidade, nós temos o acompanhamento da escola, do grupo de professores de implantação de Pernambuco. Então, a cada final de período, vinha a equipe, acompanhava a SEDUC e essa equipe acompanhava as escolas, junto com o profissional da SEDUC, na verdade, da SUPCETI, nossa superintendência (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

O ICE é uma entidade que foi criada em 2003, por um grupo de empresários de Recife, no Estado de Pernambuco. Ao longo dos últimos anos, o ICE estabeleceu parcerias com investidores como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú-BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep e a Trevo Tecnologia Social. Para além das parcerias privadas, a entidade construiu relações com o setor público.

> Para efetivamente atuar na concepção e implantação de um Modelo de escola inspirado e orientado por esse paradigma, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, a CAUSA da JUVENTUDE BRASILEIRA (ICE, 2015a, p. 8).

A relação estabelecida com entidades/organizações/instituições que recebem fomento de grandes aglomerados empresariais com vistas à implantação das escolas em Tempo Integral pode ser caracterizada como parte de um movimento de inclusão do pensamento burguês na educação escolar, assim, o ideário do Neoliberalismo adentra nos países com estratégias de diminuição do papel do Estado, repercutindo na garantia do direito à educação, uma vez que essa área passa a ser vista como mercadoria.

A forma e a natureza das relações que os sujeitos estabelecem na parceria público-privada são muito diversificadas e multifacetadas, pois estão situadas no processo de luta de classes. Elas podem se expressar por meio de patrocínio, contratação, assessorias, parcerias diretas e indiretas, o que demonstra as diferentes relações entre Estado e sociedade civil. As escolas

> [...] já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos 'cheques-ensino' pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado 'terceiro setor'. (Lima, 2013, p. 178-179).

Para os intelectuais orgânicos da Terceira Via, a proposta é reformar o Estado, tendo em vista o diagnóstico de que o Estado é ineficiente. Nessa perspectiva, a reforma deve ter o mercado como parâmetro de qualidade. Aqui, cabe relembrarmos que a sociedade capitalista é dividida em classes sociais, cada qual possui interesses que são antagônicos.

É preciso cautela quanto aos discursos que apresentam a concepção de que os empresários estariam envolvidos com o bem comum e não apenas com o lucro. Sendo essa parcela da sociedade civil que o Estado deve incentivar para que assuma a execução das políticas sociais, tornando-o apenas fiscalizador, e financiador, conforme expõe Giddens (2007, p. 26):

> O empreendedorismo civil é qualidade de uma sociedade civil modernizada. Ele é necessário para que os grupos cívicos produzam estratégias criativas e enérgicas para ajudar na lida com problemas sociais. O governo pode oferecer apoio financeiro ou proporcionar outros recursos a tais iniciativas.

Nessa perspectiva, os indivíduos são compreendidos como filantropos responsáveis pelos destinos da sociedade. Assim, a Terceira Via/Terceiro Setor rompe com a ideia de direitos sociais universais e o Estado como garantidor de direitos, ao ressaltar a questão do indivíduo e não do coletivo. O individualismo é um aspecto comum ao Neoliberalismo e à Terceira Via/Terceiro Setor. Harvey (2008) adverte acerca das questões das liberdades individuais e o alcance de um projeto societário de justiça social e, portanto, mais coletivo:

> [...] os valores 'liberdade individual' e 'justiça social' não são necessariamente compatíveis. A busca da justiça social pressupõe solidariedades sociais e a propensão a submeter vontades, necessidades e

> desejos à causa de uma luta mais geral em favor de, por exemplo, igualdade social ou justiça ambiental (Harvey, 2008, p. 51).

Desse modo, o fortalecimento do individualismo, contribui para as perdas do coletivismo, ou seja, da garantia dos direitos sociais, materializados em políticas sociais universais, o que pode trazer consequências societárias profundas, conforme alerta Montaño (2002) sobre a Terceira Via/ Terceiro Setor envolver uma mudança na questão social:

> O fenômeno em questão não é, portanto, o desenvolvimento de organizações de um 'setor' em detrimento da crise de outro, mas a alteração de um padrão de resposta à 'questão social' (típica do WelfareState), com a desresponsabilização do Estado, a desoneração do capital e a autoresponsabilização do cidadão e da comunidade local para a função (típica do modelo neoliberal ou funcional a ele) (Montaño, 2002, p. 185).

Nesse contexto, a educação pública, enquanto direito materializado em políticas, e a democratização dos processos de gestão podem sofrer mudanças em seus sentidos, haja vista a presença do Terceiro Setor na direção e execução das políticas educacionais ou dos processos de privatização do público, pois contribuem para a esvaziamento da concepção de direitos sociais universais, bem como de o poder público ser o ente garantidor desses direitos.

Cabe ressaltar que as lutas e conquistas dos anos de 1980 no Brasil, de direitos universais, foram situadas historicamente em um período de crise do capital, em que o capitalismo propunha um conjunto de estratégias para retomar o aumento das taxas de lucro, com implicações na efetivação dos direitos, materializados em políticas sociais.

Nesse sentido, a efetivação dos direitos consagrados na Constituição durante a década de 90 do século XX, se deu em um período em que havia uma contradição, pois naquele período se buscava implementar as políticas sociais de caráter universalizante em um contexto de ajuste econômico restrito. Logo, "[...] se um Estado "em crise" não pode executar políticas, repassa para a sociedade civil e esta, por sua vez, focaliza as políticas sociais nos mais pobres para evitar o caos social. O Estado apenas repassa parte do financiamento, e avalia" (Peroni; Oliveira; Fernandes, 2009, p. 766).

No Brasil, o processo de reconfiguração do Estado, se inicia na década 1990, processo este justificado pelos neoliberais pela necessidade de os países realizarem ajustes estruturais, em virtude da crise da dívida externa. Nesse contexto, os direitos sociais garantidos na Constituição Federal de 1988 e, ocorrem no mesmo período em que países da América Latina já implementavam o Neoliberalismo, tais como no Chile do General Pinochet (durante os anos 1970, após o golpe de Estado de 1973).

A década de 1990 foi, portanto, um tempo de lutas para a efetivação dos direitos consagrados na Constituição Federal de 1988, na contramão desse movimento, foi iniciada a contrarreforma do Estado brasileiro, a partir da apresentação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que fora coordenado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (Mare) em novembro de 1995. As propostas centrais da contrarreforma estavam relacionadas às questões de delimitação das funções do Estado, reduzindo suas responsabilidades através da privatização, terceirização e publicização. O Estado brasileiro passaria a ter como atividades exclusivas apenas a regulamentação e a fiscalização. Enquanto a produção de bens e serviços, como educação, saúde, assistência e cultura, seriam atividades destinadas ao mercado ou às parcerias público-privadas.

Reiteramos a explicitação de Pastor e Brevilheri (2009) acerca do projeto de reforma do Estado que colocou em prática a lógica do capital ao privatizar bens públicos e transferi-los para a iniciativa privada com todas as concessões possíveis; ao defender a redução do tamanho do Estado, refletindo no funcionalismo público; ao assumir apenas o papel de regulamentador, fiscalizador, e não a execução das políticas públicas que se tornaria de responsabilidade das instituições do setor privado ou público não-estatal.

Compreendemos que o avanço da lógica do privado na propriedade estatal é parte do movimento de redefinição do papel do Estado, no entendimento de que o setor privado ou o público-não estatal passam a atuar junto aos atores do governo na direção e execução das políticas sociais, sobretudo chegam em alguns casos a assumir relevante papel na redação das leis, na determinação das políticas e na implementação de estruturas regulatórias, que por vezes são vantajosas para as classes dominantes.

> [...] O Estado produz tipicamente legislações e estruturas regulatórias que privilegiam as corporações e, em alguns casos, interesses específicos [...] Em muitos casos das parcerias público-privadas, em especial no nível dos municípios, o governo assume boa parte do risco, enquanto o setor privado fica com a maior parte dos lucros (Harvey, 2008, p. 87).

No Brasil, o Terceiro Setor está regulamentado pela (OS/Lei 9.790 de 23/03/99, OSCIP/ Lei 9.790 de 23/03/99) e, para consolidar essa prática, em 2014 foi aprovado o Marco Regulatório, Lei nº 13.019, de 31 de Julho de 2014[84], alterado posteriormente pela Lei

[84] Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento,

13.204/2015, o qual estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, e define a relação jurídica do governo com as OSC – "organizações da sociedade civil", especialmente em situações que envolvem transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público e recíproco.

Segundo Montano (2018) a Lei visa o fortalecimento da sociedade civil, a obtenção de resultados e a definição do regime jurídico da contratualização das parcerias com a administração pública. Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, conforme exposto pelo Art. 1° da Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014:

> Art. 1º Esta Lei institui normas gerais para as parcerias entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015).

A Lei em tela define em seu artigo 2º quem é a sociedade civil das parcerias[85], a) entidade privada sem fins lucrativos, as sociedades cooperativas e as organizações religiosas que se dediquem a atividades ou a projetos de interesse público e de cunho social distintas das destinadas a fins exclusivamente religiosos. Segundo Montaño (2018, p. 86) "Na parcerização por resultados, o Estado se retira da execução, somente acompanhando e avaliando os indicadores pactuados. Os responsáveis pelo alcance dos resultados passam a ser as OSCs".

Cabe questionarmos até que ponto este Marco Regulatório pode fomentar o surgimento de mais parcerias público-privadas, de forma a reduzir as responsabilidades do Poder Público frente às políticas sociais, bem como ampliar o poder do setor privado mercantil e/ou conservador na direção e execução das políticas educacionais.

Ao consideramos o processo de reestruturação do Estado, no âmbito da sociedade capitalista, as relações sociais que se dão no nível do Estado, dependendo da correlação de forças e da disputa pela hegemonia no interior das instituições estatais, podem ser favoráveis

---

de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999. (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

[85]III - parceria: conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; (Redação dada pela Lei nº 13.204, de 2015)

aos trabalhadores, entretanto, por vezes estão alinhadas aos interesses dos capitalistas (empresários), pois sempre estarão direcionadas para a permanência do capitalismo.

6.3.2 O acompanhamento pedagógico e didático sistematizado do ICE nos Centros Educa Mais: os níveis de resultado

No documento Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c), aborda sobre o Ciclo de Acompanhamento Formativo, que se constitui em uma metodologia desenvolvida pelo Instituto, realizada pela Equipe de Implantação e pelas Unidades Regionais,

> [...] o qual tem por objetivo acompanhar, instrumentalizar e apoiar as equipes escolares na implantação do Modelo da Escola da Escolha por meio de trabalho realizado in loco nas Escolas. Essa metodologia de Acompanhamento oferece elementos e evidências para a Equipe de Implantação e Unidades Regionais atuarem de maneira a qualificar o trabalho que está sendo realizado (Maranhão, 2021c, p. 60).

Durante a implantação os Centros Educa Mais passam por um ciclo de vida, a saber: Sobrevivência, Crescimento e Sustentabilidade, cada um é suporte para o seguinte. Eles não são estáticos, mas se sobrepõem e se interligam. Vejamos as características desses níveis de resultado no Quadro 9 apresentado abaixo:

Quadro 9 - Níveis de Resultado

SOBREVIVÊNCIA	CRESCIMENTO	SUSTENTABILIDADE	CONSOLIDAÇÃO
Refere-se a fase de implantação do Modelo, na qual a instituição vivencia os primeiros erros e acertos, oportunizando inclusive descobertas, constatações e avaliações com as quais todos deverão aprender.	Fase de compreensão dos Princípios Educativos do Modelo, de forma que a instituição adquire domínio das Metodologias de Êxito, consolidado suas rotinas, sua forma de se organizar, de se comunicar, entre outros.	A escola torna-se o centro difusor de boas práticas como reflexo dos resultados alcançados. Pode se constituir em Escola Tutora, de forma a apoiar a formação de novos Gestores nos processos de implantação de novas escolas.	A escola torna-se um centro de aprimoramento do modelo pedagógico, constituindo-se uma referência para a rede e campo de experimentação de propostas replicáveis.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por referência (Maranhão, 2021c).

De acordo com os participantes da pesquisa, existiu um acompanhamento permanente do ICE nos Centros Educa Mais por um período de três anos, a cada período letivo chegava aos Centros uma equipe de implantação para realizar o acompanhamento dos ciclos, com

vistas a avaliar se as práticas estavam de acordo com o Modelo proposto pelo ICE. “Então, a cada 2 meses, nós temos um ciclo de acompanhamento que visa avaliar se as práticas estão sendo corretamente implantadas no modelo” menciona o Participante 05 (Informação verbal, Centro Educa Mais B, 2023).

Cabe mencionar que as equipes geralmente eram diferentes, e suas orientações apresentavam divergências, o que comprometia o andamento do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, conforme evidenciado pela Participante 02, no trecho a seguir: “E aí, quando chegava aqui, nunca era a mesma equipe que vinha. Então, eles vêm de um outro estado, eles recebem o itinerário lá e vêm [...] existia muita dificuldade em manter as orientações de um ciclo para o outro” (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

O Participante 05 informou que esse acompanhamento ocorreu a cada dois meses, cujo objetivo era avaliar se as práticas da comunidade escolar estavam de acordo com o Modelo da Escola da Escolha. Este Participante descreveu de forma detalhada como ocorreu o referido acompanhamento, o qual expomos nos trechos abaixo:

> Esse ciclo de vida foi dividido em 3 etapas. O primeiro ano, que era o ano da sobrevivência, em que nós enfrentamos todo tipo de dificuldades, né, desde convencimento da comunidade, sensibilização dos estudantes, dos pais, dos professores, que era onde havia a maior resistência, até a questão de infraestrutura, reforma de escola, implantação de espaços, laboratórios, esse tipo de situação e foram outros problemas que a comunidade, que a escola costuma enfrentar. Mas foi um ano bem complicado, bem complexo, mas foi um ano de aprendizado, que nos levou ao segundo ano, que era o ano do crescimento (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

> Bem, a gente entende do segundo ano que a equipe já compreendeu os princípios do modelo, então já tem condições de fazer um trabalho mais específico. E aí o segundo ano já foi bem mais tranquilo, porque nós conseguimos superar as adversidades do primeiro. O terceiro ano, o ano da sustentabilidade, foi o ano em que as práticas já estavam bem compreendidas por toda a comunidade, pelos professores, gestores, estudantes, e aí nós começamos a pensar em ampliar as nossas ações, os nossos espaços, os nossos projetos aqui dentro da escola. Então, cumprimos o ciclo de vida da escola de tempo integral (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Na luta pelo controle do processo pedagógico das escolas, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras que procuram assumir controle político e ideológico da escola, de forma a subordinar as categorias deste processo a seus interesses. Consideramos, então, que o acompanhamento pedagógico e didático dos membros do ICE, contribui para a difusão do tipo de indivíduo que se quer formar e para qual sociedade se

espera que ele contribua, questões basilares de qualquer projeto escolar, que neste caso é concebido a partir dos princípios educativos do Modelo Escola da Escolha. Assim, o ICE passa a ter o controle sobre o trabalho pedagógico dos profissionais da educação, refletindo nos objetivos, nos métodos, nas formas de avaliação, logo, na forma e no conteúdo da escola.

A partir do Ciclo de Acompanhamento Formativo, o ICE passou a ter controle do processo pedagógico dos Centros Educa Mais, logo, o controle político e ideológico da escola, de forma a subordinar as categorias deste processo a seus interesses. Desse modo, com a socialização das concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola e formação humana do Instituto, por meio dos Cadernos de Formação e do acompanhamento pedagógico e didático das Equipes de Implantação do ICE nos Centros Educa Mais, redefinem as relações entre os membros da comunidade escolar destes Centros, modificando a gestão dos processos da escola, e controlando os objetivos, os conteúdos, os métodos de ensino e a avaliação.

Ao assumir este controle, a presença do ICE contribui para esvaziar a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço democrático no interior da escola, com isso adentra nesse espaço uma perspectiva de educação aliada às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial.

Compreendemos que as escolas públicas, quando desenvolvem processos democráticos no âmbito dos espaços deliberativos, consultivos, elas se tornam permeáveis à correlação de forças, assim, com processos decisórios em que não se tem previamente o controle do poder de decisão nas mãos de um único segmento da escola, ou de uma instituição externa. “Quando há acordos claros entre as pessoas, sintonia plena a respeito da finalidade principal da organização, os esforços de todos passam a ser direcionados para encaminhamento de providências necessárias à concretização dos objetivos da organização” (Cruz et al., 2014, p. 65).

Entretanto, quando o processo decisório está ausente, haja vista que o processo de decisão é previamente definido e monitorado por uma instituição privada, restam apenas aos membros da comunidade escolar a execução de tarefas, o que também pode se configurar em um processo de privatização da educação.

A cultura organizacional instituída na escola recebe influências internas e externas, o que a torna susceptível a mudanças. Como influências internas podem ser citados: os processos administrativo-pedagógicos, responsáveis pela direção da escola; as normas informais; as crenças, os valores, as rotinas sistemáticas e programáveis etc., instituídos por meio das relações estabelecidas entre os membros da comunidade escolar, que peculiarizam a

escola e formam seu ethos institucional, que embora seja construído internamente, é também influenciado pelo contexto sociopolítico e econômico. Entre as influências externas estão as teorias e concepções educacionais e a implantação de políticas públicas de educação, das normas e determinações do sistema de ensino.

É preciso ter cuidado com a inserção de crenças, valores, visões de mundo dos setores empresariais na cultura organizacional das escolas públicas brasileiras, haja vista que a influência de indivíduos e grupos, em posições de poder, pode contribuir para conformar condutas, homogeneizar maneiras de pensar e agir da comunidade escolar, introjetando uma imagem positiva em que todos são iguais, escamoteando as diferenças e anulando a reflexão.

> [...] não se pode deixar de mencionar que a cultura organizacional pode ser utilizada como mecanismo de controle pelas escolas e empresas, sendo usada como estratégia de cooptação, sedução e de persuasão, que busca o consenso, a harmonia, lançando mão de técnicas de padronização, de uniformização de comportamentos, atitudes que dificultam ou inviabilizam a crítica, os questionamentos, as posições contrárias às estabelecidas. E essa prática pode ser feita de forma sutil, persuasiva, convincente, sem utilizar recursos de coerção e de força, como se fazia no modelo da administração clássica (Cruz et al., 2014, p. 70).

Ponderamos que a escola, sob a perspectiva da gestão democrática, possibilita aos membros da comunidade escolar o entendimento dessa unidade social, enquanto espaço sociocultural, organismo vivo e dinâmico, logo, como lócus de múltiplas dimensões, em que se prioriza a dimensão humana, ao considerar importante o papel exercido no processo de ensino e aprendizagem pelos diferentes sujeitos que nela interagem; valorizar as relações estabelecidas entre escola e seu entorno, os meios geográfico e sociocultural, bem como reconhecer a existência da multiplicidade de valores, crenças, interesses, vivenciados na escola e que contribuem para torná-la mais humana, democrática e inclusiva, sintonizada com as necessidades, potencialidades e objetivos da comunidade escolar.

De acordo com a Participante 04, durante o período de implantação, além da Equipe de Implantação, eles criam uma coordenação local que contribui com o trabalho de acompanhamento, dado este evidenciado na percepção da referida participante: “Inclusive, amanhã nós já vamos ter um ciclo de acompanhamento das ações, mas local, realizado pelos profissionais da SUPCETI de São Luís” (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023). Desse modo, após a conclusão dos três anos, o acompanhamento passa a ser realizado pela SUPCETI, que é a Superintendência responsável por acompanhar as escolas.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 415) “as escolas situam-se entre as políticas educacionais, as diretrizes curriculares, as formas organizativas do sistema e as ações pedagógico-didáticas na sala de aula”. Para esses autores, o vínculo das escolas com o sistema de ensino (Ministério da-Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação etc.) se realiza em razão da necessária unidade política e administrativa de gestão de um sistema.

> [...] as Secretarias de Educação têm o dever e a responsabilidade de fazer as escolas funcionarem e, para isso, precisam que os professores tomem conhecimento de certas normas e diretrizes, se convençam de sua legitimidade e passem a agir de acordo com as expectativas dos dirigentes. A direção da escola, por sua vez, deve reunir o corpo docente para comunicar novas normas legais, diretrizes pedagógicas e mudanças de rotinas de trabalho (Libâneo, Oliveira e Toschi, 2012, p. 416-417).

Considerando o contexto desta pesquisa, sendo a escola o espaço de realização dos objetivos do sistema de ensino, a equipe da SUPCETI passa a reiterar durante o acompanhamento junto aos Centros Educa Mais os princípios e premissas do Modelo Escola da Escolha, cujas práticas formativas reforçam as concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola e formação humana do Instituto.

> A atuação do ICE ficou mais no início. [...] A secretaria já anda com suas próprias pernas, já assimilou o conhecimento e a metodologia, né? E aí já está andando sozinho (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Porque também, assim, foi um aprendizado coletivo, né? Nós, professores, a própria Secretaria, a SUPCETI depois que se formou. Então, todo mundo foi aprendendo meio que junto. E aí, à medida que eles foram, porque tem a implantação, né? São fases da implantação. A implantação, a consolidação e depois as escolas caminham, as secretarias caminham com as próprias pernas. E a gente já está nessa fase de caminhar com a próprias pernas (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

Cabe ressaltar que os dois Centros Educa Mais pesquisados completaram os níveis de resultado, tornando-se, assim, uma referência para a rede, pois passam a se constituir em centros de aprimoramento do Modelo Pedagógico, enquanto campo de experimentação de propostas replicáveis. Sobre o cumprimento das etapas de implantação, o Participante 05 deixou evidente que “[...] quando você cumpre o ciclo de vida, você passa a ser modelo para as demais escolas. Então, essas 11 escolas que conseguiram cumprir o ciclo de vida, elas

começaram a servir de escolas mãe para as demais escolas implantadas" (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Questionamos ao Participante 05 se o acompanhamento do ICE persistiu após a concretização dos níveis de resultado, o qual responde de forma enfática "Não, o ICE vai nos dando autonomia. Quando você cumpre o ciclo de vida, então você já está apto a continuar a andar com as próprias pernas. Não há mais necessidade da intervenção deles" (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Este Participante 05 relembrou que o final do ciclo de vida coincidiu com o início da pandemia de COVID-19, provocada por um vírus do tipo coronavírus (SARS-CoV-2), o que segundo ele "[...] levou a ter que repensar todas as práticas para atender esse aluno que já tinha uma vivência bem específica dentro da escola de tempo integral. Fomos para o chamado ensino remoto" (Informação verbal, Centro Educa Mais B, 2023). O cenário pandêmico e a adesão do Centro Educa Mais ao Novo Ensino Médio exigiram que a comunidade escolar realizasse

> Novas práticas, novos projetos, novos aprendizados. Então, nós estamos sempre recomeçando. É essa a impressão que a gente tem. Mas, de modo geral, eu considero que a equipe escolar hoje se encontra apta a desenvolver tanto o modelo pedagógico quanto o modelo de gestão. Nós fazemos isso hoje com uma certa habilidade já (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

A apropriação das bases teóricas e metodológicas do Modelo Escola da Escolha pela equipe escolar que, na prática, representa a articulação entre Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico proposto pelo ICE, nos revela a instauração de uma nova cultura organizacional nos Centros Educa Mais pesquisados, cuja equipe escolar de posse das diretrizes do Instituto, passam a tomar decisões direcionadas para a articulação da BNCC e a Parte Diversificada do Currículo, baseada nos princípios educativos (Protagonismo, os Quatro Pilares da Educação, a Pedagogia da Presença e a Educação Interdimensional), refletindo nas relações, no currículo, nas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais, com vistas a elaboração do Projeto de Vida dos estudantes.

De acordo com o Plano de Ação do Centro Educa Mais B, com o atendimento em todas as séries em Tempo Integral, houve um avanço significativo quanto aos resultados alcançados pela escola,

> [...] considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados através da redução do abandono e da evasão,

> aumento da aprovação e diminuição dos índices de reprovação. Além disso, espera-se ainda uma maior participação e envolvimento da comunidade nas atividades realizadas pela escola, bem como na realização de parcerias que venham contribuir para o seu crescimento e sustentabilidade (Centro Educa Mais B, 2023).

A escola, enquanto instância integrante do todo social, é afetada pela estrutura social e econômica, de forma que as relações de poder em vigor na sociedade capitalista, e as decisões políticas que geralmente são favoráveis às classes dominantes refletem nos objetivos educacionais os quais nortearão o processo educativo em seu interior.

Reconhecemos a existência de uma relação de influência mútua entre a sociedade, o sistema de ensino, a instituição escolar e a comunidade escolar, desse modo, consideramos que as diretrizes do ICE, sendo garantidas com apoio do sistema de ensino podem exercer influência na formação das subjetividades dos membros que compõem a comunidade escolar, em especial dos professores.

Corroboramos com Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) quando expõem que as políticas, as diretrizes curriculares, as formas de organização do sistema de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, modos de agir e os comportamentos daqueles que estão inseridos na escola, logo, passam a refletir nas práticas pedagógicas, curriculares e organizacionais.

Ressaltamos a concepção de escola, cujos membros da comunidade escolar possibilitem a partir das práticas pedagógicas o desenvolvimento de indivíduos enquanto construtores de outras relações sociais, bem como de outras formas de organização social que, efetivamente, superem as injustiças que estão na base constitutiva de sociedade capitalista e que são as reais travas para que a educação possa cumprir seu papel emancipador.

Para cada visão de mundo, concepção de educação, há uma organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser planejada e executada. Como evidenciado acima, a dos idealizadores do ICE, apostam na adaptação da escola às funções sociais vigentes, à subordinação, a outra, defendida pelos profissionais da educação progressistas, refere-se à transformação da realidade sócio-histórica, portanto, não propõem a mera adaptação, mas apostam na escola, via uma formação integral dos estudantes, mediante a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, com vistas à construção de alternativas sociais. Uma educação que contemple as necessidades e potencialidades dos estudantes exige uma matriz alargada de formação que não restrinja as possibilidades de formação humana da juventude.

Essas considerações reforçam a necessidade de uma proposta de educação comprometida com a classe trabalhadora, o que nos remete à proposta da escola unitária de Gramsci (1982), que emergiu da discussão sobre a reorganização do sistema escolar italiano e sua crise.

Nessa obra ele critica a incorporação da lógica dual pelo sistema italiano, difundida na polarização entre uma escola de tipo profissionalizante, destinada às classes instrumentais, direcionada para interesses práticos imediatos da indústria em crescente desenvolvimento, e a escola clássica, voltada às classes dominantes e aos intelectuais, denominada como escola desinteressada (Gramsci, 1982).

O filósofo italiano criticou a difusão de escolas profissionais especializadas voltadas para a preparação de atividades predeterminadas, em detrimento de uma formação geral única que visa a apropriação de uma cultura geral, humanista e formativa, ao envolver tanto a capacidade de trabalho manual quanto a intelectual.

Na interpretação de Gramsci (1982), a escola tradicional que preparava a nova geração dos grupos dirigentes era oligárquica não pela forma de ensinar ou pela aquisição de capacidades diretivas em si, pois "Não é a aquisição de capacidades diretivas, não é tendência a formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola" (Gramsci, 1982, p. 136). A marca social estaria vinculada ao fato de que em cada grupo social existe um determinado tipo de escola, e, ao promoverem distintas formações, direcionavam os estudantes para assumirem determinada função, a saber: tradicional, diretiva ou instrumental. Para romper com essa trama, propõe:

> [...] deve-se evitar a multiplicação e graduação dos tipos de escola profissional, criando-se, ao contrário, um único tipo de escola preparatória (elementar-média) que conduza o homem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entrementes como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (Gramsci, 1982, p. 136).

À luz da perspectiva gramsciana, reconhecemos que a escola tem a função social de formar os estudantes, e esta formação precisa partir da perspectiva de superação das condições de opressão do capital. É fundamental que a ação dos intelectuais da classe trabalhadora tenha um direcionamento revolucionário, na direção da construção da hegemonia do proletariado.

Para tanto, é relevante que os profissionais da educação reconheçam e compreendam as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo, certamente esse entendimento perpassa pela formação inicial nas universidades e nas

formações continuadas, e em alguns casos pela sua participação no espaço formativo da luta sindical, pois nesses espaços poderão ser ampliadas a consciência sobre as contradições da realidade da sociedade de classe.

Cabe ressaltar a prática pedagógica desempenhada pelos professores, haja vista que são responsáveis pela formação cognitiva, física, afetiva dos estudantes. Ao terem consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas, pedagógicas e curriculares do sistema de ensino e de como elas afetam as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, sobretudo nas salas de aula, poderão atuar nos Centro Educa Mais como intelectuais orgânicos em favor das classes populares. Corroboramos com a posição de Pires et al. (2012, p. 356-357):

> Defendemos que os intelectuais não podem se esconder atrás da neutralidade cientifica e ficarem alheios às contradições contemporâneas, tendo a necessidade de abandonarem o silêncio diante dos fatos, se definirem nos conflitos da história e tomarem partido, pois urge construirmos um projeto alternativo, originado pelo proletariado, para conquista da sua hegemonia, com o apoio dos intelectuais "orgânicos" às classes populares, à luta pela democratização do poder, pela expansão dos direitos, pela eliminação da violência em todas as suas esferas: simbólica, física, psíquica e verbal.

Ora, se a escola é integrante da totalidade social, atuar a partir das práticas pedagógicas, é também agir no rumo da transformação da sociedade. Cabe ressaltar que isto só será possível se partirmos das condições existentes, ao considerarmos os condicionantes histórico-sociais que implicam no papel da escola. De posse dos Fundamentos filosóficos e pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, a comunidade escolar pode construir democraticamente uma escola que sirva aos interesses populares, isto é, ao garantir aos estudantes a apropriação dos conteúdos indissociáveis das realidades sociais, visando a participação ativa e organizada na democratização da sociedade (Saviani, 2011).

O ponto de partida será a criação de espaços democráticos que viabilizem a leitura crítica dos instrumentos normativos e as diretrizes curriculares e organizativas, tornando-os objeto de interpretação que, ao serem rediscutidos de forma participativa, podem ser acatados parcialmente, e propiciar as decisões mais apropriadas ao contexto local cujas escolas estão situadas. Desse modo, os sujeitos da comunidade escolar podem ter uma atitude crítica frente às determinações oficiais, avaliando-as quanto ao grau em que as políticas e as diretrizes são democráticas, inclusivas, objetivando a promoção do direito de todos à escolarização.

No âmbito da materialização da gestão democrática, os sujeitos que atuam na escola tendem a compreender os processos de tomada de decisões do Estado e do sistema educativo,

apreendendo que a escola não está separada do sistema social, político e cultural. Assim, ela não só depende das estruturas sociais como pode, mediante as práticas de imposição normativa, retirar dos seus membros, em especial, dos professores a autonomia e a liberdade de assumir suas próprias decisões (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012).

Nesse sentido, inferimos que para ser um participante no processo de tomadas de decisão na escola, o professor precisa compreender as relações entre a escola, sistema de ensino e a sala de aula, o que perpassa pelo entendimento acerca das políticas educacionais e as normas legais, da forma como ocorrem seus processos de elaboração, execução e avaliação. O que certamente implica em desenvolver, ao longo da sua formação inicial e continuada, as habilidades de participação e de atuação em colaboração com os demais membros da comunidade escolar. Consideramos essas condições indispensáveis para que os professores não sejam tutelados pelas decisões externas, se as aceitarem ou negarem, que o façam de forma crítica, consciente das implicações para a formação dos estudantes.

Nesta Tese de Doutorado defendemos que a direção e a execução da política de implantação das escolas em Tempo Integral estejam sob a responsabilidade do Estado, com a participação dos atores constitutivos dos Centros Educa Mais (gestores, professores, estudantes, etc.), assim, estes últimos poderão organizar-se para elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pelo qual estão vinculados, de forma a considerar as responsabilidades, tanto do poder público, naquilo que a ele corresponde, e a si próprios, no que se refere aos compromissos locais, no intuito de promover melhoria da qualidade da formação dos estudantes, o que pode contribuir para construção de uma responsabilização participativa.

6.3.3 Condições de infraestrutura (edificações e equipamentos) dos Centros Educa Mais pesquisados

No final do primeiro bloco de entrevistas questionamos aos participantes se as condições físicas e administrativas do Centro Educa Mais que estão vinculados atendem a proposta do Ensino em Tempo Integral. Constatamos em suas respostas que a proposta tem sido implantada nas escolas de forma improvisada, mediante a utilização das mesmas estruturas físicas das escolas de Tempo Parcial, o que certamente apresenta desafios para que se desenvolva uma Educação Integral numa perspectiva de Tempo Integral, haja vista que esses espaços foram planejados para receberem os alunos para um período parcial. Não nos surpreende a seguinte percepção: “Eu me queixo que a implantação ela foi feita no toque de

caixa, tinha prazo, né? E tinha que ser feito. Então, vamos fazer" (Informação verbal da Participante 06, Centro Educa Mais B, 2023).

Os Participantes 01 e 08 expõem que tanto no Centro Educa Mais A, quanto no Centro Educa Mais B o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral se deu em escolas cuja infraestrutura não era adequada para atender a complexidade de uma escola de Tempo Integral.

> É uma realidade que necessita de mais um olhar em termos de estrutura. Mas também é compreensível, porque a gente não tem uma cultura de escola de tempo integral. Então, para a gente construir novas escolas baseada nessa estrutura, é um empreendimento que requer local, requer uma construção mesmo de uma estrutura para isso. E a gente não tem. Então, assim, é pegar as escolas que já existiram e transformar em integral. E aí é insuficiente nesse ponto (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Eu acho que falta muita coisa ainda. Nós precisamos de uma adaptação. Está muito assim, muito adaptado. Precisa fazer uma coisa mais voltado para o integral. É porque também não foi uma construção voltada para essa proposta, né? Foi readaptada (Informação verbal da Participante 08, Centro Educa Mais B, 2023).

De acordo com Cavaliere (2014) as escolas são instituições complexas e uma escola de Tempo Integral é ainda mais complexa. A autora menciona os condicionantes para uma implantação das escolas de Tempo Integral, tais como formular/aperfeiçoar modelos de trabalho articulando áreas disciplinares e temáticas, o que exige discussões mais aprofundadas sobre o currículo. Outra condição é aumentar o efetivo de professores e incorporar, regularmente e não precariamente, profissionais de diferentes formações, para além dos professores. Sobre o aspecto da infraestrutura enfatiza que

> Primeiramente, não temos construções escolares preparadas para a rotina em tempo integral e todas estão ocupadas por, no mínimo, dois grupos de alunos por dia. Construir e reformar escolas é condição sine qua non a um projeto de médio e longo prazo para a implantação das ETI. Em segundo lugar, não há conceito ou prática firmados sobre o que seja educação integral escolar (Cavaliere, 2014, p. 1213).

As políticas educacionais materializadas a partir de programas e projetos chegam às escolas enquanto possibilidade de melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido nas escolas públicas, de forma que os estudantes aprendam os conhecimentos definidos no currículo. Corroboramos com Souza e Passos (2021, p. 183) pois é necessária a "[...] adoção de medidas estruturais que vão além da implantação, ou seja, é

necessário que o poder público implante políticas educacionais com suporte para sua implementação, tornando-as assim uma política viável [...]".

Compreendemos que as políticas educacionais que chegam às escolas devem ter como ponto de partida as reais necessidades as escolas inseridas no próprio estado ou região. Desse modo, tendem a atender melhor às especificidades de cada realidade na qual estão inseridas, pois do contrário, poderá ser difícil implantar programas e projetos cujos recursos investidos são irrisórios frente às reais necessidades das instituições escolares.

A concretização da Educação em Tempo Integral, na perspectiva de promover uma Educação Integral no Brasil, em especial, no Maranhão, perpassa pela ampliação de tempos e espaços educativos, ao reconhecer que as horas que a escola de tempo parcial tem dedicado à educação escolar são insuficientes para o desenvolvimento integral dos estudantes nas suas dimensões social, física, cognitiva e afetiva. Nessa discussão, Moll (2012, p. 28-29) elucida que:

> Para além da necessária ampliação do tempo diário de escola, coloca-se o desafio da qualidade desse tempo, que necessariamente, deverá constituir-se como um tempo reinventado que compreendendo os ciclos, as linguagens, os desejos das infâncias e juventudes que acolha, modifique assimetrias e esterilidades que ainda são encontradas na prática pedagógica.

Os dados empíricos a partir das comunicações dos membros da comunidade escolar, participantes do processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, nas escolas que foram lócus dessa pesquisa, demonstram a ausência de espaços físicos nos prédios escolares regulares, o que representa um entrave para a ampliação do tempo escolar, bem como para o alcance da qualidade desse tempo, conforme constatamos nas comunicações a seguir:

> Quanto à questão de infraestrutura, isso demorou muito para se concretizar. E ainda existem muitas lacunas hoje, no atual momento, mas, por exemplo, esse refeitório, não existia refeitório, os meninos comiam nos corredores, embaixo das árvores, e quando chovia, não tinham onde comer, tinham que comer nas salas (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> Falando da estrutura da escola, eu sinto uma ausência de uma área de vivência onde os estudantes possam interagir, porque tem que compartilhar. Mais espaços, bancos, né? (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

> A gente não tem um espaço adequado para descansar [...] até um aluno que passa mal, você não tem um espaço para botar esse aluno. O único espaço

> que a gente tem é lá nas salas do professor. Não é o lugar ideal. Porque a gente está ali trabalhando, já quebra (Informação verbal da Participante 08, Centro Educa Mais B, 2023).

No contexto de ampliação do tempo diário, é oportuno problematizar até que ponto os Centro Educa Mais pesquisados, ao assumir a proposta de Educação em Tempo Integral, diante da ausência de espaços físicos, tem promovido a extensão do tempo de qualidade no âmbito do processo de formação dos estudantes desenvolvido pela escola.

Cabe ressaltar, que no caso do Centro Educa Mais A, a instituição possuía duas quadras, mas não tinha nenhum refeitório e auditório que coubesse sequer os familiares da implantação gradual. De acordo com a Participante 02 alguns desafios estruturais foram sanados nos últimos anos, tais como o auditório e o refeitório. Este último foi inaugurado em meio à Pandemia do Covid 19 em 2020. “Em setembro de 2020 ele foi inaugurado, então fazem só três anos da nossa história desses seis que nós estamos aí. Durante três anos nós funcionamos sem nenhum espaço adequado de fato para alimentação dos meninos” (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

É interessante notar os aprendizados desencadeados para a comunidade escolar ao longo do processo de implantação, haja vista o acúmulo de experiências e saberes às práticas educativas desenvolvidas na escola, que refletem as suas necessidades próprias. Tomamos por exemplo os desafios em torno da administração do refeitório do Centro Educa Mais A, ao qual menciona o Participante 02.

> A estrutura física, eu preciso relatar que a gente não tinha condições. A cozinha era muito pequena. Lembro como se fosse hoje do nosso primeiro dia de aula para servir a refeição. De 140 alunos, 40 alunos ficaram sem refeição. Até o cálculo da comida a gente precisou aprender a operar uma escola como grande restaurante, que serve três refeições diárias, entende? Então, toda essa dinâmica ela vem para a escola de Tempo Integral com uma proporção enorme de aprendizado (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Dentre os aprendizados citados pela referida Participante é saber a per capita alimentar por estudante, pois é preciso fazer os cálculos de forma a atender as necessidades da escola. Ela menciona que a gestão da escola de Tempo Integral exige um trabalho articulado entre os três gestores, geral, administrativo e pedagógico, mas no primeiro ano isso é não era possível, pois era uma vivência que estava se iniciando.

Para Souza e Passos (2021) A gestão educacional pública tem sido marcada ao longo de sua história por uma escola de tempo parcial. Nesse sentido, gestar uma escola que passa a ter uma política educacional de tempo integral, ou mesmo de jornada ampliada, vai requerer

uma infraestrutura, legislação, logo uma dinâmica diferenciada para que de fato atenda a suas finalidades. Segundo as autoras, a "[...] gestão é quem tem a responsabilidade de conduzir todo esses processos, decorrendo daí a necessidade de ressaltar a sua importância para a eficácia dos programas e projetos existentes nas escolas públicas brasileiras" (Souza; Passos, 2021, p. 187).

A gestão da escola é o segmento responsável por mobilizar a comunidade escolar para a implantação das políticas educacionais na escola. Consideramos que os gestores escolares assumem um importante papel na construção do coletivo escolar sobre os rumos da formação pretendida para os estudantes. Portanto, as percepções da Participante 02, Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais A nos revela os desafios enfrentados cotidianamente, sobretudo, quanto à implantação de um programa educacional, cujo objetivo é implantar, de forma progressiva, da Educação Integral, em regime de tempo integral, no Sistema Estadual de Ensino.

Um aspecto crucial citado pela Participante 02 foi a existência de uma dicotomia entre o que era a realidade de estrutura do Centro Educa Mais A e o que era idealizado pelo parceiro, o ICE. Ela destaca "Então o ICE dizia, o menino não pode comer na sala, aí se chegava aqui e o menino estivesse comendo na sala, isso era um problema para nós, gerava um ponto de atenção" (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Cabe ressaltar, que o Instituto ao expor acerca do processo de recuperação e revitalização de uma escola pública de Ensino Médio -Ginásio Pernambucano- em Recife, no início dos anos 2000, processo este que foi o ponto de partida para a criação do Modelo da Escola da Escolha, menciona que essa revitalização se fez por meio da recuperação de 2 estruturas: a estrutura física e a estrutura pedagógica, entretanto, para o ICE a "estrutura física (o prédio), sempre a mais fácil" (ICE, 2015a, p. 5).

A experiência exposta pelos participantes desta pesquisa ilustra que as escolas que se transformaram em Tempo Integral, herdaram do Tempo Parcial as condições estruturais precárias das unidades escolares, em alguns casos a deterioração das condições de trabalho docente, a exemplo do que ocorre em relação a climatização das salas de aula, conforme trechos expostos a seguir:

> Hoje a gente ainda esbarra em algumas questões, por exemplo, o Estado não tem um ar-condicionado. Nós estamos com várias salas sem ar-condicionado e alunos reclamando. Se eu pegar aqui o relatório do Conselho, tu vais ver as reclamações, porque são as turmas que estão sem ar-condicionado, sem o ventilador, porque o ventilador já estava ocioso, porque o ar-condicionado está quebrado. Então, assim, por mais que a escola vá tentando suprir

> algumas coisas, os ar-condicionado foram todos implantados após uma greve geral dos alunos, né, em 2018. E de 2018 para cá são cinco anos dele funcionando todos os dias, cinco dias por semana, o dia inteiro. Então, eles hoje estão todos condenados e o Estado não tem um ar-condicionado para repor. E isso diminui aí as possibilidades de um bom aprendizado, de uma boa execução, visto que, por exemplo, esse pavilhão aqui todinho, ele pega sol de manhã e de tarde. Então, as salas são quentes. Então, assim, são esses os desafios estruturais (Informação verbal da Participante 03, Centro Educa Mais A, 2023).

> As salas, nós temos problema de ar-condicionado. Tem turma que está sem ar-condicionado, não tem previsão de arrumar esse ar. Então, o que não depende da escola, né? Então, fica um pouco comprometido, porque a escola solicita. Mas, aí, se for um reparo, demora para fazer esse reparo. Se for a reposição, talvez não tenha aberta para esse ano (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

As comunicações acima se tornam um convite à reflexão teórica, filosófica, política sobre em que condições tem ocorrido a ampliação do tempo escolar, no sentido do tempo diário de permanência dos estudantes na escola. Freitas (2007, p. 1204) contribui com essa reflexão ao pontuar que a "[…] má qualidade da formação e a ausência de condições adequadas de exercício do trabalho dos educadores se desenvolvem há décadas em nosso país e em toda a América Latina de forma combinada, impactando na qualidade da educação pública".

Nesse sentido, cabe ao Estado prover as condições necessárias para que o professor possa a partir das práticas pedagógicas formar um novo tipo de ser humano para um novo tipo de sociedade, formação estra vinculada à perspectiva da cidadania substantiva, cujo acesso ao conhecimento historicamente sistematizado é compreendido como um direito subjetivo que deve ser ampliado com a possibilidade de construção de novos conhecimentos.

> A garantia do direito à educação e a consequente democratização da Educação Básica, não se resume ao acesso, mas a condições de permanência, aprendizagem e conclusão, numa trajetória de qualidade socialmente referenciada, não sendo inexpressivas as denúncias da falta de condições para o real desenvolvimento dos estudantes nas escolas. São muitas as evidências empíricas da necessidade de mudanças que permitam a efetiva democratização e, nesse sentido, é essencial pensarmos nos aspectos que colaboram para a construção dessas condições, tanto no âmbito da garantia de infraestrutura, recursos e organização, quanto do perfil e formação dos profissionais que atuam nas escolas (Almeida; Silva; Mendes, 2016, p. 186-187).

Nesse sentido, além do acesso à escola às camadas populares, o Estado deve promover as condições de trabalho dos profissionais que atuam nela e condições de aprendizagem dos

estudantes, que assegurem, portanto, o funcionamento dessa instituição, o que viabilizaria a socialização dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

É oportuno enfatizar a defesa pela escola pública gratuita, laica, com qualidade social de Tempo Integral, cujas práticas pedagógicas contemplem a Educação Integral. Para tanto, consideramos relevante destacar qual concepção de história e de Estado, cuja escolha pela defesa se fundamenta. Ressaltamos que o Estado é uma construção social resultado da estrutura econômica da sociedade, desse modo, reflete sua divisão fundamental, isto é, os detentores do capital e os trabalhadores. Essa construção social representada pelo Estado está majoritariamente a serviço dos interesses do capital.

O Estado é um espaço de disputa pela hegemonia, aos quais suas ações são materializadas por mediação das políticas públicas, que são implantadas em virtude dos interesses do capital e, ao mesmo tempo, das lutas sociais populares, conforme exposto a seguir:

> O Estado como expressão de formas contraditórias das relações de produção que se instalam na sociedade, como função ligada à lógica do capital, mas ao mesmo tempo como espaço de certa autonomia política, espaço de conflitos e disputa pela hegemonia, administra as contradições, daí o caráter estratégico das políticas públicas de caráter social (saúde, educação, cultura, previdência, seguridade, informação, habitação, defesa do consumidor) (Lima; Almada, 2013, p. 85).

As políticas públicas são mediatizadas pelas lutas, pressões e conflitos entre as classes sociais que disputam a hegemonia. Obter o desvelamento dos sentidos de uma política pública, e neste trabalho, em específico, destacamos uma política educacional, significa conhecer o projeto social do Estado como um todo e as contradições do momento histórico em questão (Shiroma; Moraes; Evangelista, 2002).

A Participante 02, ao relatar sobre a questão da infraestrutura da escola de Tempo Integral, menciona que é necessário abordar para além da estrutura física, pois é preciso resgatar o elemento humano, justificando o seu argumento ao revelar

> Porque eu trabalho numa escola que tem como premissa uma escola da escolha, que possibilita uma preparação para o aluno estar preparado na vida a fazer as suas melhores escolhas, a ter as melhores oportunidades, a ter uma escolha diferente daquela que a vida em geral, quando ele nasce em um determinado bairro, numa determinada família, ele às vezes já está fadado (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Compreendemos o mundo enquanto uma construção humana, na qual os homens e mulheres constituem-se em autores de sua história, que por vezes são limitados pelas condições objetivas de existência. Notoriamente, a realidade é dinâmica e contraditória, pois está permanentemente em movimento, em razão das lutas destes sujeitos históricos na produção e reprodução de sua existência.

Assim, torna-se pertinente situar a Educação Integral em Tempo Integral no âmbito da totalidade que constitui a realidade histórica, logo, a sua compreensão perpassa inicialmente pelo entendimento da realidade que está situada a partir da existência de uma minoria detentora da maior parte da riqueza e uma maioria cuja força de trabalho é explorada, a qual consideramos que será por intermédio de sua organização e mobilização que conquistará a reapropriação da riqueza coletivamente produzida.

Para Lombardi (2010), a educação deve estar a serviço do homem, ao articular o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. Nessa perspectiva, não estariam separados o ensino e trabalho, pois a articulação desses campos poderia refletir na superação da dualidade da oferta de uma educação pobre para os pobres, com vista a direcioná-los para a formação da força de trabalho, e outra propedêutica para as classes mais ricas, tendo em vista a continuidade dos estudos e o exercício da liderança política e econômica, ao ocuparem cargos de direção, supervisão na sociedade capitalista.

De acordo com Coutinho e Sanfelice (2016) existem dois projetos educacionais historicamente construídos, que expressam a luta de classes (e frações de classes), da qual se originam projetos societários antagônicos, e se estruturam em função das correlações de força, e se articulam em determinada conjuntura social, política e econômica.

O projeto educacional consubstanciado na luta em defesa da escola pública, emerge das reivindicações sociais, incluindo as educacionais que fizeram parte do processo de redemocratização do país na década de 1980, fundado na democratização da sociedade, e na democratização da escola pública. A educação é concebida enquanto prática social e instrumento de luta por uma sociedade justa e igualitária, logo, o papel do Estado, é de ser executor e prestador direto dos serviços públicos, assim deve ser responsável pela garantia dos direitos sociais, dentre suas responsabilidades, encontra-se garantir condições para a educação das camadas populares, cuja definição dos fins da escola seja estabelecida por ampla e substantiva participação popular, de acordo com as necessidades e interesses de toda a população.

O outro projeto educacional, emerge como resposta aos avanços das forças progressistas na década de 1980, assim, na década de 1990, em consonância com as mudanças já em curso nos países centrais do capitalismo, foi iniciado o processo de reestruturação do Estado com base na ideologia Neoliberal. Consiste em um projeto de educação vinculado às regras de mercado, que contribui para instauração do processo de individualização e responsabilização das escolas pela "boa" ou "má" qualidade da educação escolar, haja vista o "[...] (re)direcionamento da gestão escolar levado a cabo por meio de programas elaborados e implantados em parceria público-privado, bem como mediante mecanismos de avaliação de desempenho dos alunos-clientes [...]" (Coutinho; Sanfelice, 2016, p. 43).

No segundo bloco de entrevista expomos como a lógica gerencial, aplicada a gestão da educação pública, tem progressivamente alterado as formas de organização e gestão das escolas, neste caso, dos Centros Educa Mais, por meio da implantação da Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), modelo de gestão proposto pelo ICE, tendo a ideia subjacente de que a instituição educativa pública deve ser orientada por princípios da administração gerencial formulada no campo da administração científica.

6.4 A organização e a gestão escolar dos Centros Educa Mais pesquisados

O Modelo Pedagógico e Modelo de Gestão são indissociáveis para alcançar metas e objetivos planejados. Quanto à gestão educacional, o documento As Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c) prevê nos Centros Educa Mais a utilização de um conjunto de inovações em conteúdo, método e gestão denominada como Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), cujo objetivo visa integrar tecnologias na rotina escolar com organização, planejamento e produtividade.

A TGE é definida como sendo uma "[...] arte de integrar tecnologias específicas (diferentes saberes às diversas áreas do conhecimento) e de educar pessoas, portanto é mais consciência do que um método de gestão" (Maranhão, 2021c, p. 77).

A utilização da TGE nos permite constatar a existência de práticas empresariais dentro do contexto escolar, pois, conforme o ICE expõe "Com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos" (ICE, 2015c, p. 7).

Questionamos aos participantes da pesquisa acerca da concepção de gestão escolar adotada nos Centro Educa Mais aos quais estão inseridos, de forma que eles demonstrassem

em suas respostas quais são os princípios norteadores que orientam a organização e gestão nestes Centros.

> A gestão, na verdade, o que a gente chama é administração mesmo. É o TGE que a gente chama (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Uma gestão democrática. Até porque, na escola de Tempo Integral, não fica centralizado no gestor. Quer dizer, antes, na escola parcial, tu tens um Gestor Geral e um Gestor Adjunto, que faz a parte de pedagógico. Aqui é descentralizado, porque nós temos três gestores, financeiro, pedagógico e Gestor Geral (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

> A concepção gestão está baseada na TGE, na Tecnologia de Gestão Educacional. É a ideia de que você tem que ter metas, você tem que ter objetivos e de que você tem que ter estratégias para atingir esses objetivos e essas metas. Portanto, nós hoje seguimos a metodologia da TGE com muito cuidado, muito afinco, porque, de fato, ela orienta adequadamente o nosso trabalho (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Consideramos oportuno destacar que as bases do Modelo de Gestão expostas pelos participantes estão vinculadas ao contexto empresarial de gestão. Para formular a TGE, o ICE teve como referência uma empresa, inclusive, esta não atua no segmento educacional.

> A Tecnologia de Gestão Educacional encontra suas origens no princípio da Educação pelo Trabalho. Trata-se, acima de tudo, de uma filosofia de vida calcada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional. Essa filosofia se inspira na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. O caráter humanista da tecnologia de gestão desta organização foi fator decisivo na ocasião em que se fez necessário eleger qual o modelo de gestão que serviria de referência para a concepção do que se tornou a TGE (ICE, 2015c, p. 8).

O próprio ICE expõe que serão adotadas práticas que geralmente não são comuns ao ambiente escolar, visto que a TGE requer que todos os profissionais que compõem a comunidade escolar adotem posturas e atitudes que, geralmente, não fazem parte das práticas pedagógicas das escolas (ICE, 2015c).

Para o desenvolvimento deste Modelo de Gestão são propostos dois princípios essenciais: o Ciclo Virtuoso, que evidencia as relações existentes entre gestão pública, escola/estudantes, comunidade/parceiros, os quais ocorrem por meio de um sistema de comunicação pautado na confiança e na parceria. Este Ciclo apresenta o diagnóstico situacional; o planejamento; a execução, acompanhamento e avaliação; novo diagnóstico, replanejamento e, consequentemente, os resultados (Maranhão, 2021c).

O segundo princípio é a Educação pelo Trabalho, que orienta e determina o currículo escolar, pois através dele são garantidas a sobrevivência, expansão e sustentabilidade da escola (Maranhão, 2021c).

> A TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto-educa. A Educação pelo Trabalho pode ser considerada a veia principal da TGE, para a qual confluem as estratégias (ICE, 2015c, p. 13).

Ressaltamos que compreender a finalidade de qualquer modelo de gestão é tarefa precípua dos profissionais da educação, bem como dos sujeitos da comunidade escolar que participam diretamente da organização e gestão das escolas em que fazem parte, tendo em vista a superação da concepção de formação humana direcionada apenas para atender as demandas do mercado de trabalho.

Além dos princípios, a TGE constitui-se de cinco Conceitos, a saber: a Descentralização que significa a distribuição de responsabilidades e decisões de um trabalho entre os responsáveis pela ação. Torna-se importante que os objetivos das ações sejam conhecidos pela comunidade escolar. Com isso, criam-se condições favoráveis ao delineamento do processo de delegação planejada (Maranhão, 2021c).

A Delegação Planejada refere-se ao desenvolvimento da liderança no ambiente escolar, tendo em vista a delegação gradual de autoridade e responsabilidades com base na confiança e no alinhamento com as concepções filosóficas da escola. O terceiro conceito são os Níveis de Resultados, referem-se aos distintos níveis do ciclo de vida que os Centros Educa Mais vivenciam ao longo da implantação em escola de Ensino Médio em Tempo Integral, processo este já abordado no primeiro bloco de entrevistas.

O quarto conceito é a Parceria, realizada com o objetivo de garantir novos espaços e oportunidades de aprendizagem, através de apoios das lideranças do município, tais como: as associações de profissionais, poderes Legislativo, Judiciário, Ministério Público e população, tendo em vista o alcance de benefícios para a Política de Educação em Tempo Integral dos Centros Educa Mais, via disponibilização de recursos pedagógicos, culturais, artísticos, esportivos, científicos ou projetos acadêmicos.

A escola pública é regida por normas desenvolvidas pelo Estado, logo, a autonomia nessa instituição ocorre de modo relativo, pois as diretrizes pedagógicas, as características de sua administração e a capacidade de gerenciar os recursos financeiros, advindos dos órgãos

centrais, são aspectos atrelados às condições estabelecidas pelos sistemas de ensino. Paro (2001, p. 57) alerta que:

> É preciso, entretanto, estar atento para, com relação a autonomia administrativa, não confundir descentralização de poder com 'desconcentração' de tarefas; e, no que concerne à gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização do poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisões.

A conquista da participação da comunidade se constitui em uma luta histórica, pois a escola pública tem enfrentado dificuldades para oportunizar aos estudantes, familiares e outras pessoas que fazem parte do local o envolvimento na tomada de decisões quanto à organização e gestão das escolas, tendo em vista que geralmente a instância central permanece com o poder sob seu controle, atribuindo a execução de tarefas ao poder local com ordens estabelecidas.

Quando ocorre apenas a desconcentração das ações executadas pelas escolas, o poder público se exime de garantir a qualidade do ensino oferecido, isto tem sido cada vez mais presente no sistema educacional brasileiro, haja vista a efetivação de políticas neoliberais que desde 1990 têm contribuído para a diminuição do papel do Estado na manutenção e desenvolvimento do ensino público.

> Em muitos casos, pratica-se muito mais a desconcentração, do que propriamente a descentralização, isto é, realiza-se a delegação regulamentada da autoridade, tutelada ainda pelo poder central, mediante o estabelecimento de diretrizes e normas centrais, controle na prestação de contas e a subordinação administrativa das unidades escolares aos poderes centrais, em vez de delegação de poderes de autogestão e autodeterminação na gestão dos processos necessários para a realização das políticas educacionais (Lück, 2000, p. 19).

O quinto e último conceito é o Ciclo de Melhoria Contínua (PDCA), como o próprio nome indica, trata-se de um instrumento destinado a apoiar o processo de melhoria contínua da escola. É uma ferramenta estratégica da comunidade escolar, pois é pautada no Plano de Ação. Desenvolve-se a partir das seguintes fases: planejar, executar, avaliar e ajustar, e visa contribuir para os avanços em dados numéricos, bem como em mudanças práticas diárias, fazendo da escola um espaço de crescimento e melhorias contínuas.

Consideramos pertinente que os profissionais da educação estejam atentos acerca dos desdobramentos advindos dessa racionalidade que adentra nos espaços escolares, sob a lógica

da gestão empresarial, como a ênfase na eficiência e eficácia na organização e gestão escolar ou quando os gestores assumem lugar estratégico para difusão das decisões tomadas no poder central. Krawczyk (2014, p. 33) faz uma crítica aos modelos de gestão propostos nestes princípios:

> O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do "sonho de cada aluno".

Considerando o exposto, importa aqui assinalarmos que no marco do federalismo brasileiro, determina-se a incumbência dos Estados e Municípios e do Distrito Federal de estabelecer, para o seu sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, consoante o disposto na Constituição Federal de 1988 (artigo 206, inciso VI) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96, relativamente à Educação Básica (artigo 3º, inciso VIII). Reiteramos que essa concepção de gestão se trata de uma conquista legal que adveio de lutas históricas em prol da democratização do Brasil a partir do final da década de 1980.

Nesse sentido, torna-se oportuno destacar, a percepção da Participante 02, Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais A, pois apesar de reconhecer que a legislação educacional determina a gestão democrática como concepção de gestão das escolas públicas, concebe essa concepção como teórica, revelando a inexistência de mecanismos que traduzem os princípios da gestão democrática no espaço escolar.

Para esta participante, a TGE resolve essa lacuna, pois as ferramentas gerenciais, possibilita transformar aquilo que é ideia, teoria, os ideários planejados para uma escola em ações reais, haja vista que na sua interpretação "[...] eu acho que aí reside toda a diferença desse trabalho de gestão articulado com tecnologias, braços e ferramentas da TGE, que vem lá da administração escolar" (Informação verbal da Participante 02, 2023). A Gestora Pedagógica aponta o uso da TGE como aspecto que diferencia a forma de trabalho da escola de Tempo Integral para a escola Regular Parcial, conforme exposto a seguir:

> Houve muitas mudanças. Em que sentido? A gente trabalha com algo que a gente chama de TGE, tecnologia de gestão educacional. E a gente vê, historicamente falando, a própria LDB, os próprios regimentos estaduais, as próprias orientações, resoluções estaduais de educação, elas vão trazer princípios muito pautados em algumas coisas como democracia, como a administração transparente dos recursos públicos, porque a gente recebe e administra recursos que são públicos dentro de uma escola através de repasses. E aí, no regular, você tem essa questão de forma muito teórica, a meu ver, mas não existem os mecanismos que podem te dar a exercer, de fato, essa transparência e essa legitimidade desse espaço democrático (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

A percepção exposta nos chamou a atenção por consideramos que a gestão democrática pode se efetivar por meio de ações e relações que acontecem no nível da realidade concreta. Corroboramos com Ferreira (2006), ao enfatizar que a gestão democrática é concretizada na prática quando a comunidade escolar toma decisões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola; sobre as finalidades e os objetivos do planejamento das disciplinas; sobre as atividades dos professores e dos estudantes, logo, sobre os ambientes de aprendizagem, os recursos humanos, físicos e financeiros, os tipos, os modos e os procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização, entre outros aspectos necessários para sua consecução.

É restrita a interpretação da gestão democrática apenas no campo teórico, quando a própria legislação oportuniza a democratização da gestão escolar, ao determinar no Art. 15 da LDB (9.394/96), que os sistemas de ensino deverão assegurar às unidades escolares públicas de educação básica progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Desse modo, cabe a cada comunidade escolar, de posse desse artigo, encontrar caminhos para que o exercício democrático se concretize, a partir dos planejamentos, materializados por meios dos planos e projetos, de acordo com a identidade e realidade da escola, assim poderão ser elaborados sem a intervenção de uma organização privada sem fins lucrativos.

Uma proposta de gestão democrática legítima é formativa, ou seja, requer tempo para proposição, debate e deliberações. Para que ocorra a implementação dessa concepção de gestão, segundo Lima (2013, p. 31), é pertinente “gostar de participar, querer participar, ter conhecimento do objeto de participação, se reconhecer neste objeto e ter o poder de participação nas tomadas de decisão”.

Assim, na perspectiva da gestão democrática a participação é um processo formativo, pois implica na mediação de conflitos; na escuta de concepções, opiniões opostas;

possibilidade de lidar com escolhas equivocadas da comunidade escolar, para que seus membros possam aprender com os próprios erros.

Para tanto, cabe a vivência de duas premissas: “i) aprende-se a participar, participando; ii) a participação ativa cinde espaços, rompe com condicionantes, luta por condições, agrega e organiza-se junto a outros, formando um coletivo” (Coutinho; Lagares, 2017, p. 845). Nesse sentido, compreendemos que na escola em que a participação é cerceada, existe dificuldade para decidir, será um espaço cujas ideologias das classes dominantes poderão camuflar as suas reais intenções, resultando na alienação dos sujeitos.

A efetivação dessa concepção de gestão se dá em razão da existência de mecanismos e espaços para que a comunidade escolar possa discutir e deliberar, refletindo na organização e gestão escolar, bem como no trabalho pedagógico, que, ao invés de firmar-se no autoritarismo, individualismo, promove o exercício do poder em relações de complementariedade e não de hierarquização. Tal perspectiva pode ocorrer nos seguintes espaços: Conselho Escolar e na implementação do PPP.

Outro ponto que merece atenção, é a percepção da Participante 04, ao reconhecer que no Centro onde trabalha se desenvolve uma gestão democrática, pois revela que o poder é descentralizado, mediante a existência dos três gestores, o gestor geral, o gestor pedagógico e o gestor financeiro. Cabe mencionar que esta professora do Centro Educa Mais A, trabalha na rede estadual desde 2010, e em 2017 foi transferida para a instituição no início da implantação, que ocorreu de forma gradual, iniciando com o primeiro ano do Ensino Médio, e o Segundo e Terceiro ano permaneceram como Ensino Médio em Tempo Parcial.

No decorrer da entrevista, a Participante 04 expõe dados que elucidam os desdobramentos que ocorreram em razão da mudança para escola de Tempo Integral, cuja organização e gestão passaram a ter referência a TGE. Considerando que a mudança se deu gradualmente, a professora menciona a existência de dois movimentos: “O parcial era focado no PPP, e a estrutura de implantação do integral era diferente. Então era uma outra organização, era o Plano de Ação, outros documentos” (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

Nesse sentido, uma das principais mudanças na escola envolve a elaboração de novos documentos, por exemplo, na escola de Tempo Parcial, são elaborados o plano anual de ensino e o plano de aula, mas, com a transformação da escola em Tempo Integral, surgiram outras demandas aos membros da comunidade escolar, como a elaboração do Plano de Ação, Programa de Ação, Guia de Aprendizagem, entre outros.

O documento As Diretrizes Operacionais 2021: IEMA e Centros Educa Mais (Maranhão, 2021c) expõe que nos Centros Educa Mais o planejamento se desdobra em estratégias e ações que são traduzidas nos instrumentos de gestão utilizados pela TGE, apresentados no Quadro 10:

Quadro 10 - Instrumentos de Gestão

Plano de Ação	Trata-se de um instrumento estratégico da escola ao nortear a Equipe Escolar na busca de resultados comuns sob a liderança do Gestor. É elaborado com a participação de toda a equipe escolar, tendo por referência o Plano de Ação da Secretaria de Educação.
Programa de Ação	Trata-se de um instrumento operacional que desdobra as estratégias traçadas no Plano de Ação em ações no cotidiano da escola, e que permite a definição conjunta das atribuições de cada profissional, com atividades detalhadas a partir das estratégias e ações do Plano de Ação relacionadas à sua atuação. Os professores, Professor coordenador de área, Gestor pedagógico, Gestor Administrativo-financeiro e o Gestor Geral participam da sua elaboração. Os sujeitos que desempenham função de apoio administrativo deverão elaborar as rotinas de trabalho.
Agenda bimestral	Trata-se de um instrumento que define as ações referentes às inovações (Avaliação Diagnóstica de Entrada, Nivelamento, Plano de Ação, Programa de Ação, atividades e/ou disciplinas da Parte Diversificada, dentre outras) introduzidas pelo modelo Educa Mais que devem ser realizadas a cada período letivo na escola. É elaborada pela SUPCETI e encaminhada aos centros como um instrumento que traduz "o quando" do Plano de Ação para a Equipe Escolar.
Guia de Aprendizagem	Trata-se de um documento que contém informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas. É elaborado a cada período letivo (50 dias) pelos professores, para os estudantes e seus familiares.

Fonte: Elaborado pela autora tendo por referência (Maranhão, 2021c

Durante as entrevistas ficou evidente a importância atribuída pelos entrevistados ao Plano de Ação, em alguns casos revelam que este Plano se torna mais aplicável na realidade da escola em comparação ao PPP, que passa a ser visto como um documento relevante apenas para a estrutura da escola de Tempo Parcial. Para o ICE (2015c, p. 11) "[...] o Plano de Ação da Escola é a materialização de um sonho coletivo, do Projeto de Vida de uma comunidade".

Para a elaboração do Plano de Ação da escola, inicialmente é necessário conhecer o Plano de Ação da Secretaria de Educação, pois esse documento passa a nortear o planejamento das estratégias específicas da escola, incidindo em seus desdobramentos. “É importante ressaltar que a Visão de futuro e as Premissas no Plano de Ação da Secretaria de Educação não devem ser alteradas, pois se trata de uma expressão da Secretaria” revela o Instituto (ICE, 2015c, 23).

De acordo com os participantes da pesquisa, o Plano de Ação da escola foi elaborado tendo por referência tanto os objetivos do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/MA), em seguida a comunidade escolar buscou adequá-lo à realidade da escola, quanto aos resultados alcançados pela instituição no ano anterior. Este Plano norteia as atividades que serão realizadas dentro do ambiente escolar. Assim, passou a orientar todo o planejamento da escola. Nele estão expostas as metas que deverão ser alcançadas durante o ano letivo, conforme exposto nas comunicações abaixo:

> É uma ferramenta que nos dá o caminho do objetivo maior que a gente traçou. A gente traça o objetivo que ele vem da Secretaria, a gente pega esse objetivo da Secretaria, coloca o nosso aqui, e pra alcançar o dele eu preciso fazer isso. Então, esse Plano de Ação da Secretaria, ele vai dar a base pra gente fazer o nosso (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> Nós temos um Plano de Ação que é feito junto com os professores, a gestão e o professor. Nós vamos ver todas as ações que podemos fazer durante o ano com foco em algo que aconteceu e que não deu certo (Informação verbal do Participante 03, Centro Educa Mais A, 2023).

> Então, a gente, a partir do que o Estado traz, do que a SEDUC traz, nós vamos montar o nosso (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

> A Secretaria estabelece um Plano de Ação geral para todas as escolas, com metas iguais, com objetivos iguais para todas as escolas. Porém, cada escola, para o atingimento dessas metas, vai ter que traçar suas próprias estratégias e as suas próprias ações para atingir essas metas, para alcançar esses resultados (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Durante a elaboração do Plano de Ação das escolas são construídas metas para que sejam atingidas as metas determinadas pela SEDUC/MA. Segundo o Participante 05, esse momento não pode ser negligenciado, “Envolve toda a comunidade escolar, estudantes, pais, professores, gestores, todo mundo participa desse processo” (Informação verbal, Centro Educa Mais B, 2023).

Apesar de o Gestor Geral do Centro Educa Mais A reconhecer certo engessamento, pois em alguns aspectos não poderá ocorrer mudanças, ele indica que se trata de um Plano que pode sofrer alterações conforme a maneira em que se materializa na realidade, em sua percepção destaca “A gente está planejando e dentro do transcorrer do dia a dia, do momento, a gente vai vendo o que é mais importante. Talvez o que foi planejado aqui como ponto de maior relevância no começo do ano, no final do ano já não é mais” (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

Compreendemos que uma escola autônoma não significa que possui autonomia absoluta, em virtude de estar vinculada ao sistema de ensino, ao qual deve submeter-se a uma legislação educacional que orienta e regula todas as escolas, tendo em vista uma unidade política e administrativa de gestão de um sistema. Sendo a autonomia um princípio que ocorre em relação, ela não pode ser desenvolvida de forma isolada. Portanto, não incide na independência para se fazer o que se quer.

> A autonomia quer dizer a capacidade de a escola decidir o seu próprio destino, porém permanecendo integrada ao sistema mais amplo de que faz parte. Nesse sentido, ela não tem a autonomia para se tornar independente de todas as outras esferas nem para fazer ou alterar a própria lei que define as diretrizes e bases da educação em seu conjunto (Medel, 2008, p. 37-38).

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toshi (2012) não convém à comunidade escolar ignorar o papel do Estado, das Secretarias da Educação e das normas do sistema, nem se subjugar a suas determinações, tampouco considerar ser possível obter uma autonomia total das escolas. Desse modo, reconhecemos a influência do sistema de ensino sobre as escolas, logo, a autonomia dos sujeitos da comunidade escolar em suas decisões, será sempre relativa, pois não podem desconsiderar os instrumentos normativos e operativos das instâncias superiores, conforme já expomos na quarta seção desta Tese, ao corroborarmos com os estudos de Dublante e Coutinho (2012).

De acordo com a Participante 02, por meio do Plano de Ação se tem um quadro de monitoramento do processo, que demonstra o resultado no final do ano letivo, a partir dele se avalia o que foi planejado e as metas alcançadas. Um dado relevante mencionado pela Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais A é a utilização do método PDCA. De acordo com o ICE “[...] o Ciclo PDCA pode ser aplicado tanto em processos administrativos quanto pedagógicos. Não importa a área, o conceito da melhoria contínua pode e deve permear toda a escola” (ICE, 2015c, p. 15).

Esse método geralmente é utilizado pelas organizações para gerenciar os seus processos internos, com vistas a garantir o alcance de metas estabelecidas, cujas informações são tomadas como fator de direcionamento das decisões.

> [...] com os resultados de avaliação externa, de tudo que acontece na escola, a gente vai fazendo um novo planejamento. Isso tudo pautado em algo muito importante que a gente chama de PDCA. Então, é um princípio da administração que é planejar, executar, avaliar, replanejar, executar, avaliar, replanejar, entendeu? Então, ele vai sempre pautado em cima do PDCA. Então, esse PDCA é um dos resultados obtidos de um ano para o outro, daquilo que a secretaria nos traz como meta, e dos desafios que nós nos formamos também, enquanto equipe, enquanto grupo aguerrido que trabalha em prol de uma escola pública de qualidade (Informação verbal do Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> E, aquilo que for positivo, a gente segue. E, aquilo que for negativo, a gente trabalha, chama de PDCA. Faz a revisão desse plano (Informação verbal do Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

O ciclo PDCA, foi desenvolvido por Walter A. Shewhart na década de 1920 e consagrado por Willian Edwards Deming a partir da década de 1950, quando passou a ser conhecido como Ciclo de Deming, empregado nas empresas japonesas para o aumento da qualidade de seus processos.

Trata-se de uma metodologia que tem como função o auxílio no diagnóstico, análise e prognóstico de problemas organizacionais, com vistas ao alcance de melhoria contínua, a partir de ações sistemáticas que agilizam a obtenção de melhores resultados, com o intuito de garantir a sobrevivência e o crescimento das organizações.

De acordo com Chaib (2005, p. 11) as etapas do método PDCA podem ser detalhadas da seguinte forma:

> Plan (Planejar): estabelecer os objetivos e processos necessários para fornecer resultados de acordo com os requisitos do cliente e políticas da organização; Do (Fazer): Implementar os processos; Check (checar): monitorar e medir processos e produtos em relação às políticas, aos objetivos e aos requisitos para o produto e relatar os resultados; Act (agir): executar ações para promover continuamente a melhoria do desempenho do processo.

A utilização do Ciclo PDCA para o gerenciamento das organizações tem como objetivo o controle dos processos, por meio do estabelecimento de uma diretriz de controle (planejamento da qualidade), do monitoramento do nível de controle, a partir de padrões e da manutenção da diretriz atualizada, de forma que sejam alcançados os resultados satisfatórios.

Nesse sentido, cada organização é considerada um processo, pois em seu interior existem conjuntos processuais menores, que passam a compor o fluxo de produção de bens ou o fornecimento de serviços e estes exigem acompanhamento constante. Para Campos (1992) o acompanhamento, isto é, o controle de processo é a essência do gerenciamento em todos os níveis da organização, logo, é necessária a compreensão do relacionamento causa-efeito, haja vista que o conjunto de causas (meios) podem influenciar o resultado obtido.

Reconhecemos a relevância das organizações na vida dos seres humanos. Enquanto unidade social, a organização é caracterizada como um empreendimento humano destinado a atingir determinados objetivos. Cabe mencionar que as organizações se diferenciam pelos seus próprios objetivos, os quais podem ser o lucro, a prestação de serviços públicos, a caridade, etc.

O foco de interesse neste estudo é a escola, trata-se de uma unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, ao planejarem as práticas de gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares, por meio de estruturas e de processos organizacionais, tendo em vista o alcance dos objetivos educacionais.

> As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais (Libâneo; Oliveira; Toshi, 2012, p. 437).

Na escola pública, as funções de planejamento, organização, direção e controle não visam o lucro, mas são desenvolvidas para racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, processos que devem ser impregnados do caráter educativo, formativo, que caracterizam as instituições educacionais.

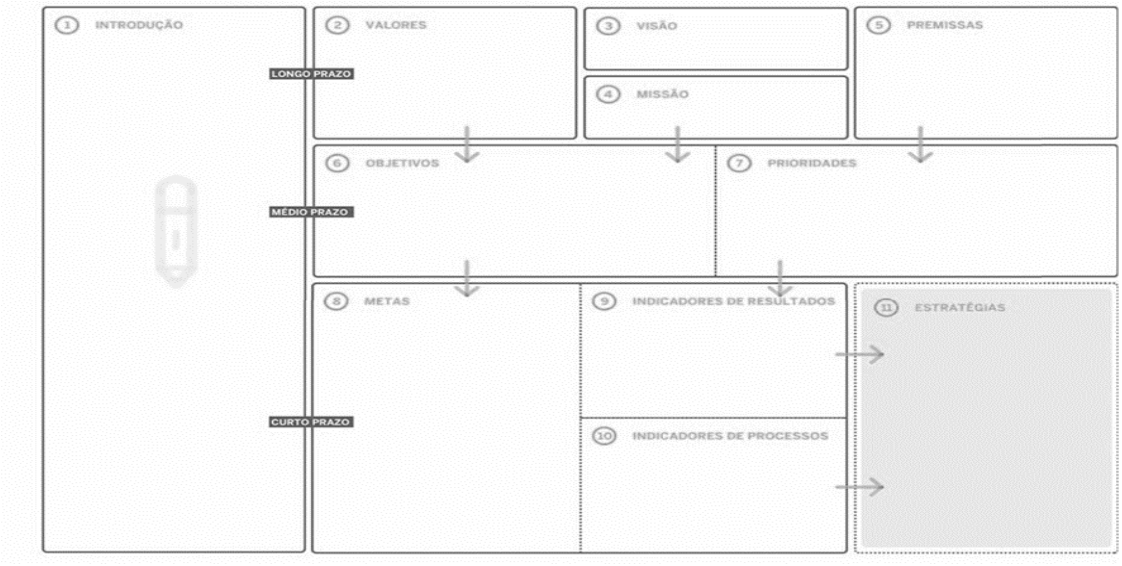
Compreendemos que a escola é uma organização em que tanto seus objetivos e meios, quanto seus resultados precisam estar relacionados com a formação humana, o que exige o fortalecimento das relações sociais, culturais e afetivas em seu interior. Salientamos a necessidade de ser democraticamente administrada, a fim de que os membros da comunidade escolar possam canalizar esforços para a realização dos objetivos educacionais de acordo com sua realidade, fato este que acentua a importância da gestão democrática, com vistas a promover o envolvimento das pessoas no trabalho pedagógico, por meio da participação no planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas planejadas, a fim de garantir a aprendizagem dos estudantes.

No início da implantação dos Centros Educa Mais pesquisados, o Plano de Ação tinha uma revisão anual, entretanto, posteriormente essa revisão passou a ser semestral. A Participante 02 revelou que durante o processo de reestruturação e reorganização do que foi planejado no início de fevereiro, a comunidade escolar passou a se questionar "Quais são os indicadores de processo de resultado que nós estamos mais próximos? Quais metas estão distantes de serem atingidas? O que precisa?" (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023)

O ICE orienta que ao final de cada período, geralmente anual, ocorra a correção do Plano de Ação da escola, de forma que sejam ajustados as estratégias, metas, indicadores e outras variáveis, em função dos resultados alcançados. Após essa fase, ele recomeça um novo Ciclo PDCA (ICE, 2015c).

O Plano de Ação trata-se de uma ferramenta gerencial elaborada com o objetivo de melhor planejar, executar, avaliar e replanejar objetivos, metas e estratégias da escola. Este envolve tanto processos administrativos, quanto pedagógicos, de modo que esses processos coexistam complementarmente (ICE, 2015c). Vejamos como é composto este Plano, conforme a Figura 4 a seguir:

Figura 4 – Plano de Ação



Fonte: (ICE, 2015c, p. 24).

O Plano de Ação do Centro Educa Mais B expõe em seu texto que a partir da implantação do Modelo Pedagógico e de Gestão, houve um significativo interesse da comunidade pela Escola, o que se refletiu no aumento da procura por vagas em todas as

séries, pois “Os indicadores melhoraram sensivelmente quando comparados aos anos anteriores, superando-se assim o histórico de alta evasão, alta reprovação e altos índices de distorção idade-série que comprometiam o processo ensino-aprendizagem” (Centro Educa Mais B, 2023).

No Modelo da Escola da Escolha foram estabelecidas cinco Premissas, a saber: Protagonismo; Formação continuada; Excelência em gestão; Corresponsabilidade e Replicabilidade. Cada uma é voltada a um público-chave, com exceção da última, que visa a expansão do Modelo da Escola da Escolha. A partir das Premissas são definidos os objetivos, prioridades e metas.

Entre as Premissas, o Protagonismo foi o mais enfatizado pelos Participantes, ele está vinculado aos estudantes, por meio dele buscam-se evidenciar a excelência nos resultados de aprendizagem, cujos indicadores de resultado são a taxa de aprovação; taxa de estudantes frequentes; taxa de abandono e o índice de transferência escolar para diferentes instituições de ensino.

A Participante 04 expõe que “No Plano de Ação a gente trabalha com Premissas. A primeira Premissa é o estudante, o seu protagonismo. Então, a gente vai pensar em indicadores e resultados, metas e estratégias para que ele seja realmente protagonista” (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023). Cabe mencionar que as metas traçadas pelas escolas não podem ser inferiores às dispostas no Plano da Secretaria, conforme enfatiza a referida Participante “O Estado, a Secretaria, tem o Plano de Ação. Quais são os valores? Quais são as metas do Estado? A nossa meta nunca pode ser inferior à meta do Estado” (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

Constatamos que as ações dos Centros Educa Mais pesquisados estão voltadas para o foco e atendimento de metas e de resultados estabelecidos pela Secretaria de Educação. Vejamos o caso do indicador de resultado Taxa de aprovação, mencionado pela Participante 02, no trecho destacado a seguir:

> [...] vem um plano da secretaria que ele traz as bases de meta, de matrizes, de premissas, e aí o nosso plano ele vai seguir essas premissas e essas metas. Então, por exemplo, se a aprovação prevista pelo plano de ação da SEDUC, é de 98%, a minha pode ser de 99%, mas não pode ser de 97%. Porque eu vou estar fora daquilo que é o ideário planejado pela Secretaria em si. Então, ele tem essa conjuntura de ter que seguir, de fato, aquele que vem da Secretaria (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

A Participante 02 evidenciou durante a entrevista que o fato de a taxa de aprovação ser de 98% trouxe bastante preocupação para a equipe pedagógica do Centro Educa Mais A, tendo em vista que diante da realidade da escola pública, tratava-se de um desafio significativo. Ela revelou que houve muita discussão acerca dessa meta definida pela SEDUC/MA, ao dizer "[...] a gente conversou bastante, porque é muito penoso, 98% de aprovação numa escola é um número estratosférico, né? Para quem trabalha com a realidade de escola pública" (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Diante desse desafio, a comunidade escolar deste Centro buscou estabelecer estratégias para que se tornasse viável o alcance da referida meta, uma das estratégias foi mudar o formato de reunião com os familiares dos estudantes, antes, porém, era realizada numa plenária, em que era apresentado o resultado do período para todas as quatro turmas de primeiro ano do Ensino Médio.

Assim, durante a semana pedagógica, foi deliberado que as reuniões seriam direcionadas para cada sala de aula, com os professores fazendo um rodízio em todas as salas, de forma que cada professor tivesse um tempo para conversar lado a lado com familiar e o estudante sobre os resultados alcançados. Para a Participante 02, esse espaço é crucial, pois o familiar passa a conhecer os professores responsáveis pelos componentes da Base Nacional Comum e os componentes da parte diversificada. Esse novo modelo de reunião passou a figurar no Plano de Ação.

> Nossos resultados, se tu for ver no quadro de monitoramento do ano passado para esse ano, tu vais ver que o resultado está bem mais perto de ser alcançado. Esse primeiro período, se o ano terminasse no primeiro período, que terminou no dia 20 e pouco de maio, nós teríamos 95% de aprovação. No ano passado, nós não tínhamos 68%. já surgiu algum efeito [...] (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

No terreno da ação em contexto escolar, nenhuma das instâncias (sistema de ensino e escola) podem exercer hegemonicamente o controle total sobre a outra. É imprescindível que a comunidade escolar promova a compatibilização das decisões do sistema e as decisões tomadas no âmbito das escolas, pois as decisões do sistema por vezes não expressam interesses da comunidade escolar nos conteúdos dos documentos oficiais.

A partir dos dados suscitados durante as entrevistas constatamos que, após a elaboração do Plano de Ação, este documento passa pela validação de todos, que deverão compactuar com as metas definidas no Plano. A partir deste, são elaborados outros documentos, por exemplo o Programa de Ação. De acordo com o Participante 05, Gestor

Geral do Centro Educa Mais B o Programa de Ação consiste "É um instrumento operacional. O Plano de Ação é estratégico e o Programa de Ação é operacional" (Informação verbal, Centro Educa Mais B, 2023).

Os professores, o Professor Coordenador de Área, o Gestor pedagógico, o Gestor Administrativo-financeiro e o Gestor Geral elaboram seu Programa de Ação de acordo com as suas atribuições, logo, apresentam as atividades detalhadas por meio das estratégias e ações do Plano de Ação relacionadas à sua atuação.

> Aí, partindo desse Plano de Ação, a gente faz o nosso Programa de Ação. Esse é o Plano Político-Pedagógico da escola. O plano de ação, o programa de ação, é tudo planejado para poder seguir o nosso trabalho (Informação da Participante 03, Centro Educa Mais A, 2023).

> Quem primeiro faz são os professores, depois os coordenadores diários, os PCIs, como a gente chama aqui. Depois que os PCIs fazem, são elaborados o do Gestor Pedagógico e o do Gestor Administrativo Financeiro. O último Programa de Ação a ser construído é o do Gestor Geral (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

> Eu acho que é interessante porque o Plano de Ação é sempre revisto, né? Então, cada semestre a gente refaz o nosso Programa de Ação, com base no Plano de Ação da escola (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

De acordo com os participantes, o Programa de Ação inicialmente era elaborado semestralmente, mas passou a ser bimestral. Cabe ressaltar que o Programa de Ação do Gestor Geral consiste em um apanhado de todos os demais Programas de Ação construídos, pois integra todos os demais, refletindo todas as mudanças advindas das estratégias traçadas no Plano de Ação.

A preocupação com a taxa de aprovação dos estudantes é reiterada pela Participante 04, pois menciona que se a escola almeja em seu Plano de Ação obter 100% de estudante aprovado, os professores terão que elaborar o seu respectivo Programa de Ação, definindo estratégias para que em sua disciplina, consiga alcançar 100% de aprovação dos estudantes. No trecho abaixo, a referida participante deixou evidente tal preocupação:

> Porque a escola quer 100% de aprovação, mas eu, enquanto professora, tenho que ter 100% de aprovação. Cada professor tem um documento que nasce a partir do Plano de Ação da Escola. E, a cada bimestre esse documento, ele é revisado. Então, a gente vai sempre mudando as metas, as estratégias de como sanar a questão para não ter reprovação, ou pelo menos minimizar essa reprovação, para que o aluno realmente aprenda (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais B, 2023).

Cabe observar a influência da lógica gerencial nas práticas pedagógicas e administrativas da escola, incluindo a reestruturação do trabalho educativo e a atuação profissional. Trata-se de uma mudança organizacional e cultural da gestão nas escolas pesquisadas, que passou a incluir instrumentos gerenciais na rotina escolar, orientados pelos princípios da eficiência e eficácia presentes no setor privado, com vistas à racionalidade técnica, foco em resultados, regulação e controle.

> No aspecto pedagógico, a administração para a eficácia pedagógica se materializa na preconização de metas estabelecidas para alcançar os resultados propostos, no treinamento e aplicação de testes; na avaliação de desempenho dos profissionais da educação e dos estudantes; em uma gestão voltada para a responsabilização, monitorização, terceirização de serviços públicos ao setor privado e avaliação por meio da mensuração de resultados e do desempenho dos profissionais da educação (Cária; Oliveira, 2016, p. 291-292) .

Compreendemos que este processo de mudança não se dá aleatoriamente, mas está vinculado às mudanças no modelo de gestão pública da educação, tomadas como necessárias para promover melhores resultados na área da educação pelos organismos internacionais, que fomentaram nos países em desenvolvimento, como o Brasil e outros da América Latina, a implementação de reformas dos sistemas educativos, em razão da necessidade de políticas de ajustes fiscais e de estabilização, frente a um novo modelo de produção capitalista.

Segundo Silva e Souza (2013), as reformas educacionais implantadas no Brasil trouxeram mudanças quanto à gestão e à avaliação da educação básica, dentre elas a definição de mecanismos que promovem maior responsabilização da escola e de seus profissionais pelos resultados dos estudantes. A busca pela eficiência da escola no alcance das metas de desempenho pode contribuir para reconfigurar tanto o modelo de regulação escolar quanto o papel do Estado no atendimento educacional.

Consideramos que o processo gradativo de transformação da educação em mercadoria e da escola em organização/empresa, perpassa pela concretização dos princípios gerenciais das empresas e organizações contemporâneas, tais como: a melhoria da eficácia da atividade administrativa; aumento da produtividade na administração do Estado; melhoria da qualidade na prestação de serviços públicos e a diminuição das suas despesas.

“Como nos países desenvolvidos e em desenvolvimento, no Brasil, a lógica gerencial vem alterando as formas de organização e gestão das escolas, tendo a ideia subjacente que a

instituição educativa pública não é diferente dos empreendimentos que visam lucros" (Cária; Oliveira, 2016, p. 292).

De acordo com os participantes da pesquisa, os Programas de Ação dos professores vão incidir na elaboração dos chamados Guias de Aprendizagem, que vão gerar as agendas dos estudantes, entre outros instrumentos que a comunidade escolar dos Centros Educa Mais teve que utilizar no espaço escolar, haja vista a sua transformação em escola de Tempo Integral, vinculado ao Modelo de Escola da Escolha proposto pelo ICE. A relação de interdependência entre os documentos ficou evidente no seguinte trecho "[...] eu tenho que preparar o Programa de Ação em cima do Plano de Ação da escola. E partindo daí a gente vai para o nosso Guia de Aprendizagem, nosso planejamento" (Informação verbal da Participante 03, 2023).

O Guia de Aprendizagem é um documento elaborado pelos professores para os estudantes e seus familiares, de forma que estes possam conhecer os componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas. "Ele serve para informar esses três públicos muito claramente o que será trabalhado naquele componente curricular, naquele período específico, o que ele pode buscar além daquilo ali, as referências [...]", revelou a Participante 02 (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

> [...] a gente construía esses guias agora, vinha um grupo e observava, ah, isso aqui não pode ser assim, vamos mudar isso aqui, isso aqui precisa ser feito dessa forma. Quando era no ciclo seguinte que a gente tinha feito de acordo com a informação desse grupo que tinha vindo, naquele outro ciclo que vinha outras duas pessoas, aquilo que era, que havia sido apontado não era mais adequado. Então, isso deixou a coisa toda muito trabalhosa e muito cansativa (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Reiteramos que houve um acompanhamento permanente do ICE a cada período letivo, no entanto, as equipes de acompanhamento dos ciclos eram diferentes, pois dificilmente era uma equipe igual ao ciclo anterior, tal fato se tornou um entrave para a comunidade escolar dos Centros Educa Mais, haja vista que existia muita dificuldade em manter as mesmas orientações de um ciclo para o outro.

A Participante 02 foi bastante enfática durante a entrevista quanto às diferentes orientações recebidas durante o processo de elaboração dos documentos propostos no Modelo de Escola da Escolha, a exemplo da elaboração dos Guias de Aprendizagem mencionado acima.

Considerando o exposto, as mudanças são identificadas como resultado de alterações na rotina administrativa e pedagógica das escolas, a partir de instrumentos de gestão educacional, antes não presentes no cotidiano escolar. Cabe a atenção dos profissionais da educação quanto às transformações empreendidas na organização e gestão das escolas pesquisadas, pois

> [...] ao mesmo tempo em que os novos modelos de gestão preconizam uma gestão escolar descentralizada, com certo nível de autonomia e a ampliação da participação da comunidade escolar nas suas decisões, ocorre uma sobrecarga de trabalho para as unidades escolares e para aqueles que dela fazem parte. O excesso de atividades atinge, particularmente, aqueles que exercem atividades docentes, seja na sala de aula ou na gestão escolar, dado que, frente à gestão escolar pautada por princípios gerenciais, os docentes são considerados os responsáveis pelos resultados alcançados pela escola e pelos alunos (Terto, 2012, p. 13).

6.4.1 A substituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) pelo Plano de Ação

O Projeto Político-Pedagógico (PPP), enquanto instrumento de gestão democrática, constitui-se como parte de um processo que envolve dois aspectos**:** a descentralização do poder à medida que os sujeitos detêm a capacidade de tomarem decisões que orientarão o trabalho pedagógico e o conhecimento partilhado por vários sujeitos da comunidade escolar que expressam suas concepções de mundo, escola, aprendizagem, avaliação etc.

Ao longo desta Tese discorremos acerca da elaboração coletiva do PPP, o qual deve envolver a comunidade escolar, isto é, os representantes de todos os segmentos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. "[...] o PPP é um documento que caracteriza a identidade das escolas, dando um sentido para a instituição, um significado em relação ao local em que se situa, bem como dos grupos e indivíduos que o constituem" (Cândido; Gentilini, 2017, p. 330).

O PPP do Centro Educa Mais A, elaborado em 2018, expressa os pressupostos teóricos e alternativas metodológicas que passaram a nortear a prática educativa neste Centro de Ensino Médio a partir daquele ano, objetivando o alcance das suas finalidades e o cumprimento do papel social que assume no contexto da educação maranhense. Em seu texto, deixa evidente que a sua elaboração teve seu início no ano de 2003, quando a comunidade escolar sentiu a necessidade de atualizá-lo, conforme as mudanças emergentes naquele período.

> Este documento é fruto de um trabalho coletivo que começou a ser germinado no ano de 2003, quando diferentes sujeitos da escola sentiram a

> necessidade de delinear a identidade e a direção que deveria ser tomada por esta instituição que na época passou a desenvolver o ensino médio, substituindo a formação para o magistério normal que até então oferecia (Centro Educa Mais A, 2018, p. 03).

O processo de elaboração do PPP envolveu, em um primeiro momento, apenas a Equipe Gestora (Gestor Geral, Gestor Pedagógico e Gestor Administrativo-Financeiro, corpo técnico-administrativo e docente em torno da necessidade de ampliar e aprofundar os conhecimentos acerca das novas orientações nacionais para o Ensino Médio, definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/9 e por outros documentos legais referentes a esta etapa de ensino.

O texto do PPP expõe que a sua elaboração se deu em virtude da compreensão de que a identidade e o rumo de uma instituição devem estar sinalizados neste documento, e que este deve partir da avaliação objetiva das necessidades e expectativas de todos os segmentos da escola (Centro Educa Mais A, 2018).

A elaboração, execução e avaliação do PPP em uma escola é sempre uma tentativa de construir um documento balizador da identidade da instituição, pois envolve a busca pelo equilíbrio entre as especificidades culturais e a missão da escola, a diversidade dos sujeitos da comunidade escolar e o compromisso com um projeto político público nacional, estadual e local (Medel, 2008).

É oportuno mencionar que durante o segundo bloco de entrevistas houve questionamentos acerca do PPP dos Centros Educa Mais pesquisados, de forma que os participantes pudessem expressar se o Centro tinha o PPP, em caso afirmativo, como ocorreu o processo de elaboração? Quem participou? Houve autonomia pedagógica?

Buscamos ainda evidenciar se a partir da adesão do Tempo Integral, houve a reformulação do PPP nos respectivos Centros. Entre outros assuntos que permeiam a implementação deste instrumento.

> [...] existia um PPP muito antigo da escola, que já não cabia mais até pelo histórico, pela condução aqui do trabalho. Então, quando chegou no final do ano de 2017, a gente precisou começar um processo de construção de um PPP que girasse em torno da realidade de uma escola de tempo integral, com implantação gradual, que tinha o regular e que tinha o integral [...] (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

No Centro Educa Mais A o PPP foi elaborado no início da transformação da escola em Tempo Integral, e a partir da necessidade de atualização do próprio documento. Utilizaram o espaço para discussão na semana pedagógica com os professores do Tempo Integral, e da

jornada pedagógica do Tempo Parcial, ocorridas em março de 2018, pois "[...] a construção de uma nova visão para o ensino que concilia duas modalidades de ensino distintas se faz necessária para uma convivência harmônica dentro do ambiente escolar" (Centro Educa Mais A, 2018, p. 03).

Durante a elaboração do PPP em 2018, segundo a Participante 02 houve a participação de vários segmentos da comunidade escolar, em que "foi feita algumas preposições, a gente foi reescrevendo o PPP, aproveitando a parte histórica, que é algo que muda a partir daquele momento pra frente, mas dali pra trás é preciso respeitar [...]" (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

O PPP possui tanto uma função pedagógica, pois abrange os processos de ensino e aprendizagem, quanto a função política, quando as ações planejadas passam a estar baseadas nas concepções de indivíduo, sociedade, educação e escola dos seus elaboradores, podendo incidir na formação do estudante, o que irá nortear a constituição do homem e da mulher no período histórico correspondente.

> Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 2001, p. 37).

É importante que no processo de elaboração sejam considerados os seguintes aspectos: finalidades da escola, estrutura organizacional, currículo, avaliação, etc. Quando contempla esses aspectos, o PPP deixa evidente os caminhos que a escola irá seguir, o que ela é e o que há de se tornar mediante a ação coletiva da comunidade escolar.

Nesse sentido, a percepção do Gestor Geral exposta a seguir revelou que o PPP não tem se tornado um documento vivo, pois dificilmente é consultado, avaliado e discutido após a sua elaboração. Dessa forma, torna-se apenas uma mera exigência burocrática, geralmente esquecido em alguma gaveta da Secretaria Escolar.

> [...] nosso PPP está atrasado. Ele é antigo. Foi logo que começou praticamente o Tempo Integral aqui. E a gente nunca se sentou para fazer atualizações. Então, assim, é meio complicado eu dizer para ti o que é que tem no PPP, porque eu li faz muito tempo. [...] se eu não me engano, esse PPP, ele ainda tem muita coisa de nível parcial. Então, a gente tem que adequar ainda muita coisa (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

Para o Gestor Geral o PPP do Centro Educa Mais A precisa de atualizações, o que exige o planejamento com os membros da comunidade escolar. Ele supôs, durante a entrevista, que essa ação está prevista no Plano de Ação da escola. A Participante 04 reiterou que "O PPP em si é um documento que não faz parte do dia a dia da gente. Embora as nossas ações, se a gente for ver o nosso Plano de Ação, acredito que ele vá de encontro com o PPP", justifica sua percepção ao expor a ausência de participação de outros segmentos nas decisões coletivas e da legitimidade do PPP, pois por vezes ele era cópia de outra escola.

Ela relembrou "Reúne gestor, professor, ia lá e fazia uma reunião, uma assembleia. E tu não via os pais participando, os meninos participando. Às vezes, de uma escola era copiado para outra escola. E já esse Plano de Ação é mais operacional" (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais B, 2023).

Reiteramos a importância de a escola se organizar de forma autônoma, com vistas a elaborar o seu próprio o PPP, cujos sujeitos da comunidade escolar, envolvidos no processo de implementação, devem estabelecer as diretrizes do trabalho pedagógico a serem vivenciados na escola, pois

> [...] valorizando práticas democráticas, cria-se a cultura do pertencimento em relação aos projetos, ações e atividades planejadas, porque a experiência ensina que o ser humano se compromete com aquilo (metas, objetivos, diretrizes, projetos) que se sente envolvido, vinculado, incluído (Nascimento, Cavalcante; Santos, 2019, p. 204).

A percepção dos participantes 01 e 04 revelam que este documento deixou de servir de ponto de referência para decisões que dizem respeito ao funcionamento da escola, à função social da escola em relação à comunidade e à sociedade, daí a importância de ser assegurada a participação dos diferentes segmentos da escola durante a elaboração, execução e avaliação deste documento, de forma que seja vivenciado no cotidiano escolar.

Consideramos que a importância atribuída pelos participantes da pesquisa ao Plano de Ação se deu em razão do processo formativo desenvolvido no âmbito das formações durante a implantação do Modelo da Escola da Escolha, em especial dos seus documentos. Assim, foram introduzidos os mecanismos de organização e gestão escolar que corroboram com os ideais do ICE.

Questionamos aos participantes se durante a reformulação do PPP a SUPCETI orientou e acompanhou esse processo? Dentre as respostas obtidas, a resposta da Participante 02 trouxe dados significativos quanto à ênfase direcionada ao Plano de Ação no período em

que estavam iniciando a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral nos Centros Educa Mais pesquisados, vejamos o trecho a seguir:

> Não, não houve. O PPP para o ICE não é um documento base. O que é um documento base para o ICE? É o Plano de Ação, um dos documentos vinculados ao modelo da Escola da Escolha. Então, nós tivemos formações para o Plano de Ação, para o PPP, nessa época, não. Então, talvez não fosse tão importante para o instituto esse documento, porque já não faz parte da própria lógica do modelo (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Na perspectiva da gestão democrática é imprescindível que as escolas não sejam conduzidas por meio de estratégias e ferramentas de controle e regulação, tendo em vista acompanhar a dinâmica das organizações empresariais, ao adotar formas mais flexíveis de organização e gestão escolar, inspiradas no modelo das empresas privadas. A atenção é devida, para que não se materialize uma desconcentração de responsabilidades em direção à ponta do sistema, mas que haja o poder de decisão dos níveis hierarquicamente inferiores do sistema educacional, isto é, das escolas. Assim, não haverá a despolitização do processo de participação dos sujeitos da comunidade escolar na formulação, implementação e avaliação das práticas pedagógicas.

Apesar de os Participante 05 e 08 reconhecerem o PPP como instrumento fundamental para qualquer escola, pois trata-se de um documento norteador de todo o trabalho pedagógico da instituição, revelam que a partir da implantação do modelo de escola proposto pelo ICE, estruturado por dois modelos, o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, outros documentos ganham relevância, em especial o Plano de Ação, que passa a ser compreendido como um documento mais operacional, o que facilitaria a sua efetividade no cotidiano dos Centros Educa Mais pesquisados.

> Nós entendemos, enquanto escola de Tempo Integral, que o Projeto Político-Pedagógico das escolas é essencial, é fundamental. Toda escola tem que ter um Projeto Político-Pedagógico que acaba se tornando o norteador de todo o processo. Mas nas escolas de Tempo Integral, nós temos um modelo pedagógico e um modelo de gestão. Esses dois instrumentos, eles se integram para dar vida à escola, para fazer a escola funcionar. E um dos instrumentos que nós temos na TGE, na Tecnologia de Gestão Educacional, é o Plano de Ação [...] (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

> O Plano de Ação, ele é mais fluido. É como se ele tivesse uma dinâmica, entendeu. Mas o Projeto Político-Pedagógico é fundamental, até porque ele é um alicerce das práticas pedagógicas, ele é o alicerce ali de todas as ações.

> Então, assim, é como se um complementasse o outro (Informação verbal da Participante 08, Centro Educa Mais B, 2023).

Os relatos dos participantes apresentados, demonstram a influência das concepções teóricas, sociais e políticas do ICE em suas subjetividades, isto é, nas ideias, comportamentos e anseios, e provavelmente nas ações desses sujeitos na organização e gestão da escola em que fazem parte, o que pode repercutir nas práticas organizacionais, pedagógicas, curriculares, logo, nas atividades desenvolvidas na sala de aula.

Compreendemos o anseio dos participantes da pesquisa por documentos que se materializem na prática, a partir do estabelecimento de objetivos, prioridades e metas, aspectos estes que compõem a estrutura do Plano de Ação, conforme já exposto na Figura 4 (ICE, 2015c). Entretanto, a parte operacional do PPP já oportuniza a sua concretude na realidade, pois dentre os três atos do processo de implementação deste documento definidos por Veiga (2010), encontra-se o ato operacional, que consiste em pôr em prática o plano de ação do PPP, isto é, expõe como a comunidade escolar pretende atingir as finalidades, objetivos e metas planejados no ato conceitual.

Consideramos que o PPP é um instrumento fundamental para a gestão da escola em virtude do processo de elaboração, execução e avaliação oportunizar reflexões pela comunidade escolar acerca das concepções de indivíduo e sociedade e suas relações com a educação e a escola. Desse modo, a etapa operacional do documento, ao ser concretizado democraticamente tende a incidir sobre o indivíduo a ser formado, envolvendo questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica.

As percepções apresentadas pelos participantes a seguir revelam a ausência de um PPP que se materializa no cotidiano escolar, bem como refletem as alterações na rotina administrativa e pedagógica das escolas, oriundas da orientação do ICE, que passou a promover a elaboração de novos documentos, antes não presentes no cotidiano escolar.

> Então, a concepção aqui é de que esse instrumento, ou os instrumentos da TGE, eles têm muito mais validade, são muito mais valiosos para a escola do que o Projeto Político-Pedagógico em si (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

> Eu considero que nós saímos de um instrumento, que eu considero burocrático, que, na maioria das escolas, está dentro das gavetas dos gestores, guardado em algum armário, e que não tem, no dia a dia, uma aplicabilidade. O plano de ação, não. Ele, na verdade, gera outros instrumentos dentro da escola (Informação verbal da Participante 06, Centro Educa Mais B, 2023).

> [...] eu acho que o Plano de Ação é mais orgânico, né? do que o PPP. O PPP eu via que ele ficava meio ali entocado na gaveta, né? Se fazia Projeto Político-Pedagógico, ficava ali na entoca e era tudo meio que levado de forma livre. E com o Plano de Ação eu percebo que as coisas, sei lá, ficam mais amarradas e tudo fica mais visível (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

As comunicações expostas nos suscitaram a necessidade de enfatizar que o PPP ao ser elaborado e executado de forma democrática, isto é, a partir das discussões e deliberações baseadas nas reflexões anunciadas, o seu texto passa a elucidar os objetivos, os conteúdos, os fundamentos teórico-metodológicos que nortearão o processo de ensino e aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola.

De acordo com Veiga (2009), o PPP deve constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar, a esses cabe o papel de liderar o processo de elaboração, execução e avaliação desse documento. Nesse sentido, a existência de um PPP dentro do armário, ou em uma gaveta, revela que a coordenação do processo de implementação do PPP, por parte da liderança foi insatisfatória, o que pode contribuir para o fato de não existir a corresponsabilidade dos professores, dos familiares e responsáveis, dos estudantes, do pessoal técnico-administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local.

Um PPP "entocado", demonstra ainda a ausência de uma colaboração e assessoria efetivas de profissionais ligados às Superintendências Regionais da Secretaria de Estado da Educação, fato que não ocorreu em relação a implementação dos documentos do Modelo de Escola da Escolha proposto pelo ICE.

Constatamos que por vezes os membros da comunidade escolar não reconhecem o PPP como instrumento que favorece a instauração de uma forma de organização do trabalho pedagógico. Diante de um PPP "esquecido", a comunidade escolar pode resgatá-lo durante as reuniões do Conselho Escolar, com vistas a realizar alterações que se fazem necessárias, mediante um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes.

Recorremos a Gadotti (2001, p. 36), pois traz alguns indicativos acerca das limitações e obstáculos quanto à instauração de um processo democrático como parte do PPP da escola, a saber:

> a) a nossa pouca experiência democrática;
> b) a mentalidade que aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o povo incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases;
> c) a própria estrutura de nosso sistema educacional é vertical;
> d) o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional;

> e) o tipo de liderança que tradicionalmente domina nossa atividade política no campo educacional.

A busca por uma nova forma de organização da escola, a partir dos princípios da participação e da autonomia deve partir daqueles que fazem parte da comunidade escolar, e não da implantação de um modelo de escola proposto por grupos externos à realidade escolar. As comunicações expostas demonstram que as comunidades escolares diante das novas exigências estabelecidas pelo ICE se demonstraram mais aptas a aderir ao ideário proposto pelo Instituto, do que promover por si próprias, mediante uma gestão participativa, um maior envolvimento e compromisso de todos os interessados no processo decisório da escola, isto é, dos professores, funcionários, familiares e estudantes, que podem participar, auxiliando na tomada de decisões desde a fase do planejamento, execução e avaliação das ações escolares.

A Participante 07 menciona que mediante a implementação do Plano de Ação alguns aspectos políticos, pedagógicos, curriculares, enquanto dados importantes, passam a ter maior valorização no cotidiano da instituição, tais como: “As porcentagens de aprovação, o IDEB, todas essas questões que antes a gente não valorizava tanto, pelo menos não dessa forma, na prática, no dia a dia [...] Já o plano de ação, ele já tem essa vivência diária com a gente” (Informação verbal, Centro Educa Mais B, 2023).

Compreendemos que a organização e gestão escolar e o desenvolvimento das práticas pedagógicas procedem das concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola e formação humana da comunidade escolar. Nesse sentido, o fato de alguns assuntos pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade não serem valorizados no cotidiano escolar pode ser um indicativo de que nessas escolas está ausente a reflexão sobre qual escola almejam, qual tipo de formação está sendo desenvolvida na instituição.

No contexto social, político e econômico vigente, sob a hegemonia Neoliberal, o Estado tende a defender os interesses das classes dominantes, descomprometendo-se com a educação, atribuindo sua reponsabilidade à iniciativa privada, ou ao Terceiro Setor. Nesse sentido, a mudança de concepção de educação e escola dificilmente partirá dos grupos dominantes, uma vez que seus interesses se atrelam à conservação da sociedade capitalista.

> A luta de classes impõe determinadas finalidades para a educação, a qual se configura como um campo em que ocorre uma incessante disputa em torno da definição das políticas educativas, entretanto, dada a hegemonia da classe burguesa, o que predomina são os objetivos que melhor atendem aos seus interesses (Masson, 2013, p. 65).

Nesse sentido, cabe uma posição mais consciente e crítica dos profissionais da educação, acerca da pouca possibilidade de o Estado, sob a hegemonia da burguesia empreender esforços para o alcance da democratização do conhecimento sistematizado por parte das camadas populares. Ao elaborar os seus documentos internos, dentre eles, destacamos o PPP, há de se pensar em tê-lo como um instrumento para a superação da ordem, e não a sua conformação ao sistema de dominação capitalista (Ramos, 2018).

Tornar o PPP um documento vivenciado nas práticas pedagógicas perpassa por uma gestão democrática, com vistas a superar a adoção de mecanismos de centralização e de controle hierárquico tradicional. Corroboramos com Pinheiro (2010, p. 78) ao entender que implementar e concretizar o PPP não se resume em tarefa simples, nem imediata. “Ao contrário, exige, além da compreensão acerca de necessárias mudanças, a disposição para o rompimento com já sedimentadas em nossa ação docente”.

Uma escola democrática demanda um trabalho coletivo, logo, depende da capacidade de seus membros de trabalharem em conjunto, mobilizando reciprocamente seus conhecimentos, habilidades e atitudes, tendo em vista a realização de responsabilidades comuns.

> A gestão democrática pressupõe o efetivo envolvimento e participação de todos os sujeitos na tomada de decisão do processo administrativo e no planejamento pedagógico escolar. Logo, considera-se de fundamental importância o projeto político-pedagógico (PPP) como instrumento de articulação entre os meios e os fins, fazendo o ordenamento de todas as atividades pedagógico-curriculares e a organização da escola, tendo em vista os objetivos educacionais (Cabral Neto; Castro, 2011, p. 756).

Consideramos que a implementação do PPP de forma coletiva contribui para o fortalecimento da gestão democrática das instituições escolares, pressupõe, portanto, que a sua elaboração, execução e avaliação se efetivem na realidade mediante uma ação participativa de todos os envolvidos direta e indiretamente com o processo educativo, o que incide na construção de uma nova maneira de compreender a escola e o ato educativo.

A percepção da Gestora Pedagógica do Centro Educa Mais A, exposta a seguir, pode representar uma possibilidade que a escola posteriormente pode adotar, frente às tentativas de serem estabelecidos como prioridade os mecanismos gerenciais para condução das ações da escola.

> [...] o Plano de Ação é um documento operacionalizador. Mas todos nós, dentro da educação, principalmente, a gente vive muito do ideário. Porém, ele não pode ser um ideário sem ser planejado, sem ser sonhado, sem ser construído. E o PPP, ele justamente te dá esse ideário planejado, construído, alicerçado em segmentos que te norteiam, que vem desde o Estado até a escola. Então, eu acho que jamais ele será obsoleto. Talvez ele precise ganhar uma perspectiva de um novo olhar. Mas eu não vejo de forma alguma ele como um documento obsoleto dentro da educação e dentro das necessidades de trabalho educacional de uma escola (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

A percepção da Participante 02 nos traz esperança, do verbo esperançar, como diria Freire (1992), esperança de que seja resgatada a concepção do PPP enquanto "um documento que propõe uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, prevê as ações, institui procedimentos e instrumentos de ação" (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 470).

Consideramos que "um novo olhar" mencionado pela Participante 02, pode ocorrer quando os sujeitos da comunidade escolar passam, a partir do planejamento participativo, a reconhecerem a necessidade de melhoria da qualidade de ensino na escola, assim, dispõem-se a atuar no sentido da transformação da realidade evidenciada para a realidade desejada.

O ideário que passa a ser planejado e executado democraticamente a partir da implementação do PPP, nos remete a vivência do verbo esperançar, que para Freire (1992) é construir e não desistir, é juntar-se com outros para fazer de outro modo.

Reconhecemos que embora a implementação do PPP seja de responsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar, atrelados às suas funções e atribuições que lhe são específicas, aos membros vinculados à gestão escolar e à coordenação pedagógica, essa responsabilidade é mais incisiva, pois são responsáveis por fazer a escola cumprir sua função social, mediante o trabalho conjunto, logo, pelas atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas. Compete a eles assegurar:

> a) a execução coordenada e integral de atividades dos setores e dos indivíduos da escola, conforme decisões coletivas anteriormente tomadas;
> b) o processo participativo de tomada de decisões, cuidando, ao mesmo tempo, que estas se convertam em medidas concretas efetivamente cumpridas pelo setor ou pelas pessoas em cujo trabalho são aplicadas;
> c) a articulação das relações interpessoais na escola e no âmbito em que o dirigente desempenha suas funções (Libaneo; Oliveira; Toschi (2012. p. 475).

Ressaltamos que as escolas podem efetivar um planejamento participativo, cujo processo de implementação do seu PPP seja considerado a identidade e realidade da escola,

pois esse documento quando elaborado, executado e avaliado coletivamente, direciona política e didaticamente todas as suas atividades da comunidade escolar, da gestão escolar aos planos de aula dos professores.

No primeiro momento, podem ser realizadas reuniões para que os elaboradores possam expor suas percepções sobre o tema escolhido por eles, no intuito de constatar seus pontos de vista acerca da distância entre a escola idealizada e a realidade da escola. Posteriormente, ao realizar estudos que fundamentam o processo de elaboração do PPP, poderão ser promovidos debates e, das ideias suscitadas a partir dos temas discutidos, definirão os objetivos educacionais, bem como ações para atingi-los, a fim de futuramente serem objeto de avaliação.

Vale mencionar que este documento, ao ser elaborado na perspectiva da Educação Integral, pode direcionar para uma formação geral de nível médio e para a formação profissional, a partir da integração epistemológica, de conteúdo, de metodologias e de práticas pedagógicas, que articule formação geral e profissional.

De acordo com as pesquisas[86] que realizamos sobre o PPP, constatamos que ele deve ser resultado de um planejamento participativo, em que a comunidade escolar a partir de sua autonomia poderá efetivar práticas político-pedagógicas que integrem a educação geral com a formação profissional, na perspectiva de aprendizagens que possibilitem a formação integral dos estudantes.

Quando a comunidade escolar elabora, executa e avalia, coletivamente o seu PPP, ela exerce sua autonomia pedagógica, vinculado ao objetivo de ampliar espaços de decisão da comunidade escolar, criando e desenvolvendo instâncias coletivas, como os já mencionados conselhos escolares ou equivalentes previstos no Art. 14 da LDB (9.394/96).

6.4.2 O Conselho Escolar e o Grêmio Estudantil como estratégias da gestão democrática

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei n.º 9.394/96, estabelece que a gestão democrática seja orientada pelos seguintes pressupostos: a participação dos

[86] RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: uma construção possível a partir da participação da comunidade escolar. 2015. 81 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.
RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Do Maranhão, São Luís, 2018.

profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

No âmbito da gestão democrática da escola pública, o Conselho Escolar desempenha as funções deliberativas, consultivas e fiscalizadoras relativas às questões administrativas, financeiras e pedagógicas. Nesse sentido, a organização e implantação do Conselho Escolar consiste em uma estratégia que contribui, junto ao PPP, para o aperfeiçoamento da gestão democrática no espaço escolar, haja vista que pode possibilitar a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar nas decisões e rumos da escola, a saber: os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, familiares, estudantes, e demais funcionários. Essa forma de conceber a gestão possibilita a participação efetiva tanto dos segmentos internos da escola, quanto dos segmentos externos à instituição.

Como espaço institucional, o Conselho Escolar pode promover a superação da administração centralizada, que ainda persiste nas escolas brasileiras, logo, contribuir para abrir novas possibilidades para o alcance de uma gestão que envolva todos os que – direta ou indiretamente – atuam no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, questionamos aos participantes da pesquisa acerca do papel exercido pelo Conselho Escolar no âmbito da escola de Tempo Integral, com vistas a evidenciar como tem ocorrido a sua atuação.

> O Conselho Escolar, ele é uma ferramenta fundamental. Eu acho importante devido que é o momento que a gente tem de conversar com os professores, com os estudantes, e tentar compreender o que, de fato, está acontecendo naquele período dentro da escola (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).

> O Conselho Escolar é formado por um ente de cada segmento que existe na escola. Então, segmento pais, segmento funcionário, segmento aluno. É preciso que todos eles entendam e sintam-se no lugar dessa gestão (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

> Nós temos o colegiado escolar, que foi mantido ativo no Modelo, e temos o conselho de líderes (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

> O Conselho ele tem um peso fundamental, a cada bimestre a gente tem os Pré-Conselhos e os Conselhos. Os diagnósticos do Conselho são repassados para cada área (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

As comunicações expostas acima demonstraram que o Conselho Escolar vem sendo constituído em um espaço de autonomia e participação, ao possibilitar a mobilização de cada segmento, a prática da discussão, sobretudo do compartilhamento do poder decisório,

propiciando aos seus membros da comunidade escolar a condução das atividades administrativas e pedagógicas de modo consciente e mais crítico.

Reiteramos que a possibilidade de participação dos diferentes segmentos que compõem a escola pode provocar mudanças significativas quanto ao rompimento com as relações autoritárias, geralmente centralizadas na pessoa do Gestor Escolar, e ou de um único segmento da comunidade escolar.

> [...] é inegável a pluralidade cultural do mundo em que vivemos e que se manifesta, de forma impetuosa, em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas salas de aula. Essa pluralidade frequentemente acarreta confrontos e conflitos, tornando cada vez mais agudos os desafios a serem enfrentados pelos profissionais da educação. No entanto, essa mesma pluralidade pode propiciar o enriquecimento e a renovação das possibilidades de atuação pedagógica (Moreira, 2007, p. 20).

A Participante 02 mencionou que os profissionais da educação vinculados aos setores da gestão escolar precisam estabelecer uma relação mais próxima com os demais segmentos, de modo que estes sejam cientes das potencialidades e desafios da escola, "[...] para que eles vejam também as fragilidades, as coisas boas, as coisas difíceis, as coisas fáceis, aquilo que pode ser feito e aquilo que não pode. E isso vai gerando aí uma convivência harmônica [...]" (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

Para exemplificar a sua percepção, ela citou a problemática das drogas no ambiente escolar, do modo que devem ser conduzidas as decisões no Conselho Escolar em torno de uma situação extremamente delicada, pois o abuso de drogas entre adolescentes e jovens tem sido ao longo das últimas décadas uma das questões que mais afligem a sociedade.

> Hoje nós temos um Conselho Escolar, ele é muito antenado com a gestão no que se diz respeito à disciplina [...] então, às vezes a gente tem casos, por exemplo, da vinda de droga para a escola. Quem traz? Um aluno. E aí, ah, vamos ter aquele posicionamento de trabalhar isso de uma forma inclusiva. Afinal, ele está trazendo isso lá da comunidade dele para dentro da escola, por necessidade, para fazer dinheiro e tal. [...] Então, o que a gente faz? A gente trabalha à medida do possível. Já foi feito tudo que era possível para tentar, não deu certo. Qual é a alternativa agora? Então, a gente sempre divide essa responsabilidade com o Conselho para poder, até para a gente dormir tranquilamente, né? Porque são decisões muito difíceis que competem à gestão e sozinho não tem como (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Consideramos que diante do desafio mencionado pela participante, caberia à escola, a partir dos espaços formativos e deliberativos, educar para prevenção, pois se apresenta na

realidade como a melhor alternativa para o enfrentamento do consumo de drogas entre estudantes. A Gestora Pedagógica demonstrou que as reuniões do Conselho são fundamentais para o estabelecimento de ações que visem a conscientização e a prevenção, assim, a partir do esforço coletivo, com a participação de todos os segmentos da instituição podem prevenir o abuso de drogas entre os estudantes.

Salientamos que mediante o compartilhamento do poder decisório, é possível tornar a escola um lugar privilegiado para intervenções educacionais, cujos projetos desenvolvidos assegurem ações preventivas intensivas e duradouras, tendo como documento norteador o PPP.

Segundo Fonseca (2006, p. 339) “Na prática escolar, a prevenção ao abuso de drogas torna-se viável por intervenções nas condições de ensino e, principalmente, são direcionadas ao projeto político pedagógico, à gestão escolar e à abordagem educacional [...]”. A autora expõe que a dinâmica de implantação em prevenção ao abuso de drogas nas escolas precisa envolver a municipalização das ações de prevenção contra as drogas, isto é, o caminho a ser percorrido deve incluir as seguintes instâncias: Município, Secretaria de Educação e a escola.

Um dos desdobramentos evidenciados em relação ao papel do Conselho Escolar refere-se à conquista da participação dos estudantes, o que representa uma via em que pode contribuir para que seja estabelecida uma gestão democrática. Para a Participante 04, “O Conselho Escolar reflete essa democratização, essa participação democrática. Porque ele não é apenas com o professor. Na política da escola de Tempo Integral, os alunos participam” (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

> [...] faz-se um pré-conselho em sala. Existe um professor tutor, ele tem um horário na semana. Então, próxima a realização do Conselho, o professor vai e leva umas perguntas para os estudantes. Para eles avaliarem como é que eles estão, como é que foi a aprendizagem dele. Quais foram as fragilidades dele em determinado período. Isso é registrado. E no dia do Conselho, um aluno vai lá, representando a turma, falar. Os pontos positivos dos estudantes, os pontos positivos dos professores. O que foi negativo. E depois a gente vai discutir os resultados e projetar as melhorias (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).

A escola democrática constitui-se naquela cuja organização e gestão é direcionada para a apropriação do saber pelos estudantes, com o objetivo de favorecer uma formação crítica, tornando-os participativos e ativos nos espaços em que vivem e, cooperando para a transformação das relações sociais na escola e na sociedade.

Para Dublante e Coutinho (2012, p. 186), a escola é considerada o melhor espaço para vivenciar a democracia, "[...] pois por meio dela os sujeitos que participam do dia-a-dia das escolas estão propícios a intervir na sua forma de funcionamento da gestão [...]". A escola por ser um espaço de educação formal, pode se constituir em um local cujos sujeitos, envolvidos em seu cotidiano, poderão praticar a democracia, bem como os princípios a ela relacionados, como a participação, a autonomia em todas as suas dimensões, administrativa, pedagógica, curricular etc.

A organização da escola de forma democrática torna-se indispensável para o alcance do desenvolvimento de potencialidades físicas, cognitivas, afetivas e da aprendizagem dos conhecimentos pelos alunos, tornando-os cidadãos participativos na sociedade em que estão inseridos, o que implica no compromisso dos membros da comunidade escolar com os estudantes que frequentam a escola.

> [...] os alunos devem ser vistos como atores centrais desse processo, o alvo a ser atingido pela gestão democrática, pois a formação de alunos críticos, criativos e autônomos não vai ocorrer de forma espontânea, e deve ser estimulada e facilitada numa gestão democrática (Araujo, 2009, p. 258).

O processo de democratização da escola envolve a criação de espaços de participação dos estudantes nas discussões políticas e pedagógicas da escola. Dentre os canais político-pedagógicos de participação que podem ser assegurados, destacam-se: o Grêmio Estudantil; o Conselho Escolar; o PPP da escola, pois estes se constituem em espaços importantes de tomadas de decisão, de discussão e de deliberação sobre as questões que permeiam o cotidiano da escola, em especial do processo de ensino e aprendizagem.

O Grêmio Estudantil refere-se a instância colegiada máxima de representação dos estudantes, a partir da sua implementação estes podem colaborar na luta pelo alcance do objetivo primordial da escola, a oferta de ensino de qualidade. Nesse sentido, os participantes da pesquisa foram questionados sobre a existência do Grêmio Estudantil em seus respectivos Centros e o papel dessa instância nos rumos da instituição. A partir das comunicações expostas abaixo, constatamos que apenas no Centro Educa Mais A possui um Grêmio Estudantil ativo, no Centro Educa Mais B estão sendo implementados o Clubes de Protagonismo e o Conselho de Líderes, estes se constituem em metodologias do Modelo da Escola da Escolha.

> O Grêmio Estudantil tem sua importância dentro da escola, no que diz respeito às melhorias da escola. Eu costumo dizer para o Grêmio desta

> escola que o Grêmio é para os estudantes, melhoria da vida dos estudantes. Se melhora a vida do estudante, melhora a vida da escola (Informação verbal do Participante 01, Centro Educa Mais A, 2023).
>
> Existe o grêmio estudantil. Ele já existia antes, mas não é uma política da escola de Tempo Integral (Informação verbal da Participante 04, Centro Educa Mais A, 2023).
>
> Não tem Grêmio ativo aqui. Só o Conselho de Líderes mesmo. Os clubes já estão na tentativa de reavivar, porque tem essa questão do esgotamento, geralmente o horário dos encontros dos Clubes é no final do dia (Informação verbal da Participante 07, Centro Educa Mais B, 2023).

Consideramos que o estudante se forma a partir de diferentes espaços de convívio social, no âmbito do Grêmio Estudantil, sua participação pode proporcionar aprendizagens como lidar com o próximo, isto é, pessoas de direitos e deveres, respeitar e reconhecer as diferenças. Além do envolvimento nas atividades de caráter pedagógico, como o desenvolvimento de projetos de ensino, os estudantes podem contribuir para cumprimento da função social da escola, por meio de reivindicações para a melhoria das condições de infraestrutura (edificações e equipamentos) da instituição, da resistência às práticas autoritárias, da defesa dos seus direitos e interesses, bem como do incentivo e promoção de atividades educacionais, artísticas, culturais e sociais.

> As ações desenvolvidas pelos membros do grêmio estudantil precisam estar integradas ao Projeto Político Pedagógico (PPP), para que oportunize situações de comprometimento com os problemas que a escola enfrenta e com os outros órgãos colegiados encontrem maneiras de resolvê-los e assim promover resultados positivos para a escola e todos os que fazem parte dela (Freire, 2023, p. 41).

Segundo Araujo (2009), nas escolas em que os grêmios estudantis ainda não foram instituídos, pode ser promovida a formação do conselho de representantes de turma, visando a formação de lideranças. Posteriormente, podem ocorrer encontros e reuniões com esse órgão de representação dos interesses dos estudantes para deliberar sobre as questões que os atingem.

No que diz respeito ao Conselho de Líderes, o Participante 05 mencionou que é um grupo formado pelo líder e vice-líder de todas as turmas, que se reúne quinzenalmente com os gestores da escola para discutir problemas do dia a dia, as rotinas da escola e propor soluções.

De acordo com o Gestor Geral do Centro Educa Mais B o Grêmio Estudantil perdeu a importância durante o processo de implantação das escolas de Tempo Integral. Mas que a

SEDUC/MA posteriormente orientou que há necessidade de criação de grêmios estudantis. Sobre a diferença entre essas duas instâncias o Participante 05 revelou:

> Na verdade, o Grêmio tem até um protagonismo maior, pois acaba sendo uma instância totalmente independente. Embora seja uma instância colaborativa, eles têm muita autonomia. Já o conselho de líderes, ele está diretamente vinculado à gestão. Então, ele serve para, de certo modo, ajudar o trabalho da gestão escolar (Informação verbal do Participante 05, Centro Educa Mais B, 2023).

Compreendemos que a institucionalização do Grêmio Estudantil, na perspectiva da gestão democrática, difere da concepção de protagonismo juvenil, pois requer que os estudantes sejam partícipes, tenham autonomia e não sejam limitados à tutela dos gestores e professores. É preciso garantir aos estudantes o espaço necessário para atuação ativa e interventora na organização e gestão da escola, tornando-se uma instância importante para o exercício da cidadania, da democracia, possibilitar a discussão, a deliberação, a tomada de decisões etc. visando à formação de sujeitos críticos e conscientes capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos.

A Participante 02 expôs questões relevantes em relação a atuação do Grêmio Estudantil no Centro Educa Mais A, o primeiro aspecto mencionado por ela refere-se ao de que essa instância devia "funcionar dentro das escolas como um articulador das ações democráticas, eles funcionam muitas vezes como braços partidários a serviço de ideologias de partidos" (Informação verbal, Centro Educa Mais A, 2023).

Outro ponto citado pela Participante é a importância de o Grêmio Estudantil ser parceiro da Gestão, de forma que os estudantes compreendam os desafios que emergem no contexto escolar.

> A gente tem uma boa parceria com o Grêmio Estudantil da escola. Eles têm ideias, eles têm coisas que eles acham que a gente poderia fazer mais e melhor sempre, sempre terão, e isso é muito bom. Porém, eles também têm uma noção até onde podemos ir, até onde nós estamos engessados (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Corroboramos com Veiga (2010) ao compreender o Grêmio Estudantil como uma organização que está atrelada ao interesse dos estudantes, espaço que possibilita a democratização das decisões e formação do sentimento de responsabilidade. Desse modo, não se constitui em um instrumento de luta contra a gestão da escola.

A relação democrática exercida entre os estudantes e os profissionais da educação, especialmente os vinculados aos cargos de gestão fica evidente quando a Participante 02 menciona que os estudantes são cientes da importância do apoio técnico e financeiro do Estado. Ela cita a questão da aquisição de ar-condicionado, "[...] o recurso público que a gente recebe para administrar jamais vai poder propiciar doze ar-condicionado de uma vez só, um para cada sala. Existe um engessamento legal, de utilização desse recurso" (Informação verbal da Participante 02, Centro Educa Mais A, 2023).

Reiteramos que a escola democrática é organizada de maneira participativa, quando os sujeitos da comunidade escolar percebem as necessidades da comunidade, buscam atualizar-se quanto às novas tecnologias e avanços da sociedade, comprometidos assim com a formação integral de seus estudantes, o que os leva a empenhar-se em organizar, planejar, executar e avaliar as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola frente à realidade atual. Nóvoa (2003, p. 30) enfatiza que:

> [...] uma escola de qualidade é aquela que atende bem a toda população em idade escolar, permitindo que o domínio de conhecimentos, habilidades e atitudes básicas dê as condições para que o aluno possa enfrentar os desafios de se tornar um cidadão atuante e de dar continuidade permanente aos seus estudos.

A democratização da escola se concretiza pela democratização do acesso, da permanência e da gestão escolar, fato este que torna pertinente que as políticas educacionais não negligenciem essas esferas, assegurando a todos os estudantes a igualdade e permanência construtiva na escola. Ao serem garantidas por lei e vivenciadas na realidade, os membros da comunidade escolar, especialmente os estudantes, podem desenvolver na escola capacidades intelectuais, sociais, afetivas etc., ao participar de espaços deliberativos, cujo aprendizado pode ultrapassar os limites da escola, e refletir em sua participação nos âmbitos social, cultural e econômico da sociedade.

> A gestão democrática da educação é hoje um valor já consagrado no Brasil e no mundo, embora ainda não totalmente compreendido e incorporado à prática social global e à prática educacional brasileira e mundial. É indubitável sua importância como um recurso de participação humana e de formação para a cidadania. É indubitável sua necessidade para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É indubitável sua importância como fonte de humanização (Ferreira, 2004, p. 305).

Ressaltamos a escola como espaço público, que em seu interior pode ser constituída de uma cultura democrática que valorize os princípios da participação, da autonomia, do

pluralismo e da transparência nas práticas escolares. Notoriamente, estamos diante de um contexto que desafia os profissionais da educação e sujeitos que fazem parte de setores comprometidos com a democratização da educação pública, a criar canais de participação da comunidade escolar no processo decisório da escola, afirmando-a como espaço público da cidadania.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta Tese de Doutorado evidenciamos que o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA implicou em mudanças na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, logo, nas concepções e práticas político-pedagógicas da comunidade escolar, a partir da redefinição das funções da escola, o que pode incidir nos seus objetivos, conteúdos e métodos de ensino, portanto, na forma e no conteúdo da escola, promovendo assim novos sentidos à educação e à escola.

Consideramos que em cada escola havia, antes da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, uma cultura própria que a distinguia das demais, assim a transformação de cada uma delas em Centro Educa Mais ocorre de diferentes formas, pois, a política tende a ser interpretada e materializada de forma diversificada, modificada pela atuação das pessoas, de acordo com as relações e a vivência cotidiana dos membros da comunidade escolar no interior de cada Centro Educa Mais. Desse modo, os embates e as disputas de poder nesse espaço, reflete na materialidade da política na realidade.

Cabe ressaltar que durante este processo de implantação o Governo do Estado do Maranhão obteve apoio técnico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), uma instituição de direito privado sem fins lucrativos, parceria esta formalizada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015.

A adesão ao modelo de parceria público-privada pela Rede Pública Estadual do Maranhão apresenta-se como uma das diversas manifestações locais oriundas do movimento global de transposição da lógica do setor privado para o público, o que reflete na transformação da função do Estado e da educação pública. A adesão a este modelo demonstra a apropriação da narrativa da Reforma do Aparelho do Estado (1995), em que o setor privado é o melhor gestor, cuja lógica deve ser absorvida pelo setor público.

A lógica gerencial aplicada à gestão da educação pública vem alterando as formas de organização e gestão das escolas. Desse modo, na luta pelo controle sobre a escola, o Estado é cada vez mais disputado por forças sociais liberal-conservadoras, as quais procuram assumir controle político e ideológico da escola, de forma a subordinar as categorias destes processos a seus interesses, entretanto, não podemos deixar de considerar que a dominação de classe é realizada pelo Estado, mas as contradições revelam suas relações entre as duas classes fundamentais do capitalismo, podendo propiciar elementos de inclusão dos dominados nas políticas educacionais.

Nesta pesquisa constatamos que a implantação do Modelo Escola da Escolha do ICE, ao promover a articulação entre o Modelo de Gestão e o Modelo Pedagógico nas escolas de Ensino Médio em Tempo Integral pesquisadas, refletiu na intensificação da padronização da organização e gestão escolar e do próprio trabalho pedagógico, o que incide no controle ideológico da escola por empresários.

Desse modo, a difusão das concepções de indivíduo, sociedade, educação, escola e formação humana propostas pelo Instituto, por meio dos Cadernos de Formação, das formações continuadas e do acompanhamento pedagógico e didático das Equipes de Implantação do ICE nos Centros Educa Mais, contribuíram para redefinir a função social da escola, incidindo nas relações entre os membros da comunidade escolar destes Centros, modificando a organização e gestão dos processos da escola, isto é, refletindo nos objetivos, nos conteúdos, nos métodos de ensino e na avaliação.

Na ótica do ICE a educação deve se constituir no fator de desenvolvimento econômico e social de um país, devendo estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, o que exige da escola a formação de pessoas dinâmicas, propositivas, colaborativas, logo, devidamente habilitadas para estar no mundo de mudanças.

Destacamos que o ICE difunde em seus Cadernos de Formação que a “melhoria” da educação perpassa pela gestão eficaz da organização pedagógica, isto é, associada a novas tecnologias educativas, a responsabilização, a meritocracia, produzindo a consolidação de um neotecnicismo educacional ao difundir nas redes e escolas processos de gestão gerencial que pretendem elevar o grau de controle sobre o trabalho pedagógico dos profissionais da educação.

Ao buscarem manter e ampliar o controle sobre os objetivos, os conteúdos e os métodos da escola, as classes dominantes dificultam o fomento de uma visão crítica, revolucionária e emancipatória da juventude acerca das contradições sociais, com o propósito de fornecer aos estudantes, por antecipação, uma interpretação para tais contradições, antes que eles desenvolvessem sua própria interpretação, fora do controle dos interesses dominantes. Nesse sentido, compreendemos que a escola se constitui em um terreno de disputas ideológicas.

Como a educação está imbuída da lógica do capital, tende a ser internalizada nas subjetividades e nas práticas dos indivíduos, logo, nos cabe então, analisá-la como um complexo que faz parte de uma totalidade social. As políticas educacionais situam-se no contexto da correlação de forças entre as classes sociais, dessa forma, os projetos e programas

oriundos dos órgãos superiores de educação, tais como o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias de educação definem em seus documentos um projeto de educação cuja finalidade sempre estará vinculada a uma concepção de sociedade. Desse modo, a concepção de formação desencadeada desse vínculo visa atender uma determinada estrutura social e conjuntura histórica.

Para cada visão de mundo, concepção de educação, há uma gestão escolar e organização pedagógica do trabalho da escola diferente a ser planejada, executada e avaliada. Compreendemos que os idealizadores do ICE apostam na adaptação da escola às funções sociais vigentes, à subordinação. Corroboramos com a visão dos profissionais da educação progressistas, pois estes almejam a transformação da realidade sócio-histórica, portanto, não propõem a mera adaptação, mas apostam na escola, via uma formação integral dos estudantes, mediante a apropriação dos conhecimentos historicamente sistematizados pela humanidade, com vistas à construção de alternativas sociais, pois se posicionam de forma contrária à reedição da teoria do capital humano, enquanto base para a organização da formação humana.

A perspectiva de formação humana integral perpassa pelo papel da totalidade, ou seja, de formar o estudante a partir das várias dimensões da vida. Nesse sentido, por meio da organização e gestão escolar e da proposta pedagógica, a escola pode conduzir o processo de apropriação dos conhecimentos de forma articulada e integrada, contribuindo no sentido de formar homens e mulheres a partir de uma perspectiva crítica, transformadora e emancipatória.

A educação escolar não é neutra, pois as teorias educacionais que fundamentam os processos educativos emergem das contradições sociais, repercutindo nas atividades pedagógicas em todos os níveis, etapas e modalidades de educação. Desse modo, a educação escolar ao estar situada na luta de classes, pode tanto reproduzir-se de modo a conservar o status quo, mantendo a hegemonia da classe dominante, quanto contribuir para a formação da emancipação humana. A operacionalização do projeto de educação acontecerá por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas no interior das escolas, podendo sofrer modificações na medida que cada escola possui uma forma peculiar de organização e gestão escolar.

Reconhecemos que as visões alternativas de gestão escolar e da organização do trabalho pedagógico, numa perspectiva de gestão democrática, vão ficando cada vez mais sem espaço para manifestação, frente à influência das consultorias do ICE que engessam a atividade da escola e se associam a processos de gestão gerencial, que funcionam como transmissores das atuais funções sociais da escola, que promovem a subordinação a determinados valores e comportamentos padronizados.

Defendemos que a organização do trabalho pedagógico da escola que, historicamente, na educação brasileira tem variado entre as formas típicas da escola tradicional, do escolanovismo e do tecnicismo, não são modelos pedagógicos que favorecem a implementação de uma educação que conduza os estudantes a se apropriarem dos conhecimentos necessários à vida moderna, pois não traduzem uma proposta de educação que visa ao desenvolvimento integral, e com isso permitisse aos mesmos a instrumentalização para assumirem de maneira autônoma e crítica a construção de novas formas de organização social mais justas e igualitárias.

Reiteramos que a direção e a execução da política de implantação das escolas em Tempo Integral estejam sob a responsabilidade do Estado, com a participação da comunidade escolar dos Centros Educa Mais (gestores, professores, estudantes, etc.), assim, estes últimos poderão organizar-se para elaborar o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição pelo qual estão vinculados, de forma a considerar as responsabilidades, tanto do poder público, naquilo que a ele corresponde, e a si próprios, no que se refere aos compromissos locais, no intuito de promover melhoria da qualidade da formação dos estudantes, o que pode contribuir para construção de um trabalho coletivo que fortaleça a gestão democrática da educação e da escola.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; CAMARGO, R. B. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEITA, R. P.; ADRIÃO, T. (org.). **Gestão, Financiamento e direito à Educação**: análise da LDB e da Constituição Federal. São Paulo: Xamã, 2001. p. 69-78.

AFONSO, Almerindo Janela. Para uma concetualização alternativa de accountability em educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 471-484, jun. 2012.

ALMEIDA, Luana Costa; SILVA, Sarah Maria de Freitas Machado; MENDES, Geisa do Socorro Cavalcanti Vaz. Formação de Professores no Desafio de Democratização da Educação Básica. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.) **Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Cap. 8. p. 186- 212.

ALVERGA, Carlos Frederico Rubino Polari de. **Democracia representativa e democracia participativa no pensamento político de Locke e Rousseau**. 2003. 195 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

ALVES, A.; KLAUS, V.; LOUREIRO, K. B. Do sonho à realização: pedagogia empreendedora, empresariamento da educação e racionalidade neoliberal. **Educ. Pesqui**., São Paulo, v. 47, 2021.

ALVES, Edson Ferreira. A Meta 19 do PNE 2014-2024 e os PMEs das capitais brasileiras: implicações para a gestão democrática: *In*: DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **PNE, políticas e gestão da educação**: novas formas de organização e privatização. Brasília: Anpae, 2020, p. 399-421.

ANDRADE, Camila Raquel Benevenuto de. **O Programa de fomento às escolas de Ensino Médio em tempo integral em Minas Gerais**: os processos de regulação transnacional, nacional e local. 2021. 277 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral**: fundamentos e práticas. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2010.

APPLE, Michael W. **Educando à direita:** mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

ARAUJO, Adilson Cesar de. A gestão democrática e os canais de participação dos estudantes. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 253-266, jan./jun. 2009. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/116 Acesso em: 01 de jul. 2022.

ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espaços de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos.** Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.

AZANHA, José M. P. Autonomia da escola, um reexame. In: ALVES, Maria L; DEVANIL, A. Tozzi (coords.). **A autonomia e a qualidade do ensino na escola pública**. São Paulo: F. D. E. Diretoria Técnica) Série Idéias Nº 16, pp. 37-46. 1993.

AZEVEDO, Giselle Ferreira Amaral de Miranda. **Gestão Democrática**: uma análise do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Projeto Político Pedagógico do IFMA/Campus São Luís Monte Castelo. 2017. 436 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

AZEVEDO, Janete M. Lins de; FARIAS, Maria Salete Barbosa de. Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 12, n. 24, p. 495- 509, nov./dez. 2018. Disponível em: https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/retratos_da_escola_24_2018.pdf Acesso em: 16 de jan. 2023.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras,** [S.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BANCO MUNDIAL. **Estrategia sectorial de educación**. Washington, D.C.: Grupo del Banco Mundial, 2000.

BANCO MUNDIAL. **Ampliar oportunidades y construir competencias para los jóvenes – Uma agenda para la educación secundaria**. Banco Mundial, Mayol Ediciones S.A, Bogotá, Colombia, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia 2020 para a Educação**: Aprendizagem para Todos, 2011. Disponível em: http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/ESSU/463292-248 1306181142935/Portguese_Exec_Summary_ESS2020_FINAL.pdf. Acesso em: 11 fev. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 11-32.

BARROSO, João. Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc**., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: retórica, instrumento e modo de regulação da acção política. In: AAVV. **A autonomia das escolas**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006, p. 23-48.

BATISTA, Neusa Chaves. **O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública**: participação na elaboração do princípio constitucional de gestão democrática do ensino público. 2002.

BAUER, Adriana. Do direito a educação a noção de quase mercado: tensões na política da educação brasileira. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, v. 24, n. 3, p. 557-575, set/dez. 2008.

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

BERLIN, Isaiah. **Quatro ensaios sobre a liberdade**. Brasília: Editora UnB, 1981.

BIASETTO, BRUNO. Uma ponte para o futuro: o governo Biden e a economia americana. In: TEIXEIRA, T. et al (ORG). **Estudos e análises de conjuntura. Governo Biden**: um primeiro balanço. OPEU, INTC/INEU, nº17, junho de 2021.

BOLLMANN, M. G. N; AGUIAR, L. C. LDB - projetos em disputa: Da tramitação à aprovação em 1996. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 10, n. 19, p. 407–428, 2017.

BOOBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

BOOM, Alberto M. **De la escuela expansiva a la escuela competitiva**: dos modos de modernización en America Latina. Barcelona: Anthropos Editorial, 2004.

BORDIGNON, G. **Gestão democrática da educação**. In: Gestão democrática da educação. Brasília, DF, MEC, out. p. 3-13, 2005.

BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000. p. 147-176.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p. 69-86.

BOTELHO, Joan. **Conhecendo e debatendo a história do Maranhão**. São Luís: Fort Gráfica, 2007.

BRANDALISE, M. Â. T. Avaliação institucional da escola: conceitos, contextos e práticas. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 13, n. 2, p. 315-330, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 25 ago. 2009a, seção 1, p.11.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n°3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, CNE, CEB, 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 out. 1988. Anexo. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 06 mai. 2016.

BRASIL. **Educação integral**: texto referência para o debate nacional. Brasília: Mec, Secad, 2009.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília: Poder Executivo, **Diário Oficial da União**, nº 243, 20 de dez, Seção 1, p. 5.

BRASIL. Exposição de Motivos da Medida Provisória nº 746, de 15 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Câmara dos Deputados**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. 2013a. **Presidência da República.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/ Lei/L12796.htm. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. Plano Nacional de Educação– PNE e dá outras providências. Brasília: Poder Executivo, **Diário Oficial da União**, Edição Extra, nº 120-A, 26 jun, Seção 1, p. 1-8. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/. Acesso em: 31 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Presidência da República.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.html. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de Dez de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília: MEC,1996.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador: adesão. Brasília, 2016c. 23 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2016-pdf/50311-documento-orientador-adesao-20162017-pdf/file. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa ensino médio inovador:** documento orientador. Brasília, 2009b. 29 p. Disponível em: http:// portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009c. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/port_971_ 09102009.pdf. Acesso em: 23 fev. 2022.

BRASIL. Projeto de lei 6.840/2013, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. **Câmara dos Deputados:** Brasília, 2013b. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. **Conferência Nacional de Educação 2010 – Construindo o sistema nacional articulado de educação**: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação. Documento Final. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2001.

BRITO, Renato de Oliveira. **Gestão e comunidade escolar**: ferramentas para a construção de uma escola diferente do comum. Brasília: Liber Livro, 2013.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa,** v. 36, n. 128, p. 377–401, maio 2006.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da Ldb/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. 2010.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão escolar em instituições de Ensino Médio: entre a gestão democrática e a gerencial. **Educ. Soc**., Campinas, v. 32, n. 116, p. 745-770, jul -set. 2011.

CAMPOS, V. F. **TQC***:* controle da qualidade total (no estilo japonês). 6 ed. Belo Horizonte: Fundação Christiano Ottoni, 1992.

CÂNDIDO, Rita de Kássia; GENTILINI, João Augusto. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar e o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 323-336, mai./ago. 2017.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. **A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: a ideologia da empregabilidade**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros. (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização. São Luís: Edufma, 2012. p. 167-180.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; LIMA, Francisca das Chagas Silva. A contrarreforma do Ensino Médio: retrocessos e intencionalidades. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade**, Teresina**,** ano 23, n. 38, jan./jul. 2018.

CARDOZO, Maria José Pires Barros; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; SARTORI, Leandro. Competências Socioemocionais no Novo Ensino Médio: Interlocução com as recomendações da OCDE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, ELOCATION, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18166.

CÁRIA, Neide Pena; OLIVEIRA, Scheilla Guimarães de. Profissionalização do magistério no contexto de uma nova gestão da educação pública: a administração gerencial. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.) **Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Capítulo 11, p. 257-297.

CARVALHO, L. E. P.; RODRIGUES, R. B. F. Gerencialismo privado na educação pública: O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) na Paraíba. In: **Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**, 14, Campinas, 2019. p. 4261-4274.

CARVALHO, Luiz Miguel. Intensificação e Sofisticação dos Processos de Regulação Transnacional em Educação: o caso do PISA. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 136, p. 669-683, 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de Escola e Qualidade na Educação Pública. **Educação & Sociedade,** Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1015-1035, 2007.

CAVALIERE, Ana Maria. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de estado? **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

CENTRO EDUCA MAIS A. **Projeto Político-Pedagógico**. 2018.

CENTRO EDUCA MAIS B. **Plano de Ação**. 2023.

CHAIB, Erick Brizon D´Angelo. **Proposta para Implementação de Sistema de Gestão Integrada de Meio Ambiente, Saúde e Segurança do Trabalho em Empresas de Pequeno**

e Médio Porte: Um Estudo de Caso da Indústria Metal Mecânica. Tese: UFRJ, COPPE, 2005.

CHEPTULIN, Alexandre. **A Dialética Materialista**: Categorias e Leis da Dialética. 2 ed. São Paulo: Alfa-omega, 2004.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CIAVATTA, M. Trabalho-educação: uma unidade epistemológica, histórica e educacional. **Rev. Trabalho Necessário**, v.17, n.32, p.132-152, 2019.

CORIAT, Benjamin. **Pensar pelo avesso**: o modelo japonês de trabalho e organização. Tradução de Emerson S. da Silva. Rio de Janeiro: Revan, 1994.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; SANFELICE, José Luís. Da Democratização À Qualidade da Educação Brasileira: Processo Histórico e Algumas Questões Atuais. In: SANFELICE, José Luís; SIQUELLI, Sônia Aparecida. (Org.) **Desafios à Democratização da Educação no Brasil Contemporâneo**. 1. ed. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. Cap 1. p. 20-47.

COUTINHO, Luzenir Poli; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**- v. 33, n. 3, p. 835 - 849, set./dez. 2017.

CRUZ, J. L. de O. **O Provimento do Diretor nas Escolas Públicas Brasileiras e suas Implicações na Gestão Escolar**. 2015, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/37309/R%20-%20D%20-%20JULIANNA%20LAUDICELLI%20DE%20OLIVEIRA%20CRUZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y Acesso em: 16 de mai de 2021.

CRUZ, Rosilene Miranda Barroso da et al. A cultura organizacional nas empresas e nas escolas. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 10 ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2014, p. 54-71.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. In: **Gestão democrática da educação**. Brasília, DF, out. 2005. p. 14-19.

DALE, Roger. A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. **Educação, Sociedade e Culturas**, Porto, n. 12, p. 109-139, 1994.

DECKER, A.; EVANGELISTA, O. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, *[S. l.]*, v. 44, n. 3, p. 1–24. 2019. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23206. Acesso em: 8 fev. 2022.

DELORS, Jacques et al. (Org.). **Educação**: Um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília: UNESCO, 2010.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação Institucional**: teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2003.

DIAS, E. F. Notas sobre hegemonia. In: SCHLESENER, A. H. et al. **Filosofia, política e educação**: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014. p. 19- 34.

DINIZ, ELI. Governabilidade, governance e reforma do Estado: considerações sobre o novo paradigma. **Revista do Serviço Público**, ano 47, v.120, n. 2, p. 5-21, mai/ago, 1996.

DORE, R.; SOUZA, H. G. de. GRAMSCI NUNCA MENCIONOU O CONCEITO DE CONTRA-HEGEMONIA. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 25, n. 3, p. 243–260, 2018. DOI: 10.18764/2178-2229.v25n3p243-260. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9961. Acesso em: 5 ago. 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: Políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 77-96.

DRUCK, Graça; FILGUEIRAS, Luiz. Política social focalizada e ajuste fiscal: as duas faces do governo Lula. **Revista Katalysis**, v. 10, n. 1 – p24-34. Florianópolis, jan/jun. 2007.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender**": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Gestão escolar democrática: uma prática inconclusa no espaço das instituições escolares. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (orgs.). **Políticas educacionais e gestão escolar**: os desafios da democratização. São Luís: Edufma, 2012. p.181-207.

EVANGELISTA, O.; DECKER, Aline I. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, [S. l.], v. 44, p. 1-24, 2019.
FARIAS, R.; RAMOS, M. Currículo Integrado no Chão da Escola. **RTPS - Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 4, n. 6, p. p. 21-32, 30 jun. 2019.

FARIAS, R.A.; RAMOS, M.N. Currículo integrado no chão da escola. **Rev. Trab. Política Soc**., v. 4, n. 6, p. 21-32, 2019.

FERNANDES, Florestan. **A sociologia no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FERNANDES, Florestan. **Da guerrilha ao socialismo**: a Revolução Cubana. São Paulo: TA Queiroz, 1989.

FERNANDES, M. D. E. **Gestão Democrática da Educação no Brasil**: a emergência do direito à educação. Curitiba: Appris, 2018.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.) **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed. São Paulo: Cortez, p. 295-316, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na cultura globalizada. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 15, n. 89, p. 1227-1249, set./dez. 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Gestão Democrática na formação do profissional da educação: a imprescindibilidade de uma concepção. In: _____. **Políticas Públicas e gestão da educação**: Polêmicas, fundamentos e análises. Brasília: Liber livro, 2006. p. 157-176.

FERRETI, C. J. Reformulações do ensino médio. **Holos**, Natal, ano 32, v. 6, p. 71-91, 2016.

FONSECA, Marília Saldanha da. Como prevenir o abuso de drogas nas escolas? **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 339-341, jul/dez. 2006. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321819018 Acesso em: 31 de maio 2024.

FONTES, Virgínia. Sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980. In: LIMA, J. C, F.; NEVES, L. M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2007.

FLACH, S. de F. Democracia e gestão democrática em sistemas municipais de ensino: a realidade do Estado do Paraná. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, *[S. l.]*, v. 36, n. 1, p. 75–93, 2020. DOI: 10.21573/vol36n12020.95824. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/95824. Acesso em: 15 jul. 2022.

FREIRE, Marta de Almeida. **O grêmio estudantil como instância de participação na gestão escolar**: estudo no CETI/ Humaitá-AM. 2023. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, AM. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança -** Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz de Terra, 1992.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (NOVA) Política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1203–1230, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus. 1995.

FREITAS, Luiz. Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085–1114, out-dez. 2014.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. Projeto Político-Pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. Cap. 2, p.33-44.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil:** inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 3, p. 43-50.

GARCÍA, Bianco Zalmora. Projeto político-pedagógico, autonomia e gestão democrática da escola: uma perspectiva habermasiana. In: TORRES, Carlos Alberto. **Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2001. p. 267-294.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo Integral: mais uma solução para o Ensino Médio? **Rev. HISTEDBR On-line**, Campinas, v.18, n.3 [77], p. 826-843, jul./set. 2018.

GIDDENS, Anthony (Org.). **O Debate Global sobre a Terceira Via**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A educação em tempos de neoliberalismo: dilemas e possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 34, n. 2, p. 281-290, July-Dec. 2012.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 4, p. 79-107.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. **A UNESCO e as políticas para a formação de professores no Brasil**: um estudo histórico (1945-1990). 2012. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, 2012.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Os intelectuais. O princípio educativo. O jornalismo. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

HARVEY, D. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

HAYEK, F. **La società libera**. Firenze: Edizione Seam, 1996.

HOBBES, Thomas. **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

HOBBES, Thomas. **Os Elementos da Lei Natural e Política**. São Paulo: Ícone, 2002.

HOBBES. Thomas. **Leviathan.** São Paulo: Nova Cultural, 1997.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da gestão colegiada. 9 ed. Campinas: Papirus, 2002.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão educacional democrática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. **Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2021**. Disponível em: https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/POP2021_20220905.pdf Acesso em: 15 set. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA- IBGE. **Índice de Desenvolvimento Humano.** Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/pesquisa/37/30255?tipo=ranking Acesso em: 15 set. 2022.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO**. Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico**: princípios educativos. Recife: ICE, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2015c.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico:** Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo. Componentes Curriculares. Ensino Médio. Recife: ICE, 2015d.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos Empresariais e Agenda Educacional: sobre inovação e difusão de "boas práticas". Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, maio/ago. 2019.

KOSIK, Karen. **Dialética do Concreto**. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

KRAWCZYK. Novo Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**. vol. 35, n. 126, p. 21-41, 2014.

KUENZER, A. Z. Trabalho e Escola: a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331–354, abr. 2017.

LACERDA, Cecília Rosa. **Projeto Político-Pedagógico**: construção, pesquisa e avaliação. Fortaleza: Gráfica LCR, 2004.

LANDINI, Sonia R.; PEREIRA, Gisele M. Avaliações internacionais e suas bases ontoepistemologicas. **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 25, p. 229-246, maio/ago. 2015.

LEHER, Roberto. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. 11 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa,** v. 46 n. 159 p. 38-62 jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra**. Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, A. B. de. Adeus à Gestão (escolar) democrática. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 27-50, 2013.

LIMA, Francisca das Chagas Silva; ALMADA, Jhonatan Uelson Pereira Sousa de. EDUCAÇÃO INTEGRAL: concepções, experiências e a sinalização do projeto de lei do Plano Nacional de Educação 2011-2020. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques Lima; CARDOZO, Maria José Pires. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, EDUFMA, 2013. p. 83-107.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da (s) 'Terceira(s) Via(s)': uma caracterização em análise. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 177-181, maio/ago. 2013.

LIMA, Lucinete Marques; BIANCHINI, Ângelo Rodrigo; LIMA, Francisca das Chagas Silva. EDUCAÇÃO BÁSICA NO MARANHÃO NO PRIMEIRO GOVERNO DINO: políticas e ações. in: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria; RODRIGUES, Maria Lima. **A Política Educacional em Contexto de Desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**: ensaio sobre a origem, os limites e os fins verdadeiros do governo civil. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

LOMBARDI, José Claudinei. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**. 2010. 377f. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2010.

LÜCK, Heloísa. Gestão escola e formação de gestores. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 72, 2000.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. 23ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 11 ed. Petropólis, RJ: Vozes, 2013.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis: Vozes, 2015.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

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

MANENT, P. **História intelectual do liberalismo**. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação (SEDUC). **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. São Luís, MA, 2014. Disponível em: http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 04 fev. 2021.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015a.** Regulamenta os artigos 60 e 61 da lei nº 9.860, de 01 de julho de 2013, dispondo sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública estadual e dá outras providências. Disponível: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/82804216/doema-executivo-02-01-2015-pg-27 Acesso em: 06 de mai de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015b**. Institui o Programa "Escola Digna", e dá outras providências. Disponível em: https://publicadministration.un.org/unpsa/Portals/0/UNPSA_Submitted_Docs/2018/D0E975DE-B054-4D1D-9366-FFB2071FBB04/Decreto%20Atualizado.pdf?ver=2018-02-10-172109-413 Acesso em: 06 de mai de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 31.435, de 29 de dezembro de 2015c**. Regulamenta a Medida Provisória nº 212, que cria o Programa de Educação Integral - PROEIN, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: https://www.jusbrasil.com.br/diarios/118174461/doema-executivo-29-12-2015-pg-27. Acesso em: 06 de mai de 2022.

MARANHÃO. **Governo firma parceria para implantação de escolas de ensino integral no Maranhão.** Notícias da Secretaria de Comunicação Social e Assuntos Políticos do Maranhão. São Luís, 24 abr. 2015d. Disponível em: https://www3.secap.ma.gov.br/2015/04/23/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral-no-maranhao/. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.221 de 1º de abril de 2015e.** Dispõe sobre o Programa Estadual "Mais Bolsa Família – Escola". Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10221-2015-maranhao-dispoe-sobre-o-programa-estadual-mais-bolsa-familia-escola Acesso em: 06 de mai de 2022.

MARANHÃO. **Medida Provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015f**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml. Acesso em: 06 de mai de 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Extrato ao Convênio de Cooperação técnica nº 002/2015. **Diário oficial do Estado do Maranhão**: Publicações de terceiros. p. 26, 18 de mai. 2015g.

MARANHÃO. **Lei nº 10.414 de 7 de março de 2016**. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: http://arquivos.al.ma.leg.br:8080/ged/legislacao/LEI_10414 Acesso em: 06 de maio de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 33.825, de 23 de fevereiro de 2018**. Transforma em Centros de Ensino de Tempo Integral Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. Disponível em: https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional "Escola Digna", e dá outras providências. Disponível em: https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-cria-o-centro-integral-de-educacao-infantil-creche-da-liberdade-e-da-outras-providencias Acesso em: 06 de maio de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 36.456, de 31 de dezembro de 2020**. Altera o Decreto nº 35.890, de 23 de junho de 2020a, que dispõe sobre a reorganização da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC. Acesso em: 20 de mai de 2022.

MARANHÃO. Resenha do Acordo de Cooperação técnica nº 002/2020. **Diário oficial do Estado do Maranhão**: Publicações de terceiros. p. 1, 02 de out. 2020b.

MARANHÃO. **Governo discute Ensino Médio Integral em Seminário Promovido pelo Instituto Natura e parceiros**. São Luís, 2020c. Disponível em: https://www3.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=290901. Acesso em: 20 mai. 2022.

MARANHÃO. Decreto n° 36.817, de 25 de junho de 2021. Dispõe sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. **Diário Oficial**: São Luís, n. 120, p. 1-104, 2021a.

MARANHÃO. Decreto n° 37.343, de 27 de dezembro de 2021. Dispõe sobre a reorganização da Rede Estadual de Ensino da Secretaria de Estado da Educação - SEDUC, e dá outras providências. **Diário Oficial**: São Luís, n. 240, p. 3-37, 2021b.

MARANHÃO. **DIRETRIZES OPERACIONAIS 2021 IEMA e Centros Educa Mais**. São Luís, 2021c.

MARTINS, A. M. **Autonomia e educação**: a trajetória de um conceito. Cadernos de Pesquisa, n. 115, março/ 2002.

MARTINS, L. M; LAVOURA, T. N. Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha.** São Paulo: Edições Sociais, 1975.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I, volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A sagrada família**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MASSON, Gisele. MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul-dez. 2007.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Orgs.) **Estudos Epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas, Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas educacionais. Contribuições do Materialismo Histórico-Dialético. In: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (Orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Campinas, SP: Autores Associados/ Brasília, DF: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, UnB, 2014. p. 201-225.

MEDEL, Cassia Ravena Mulin de Assis. **Projeto político-pedagógico**: construção e implementação na escola. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

MELLO, Leonel Itaussu Almeida. **John Locke e o individualismo liberal**. In: Os clássicos da política, org. Franscisco C. Weffort, Ática, São Paulo 2008.

MENEZES, Hemerson Claudio Mendonça; ZIENTARSKI, Clarice. Gestão democrática da escola pública: dominação e resistência. In: NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Orgs.). **Democracia e gestão da educação em perspectiva.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 21-52.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. cap. 1, p. 09-30.

MOLL, Jaqueline. **Caminhos da Educação Integral no Brasil**: direito a outros tempos e espaços. Porto Alegre: Penso, 2012.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola, Brasília**, v. 11, n. 20. p. 61-74, 2017.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e a questão social**: crítica ao padrão emergente de intervenção social. São Paulo: Cortez, 2002.

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social**. 1.ed. São Paulo Cortez, 2010.

MONTANO, Monique Robain. **A Parceria entre a Administração Pública e as entidades privadas sem fins lucrativos a partir do Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC) na oferta da Educação Infantil em Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2018.

MONTELLO, Josué. Ford, o mágico dos automóveis. In: FORD, Henry. **Henry Ford**: por ele mesmo. Sumaré, SP: Martin Claret, 1995. p. 45-105.

MONTENEGRO, Olivio. **Memórias do ginásio pernambucano**. Recife: Assembleia Legislativa de Pernambuco. 1979.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de.; MONTEIRO, Lúcia de Fátima; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmento. Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 330–336, 2020. DOI: 10.17921/2447-8733.2020v21n3p330-336. Disponível em: https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/8775. Acesso em: 27 out. 2023.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa Moreira; CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Verônica L. C. **Impactos do Enem sobre o trabalho docente no ensino médio**. Curitiba: CRV, 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da. Ideologias do capital humano e do capital social: da integração à inserção e ao conformismo. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 1-24, 2008.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 754/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

MUSTAFÁ, M. A. DA S. M.; ANSELMO, G. C. R.; SILVA, S. DE S. Democracia e justiça social em tempos de golpe sob a égide do neoliberalismo. **Revista Katálysis**, v. 21, n. 2, p. 416–426, maio 2018.

NASCIMENTO, Patrícia Rezende do; CAVALCANTE, Jemima Gertrudes Barreira; SANTOS, Leonardo Victor dos. Gestão democrática nas normas nacionais: princípios, possíveis estruturas, espaços e mecanismos institucionalizados de participação. NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros. **Democracia e gestão da educação em perspectiva**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019, p. 189-209.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. Trabalho, sociedade e valor. In: NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política**: uma introdução crítica. São Paulo: Cortez, 2006. p. 29-53.

NEVES, Carmen M. de C. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma P. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

NÓVOA, Antônio. **A educação escolar: de onde vem? Para onde vai?** In: Programa de Apoio ao Desenvolvimento da Educação Municipal - Pradem. Série documentos: Gestão escolar. Salvador: UFBA, FCM, Fundação FORD, outubro de 2003.

NÓVOA, Antônio. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. **Ofício de professor**: história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

NÓVOA, António. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OCDE. **O Capital Humano**: Como o seu conhecimento compõe a sua vida. 2007. Disponível em: https://www.oecd.org/insights/38435906.pdf Acesso em: 08 fev. 2022.

OCDE. **Education today 2013** – The OECD perspective, Paris, OECD, 2012. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/edu_today-2013-en.pdf?expires=1662480677&id=id&accname=guest&checksum=DA18363E49DEB6C1C6B918D8BB9DC029 Acesso em: 08 fev. 2022.

OCDE. **Education at a Glance**, OECD Indicators 2019, Paris, OECD, 2019. Disponível em: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en Acesso em 11 fev. 2022.

OIT. **Panorama Laboral 2019**. América Latina y el Caribe. Lima: OIT / Oficina Regional para América Latina y el Caribe, 2019.

OLIVEIRA, Cleiton de. A municipalização do ensino brasileiro. In: OLIVEIRA, C. et al. **Municipalização do ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul-set, 2015.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**.2 ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2008.

PASTOR, Márcia; BREVILHERI, Eliane Cristina Lopes. Estado e política social. **SERV. SOC. REV**., Londrina, v. 12, n. 1, p. 135-156, jul/dez. 2009.

PEREIRA, João Márcio Mendes. Poder, política e dinheiro: a trajetória do Banco Mundial entre 1980 e 2013. In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos, um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013**). Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, 2015. p. 19- 64.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública:** relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições da OCDE e sua materialização na política educacional brasileira. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 3, p. 1 -24, set./dez. 2019.

PEREIRA, Potyara Amazonei da Pereira. Estado, Regulação Social e Controle Democrático. In: BRAVO, Maria Inês Souza; PEREIRA, Potyara A. P. **Política Social e Democracia**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Rio de Janeiro: UERRJ, 2002. p. 25-42.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, T. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e o privado. Porto Alegre: UFRGS, 2006. p. 11-23.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, vol. 37, nº 2, Porto Alegre, p. 180-189, 2014.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e Terceiro Setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.,** Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRykScyQK57qF4NtpkPQk/?lang=pt Acesso em: 28 jan. 2022.

PERONI, V. M. V.; DE OLIVEIRA, C. M. B. O Marco Regulatório e as Parcerias Público-Privadas no Contexto Educacional. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019. DOI: 10.22481/praxis.v15i31.4657. Disponível em: https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/4657. Acesso em: 28 jan. 2022.

PIAGET, Jean. **Jan Amos Comênio**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

PINHEIRO, Maria Eveline. A ação coletiva como referencial para a organização do trabalho pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola**: espaço do Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2010. cap.4, p.75-94.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX**: taylorismo, fordismo e Toyotismo. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

PIRES, Aparecida Carneiro et al. A função dos intelectuais e o papel da escola na organização da cultura. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 349–362, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640056. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640056. Acesso em: 2 jul. 2024.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface**, Comunicação, Saúde, Educação, v.1, n.1, 1997. p. 83-94.

PONTES, Ana Paula Furtado Soares. A educação integral e seus fundamentos. In: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques Lima; CARDOZO, Maria José Pires. **Educação Integral**: ideário pedagógico, políticas e práticas. São Luís, EDUFMA, 2013. p. 68-82.

POPKEWITZ, T. S. Uma perspectiva comparativa das parcerias, do contrato social e dos sistemas racionais emergentes. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. (Org.). **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico**: método e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RAMOS, Marise Nogueira.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Medida Provisória 746/2016: a contra-reforma do ensino médio do golpe de Estado de 31 de agosto de 2016. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 70, p. 30-48, dez. 2016. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8649207/15754 Acesso em: Acesso em: 22 fev. 2022.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO**: uma construção possível a partir da participação da comunidade escolar. 2015. 81 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2015.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **O PRINCÍPIO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP)**: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2018. Disponível em: https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/2417. Acesso em: 28 jan. 2021.

RODRIGUES, Ana Cláudia; HOMORATO, 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.

ROMÃO, José Eustáquio; PADILHA, Paulo Roberto. Diretores escolares e gestão democrática da escola. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 4 ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. cap. 7, p. 91-102.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a economia política e do contrato social**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

SAMPAIO, Dulce Moreira. **A Pedagogia do ser**: educação dos sentimentos e dos valores humanos. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: EPSJ/FIOCRUZ, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **A Nova Lei da Educação**: Trajetória, Limites e Perspectivas. Campinas: Autores Associados. 1997.

SAVIANI, Dermeval. Os desafios da educação pública na sociedade de classes. In*:* ORSO, Paulino José (org.). **Educação, Sociedade de Classes e Reformas Universitárias**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p. 09-26

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 29, n. 2, p. 207-221, mai/ago. 2013.

SCHLESENER, A. H. "Esta mesa redonda é quadrada": notas sobre gestão democrática a partir dos escritos de Antonio Gramsci. In: SCHLESENER, A. H.; OLIVEIRA, A. L.; ALMEIDA, T. M. G. (org.). **A atualidade da filosofia da práxis e políticas educacionais**. Curitiba: UTP, 2018. p. 63-86.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano**: investimentos em educação e pesquisa. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev e atual. São Paulo: Cortez, 2013.

SHIHATA, Ibrahim. **The case of the Arab Oil Embargo**. Beirut: The Institute of the Palestinian Studies, 1975.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ana Lúcia Ferreira; CZERNISZ, E. C. S.; PERRUDE, M. R. S. Orientações da UNESCO para a Educação Brasileira: Educar para o consenso? In: VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI, 2012, Marília. **Anais** do VIII Seminário do Trabalho: Trabalho, Educação e Políticas Sociais no Século XXI, 2012.

SILVA, Andréia Ferreira da; SOUZA, Antônio Lisboa Leitão de. Condições do trabalho escolar: desafios para os sistemas municipais de ensino. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43 n.150 p. 772-787 set./dez. 2013.

SILVA, Emanoel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Parceria Público-Privada na gestão da Educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, vol. 1, nº 1, p.04-23, jan./jun. 2016.

SILVA, Isis Tavares da. **A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Maria Abádia da; FERNANDES, Edison Flávio. O PROJETO EDUCAÇÃO 2030 DA OCDE: uma bússola para a aprendizagem. **Revista Exitus**, Santarém/PA, vol. 9, n° 5, p. 271 - 300, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro da. Projetos de reformulação do Ensino Médio e inter-relações com a educação profissional: (im)possibilidades do Ensino Médio integrado. In: ARAUJO, Adilson Cesar Araujo; SILVA, Claudio Nei Nascimento da (orgs.). **Ensino Médio integrado no Brasil**: fundamentos, práticas e desafios. Brasilia: Ed. IFB, 2017. p. 71-89.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o ensino médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, Frederico Westphalen, v. 20, p. 92-115, 2019.

SOARES, Laura Tavares. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA JÚNIOR, Justino. **Marx e a crítica da educação**: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital. São Paulo: Ideias e Letras, 2010.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, v. 34, n. 68, mar./abr., 2018, p. 65-87. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/57216.

SOUZA, Maria de Fátima Matos de; PASSOS, Eliene Brito. Os Desafios da Gestão Escolar no Programa Novo Mais Educação. In: SILVA, Givanildo da; PALMEIRA, Lana Lisiêr de Lima (org.) **Pesquisas em Educação no Norte-Nordeste:** políticas públicas em debate. Goiânia-GO: Editora Phillos Academy, 2021, Cap. 6. p. 174-203.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim De. **A Escola da Escolha:** um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no Estado do Maranhão. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Santa Cruz do Sul, 2021. Disponível em: https://repositorio.unisc.br/jspui/bitstream/11624/3333/1/Nayolanda%20Coutinho%20Lobo%20Amorim%20de%20Souza.pdf Acesso em: 16 de mai de 2021.

TEIXEIRA, Narah Cristina; OLIVEIRA, Gilson de Sousa; ARRAES NETO, Enéas. Processos de ajuste à nova ordem capitalista: redefinições do Estado e das políticas públicas. In: FILHO, Adauto Lopes da Silva; LOPES, Fátima Maria Nobre, SALES, Francisco José Lima (orgs). **Ontologia, trabalho e formação humana**. Curitiba: CRV, 2017.

TEODORO, António. **A educação em tempos de globalização neoliberal**: os novos modos de regulação das políticas educacionais. Brasília: Liber Livros, 2011.

TERTO, Daniela Cunha. **O trabalho do gestor escolar**: intensificação e implicações administrativas e pedagógicas na gestão da escola. 2012. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

TONET, Ivo. **Método Científico**: uma abordagem ontológica. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 1990. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por Acesso em: 14 de jun de 2022.

UNESCO. **Educação para todos**: o compromisso de Dakar. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

UNESCO. **O Ensino Médio no século XXI**: desafios, tendências e prioridades. Brasília: UNESCO, 2003.

UNESCO. **Reforma da Educação Secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade, UNESCO, 2008.

UNESCO. **Metas Educativas 2021**: a educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: https://oei.org.br/pdf/metas_sintese.pdf Acesso em 11 fev. 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político-Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** espaço do Projeto político-pedagógico. São Paulo: Papirus, 2010. cap. 1, p. 9-32.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática Novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (orgs). **Escola:** Espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 2010, p. 113-126.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIOR, Susana; CERRUTI, María Betania Oreja Cerruti. O Banco Mundial e a sua influência na definição de políticas educacionais na América Latina (1980-2012). In: PEREIRA, João Márcio Mendes; PRONKO, Marcela (org.). **A demolição de direitos, um exame das políticas do Banco Mundial para a educação e a saúde (1980-2013)**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz. p. 113-152.

WOOD, Ellen Meiksins. A democracia contra o capitalismo. In: _____. **Democracia contra capitalismo**: a renovação do materialismo histórico. São Paulo: Boitempo, 2011. cap. 2, p. 155-242.

YERGIN, Daniel. **O Petróleo**: Uma história mundial de conquistas, poder e dinheiro. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

YOUNG, Michael. A superação da crise em estudos curriculares: uma abordagem baseada no conhecimento. In: FAVACHO, A. M. P.; PACHECO, J. A.; SALES, S. R. (org.). **Currículo, conhecimento e avaliação**: divergências e tensões. Curitiba, PR: CRV, 2013. p. 11-27.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento-Tempo-Território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82-107 jan./mar.2016.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a),

Este é um convite para o(a) Sr(a) participar da pesquisa: "CENTROS EDUCA MAIS: dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA", de autoria da discente Melcka Yulle Conceição Ramos, regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação - Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão (PPGE/UFMA), matrícula – nº 2021109400, sob orientação da Profa. Dra. Maria José Pires Barros Cardozo.

O(a) Sr(a) tem a plena liberdade de recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que o(a) Sr(a) tiver.

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. Esta pesquisa tem por objetivo analisar as dinâmicas político-institucionais e desdobramentos da implantação do Ensino Médio em Tempo Integral na rede pública estadual em São Luís, MA, com ênfase nas mudanças promovidas na organização e gestão escolar e na proposta pedagógica, tendo em vista a transformação das unidades de ensino em Centro Educa Mais.

2. A sua colaboração nesta pesquisa consistirá em participar de uma entrevista semiestruturada, a ser realizada, preferencialmente, na própria instituição pesquisada e com duração máxima de 1(uma) hora. A entrevista será conduzida pela pesquisadora responsável, a doutoranda Melcka Yulle Conceição Ramos.

3. Não existem benefícios diretos pela sua participação na pesquisa. Os benefícios para os participantes desta pesquisa e para a sociedade serão indiretos, pois as informações coletadas fornecerão subsídios para a construção de conhecimento em Gestão Democrática (Implementação do Projeto Político-Pedagógico), bem como para novas pesquisas a serem desenvolvidas sobre essa temática.

4. Os riscos relacionados à participação nesta pesquisa poderão ser de origem psicológica e/ou emocional, na forma de desconforto, medo, vergonha, estresse e cansaço gerados no momento de responder às perguntas da entrevista. Para evitar e/ou diminuir tais riscos, será garantido ao participante o agendamento do horário e local para realização da entrevista de acordo com a sua preferência e disponibilidade, bem como o acesso antecipado ao roteiro de entrevista, assegurando os necessários cuidados para minimizar os possíveis danos causados pela sua participação na pesquisa.

5. Serão assegurados ao(à) Sr(a) o direito de acompanhamento e assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador da pesquisa), pelo tempo que for necessário em caso de danos diretos/indiretos decorrentes da participação na pesquisa. O acompanhamento e assistência ocorrerão na forma de assistência social, psicológica e médica, durante e posteriormente ao encerramento e/ou interrupção da pesquisa.

6. A participação nesta pesquisa é de caráter voluntário, não havendo qualquer valor econômico a receber ou a pagar pela sua participação na pesquisa. No entanto, caso o participante ou seu acompanhante tenham qualquer despesa, tais como gastos com transporte

e alimentação, ambos serão ressarcidos. As despesas tidas pela participação na pesquisa e dela decorrentes serão cobertas pelo pesquisador responsável.
7. Será garantida a indenização em casos de danos materiais e/ou morais decorrentes da participação na pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

8. Se desejar, o participante terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que quiser saber antes, durante e depois da sua participação. Será dado ao participante, um retorno sobre o desfecho da pesquisa (informações sobre defesa da Tese, publicações e apresentações da pesquisa em periódicos e eventos científicos).

9. As informações coletadas serão utilizadas unicamente para fins científicos, ou seja, a elaboração do trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, que após defesa pública, será publicada no banco de Teses e Dissertações da UFMA e CAPES, divulgação em congressos e publicações científicas, sendo garantidos o total sigilo e confidencialidade do participante, através da assinatura deste termo, o qual o(a) Sr(a) receberá uma cópia.

10. Qualquer dúvida, o participante poderá entrar em contato com Melcka Yulle Conceição Ramos (pesquisadora responsável), por meio do telefone (98) 98-985104398 / E-mail melcka_ramos@hotmail.com e/ou Maria José Pires Barros Cardozo (membro da equipe), telefone (98) 988374298 / E-mail: maria.cardozo@ufma.br.
Também poderá entrar em contato com o Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação da UFMA, localizado no Campus Universitário Dom Delgado, Avenida dos Portugueses, nº 1966 – Bacanga, São Luís-MA, CEP: 65080-805, telefone: (98) 3272-8660, E-mail: meducacao@ufma.br, de segunda-feira a sexta-feira, das 8h às 12h e das 14h às 18h.

11. Caso o participante da pesquisa desejar entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Maranhão (CEP/UFMA) para sanar suas dúvidas sobre a ética desta pesquisa, deverá entrar em contato através do E-mail: cepufma@ufma.br, Telefone: 3272-8708. O CEP/UFMA está atualmente funcionando em regime híbrido: *Presencial: Às terças e sextas feiras, das 09 às 12 horas e das 14 às 17 horas, fechando para o almoço. Sugerimos agendamento para o atendimento através do E-mail do Comitê. *Teletrabalho: Às segundas, quartas e quintas feiras. O CEP/UFMA está localizado no Prédio CEB Velho, em frente ao Auditório Sérgio Ferretti.

12. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para garantir a proteção dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

13. Este documento foi impresso em duas vias e deverá ser rubricado em todas as páginas e assinadas, na última página pelo(a) Sr(a) (convidado(a) a participar da pesquisa) ou por seu representante legal, assim como pelo pesquisador responsável ou membro da equipe. Uma via ficará com o(a) Sr(a) e a outra com o pesquisador responsável.

Consentimento Livre e Esclarecido

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados nessa pesquisa, além de conhecer os riscos, desconfortos e benefícios que ela trará para mim e ter ficado ciente de todos os meus direitos, eu

_____, CPF: _____, concordo em participar desta pesquisa e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas, no trabalho de Tese de Doutorado em Educação da UFMA, em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

São Luís (MA), _____ de _____ de 2024.

_____	_____
Assinatura do(a) Participante da Pesquisa/ Responsável Legal	Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (EQUIPE GESTORA E EQUIPE PEDAGÓGICA DO CENTRO EDUCA MAIS)

BLOCO 1 - IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL

1. Há quanto tempo você trabalha neste Centro Educa Mais? Quanto tempo está na função de gestor (a), coordenador (a), ou professor (a)?
2. Descreva como ocorreu o processo de implantação do Ensino Médio em Tempo Integral, tendo em vista a transformação da instituição em Centro Educa Mais.
3. Durante a implantação dos Centros Educa Mais houve apoio pedagógico e financeiro de outra instituição (que não seja do Estado) para as atividades de ensino em tempo integral? (se sim, de quais instituições)?
4. Você considera que as condições físicas, administrativas e pedagógicas deste Centro Educa Mais atendem a proposta do ensino em tempo integral?

BLOCO 2 – ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR DO CENTRO EDUCA MAIS

1. Na sua opinião, qual tem sido a concepção de gestão escolar adotada neste Centro Educa Mais? Quais princípios norteadores orientam a sua organização e gestão?
2. Este Centro Educa Mais possui Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Em caso afirmativo, como ocorreu o processo de elaboração? Quem participou? Houve autonomia pedagógica?
3. A partir da adesão do tempo integral, houve a reformulação do Projeto Político Pedagógico (PPP)?
4. Durante a reformulação do PPP a SUPCETI orientou e acompanhou esse processo?
5. Qual o papel exercido pelo Conselho Escolar no âmbito da escola de Tempo Integral? como tem ocorrido a sua atuação?
6. A escola tem Grêmio Estudantil? Se SIM, como se dá a atuação?