

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Terita Michele da Silva Ferreira

**HÁ ALGO DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS? OS SENTIDOS DO
TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO**

GOIÂNIA

2017

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS
DE TESES E
DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: ☒ **Dissertação** ☐ **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

Nome completo do autor: Terita Michele da Silva Ferreira

Título do trabalho: Há algo de novo no ensino médio em Goiás? os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro

3. Informações de acesso ao documento:

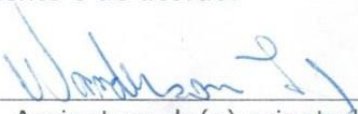
Concorda com a liberação total do documento ☒ **SIM** ☐ **NÃO**¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.



Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:



Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 11 / 09 / 2017

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente
- Submissão de artigo em revista científica
- Publicação como capítulo de livro
- Publicação da dissertação/tese em livro

²A assinatura deve ser escaneada.

TERITA MICHELE DA SILVA FERREIRA

**HÁ ALGO DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS? OS SENTIDOS DO
TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO**

Dissertação apresentada para defesa ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Trabalho e Movimentos Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves.

GOIÂNIA

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Ferreira , Terita Michele

Há algo de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro [manuscrito] / Terita Michele Ferreira . - 2017.

153 f.: il.

Orientador: Prof. Wanderson Ferreira Alves .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2017.

Bibliografia.

Inclui siglas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

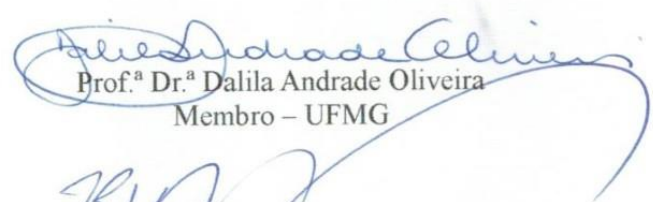
1. Ensino médio . 2. Privatização . 3. Racionalidade gestonária . 4. Trabalho. I. , Wanderson Ferreira Alves, orient. II. Título.

CDU 37.014

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE TERITA MICHELE DA SILVA FERREIRA – Aos vinte e oito dias do mês de agosto do ano de dois mil e dezessete (28/08/2017), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves**, orientador, doutor em Educação pela USP; **Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira**, doutora em Educação pela USP; **Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira**, doutor em Educação pela UFG e **Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa**, doutora em Educação pela UFG, para, sob a presidência do primeiro e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: **“HÁ ALGO DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS? OS SENTIDOS DO TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO”**, em nível de Mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Terita Michele da Silva Ferreira**, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pelo presidente da Banca Examinadora, Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves, que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida à autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1063/2011 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Sandra Valéria Limonta Rosa, Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.



Prof. Dr. Wanderson Ferreira Alves
Presidente – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Dalila Andrade Oliveira
Membro – UFMG



Prof. Dr. Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira
Membro – PPGE/FE/UFG



Prof.^a Dr.^a Sandra Valéria Limonta Rosa
Membro – PPGE/FE/UFG

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todos aqueles que participaram de forma direta ou indireta nesta minha jornada de formação. Primeiramente, devo sincero reconhecimento ao meu esposo Álcio Crisóstomo Magalhães que foi, sem dúvidas, meu maior e mais presente incentivador. Fez-me acreditar que seria possível mesmo quando as minhas forças se esvaíam. Grande parceiro da vida e de caminhada. Tenho sorte por tê-lo junto a mim.

Aos meus pais Terezinha da Silva e Lázaro Mesquita da Paixão. Aos meus irmãos Larissa da Silva Paixão e Álvaro Matheus da Silva Paixão pela paciente espera por um pouco mais de atenção e presença muitas vezes escassas neste momento do mestrado. Não foi por não querer estar junto nem mesmo por dureza da alma que me ausentei. Existem desafios que nos tomam por inteiro, mas que são necessários para nossa edificação como seres humanos.

Ao Programa de Pós Graduação em Educação da UFG pelo acolhimento. Vocês, professores e técnicos-administrativos, além de toda competência, fazem com que nos sintamos componentes dessa “tribo”. Totalmente integrados ao meio. Condição indispensável para formação. Fiz amigos os quais levarei para a vida.

À SEDUCE pela licença de aprimoramento concedida. Isso tornou possível minha dedicação integral aos estudos.

Aos meus amigos e colegas de profissão, professores da educação básica, aos quais respeito e estimo pela luta diária que travam contra a dura realidade fazendo muito além daquilo que imaginávamos ser possível. Mantenhamos nossa união, esperança e embate na crença de que melhores dias virão.

Aos meus queridos alunos: a luta por uma educação pública, universal e de qualidade é por vocês e para vocês. Desejo que não percamos nossa capacidade de indignação e reivindicação por nossos direitos. Só reivindica quem se incomoda, quem questiona e quem acredita que mudanças são possíveis. E elas são!

Ao meu prezado orientador Professor Dr. Wanderson Ferreira Alves, a quem me inspiro por ser ele, verdadeiramente, um intelectual. Pela seriedade e disciplina com que faz seu trabalho. Pela inquestionável competência e rigor com que trata as questões acadêmicas. Enfim, agradeço por compartilhar seu conhecimento e por ser tão gentil e respeitoso com alguém que, inexperiente como eu, começa a trilhar os caminhos da pesquisa científica. Obrigada por partilhar comigo estes momentos de formação perpassado por angústias, inquietações e, sim: perpassado pela evolução.

RESUMO

A dissertação “O que há de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro” é fruto de uma pesquisa desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Movimentos Sociais no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da UFG. Foi investigado nesse estudo os Manuais Operacionais do Programa Novo Futuro cuja implantação, em Goiás, se deu após a Reforma de Ensino neste Estado (Pacto pela Educação). Nesse sentido, busca-se compreender a ideologia deste Programa que se mostra hegemônico enquanto modelo de ensino médio de tempo integral que é baseado na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO). Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental que tem como objetivo principal compreender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. O conceito da categoria, trabalho se evidencia como fundamental para entender o “Novo Futuro” *a posteriori*. Quando do contato com os materiais analisados percebe-se que é ele, o trabalho, quem embasa a construção de uma nova proposta de ensino, que se diz inovadora, e que interfere na forma de pensar a gestão, o ensino e o trabalho dos professores e alunos. Desse modo, pode-se colher elementos fundamentais a uma melhor compreensão do significado da educação, especialmente a destinada ao ensino médio, nesse início do século XXI, dos embates sociais e dos interesses de classe travados na consolidação dos ideais dominantes. Parte-se da pesquisa documental e dos estudos de autores como (Nosella, Freitas, Oliveira, Alves, Frigotto, Ferretti) que pensam a educação como parte componente de um sistema que a submete, posto que também resiste, as tendências necessárias a sua produção/reprodução. Posteriormente, os dados levantados são categorizados com inspiração na Análise de Conteúdo e analisados à luz dos conceitos de formação de excelência, educação pelo trabalho, educação integral, protagonismo juvenil, dentre outros. O estudo revela que a particularidade do caso goiano coloca em evidência a tendência e a ousadia das políticas públicas nacionais, assim como das orientações internacionais, referentes à implantação dos ideais neoliberais dentre os quais se destaca a ascensão da racionalidade gestonária. Apontando como solução a gestão de recursos e do trabalho sem passar por questões de ordem estrutural e sem conhecer o trabalho e o meio em que pretendem atuar essas políticas são, minimamente, contraditórias, uma vez que ao prezar por interesses de caráter privado negam o acesso à educação pública, universal e de qualidade.

Palavras- chave: Ensino Médio, Privatização, Racionalidade Gestonária, Trabalho.

ABSTRACT

The dissertation *What's new in high school in Goiás?* The meanings of the work in the Novo Futuro Program is the result of a research developed in the Line of Research Education, Work and Social Movements of the Postgraduate Program of the Faculty of Education of UFG. It was investigated in this study the Novo Futuro Program whose implantation, in Goiás, occurred after the Reform of Education in this State (Pact for Education). In this sense, the aim is to understand the ideology of this program, which shows itself to be hegemonic as a model of full-time secondary education that is based on Odebrecht Entrepreneurial Technology (TEO). It is a bibliographical and documentary research that aims to understand the meanings of the work in the Novo Futuro Program. The work element is evidenced as fundamental to understand the "New Future" a posteriori. When contacting the Operational Manuals of the Program, one realizes that it is he who bases the construction of a new teaching proposal, which is innovative, and that interferes in the way of thinking the management, teaching and work of teachers and students . In this way, fundamental elements can be gathered to a better understanding of the meaning of education, especially the one destined to the middle school, in the beginning of the 21st century, to the social clashes and class interests locked in the consolidation of the dominant ideals. It is based on documentary research and the studies of authors (Nosella, Freitas, Oliveira, Alves, Frigotto, Ferretti) who think of education as a component part of a system that submits, as it also resists, the tendencies necessary for its production /reproduction. Afterwards, the data collected are categorized with inspiration in Content Analysis and analyzed in the light of the concepts of excellence training, work education, integral education, youth protagonism, among others. The study reveals that the particularity of the Goian case evidences the tendency and boldness of national public policies, as well as the international orientations, regarding the implantation of neoliberal ideals, among which stands out the rise of the managerial rationality. Pointing as a solution to the management of resources and work without going through structural issues and without knowing the work and the environment in which they intend to act these policies end up being in a trap, since by cherishing private interests deny the Access to public education, universal and quality.

Keywords: High School, Privatization, Management Rationality, Work.

LISTA DE SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPI	Centro de Ensino em Tempo Integral
CIAC	Centro Integrado de Apoio à Criança
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IES	Instituto de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OCDE	Organização para Cooperação e desenvolvimento
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNUD	Programa das Ações Unidas para o Desenvolvimento
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Parceria Público Privada
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação de Goiás
SEDUCE	Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte de Goiás
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TESE	Tecnologia Empresarial Sócioeducacional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1- Componentes Curriculares	89
Quadro 2- Categoria Inicial.....	93
Quadro 3- Categoria Intermediária I	94
Quadro 4- Categoria Intermediária II.....	95
Quadro 5- Categoria Intermediária III.....	96
Quadro 6- Categoria Intermediária IV	97
Quadro 7- Categoria Final I.....	97
Quadro 8- Categoria Final II.....	98
Figura 1-	118
Figura 2-	119

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS	9
LISTA DE QUADROS E FIGURAS.....	10
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1- DA REFORMA DO ESTADO AOS IMPACTOS SOBRE A GESTÃO PÚBLICA: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO	26
1.1 Da reforma do Estado dos anos 1990 à nova sociabilidade brasileira para expansão do capital em crise.....	26
1.2 Impactos da Reforma do Estado sobre as políticas públicas educacionais.....	32
1.3 A reforma do ensino na Rede Estadual de Educação de Goiás.....	45
CAPÍTULO 2- GERIR O TRABALHO E A ESCOLA DOS POBRES.....	54
2.1 O ensino médio e seus sentidos na LDB.....	54
2.2 Reformas e apologia ao protagonismo.....	62
2.3 Para que servem as escolas?	68
2.4 Gestão do trabalho e da pobreza.....	73
CAPÍTULO 3- O QUE HÁ DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS? OS SENTIDOS DO TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO.....	84
3.1 O Programa Novo Futuro.....	84
3.2 Nossas opções metodológicas e as Categorias de Análise.....	90
3.3 Análise das Categorias.....	98
3.3.1 Formação de Excelência.....	98
3.3.1 A) Educação Integral.....	101
3.3.1 B) Processo Pedagógico.....	107
3.3.2 Educação pelo Trabalho.....	116
3.3.2 A) Escola como Empresa	117
3.3.2 B) Tecnologia Sócioeducacional (TESE).....	129
CONCLUSÃO.....	137

Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro.....	138
A arrogância das políticas e da gestão diante do trabalho humano.....	140
Considerações Finais.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	151

INTRODUÇÃO

Este é um estudo sobre a escola pública de ensino médio no Estado de Goiás no contexto da reforma do ensino goiano, o Pacto pela Educação. No âmbito dessas ações políticas e de gestão, o estudo se interessa especialmente por analisar o assim chamado Programa Novo Futuro que busca se apresentar como inovador e constitui suas bases na “Educação pelo Trabalho”, expressão, como se pode depreender, prenhe de ambiguidades. É necessário entender essa complexa situação na qual parecem se misturar a escola, a formação, o trabalho e o emprego. Tendo em vista dar conta dessa questão esse estudo constrói sua proposta central: compreender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro a partir daquilo que os Manuais Operacionais sinalizam¹.

Em 2013 o Programa Novo Futuro ganha marcha em Goiás no governo PSDB e parece atender as políticas públicas educacionais recentes pautadas, sobretudo, nos modelos de gestão privada que tem como bandeira o discurso de *formação de excelência e qualidade total*. Este Programa veio atender as demandas trazidas pela reforma do ensino, mais especificamente a demanda trazida pelo pilar que previa a implantação de métodos impactantes no ensino. Na realidade, a reforma precedeu e veio legitimar uma série de alterações na educação do Estado colocando em marcha o projeto de maior interferência privada no setor público². O “Novo Futuro” materializa bem o “espírito” do “Pacto” de forma que um parece ser a essência do outro e vice-versa.

Conforme os idealizadores do Programa, “Com base na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi sistematizada uma variante a ser utilizada no ambiente escolar.” (ICE, I, p.4). Uma aposta na racionalização do trabalho docente e no controle dos resultados, por meio de forte liderança de gestão, da inovação, da requalificação e da escolarização atrelada a

¹ A análise documental desta dissertação se respalda em uma série de materiais que fundamentam as bases organizacionais e pedagógicas do Programa Novo Futuro. São cinco exemplares, os Manuais Operacionais, aos quais aparecerão nas citações, de forma a distingui-los, como: (ICE, I) - Modelo de gestão: tecnologia empresarial socioeducacional; (ICE, II) - Implantação do Programa em uma rede escolar; (ICE, III) - Protagonismo Juvenil; (ICE-IV) - Laboratório de Ciências, (ICE-V) - Guia de aprendizagem

² O “Pacto pela Educação” trouxe para a realidade do ensino goiano a lógica empresarial. Nesse sentido, as alterações na educação em muito se aproximam com a lógica de ampla concorrência do mercado cuja base se estabelece por meio da eficiência, dos resultados, em metas traçadas, em bonificação e punição. Além disso, efetivou-se a parceria público-privada que mais tarde veio a desencadear na força tarefa do governo de Goiás em transferir para as OSs (Organizações Sociais) a gestão escolar. Freitas (2012), denomina este fenômeno atual das políticas públicas educacionais como neotecnicismo o qual é marcado pelas características de responsabilização, meritocracia e privatização.

princípios econômicos. Portanto, um modelo de gestão empresarial adaptado que pressupõe atender as demandas da escola, apresentado como ferramenta eficaz para sanar os problemas do ensino médio.

O “trabalho” se apresenta como importante elemento no Programa Novo Futuro que estrutura sua base teórica propondo mudanças nas atividades de todos os envolvidos no meio escolar. A título de exemplo, a ferramenta de gestão desenvolvida pela Tecnologia Odebrecht, para ser implantada no Novo Futuro, denominada Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE) destaca que:

O Plano valoriza, sobretudo, a vivência dos princípios morais e a prática de conceitos. Em síntese, a TESE:

- É postura - mais consciência que método;
- Adequa-se a cada realidade - mais ajuste que transplante ou cópia de modelo,
- Educa pelo trabalho - mais prática que teoria (ICE, I, p.8)

O que se está chamando de *educação pelo trabalho*? Este aparece como elemento central da proposta e sobre ele é formulado, estruturado, projetado o que deve ser o desempenho ideal dos seus protagonistas escolares. Por isso, os sentidos do trabalho no *Programa Novo Futuro* e a forma como esta compreensão pretende interferir no fazer discente deve ser analisado criteriosamente a fim de desvelar a realidade acerca deste ensino que se apresenta como inovador.

Na esteira do advento do projeto de governo dos anos 1990 que põe em marcha nova relação entre sociedade civil e Estado, o Novo Futuro faz parte das políticas públicas efetivadas deste então. Mudanças que se fazem necessárias para a nova fase de expansão do capital, qual seja o encolhimento do Estado e o “convite” para sociedade civil atuar na fiscalização e na participação voluntária dos serviços sociais que, diante da força deste novo ideário, encontraram terreno fértil para sua disseminação.

É necessário entender o que há de real e o que há de ideológico nesta onda de inovação escolar que, partindo da justificativa de que setor público não sabe gerir seus serviços e recursos, de que é necessário ter os resultados por princípio e o controle do trabalho docente como condição para a educação de excelência, tenta submeter a educação em Goiás aos moldes do setor privado, ou seja, submissão do universo escolar às ferramentas de gestão empresarial. Em outros termos, a instrumentalização do trabalho e a exaltação do fator liderança como variáveis imprescindíveis da organização da escola. Conforme os idealizadores do Programa:

A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados. (ICE, I, p.3)

Sendo assim, é de fundamental importância conhecer o Programa Novo Futuro, desvendar os princípios que lhe sustentam, pois tratando-se de uma proposta que conquista muitos adeptos acaba por ganhar legitimidade como concepção em nível médio de ensino em tempo integral. A força do discurso, o aparente consenso acerca da eficácia deste modelo de educação são elementos que devem ser tensionados a bem de permitir entendimento preciso de as quantas anda essa disputa pela hegemonia da educação brasileira, afinal se a educação tem a ver com o trabalho, ela não pode ser uma mediação com finalidade estritamente econômica.

Saviani (2013a), com base em Karl Marx, faz análise sobre a natureza da educação. Reconhece que o homem efetiva sua existência, ao buscar meios da sua subsistência, através da sua interferência na natureza e, a partir disso, transforma a si mesmo e o seu meio. Sendo este um processo que se dá pelo trabalho, é ele mesmo elemento ontológico do ser humano. É por meio do trabalho que o homem se constitui, cria seu mundo (o mundo da cultura), faz história. A relação com a educação se dá por ser esta característica própria do ser humano. Assim: “Dizer, pois, que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho.” (Idem, p.11). Dessa forma, sendo a educação trabalho, é importante elemento para construção histórica, para atuação do homem no seu meio, na forma como o homem se reconhece e atua no mundo. Se o que se pretende é a formação de um novo futuro é preciso analisar a projeção que se pode fazer, diante da realidade apresentada e dos fatos históricos constituídos até aqui, aonde pretende-se chegar, ou para onde nos leva o caminho percorrido quando colocados em marcha programas como este de ensino médio em período integral, ou seja, que tipo de sociedade pretendem constituir.

Lugar do saber sistematizado, a escola é local de disputa hegemônica, pois é reconhecida como importante instituição de cultura, ou seja, de valores, de princípios, de formação do indivíduo. Dessa forma, é local de tensionamento e pode ser importante para reprodução do sistema bem como para resistência contra a ordem estabelecida. Sendo o ensino médio uma fase “estratégica do sistema escolar e do processo de democratização e

modernização de uma nação” (NOSELLA, 2016, p.70) e sabendo que: “A atenção dada a esse nível de ensino pelo Estado depende de sua concepção de hegemonia nacional e de sistema escolar”(p.71), deve-se buscar, portanto, o seu recente dimensionamento dado pelo Programa Novo Futuro e qual a significação atribuída ao ensino médio no que tange à participação social dos agentes que compõe esse processo, qual seja, mais especificamente, alunos e professores.

Gramsci (1978), ao discorrer sobre os determinantes da estrutura que desenvolvem a superestrutura como fator imprescindível para consolidação da adesão hegemônica (ou por coação) da sociedade civil e da manutenção do sistema, formando assim um bloco histórico, ressalta duas organizações que são essenciais para essa efetivação. Assim, “A escola- em todos os seus níveis – e a igreja são as duas maiores organizações culturais em todos os países, graças ao número de pessoal que utilizam” (Idem, p.29). O autor destaca que para entender determinado país seria interessante estudar “[...] a organização cultural que movimenta o mundo ideológico e examinar seu funcionamento prático.” (Idem, idem), a escola é importante lócus para compreensão de si mesma e do seu contexto.

Além de situar a importância da escola enquanto importante organização cultural, Gramsci (1991), nos permite uma possibilidade interessante para se pensar o trabalho. No seu texto, Americanismo e Fordismo, joga luz sobre o novo modelo de produção. Este, por sua vez, não se configura somente em uma nova relação do homem com os meios de produção, mas numa articulação de forças hegemônicas dispostas a se consolidarem pela adesão da sociedade civil ao projeto burguês. Fica evidente a necessidade de um novo homem e trabalhador articulado com a adoção de um novo estilo de vida: “...os novos métodos de trabalho estão indissoluvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida ...” (GRAMSCI, 1991, p. 396). Destaca ainda que nos Estados Unidos da América a racionalização do trabalho e o proibicionismo estão relacionados e que a fiscalização da vida íntima do operário fora da empresa no intuito de controlar a sua moralidade é necessária ao novo método de trabalho:

Quem risse destas iniciativas (mesmo falidas) e visse nelas apenas uma manifestação hipócrita de “puritanismo”, estaria desprezando qualquer possibilidade de compreender a importância, o significado e o alcance objetivo do fenômeno americano, que é também o maior esforço coletivo realizado até agora para criar, com rapidez incrível e com uma consciência do fim jamais vista na História, um novo tipo de trabalhador e de homem. (Idem, idem)

Da mesma forma que o fordismo, o taylorismo impõe suas exigências ao trabalhador no que tange a sua atuação na indústria e, por que não dizer, no seu modo de vida. Nos moldes de Taylor, é o “gorila domesticado”. Uma clara alusão ao trabalhador que é meramente executor das máquinas cuja função seria mais e unicamente operacional excluindo qualquer tipo de participação ativa e intelectual. O trabalho neste caso, está reduzido ao gesto industrial propício para melhor performance e nenhum desperdício de tempo ao que se coaduna com o operário respeitador das regras e dos gestos previstos nos manuais técnicos. Porém, o mesmo Gramsci (1991) nos revela que ao invés de se mumificar o cérebro do homem atinge a liberdade quando passa pela adaptação do seu ofício:

Compreenderam que “gorila domesticado” é apenas uma frase, que o operário continua “infelizmente” homem e, inclusive, que ele, durante o trabalho, pensa demais ou, pelo menos, tem muito mais possibilidade de pensar, principalmente depois de ter superado a crise de adaptação (Idem, p. 404)

A pretensão em se conhecer o trabalho e as tentativas de limitá-lo ao ponto de obter o controle dos gestos dos trabalhadores em nome de grande produtividade não é tão simples quanto parece. Pelo contrário, é repleta de resistências e contradições. Ademais, quando o trabalhador compreende que é intento do seu patrão transformá-lo em um “gorila domesticado” o risco que se corre de uma insurreição contra a indústria é maior. Essa ânsia em amansar o operário uma vez percebida “pode levá-lo a um curso de pensamento pouco conformista” (Idem, idem). Tal análise sinaliza para a complexidade e irredutibilidade do trabalho humano. Enfim, a complexidade da atividade humana se evidencia e nem métodos de trabalho amplamente racionalizados, como o taylorismo, foi capaz de reduzir a ação dos homens e mulheres nos seus postos ao limite da simples reprodução de movimentos milimetricamente projetados. Na verdade, o trabalho, ainda hoje, é objeto enigmático.

Esta tendência em medir o movimento a tal ponto de racionalizar a atividade do trabalhador de forma a descartar os movimentos imprecisos e desnecessários para a produção marca o quadro social e econômico da modernidade. O final do século XVIII e início do século XIX carregam consigo a vontade de calcular a capacidade de trabalho tendo em vista obter o melhor rendimento dentro do menor tempo possível (ALVES, 2010b). Isto incorreu em um tempo caracterizado pelo gosto da medida que influenciou “nos modos de pensar e abordar a eficácia do corpo humano, então assimilado a um corpo-máquina. Este corpo será contabilizado e a ação, mesmo o gesto ginástico, será progressivamente racionalizada” (Idem). Sobre a forma de pensar a atividade laboral na modernidade, incide a preocupação com o corpo humano de

forma a torná-lo uma máquina a ser medida, quantificada, para obtenção de melhores resultados na produção.

No século XX, seguindo a tendência dos séculos anteriores, nos deparamos com a racionalização da atividade humana por meio do movimento conhecido como Organização Científica do Trabalho (OCT), o taylorismo que “forja uma formidável máquina de pensar o trabalho humano, agora em dimensões universais.” (Idem). Alves (2010b), aponta que no taylorismo a atividade laboral está subordinada ao conceito, formulado por engenheiros e outros técnicos, e à cadência do tempo. De forma que “acelerar o andamento da linha é acelerar o gesto humano e aumentar o volume da produção (intensificação do trabalho)”.

A lógica taylorista de organização do trabalho é constituída de aspectos peculiares. Da instituição de uma racionalidade única, uma vez que a operação a ser realizada havia sido estudada por técnicos estabelecia-se um modo ideal para se proceder na linha de montagem. O modo único que consistia, para seus elaboradores, no modo ideal de realizar a atividade. A divisão entre elaboração e execução do trabalho é um aspecto que julga o trabalhador pela suposta desigualdade funcional e as potencialidades dos indivíduos traduzidas nas tarefas por ele desempenhadas “de modo que a ciência explica o ato laboral do operário, mas o operário mais talentoso, dirá Taylor, é incapaz de compreendê-la.” (ALVES, 2010b). Desta forma, os especialistas se unem com o intuito de eliminar as singularidades das situações de trabalho de forma a universalizar o fazer na linha de produção “A imagem cultural do trabalho como rotina, atividade mecânica e repetitiva é, de certo modo, o corolário da distinção entre concepção e execução.” (Idem)

Alves (2010b), destaca, ainda, que na medida em que o taylorismo avançou como modo de organização de produção, lógica de relações na empresa, ou seja, na medida em que ascendeu como modo de pensar o trabalho, crescem também as pesquisas relacionadas à Organização Científica do Trabalho. Este foi o caso da sociologia do trabalho que tem contribuído com formas de pensar o trabalho e a atividade humana como é o caso, por exemplo, da ergonomia da atividade.

As contribuições da ergonomia, ao buscar o ponto de vista da atividade, colocaram em evidência, de maneira inequívoca, o saber dos trabalhadores e todo um quadro bem mais denso e complexo no tocante ao trabalho humano. Ensinaam que devemos levar a sério o trabalho que, em sua aparência, geralmente acreditamos ser simples. Também chamaram a atenção para o fato de que uma compreensão restrita do trabalho comumente se apresenta nas ações da gestão, o que compromete os objetivos socialmente fixados para a instituição (escola, hospitais, serviços públicos de transporte urbano, indústrias etc.) e resulta em consequências para os trabalhadores. (Idem)

Conforme assinala Gramsci (1978), ao destacar a impossibilidade de aniquilar o filósofo que existe em todo homem, seguem aqueles que defendem os estudos da ergonomia da atividade. Juntamente com as ferramentas, os meios de produção, e o resultado do trabalho a atividade é a própria ação e constituem o trabalho humano. O que transforma a matéria prima em objeto. O que fazem os homens e as mulheres no desempenho de suas tarefas. É exatamente nesta perspectiva que se aplica os estudos e pesquisas que se baseiam na abordagem do trabalho pelo ponto de vista da atividade humana. Em outros termos, a ergonomia como forma de pensar o trabalho se debruça sobre o trabalho concreto aplicado em situações distintas. Nesse caso, compreende-se como atividade a ação propriamente dita entre o trabalho que é prescrito e o trabalho que é de fato realizado.

Não se trata de negar o trabalho como processo histórico-social, mas de compreendê-lo como realidade enigmática. O trabalho não se compreende apenas pela perspectiva global, macroestrutural antes há que se considerar o que a realidade concreta, o particular, os casos distintos de atividade pode “des-obscurisar” a respeito de objeto tão complexo. Isso porque, sobre o trabalho humano incidem aspectos de diferentes ordens. Como exemplo, pode ser citado a analogia de Daniellou *apud* Alves, (2010a) entre a trama e a urdidura. A trama se apresenta como os aparatos de execução do trabalho, como as ferramentas, a tecnologia, o modo de produção e as suas formas de regulação. Do outro lado, a urdidura representa o homem e o seu corpo, seus valores, suas habilidades, suas experiências que personificam seu modo de ser e de agir na atividade de trabalho. Dessa forma, o trabalho não pode ser considerado como mera execução de ordens. Não há dúvidas de que o homem carrega para seu posto de trabalho suas dimensões subjetivas e dessa forma, re-normatiza o seu meio de trabalho criando, a seu próprio modo, a melhor forma de lidar com sua tarefa. A forma de sentir, de se investir no trabalho e de executá-lo, portanto, é sempre singular e não se limita aos engessamentos previstos nos protocolos de trabalho.

Pensar o trabalho a partir da atividade humana numa perspectiva ergológica é entender que o ser humano atua na sua atividade de maneiras que transcendem o trabalho prescrito. O trabalho é também identidade do homem de forma que não é possível “a neutralização das dimensões subjetivas da ação” (BRITO, 2003). O homem se investe no trabalho, a atividade que desempenha constitui elemento que insere o ser humano em um tempo e espaço carregados de valores e sentidos. Compreender o trabalho está também em dar voz aos trabalhadores na tentativa de entender o que os motiva, o que sabem e fazem na execução das tarefas que lhe foram atribuídas, o que os fizeram chegar até o lugar que ocupam e o que os fazem permanecer.

Conhecer esta realidade invisível, compreendida entre aquilo que é o trabalho idealizado (o trabalho prescrito) e aquilo que é o real do trabalho é indispensável na formulação de novas maneiras de pensar o trabalho, na inserção de métodos para a transformação dos locais de trabalhos, que só pode ser desvelada a partir da análise concreta das distintas situações laborais. Propor mudanças numa realidade desconhecida é caminhar rumo ao fracasso sendo indispensável conhecer a fundo o trabalho no meio em que se pretende atuar.

Nesse sentido, as análises do trabalho pelo ponto de vista da atividade em muito engrandece a compreensão deste objeto rumo ao entendimento do todo, mas também da parte, do macro, mas também do micro, do global, mas também do local. Como bem aponta Schwartz no seu texto “Actividade”, a abordagem pela atividade nos coloca diante de três dimensões na busca por sua compreensão: a transgressão, a dialética e a contradição. Transpor essas questões ao trabalho docente e ao ambiente escolar é debater sobre a constituição da materialidade como processo histórico, que é contraditório, mas também colocar em questão a complexidade do corpo escolar entre as normas das escolas e a cultura pré-existente dos alunos. É problematizar a atividade do professor tendo em vista que este é um ser de valores e vontades e que por essa questão as políticas públicas não acontecem da forma como foram previstas. Há resistência, por meio da re-normatização, do homem ao seu meio o que recai em mudanças sobre este, sobre si mesmo e sobre o outro. Só é possível dar vista para essa realidade por meio da análise da situação concreta da atividade de modo a tratar o trabalho como objeto a ser pesquisado e inquirido. Como entender sobre a escola sem dar voz aos professores e alunos? Sem analisar e entender os pormenores de suas ações? Seus anseios, angústias e motivações são valores da subjetividade que interferem na forma como lidam com sua atividade.

Nesse sentido, são escassas as produções que tratam o trabalho a partir da noção de atividade humana. Resta, portanto, uma fração oculta, invisível que transcende as tentativas de conceituações e qualquer pretensão que possa existir sobre conhecer totalmente o trabalho. Para se apreender o todo é preciso apreender a parte. Não é possível, nesse caso, queimar etapas sob pena de não conhecer nunca o trabalho ou de colaborar para que permaneça oculto.

Por meio de algumas questões levantadas pela ergonomia, pretende-se passar pela reflexão sobre o trabalho e a complexidade da atividade humana. Uma vez que sua elaboração parece se ancorar na “Educação pelo Trabalho”, que importa da experiência dos gestores da Odebrecht com seus trabalhadores as referências para a “inovadora” proposta de ensino (como é denominado pelos idealizadores do “Novo Futuro”), é preciso indagar sobre: qual a concepção de trabalho estão tratando? O que se conhece das atividades a serem desempenhadas na escola

para formulação de propostas que pretendem incidir sobre os mesmos e melhorar o quadro crítico da educação pública brasileira?

A partir da análise e compreensão do “Programa Novo Futuro” pretende-se entender essas interfaces, pois ali aparece de forma bem estruturada o ideário educacional em voga em parte do Brasil e que, em Goiás, ganha ascensão através do “Pacto pela Educação”, qual seja: a racionalidade gestonária³.

Assim, o trabalho mostra-se elemento central a ser explorado no texto. Deve-se ressaltar, portanto, a concepção do Novo Futuro acerca do trabalho docente, do trabalho discente e da projeção que se faz a respeito da atuação do jovem no mercado de trabalho. Estes elementos mostram-se peculiares diante das reformas educacionais do ensino médio encabeçadas a partir da década de 1990 em que ganham novos significados. As políticas públicas, desde então, passam a ter, na gestão escolar, a possibilidade da inovação educativa e, para que isso seja possível, reformas estruturais e curriculares dimensionam a nova cara do ensino médio (FERRETTI, 2004). A educação desta etapa de ensino, bem como o papel a ser desempenhado pelos protagonistas da relação ensino-aprendizagem, são reelaborados e assumem postura condizente ao plano de Estado necessário à reprodução do grande capital. A reforma prescrita pela LDB/ 1996, naquilo que tange ao ensino médio, “[...] pretendeu alterar a cultura básica da escola, redefinindo a organização, as responsabilidades, expectativas e objetivos da escola e os papéis de todos os envolvidos nela.” (FERRETTI, 2004, p. 15-16).

Através dos sentidos atribuídos ao trabalho em seus diversos aspectos será possível desvendar o ideal presente no Novo Futuro, que parecem buscar constituir nova cultura básica para o ensino médio e o compromisso político firmado pelo Estado ao adotar programas deste cunho, ou seja, que tem como lema a educação pelo trabalho. Enfim, é imprescindível compreender o que estão entendendo por trabalho e suas inferências sobre trabalho do professor, do aluno e da atuação deste no mercado de trabalho a bem de entender a relação entre a sociedade civil, Estado, empresários e modo de produção presente no Programa em voga. É urgente, portanto, entender, o que de fato há de novo, o que há de inovador na proposta do Programa. O que estão chamando de qualidade, de educar pelo trabalho, de resultados. Saber “a que” e “a quem” interessa a força do ideário de inovação, de formação de qualidade total.

³Uma das expressões da gestão pública colocada em marcha nos anos 1970 nos EUA e que ganha ascensão internacional. Trata-se da Nova Gestão Pública, ideário que ganha força com o discurso da ineficácia do estado para gerir seus recursos. Para tanto, apontam como solução a racionalização de sua administração através da inserção de ferramentas de gestão do setor privado para sua maior eficiência e eficácia.

Analisar esse fato é desvelar a concepção de trabalho que o Estado assume ao implantar, em parceria com o setor privado, políticas públicas como o “Novo Futuro”.

Diante da ascensão deste Programa no país, torna-se relevante analisar os ideais sobre os quais são concebidos o projeto para nos orientar em relação aos rumos da educação quando a racionalidade gestonária parece tomar as rédeas das políticas públicas de ensino atuais e compreender as propostas de mudanças que atingem a última fase da educação básica Goiás. Entender o “Novo Futuro”, não pode se dar sem que se problematize a questão que aqui é fundamental responder: quais os sentidos do trabalho no “Programa Novo Futuro”? Uma vez que esse elemento mostra-se indispensável para entender a proposta de educação em voga bem como o compromisso político que o Programa assume junto à comunidade escolar, abordá-lo é necessário para compreensão do projeto que promete dar novos significados ao ensino público.

O interesse por esta temática se deu pela minha condição como professora da rede estadual de educação. Penso que é lugar comum entre os professores a expectativa de encontrar um projeto diferenciado de educação. Ao que tudo indicava, pelo discurso que se escutava nos corredores da escola, é que esta possibilidade se aproximava com a chegada do “Novo Futuro”. A busca na tentativa de compor o quadro de professores deste Programa deu-se na esperança da concretização do ensino inovador que tanto se alardeava.

O discurso pareceu-me muito agradável. A possibilidade de transposição para uma nova abordagem de ensino também. Pensava estar diante de um projeto que havia conseguido materializar um ensino de qualidade prezando pelo convívio afetivo com todos da escola além de promover a formação integral nos âmbitos: profissional, acadêmico e cidadão. O Ambiente, a princípio era acolhedor. Porém, ao me deparar com os pressupostos teóricos nos quais estavam fundamentado a lógica do projeto, algo me pareceu contraditório.

Era como se termos reivindicados as duras penas por intelectuais progressistas, como *protagonismo juvenil*, por exemplo, ganhassem nova roupagem ao lado de uma tendência empresarial. Que os empresários articulavam esta proposta soube apenas depois.

É com intenção de desvelar este discurso, que parece inovador, a propulsão para concorrer à vaga de mestrado com projeto de pesquisa sobre o Programa Novo Futuro que a princípio voltava seu olhar sobre a concepção de educação integral. Foi essa, com o anseio de entender a lógica que põe em marcha o Programa e de revelar aquilo que aparece no campo da educação como ideal, como hegemônico, a grande motivação para pesquisa. Por isso, o desejo de trazer à tona e de esmiuçar os interesses que encobrem o “Novo Futuro” e compreender qual

a sua função social e o interesse de intervenção e participação das iniciativas privadas nesta última etapa da educação básica.

Assim, a categoria trabalho mostra-se, *a posteriori*, como fundamental para entender de onde falam os reformadores empresariais da educação, sendo fiel aos termos utilizados por Freitas (2012), bem como a forma de educação que defendem. Como objetivo geral é importante para este texto compreender os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Isso, porque é justamente a partir do “trabalho” que seus idealizadores propõem o ensino médio de tempo integral que, supostamente, poderá elevar os quadros da realidade do ensino brasileiro transformando-o definitivamente.

Nesse sentido, não podemos avançar no entendimento do que venha a ser essa nova proposta sem a resposta acerca dos sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro. Esta, portanto, é a nossa questão de fundo. A problemática que se evidenciou a partir da aproximação do objeto de estudo o qual se justifica pela evidente expansão do Programa cujo discurso parece ser hegemônico no que diz respeito às propostas para o ensino médio de tempo integral.

Para alcançar este mérito, foram eleitos os objetivos específicos para aproximação do objeto quais sejam:

- Analisar o contexto no qual tem se dado as reformas educacionais no Brasil e em Goiás;
- Compreender a complexidade do trabalho humano;
- Desvelar as interfaces da abordagem do trabalho no Programa Novo Futuro no trabalho docente e na proposta de educação do ensino médio,
- Compreender como se estrutura os manuais do Programa Novo Futuro, na tentativa de desvendar as bases ideológicas que incidem sobre: a estruturação do ensino médio, o trabalho do professor, a concepção de trabalhador, a formação de excelência.

No decorrer e ao longo deste estudo (que se deu entre os anos de 2015 e 2017), acerca dos sentidos do trabalho apreendidos no Programa Novo Futuro, a pesquisa bibliográfica e documental se mostraram como procedimentos metodológicos mais adequados e pertinentes na interlocução com a realidade evidenciada pelo objeto em questão. Nesse sentido, a pesquisa segue por dois caminhos.

Como fonte de análise, parte-se para um estudo documental tendo como base o material do Programa Novo Futuro. Isso se deu por meio da leitura dos *Manuais Operacionais* na

tentativa de perceber o ideal que sustenta o Programa bem como os sentidos do trabalho. Este material foi formulado pelo ICE (Instituto de Corresponsabilidade de Educação) em volumes que especificam detalhadamente a forma de implementação do Programa, seus ideais e a maneira como deve se dar a organização e estruturação do coletivo escolar. Trata-se de material utilizado para a formação de novos professores, nas orientações de grupo de professores e gestores quando da implantação de novos centros de ensino e ainda para orientar os pais dos alunos acerca do proposta de educação do Novo Futuro. Ou seja, trata-se de materiais com informações que se destacam pela linguagem fácil, por isso acessível, uma vez que é utilizado para melhores explicações e orientações para a comunidade. São cinco os Manuais submetidos à análise por serem estes os disponibilizados aos professores.

A partir daí o esforço se dá na apreensão do conceito de trabalho e na forma como isso interfere na estruturação dos papéis a serem desempenhados pelos agentes sociais inseridos nesta escola. Ou seja, o esforço em entender de que forma os sentidos do trabalho pretendem interferir no trabalho docente, no trabalho do aluno e na formação para o trabalho deste jovem.

A análise teve por princípio esclarecer de onde falam aqueles que formulam e defendem o ensino médio de tempo integral, isto é, a quem serve, a implantação de programas educacionais como o “Novo Futuro”. A pesquisa se valeu, para análise dos dados, da Análise do Conteúdo cujas bases e princípios teórico-pedagógico são detalhados no capítulo 3 desta dissertação.

Este trabalho passou por duas etapas. Uma referente a seleção do material bibliográfico de maneira a dar suporte teórico ao objeto pesquisado. A outra, referente à análise documental do material do “Programa Novo Futuro”. É importante salientar que a análise está atrelada aquilo que é projetado pelos Manuais Operacionais, ou seja, não se pode afirmar que as mudanças propostas pelo Programa de fato acontecem na realidade. O que buscamos entender aqui é sempre sobre a perspectiva do idealizado pelos elaboradores do “Novo Futuro”, daquilo que se pode inferir a partir da análise de documentos. Dessa forma, a pesquisa empírica é um limitante desta dissertação que será superado em outros momentos que não este destinado ao mestrado.

O texto apresenta três capítulos. O primeiro e o segundo dedicados a entender o processo histórico que nos fez chegar ao modelo hegemônico da escola atual que tem no “Programa Novo Futuro” a expressividade do ensino do século XXI. E o terceiro capítulo dedicado à compreensão, à categorização e à análise dos dados coletados nos Manuais Operacionais.

No primeiro capítulo, “Da reforma do Estado aos impactos sobre a gestão pública: reflexos na educação”, são discutidas as mudanças que acometeram o modelo de administração pública, a partir da Reforma Administrativa dos anos 1990, e sua influência na nova concepção das organizações culturais, dos indivíduos, como homens e como trabalhadores. Está em questão a nova sociabilidade que altera a relação entre sociedade civil e Estado o que decorre em novas maneiras de pensar e gerir as políticas públicas e, em consequência, o ensino público brasileiro. Desse modo, busca-se percorrer este movimento de alterações sobre a gestão pública que acaba por refletir nas políticas educacionais trazendo desdobramentos vários para as escolas cujas características neste século XXI são peculiares. Por fim, é ressaltada a particularidade de Goiás no que diz respeito à tendência nacional de implantação das pautas neoliberais na educação.

No segundo capítulo, “Gerir o trabalho e a escola dos pobres”, são discutidos os interesses da iniciativa privada na intervenção sobre o ensino público, especialmente, no que se refere ao ensino dos jovens e a função social da escola pública junto ao ensino médio. Para tanto, é demonstrado a afirmação da escola burguesa por meio de documentos nos quais imperam os ideais dominantes. Tal interferência se mostra elementar para reprodução do sistema que se expande na mesma medida em que gera desigualdade. Nesse sentido, a inclusão da classe marginalizada socialmente passa pela democratização escolar que, contraditoriamente, legitima a ordem do sistema.

O terceiro capítulo, “O que Há de novo no ensino médio em Goiás? Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro”, apresenta a análise dos materiais investigados. Compreende o estudo dos documentos que fundamentam a proposta organizacional e pedagógica do Programa e o processo da formação das categorias de análise seguida da sua respectiva discussão. Essas análises permitem situar e refletir sobre os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro.

A Conclusão do estudo, propõe uma breve retrospectiva do percurso deste texto. Em seguida é ressaltada a questão que aqui é central, ou seja, os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro que altera, sobremaneira, o entendimento sobre educação e o papel de seus atores: professores e alunos. Adiante, é abordado a arrogância das políticas públicas educacionais ao apontarem como solução para o ensino brasileiro medidas simplistas que perpassam por características neoliberais com destaque para a racionalidade gestonária. E, por fim, nas considerações finais, retomamos a particularidade de Goiás, em consonância com as políticas nacionais hegemônicas de educação.

1.DA REFORMA DO ESTADO AOS IMPACTOS SOBRE A GESTÃO PÚBLICA: REFLEXOS NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo serão abordados os impactos da Reforma do Estado Brasileiro a partir da década de 1990 sobre o sistema nacional de ensino. Busca-se compreender os reflexos desse processo para a escola a fim de situar a realidade do ensino em Goiás que possui como um dos instrumentos para implementação da Reforma o Programa Novo Futuro. Para tanto, em um primeiro momento, será explorado a Reforma do Estado Brasileiro que representa um grande marco do neoliberalismo no país, em seguida será analisado os impactos nas políticas educacionais as quais revelam que os ideais neoliberais são mais evidentes no século XXI e caracterizam a escola de resultado que se revela neotecnista. Na sequência será apresentada a Reforma do Ensino em Goiás: do que se trata, como foi o processo de sua aprovação, os ideais os quais se filiam serão ressaltados neste tópico. Tal recorte é imprescindível na compreensão acerca daquilo que se apresenta como uma novidade no ensino goiano. A reforma do ensino em Goiás, mais conhecido como “Pacto pela Educação” revela, na realidade do Estado, o modelo de ensino submetido aos ideais do capital.

1.1 Da reforma do Estado nos anos 1990 à nova sociabilidade brasileira para a expansão do capital em crise

Entender a escola do século XXI no Brasil passa, necessariamente, pela compreensão da dinâmica de reestruturação do capitalismo em marcha desde os primeiros anos da década 1990. É neste recorte, especialmente no seu desenvolvimento após a virada do ano 2000, que podemos encontrar um conjunto de condições materiais que possibilitam a análise mais precisa de um objeto tão complexo.

Do contexto da redemocratização da década de 1980, pós-ditadura militar (final dos anos 1980 e início dos 1990) emerge a necessidade de reformulação da relação entre a sociedade civil e o Estado. A formação de uma dominação pelo consenso é calcada sob discurso de ampliação democrática. Vários grupos privados se unem nesta força tarefa rumo ao desenvolvimento de uma nova sociabilidade. Lançam mão de instrumentos para convencimento ativo. Dentre eles, o Estado Mínimo aparece como novo ideário orientado pelas reformas

políticas de cunho neoliberal. O que notamos é a adesão à lógica da socialdemocracia⁴, esforço de conciliação entre o radicalismo da esquerda e o conservadorismo da direita, para a manutenção/ expansão da hegemonia do sistema de acumulação por meio do capital.

Alguns fatores podem ser apontados como desencadeadores da Reforma de Estado. Dentre eles, a crise econômica e política do financiamento do Estado de Bem-Estar Social e as consequências daí desencadeadas como o desemprego. Além disso, o desenvolvimento tecnológico grande propulsor de mudanças nos processos de produção interferem sobremaneira na forma como se articula as instâncias do Estado, da política e da sociedade civil que necessitam ser alteradas diante do desenvolvimento do capital⁵.

O capital cria novas formas para se reproduzir diante da decadência do Estado de Bem-Estar-Social que desencadeou uma crise de proporções planetárias na década de 1970 “[...] cujos fatos mais marcantes se deram na década de 80.” (FRIGOTTO, 1996, p.59).

[...]limites desde modelo de desenvolvimento se fazem sentir já no final da década de 60 com a progressiva saturação dos mercados internos de bens de consumo duráveis, concorrência intercapitalista e crise fiscal e inflacionária que provocou as retrações de investimentos. Desenha-se, então, a crise do Estado de Bem –Estar Social, dos próprios regimes sociais-democratas e principia-se a defesa à volta das “leis naturais de mercado”, mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo[...] (Idem, p.73)

⁴A socialdemocracia é um modelo de desenvolvimento de teorização keynesiana adotado juntamente com as políticas de Estado de Bem-Estar Social como estratégias de superação da crise dos anos 30. Nesse sentido, a socialdemocracia apresenta uma série de características, dentre elas representa “[...] um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política da produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho.” (FRIGOTTO, 1996, p. 69-70). Para garantir a reprodução do capital após a crise econômica de 1930 é firmado um “acordo” entre capital privado e Estado visando a intervenção deste na economia a fim de evitar o colapso do sistema. Assim, o fundo público passa a financiar o capital privado ao mesmo tempo que aumenta sua assistência à população (o financiamento da reprodução da força de trabalho). Com o capitalismo em crise no final da década de 1970 e início dos anos 1980, existe “[...] a defesa à volta das ‘leis naturais do mercado’ mediante as políticas neoliberais, que postulam o Estado Mínimo, fim da estabilidade no emprego e corte abrupto das despesas previdenciárias e dos gastos, em geral, com as políticas sociais. Este modelo teve nos governos de Thatcher, na Inglaterra e Reagan, nos Estados Unidos suas âncoras básicas.” (Idem, p. 73).

⁵ Gramsci (1978), destaca que a unidade da economia é o valor, ou seja, é a relação entre o trabalhador e as forças de produção. Na filosofia a unidade é a práxis que se constitui entre a vontade do homem (superestrutura) e a intervenção do Estado (vontade centralizada) que educa o educador e o ambiente social em geral. De forma que Filosofia- Política-Economia são as atividades que constituem a mesma concepção de mundo “[...] deve existir necessariamente, em seus princípios teóricos, convertibilidade de uma na outra, tradução recíproca na linguagem específica própria de qualquer elemento constitutivo: um está implícito no outro e todos, em conjunto, formam um círculo homogêneo (GRAMSCI, 1978, p.113). Esta passagem auxilia no entendimento das mudanças no processo de produção (estrutura) que se dá dialeticamente, contraditoriamente, na constituição da superestrutura. O neoliberalismo ao intervir no modelo de produção e nas relações econômicas altera toda a dinâmica social, cultural, política.

O Estado Mínimo oferece campo propício para as reformas políticas de cunho neoliberal as quais dependem de um plano de sociabilidade em que a sociedade civil assuma novas perspectivas. Estamos diante do retorno da “lei de mercado”, ao capitalismo selvagem. Uma saída da socialdemocracia na manutenção da expansão do capital e da hegemonia da classe dominante-dirigente frente à crise do Estado de Bem-Estar Social que, embora não tenha sido adotado no Brasil, sofre a influência na mudança das bases de produção do capitalismo para sua superação. A crise estrutural do capital desperta algumas tendências:

O Neoliberalismo passou a ditar o ideário e o programa a serem implementados pelos países capitalistas, inicialmente no centro e logo depois nos países subordinados, contemplando a reestruturação produtiva, privatização acelerada, enxugamento do Estado, políticas fiscais e monetárias, sintonizadas com os organismos mundiais de hegemonia do capital, como o Fundo Monetário Internacional. (ANTUNES, 2011, p.194)

Deseja-se formar um novo homem. O discurso passa a ser o da participação democrática, da “responsabilidade solidária”. O objetivo é chamar a população para atuar mais ativamente no projeto social, responsabilizando-a pelos problemas da sociedade (NEVES 2005). Discurso que fortalece a intervenção de setores privados na tomada do serviço público. A promessa de que o desenvolvimento tecnológico seria o grande propulsor da extinção da desigualdade social capaz de servir as nações mais empobrecidas e liberar o homem do emprego para o ócio criativo não se concretizou. Ao contrário, o que se viu foi a instalação de uma crise econômica que atingiu todos os países envolvidos no fenômeno da globalização. O desenvolvimento das tecnologias foi responsável pelo desemprego em massa uma vez que substituiu em larga escala a mão-de-obra do trabalhador. Com isso, a crise econômica foi mais uma vez desencadeada por conta da superprodução. Existe grande metamorfose no mundo do trabalho em que ocorre a ascensão de empregos informais além do aumento da prestação de serviço, terceirização de serviços (ANTUNES, 2011). Junto a isso, é preciso a coesão da sociedade civil frente a um projeto societário hegemônico à guisa da superação da crise para a reestruturação do capitalismo.

As mudanças no modelo de produção necessitam que uma nova postura seja empreendida pelo trabalhador. O modo de produção da existência indica um projeto de sociedade que não se resume a produção de bens materiais indispensáveis a reprodução social dos seres humanos. Para o trabalhador, a ideologia neoliberal⁶ dissemina a ideia de maior

⁶É importante salientar que o neoliberalismo implica em mudanças nas esferas econômicas, políticas e sociais. O processo de cooptação do trabalhador é apenas uma característica deste modelo de produção que age também na

participação no processo de produção, porém não é isso exatamente o que acontece. Contraditoriamente, vivemos ao mesmo tempo a valorização da mão-de-obra de pequenos grupos qualificados para operar a alta tecnologia da máquina em detrimento da desvalorização da mão-de-obra de um grande grupo em que as opções diante do desemprego se restringem ao emprego informal. Nas palavras de Antunes (2011, p.40) “o envolvimento cooptado” que perpassa inclusive o tempo livre do trabalhador “[...] em boa medida, um tempo também sujeito aos valores do sistema produtor de mercadorias. O ser social que trabalha deve ter somente o necessário para viver, mas deve ser constantemente induzido a querer viver para ter ou sonhar com novos produtos.” (Idem, idem, p.94). Para o homem social é disseminada a ideia de participação. A sociedade como fiscalizadora e financiadora (parte responsável) dos serviços sociais prestados à comunidade desenvolvendo:

[...] uma crescente expansão do trabalho no chamado “terceiro setor”, assumindo uma modalidade alternativa de ocupação, através de empresas de perfil mais comunitário, motivados, sobretudo por formas de trabalho voluntário, abarcando um amplo leque de atividades, com predominância das de caráter assistencial, sem fins diretamente mercantis ou lucrativos e que se desenvolvem relativamente à margem do mercado. (Idem, idem, p.108)

Diante da reestruturação do capital⁷ é conveniente a construção de um novo homem e a relação a ser estabelecida com o Estado. Portanto, a urgência do despertar deste indivíduo na era da globalização, do capitalismo sem fronteiras, deve atuar de maneiras diferenciadas seja em relação ao trabalho, a qualificação/desqualificação da mão de obra, seja em relação com o outro, seja com a sociedade. O problema social é tomado como sendo um aspecto individual, isto é, todos devem tomar partido e se responsabilizar pelas mazelas sociais. O Estado como único e principal provedor e regulador dos direitos sociais enfraquece dando lugar a sua compreensão como fiscalizador. Faz parte do discurso, que tenta justificar as mudanças trazidas pelo novo ciclo do grande capital que se impõe, a deterioração do espaço público com a disseminação da ideia de que o Estado não consegue prover com eficácia suas políticas

construção da nova moral do homem reforçando e instituindo valores. (ANTUNES, 2011). Além do mais, a ideologia pode ser compreendida como um pensamento que domina todas as instâncias da vida individual e coletiva do homem “[...] ‘ideologia’, o significado mais alto de um concepção do mundo, que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas – isto é, o problema de conservar a unidade ideológica de todo o bloco social, que está cimentado e unificado justamente por aquela determinada ideologia”. (GRAMSCI, 1978, p.16)

⁷ Antunes (2011), Oliveira (2000) defendem que o fenômeno de globalização, cujo ápice se dá no final da década de 1980 e início da década de 1990, caracteriza uma fase da expansão do capitalismo marcado pelo desenvolvimento tecnológico e rompimento das barreiras comerciais entre as nações e representa a reestruturação do capital.

públicas. Claramente, a Reforma Administrativa dos anos 1990 é necessária para reprodução da nova fase do capital sob a justificativa da ineficiência do Estado como é bem destacado em:

A atual reforma está apoiada na proposta de administração pública gerencial, como uma resposta à grande crise do Estado dos anos 80 e à globalização da economia – dois fenômenos que estão impondo, em todo o mundo, a redefinição das funções do Estado e da sua burocracia. (PEREIRA, 1996, p.1)

Evidentemente estamos diante de um encerramento de ciclo do capital que precisa se reinventar. O ideal do Estado gerido pelos pressupostos gerenciais, necessários ao capital globalizado na garantia da sua reprodução e permanente expansão, caracterizam as políticas neoliberais em evidência a partir daí. Essa é uma tendência mundial.

Após a II Guerra Mundial há uma reafirmação dos valores burocráticos, mas, ao mesmo tempo, a influência da administração de empresas começa a se fazer sentir na administração pública. As ideias de descentralização e de flexibilização administrativa ganham espaço em todos os governos. Entretanto a reforma da administração pública só ganhará força a partir dos anos 70, quando tem início a crise do Estado, que levará à crise também a sua burocracia. Em consequência, nos anos de 1980 inicia-se uma grande revolução na administração pública dos países centrais em direção a uma administração pública gerencial. (PEREIRA, 1996, p5)

Na busca pela reprodução do capital, as leis de mercado retomam seu vigor e ajustes neoconservadores são feitos. O Estado reduz sua responsabilidade sobre o provimento dos direitos sociais. Estabilidade no emprego, saúde, educação recebem menos investimento do setor público. O discurso que predomina é o da incompetência da gestão pública em administrar de forma eficiente seus recursos, que no Brasil ganha maior evidência com a Reforma do Estado na década de 1990. E ainda:

Além disso, o aprofundamento da globalização econômica, com a desregulamentação dos mercados e avanço tecnológico e gerencial da indústria e dos serviços são processos que aumentam o desemprego, diminuem a capacidade de arrecadação tributária e tornam os governos vulneráveis no que se refere à manutenção de seus gastos e investimentos sociais. Isso passa a exigir dos Estados Nacionais uma redefinição na forma de administrar as políticas de infraestrutura que agora vão experimentar processos de privatização. Em vários países foram eleitos governos que terminaram por privatizar uma série de serviços públicos como eletrificação, telefonia, saneamento, entre outros, passando o Estado agora ao papel de regulador e ficando a gestão e funcionamento a cargo de empresas. O caso mais emblemático da penetração de ideias neoliberais nos governos, durante essa fase de crise econômica, são os governos conservadores nos EUA e Inglaterra, que marcaram a chamada era Thatcher-Reagan. (FERNANDES, 2008, p. 20)

Aparece neste cenário, como referência de qualidade e desempenho a ser seguido a administração privada. O novo ideal administrativo se pauta na racionalidade gestonária.

Segundo Alves (2016), a racionalidade gestonária, como importante ferramenta administrativa e ideológica, está no âmbito das mudanças do Estado caracterizadas pelas novas demandas do capital. Nos anos de 1970, ações que questionam a eficiência da administração pública são direcionadas em vários países na busca por renovação. “Nascida nos Estados Unidos uma corrente da administração ganhará expressão internacional, ao propor um sistema de racionalização das ações do Estado.” (ALVES, 2016, p.4). Prometendo melhor relação custo-eficácia, utilizando, para isso, modelos e ferramentas de gestão do setor privado, ganha voz o *New Public Management* ou a Nova Gestão Pública. Na esteira do capital neoliberal, a desresponsabilização do Estado se dá no engajamento de modelos de administração gerencial. Nesse sentido, põe em marcha um lógica de administração do setor público que visa: a mensuração do serviço público possível pelo uso de ferramentas de gestão específicas, a prestação de contas pelo servidor público para os cidadãos e para seus gestores, a regulação da organização pública pelo resultados independente da disponibilidade de recursos (ALVES, 2016). No caso brasileiro, tais características se tornam mais evidentes a partir dos anos 2000. A Reforma do Estado no Governo de FHC ganha sequência no Governo de Lula em que são mantidos os ideais neoliberais.

Além de políticas que valorizam a privatização no intuito de reduzir a máquina pública administrativa tomando como argumento a capacidade de melhor eficiência do setor privado em relação à gestão pública, nos deparamos com forte discurso de responsabilização do indivíduo pelas questões sociais. Dessa forma, a sociedade é convocada para participar diretamente, voluntariamente, na oferta dos direitos sociais. A desestatização é fator elementar para a ascensão do terceiro setor. Para garantir a posição dominante, lançaram mão de instrumentos para a construção de um novo padrão de sociabilidade. Um exemplo é o surgimento da direita social (MARTINS, A. 2016). Isto é, um expressivo grupo de empresários que passam a encampar lutas políticas pelas “questões sociais”. Assim, há um investimento do grande capital na consolidação de uma nova sociabilidade relacionadas às:

[...]iniciativas que visam reduzir a sociedade civil à noção de “terceiro setor”, incentivar às práticas de “voluntariado” e legitimar as empresas como “cidadãs”, ou organismos “socialmente responsáveis”, são exemplos da atuação das forças do capital para produzir a nova sociabilidade. (MARTINS, A. 2016, p.2)

Diante dessa realidade, são muitas as interferências dos empresários nas políticas educacionais. Isso garante a possibilidade de exploração do capital e disseminação do pensamento dominante no espaço escolar. Do contexto da reforma do Estado que encampa o preceito neoliberal existem reflexos nas políticas educacionais que merecem ser apontados.

1.2 Impactos da Reforma do Estado sobre as políticas públicas educacionais

O que se vê a partir dos anos 1990 é a intervenção cada vez mais expressiva de interesses do grande capital, defendidos por grupos de empresários, influenciando sobremaneira as políticas públicas de forma geral. Nesse sentido, há expressiva intervenção da lógica empresarial nas reformas educacionais que acontecem a partir da reestruturação do Estado burocrático para o gerencial. Isso não acontece sem decorrências várias para a educação que afetam a lógica conceitual sobre ensino e o papel que professores, alunos e comunidade devem desempenhar. A desresponsabilização do Estado é atrelada à convocação das famílias e comunidade escolar na gestão da escola:

Observa-se, hoje, a ausência da “comunidade” na escola como extensão de sua vida cultural, mas assiste-se, em contrapartida, a uma participação induzida e corporativa, que tem como finalidade a intervenção das famílias, das associações de moradores, dos grêmios e até de emissora de televisão, pautando-se por uma concepção apolítica da educação e da participação política da sociedade. (CRUZ, 2009.p.59)

A intervenção do terceiro setor, como se pode apreender pela citação acima, acontece da maneira mais desinformada possível o que caracteriza em uma concepção apolítica de educação. Seja a intervenção feita pela comunidade leiga ou por técnicos nomeados por empresários no intuito de propor alterações no ensino, a lógica reducionista acerca do que seria uma educação de qualidade impera. É marca desse momento histórico a desresponsabilização do Estado que diante da justificativa de melhor eficiência dos serviços endossa e tenta justificar motivos para a privatização. Junto a isso, a sociedade é convocada para participar voluntariamente, ou seja, se mobilizarem por meio de programas sociais no atendimento das necessidades sociais. Assim:

Nosso tempo é marcado pela aparente “desnecessidade do público” [...]evidencia a publicização dos custos e prejuízos e a privatização dos lucros, contraditoriamente, ganha corpo e forma a noção de “mobilização social”, como um instrumento, uma ferramenta para “convocar vontades” de cidadãos, de organizações sociais, de empresas e do Estado por intermédio dos programas sociais focalizados. A

mobilização social, nesse momento, consiste no envolvimento ativo do voluntário, da organização social, da empresa e do governo nos rumos e acontecimentos da sociedade. (CRUZ, 2009, 63-64)

Cruz (2009) ressalta que a mudança desse olhar que tira do foco o público em detrimento das questões privadas é um elemento importante em relação às questões sociais. Isso porque a exclusão/ inclusão são deslocadas das ações políticas. Pensadas como não políticas passam a ser geridas ou administradas tecnicamente pelas práticas filantrópicas. Nesse sentido, a ação políticas reduzida a simples:

[...] campo da gestão, dos procedimentos e da regularidade institucional, perde-se de vista a discussão sobre seus propósitos e a possibilidade de intervenção sobre eles. Observa-se uma laboriosa construção do esquecimento da própria origem da política, como se ela viesse de nenhum lugar e fosse destituída de qualquer fundamento. (Idem, p.64)

O conflito sai da cena pública e é tomado pelo sentimento de cooperação o que marca a despolitização na relação entre Estado e sociedade civil. Esta não é mais crítica dos serviços que o Estado oferece como também é parte responsável pela sua própria condição e pelo papel de cidadão como parte ativa na participação política que é facilmente confundida com consenso (CRUZ, 2009).

Essa nova condição entre os pares sociedade civil e Estado é fundamental para a compreensão acerca das reformas educacionais do século XXI. Momento na história da educação brasileira em que os pressupostos neoliberais se afirmam de forma mais contundente. A atuação privada no setor de ensino apresenta nuances que são imprescindíveis para a consolidação do grande capital e se apresentam como força ideóloga de afirmação do sistema. Haja vista o exemplo ressaltado por Cruz (2009) de participação política entendida como cooperação e ainda o deslocamento das reivindicações dos direitos sociais do campo da ação política para o campo filantrópico. Dessa forma, os ideais neoliberais se fazem sentir com maior evidência a partir dos anos 2000 quando o Estado passa a atuar de maneira diferente em relação à área de educação e:

[...] passou a ser considerado o elaborador de políticas, indutor de sua implementação e fiscalizador dos resultados, tentando-se estender para o sistema escolar o que se convencionou chamar de “nova gestão pública” [...] largamente inspirada na racionalidade econômica do mercado e nos princípios e técnicas que embasam a administração de empresas privadas. Dito de outra forma, concomitantemente à reforma do Estado, surgem na área educacional, propostas de articulação escola-empresa, ao mesmo tempo que se insinuam as possibilidades de utilização de mecanismos de quase-mercado. (FERRETTI, 2004, p.11)

Na escola, o ideal neoliberal surge em forma de termos como “qualidade- total”, alcance de metas, gestores educacionais (Idem) de forma que a linguagem permite diagnosticar o aumento da circulação destes ideais. Esses elementos relacionam as mudanças no processo de produção com a lógica sistematizada como passa a ser pensada a gestão pública. Busca-se a formação de um novo perfil de trabalhador que deve atuar sobre as formas de racionalidade, do gerenciamento que integra o discurso de eficiência presentes neste novo momento do capital. A aquiescência da sociedade civil diante das exigências do neoliberalismo, que desconstrói direitos em face da ascensão de políticas compensatórias, é necessária para hegemonia burguesa. Identidade, cidadania, democracia fazem parte do arsenal de termos utilizados nas falas educacionais, mas que se revelam bastante complexos: “Dessa forma, a linguagem corrente obscurece diferenças, dilui matrizes e reduz antagonismos. Esse processo se materializa no encolhimento do espaço público e no alongamento do espaço privado” (CRUZ, 2009, p.68).

O que existe, na verdade, é a cooptação de termos e sentidos que aparentemente consolidam o ideal democrático do sistema tendo em vista a justiça social, a igualdade de oportunidades. Porém, o que se vê é a apropriação de elementos que, aparentemente destituídos dos seus sentidos originais, reforçam os ideais do neoliberalismo uma vez que fortalece a descentralização do Estado e a participação ativa, através do voluntariado, da sociedade civil. Como podemos observar:

[...] ao dar à política consistência e, ao mesmo tempo, fragilidade, constitui um paradoxo. Assim, o poder utiliza a palavra para dominar, mas, para isso, necessita destituí-la de seu sentido originário. Em um primeiro momento, o poder busca o esquecimento das operações pelas quais uma palavra se constitui, introduzindo, de forma velada, outros valores. Dessa forma, a força da palavra substitui a da coisa, da ideia, do fato; e quanto mais realidade falta à coisa, mais a palavra é necessária para compensar o “reino da violência artificial”. (CRUZ, 2009, p.68)

Estamos diante de um forte discurso ideológico que tenta justificar as tendências educacionais do século XXI em que os ideais do capital na sua perspectiva neoliberal de fato aparecem. As mudanças nas políticas e gestão escolar dos últimos anos corresponde a transformação pela qual passou todo o mundo nas últimas décadas. Cruz (2009) ressalta certo consenso acerca das reformas educacionais pelos executores das políticas, gestores públicos, educadores que “[...]reduziu a gestão a uma mera questão de escolhas administrativas, e a democracia, a método e tecnologia social de participação concedida” (Idem, p. 70). Dessa forma, todo o discurso que tenta se respaldar na promessa de ampliação da democracia por via

dos processos de gestão e organização escolar é um fator pouco significativo, uma vez que é imprescindível a cultura participativa democrática a ser conquistada no meio político:

Isso porque a educação é direito de todos, implicando a superação da ideologia do mérito e da competição que apenas contribuem para justificar as desigualdades no interior da escola. Por outro lado, é necessário que a escola estatal seja entendida como serviço e bem público, pois a educação é uma ação de interesse público. (Idem, p. 70-71)

A reorganização da escola a partir das reformas dos anos 1990 se remonta à globalização e as mutações no mundo do trabalho, segundo aponta Alves (2007), baseado em Ball, que de forma precisa e sucinta elenca aspectos responsáveis pela “re-engenharia” na educação. As mudanças decorrentes deste período histórico influenciaram, primeiramente, a mudança do papel do Estado que passa de provedor para fiscalizador. A expansão capitalista é outro marco importante a ser salientado uma vez que cria novos campos para exploração e tem nos “[...] serviços sociais uma área de oportunidades de investimentos, ocorrendo, assim, uma mercantilização de diversas áreas e ações, como gestão, financiamento e avaliação no setor público.” (Idem, p.162). Em terceiro lugar é apontado a instalação de uma cultura de performatividade na administração pública criando relações de competição por meio de bonificação ou punição baseadas no desempenho do trabalhador. E por fim, existe uma mudança entre a relação do Estado e do cidadão em que este deixa de ser dependente e passa a ser encarado como consumidor ativo.

Segundo bem aponta Alves (2007) “Essas questões não têm somente implicações de ordem estrutural ou física no âmbito das instituições. São mesmo mudanças mais profundas, que atingem os ‘antigos’ modos de fazer e de pensar e que repercutem na dimensão ética”. (Idem, p.163). Nesse sentido, as políticas de privatização colocadas em curso acabam por ser parte responsável na “re-moralização” das normas de orientação das instituições e dos sujeitos. “Tudo isso traz repercussões na ética que orientam os sujeitos e as instituições: aí se forjam novas sensibilidades e modos de apreciação em que não se vê como problemática a aproximação entre a escola e o mercado” (Idem, idem). A partir desta análise contextual, são apontados três mecanismos responsáveis pela re-engenharia da educação: (1) ênfase na competitividade tendo como objetivo principal o resultado a ser medido pelo rendimento, pelos ganhos e pelos indicadores de qualidade das instituições; (2) interposição de novas obrigações institucionais referente a novos vínculos e compromissos com patrocinadores, parceiros e entre estudantes, pais e comunidade escolar; (3) disseminação e valorização de novas atitudes

relacionadas aos valores, aos preceitos empresariais, e à competição considerados como elementos indispensáveis ao sucesso e sobrevivência da instituição bem como do sucesso e da permanência do trabalhador no disputado mercado de trabalho. “Enfim, estes três aspectos constituem uma forma de ‘re-engenharia’ na educação, que age de diversos modos, em particular pela enfática busca de resultados e um estreito discurso instrumental” (ALVES, 2007).

Apesar da reforma do Estado já indicar certo avanço nesta direção as políticas públicas interferem, sobremaneira, na gestão pública para garantia dos interesses e da intervenção privada mais ativamente nos anos 2000. Dessa forma, o discurso do qual a classe dominante se utiliza para impor sua hegemonia alcança o espaço escolar através das políticas educacionais que coadunam com as mudanças do modelo de produção exigente de uma nova postura, de um novo comportamento do trabalhador (ALVES, 2007). É a lógica empresarial adentrando o espaço escolar. Na verdade, uma tendência aberta a partir da reforma do Estado com seu modelo de gestão gerencial que prevê maior intervenção do setor privado na gestão pública. Observa-se que:

No segundo período, a partir do final dos anos de 1980, entram em cena as reformas educativas ditas neoliberais, que se encontram em andamento [...] prevalece a busca de produtividade guiada pelo princípio de racionalidade, que implica o empenho em atingir o máximo de resultados sob o mínimo de dispêndio. Para esse fim, o Estado, agindo com consonância com os interesses dominantes, transfere a responsabilidade, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentra em suas mãos as formas de avaliação institucional. Assim, também na educação se aperfeiçoam os mecanismos de controle, inserindo-a no processo mais geral de gerenciamento das crises no interesse da ordem vigente (SAVIANI, p.98,2013b)

Esta nova sociedade civil a qual é necessária ao neoliberalismo deve tomar para si a responsabilidade de financiamento dos direitos sociais. Segundo Martins E.(2016), na esteira da análise gramsciniana, a disputa pela hegemonia no campo educacional pela classe dominante desperta dois pontos que são centrais:

[...] (1º) orientar uma percepção social de que a sociedade civil se transformou numa instância harmoniosa em que os antagonismos não fazem mais sentido, transformando-se numa instância em que a “coesão cívica”, “nova cidadania” e a “colaboração” devem predominar acima de qualquer coisa; (2º) legitimar uma determinada leitura da realidade educacional e também uma determinada perspectiva para a Educação Básica. (MARTINS, E. 2016, p.7)

Todos estão convidados a participar no projeto societário que aparentemente é harmonioso e que transfere para o campo individual o exercício da justiça social. O encolhimento do Estado, a redução de investimentos na educação, o ensino voltado para a

instrumentalização da classe trabalhadora, a gestão escolar na mão de empresários ávidos em garantir seus interesses dominante-dirigente são alguns elementos a serem apontados na imposição de uma cultura hegemônica.

Nesse sentido, há um fortalecimento do Terceiro Setor. A comunidade chamada a participar do projeto social na oferta dos direitos sociais é ambiente propício para a ascensão de OSs (Organizações Sociais), OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público) e Fundações organizadas pelo grande empresariado na garantia da gestão dos serviços públicos. As verbas do Estado destinadas para esse fim, materializam uma série de relações público-privada, as parcerias público-privadas (PPPs) nas áreas da educação, saúde, cultura. O encolhimento do Estado muda de mãos a administração do dinheiro e da gestão das instituições públicas passando para a iniciativa privada essa função.

Para demonstrar a força com que esta nova sociabilidade alcançou, com a ampliação do terceiro setor, temos no Brasil o exemplo do *Todos pela Educação*. Trata-se de uma forte relação entre mídias, empresariado, políticos tomando para si os problemas educacionais que afetam o país na busca pela forma mais “adequada” de resolvê-los. Esta é uma instituição cujas propostas tem grande entrada na formulação de políticas públicas uma vez que uma parcela do empresariado ocupa cargos políticos importantes. De fato, é neste contexto histórico que se origina um órgão de grande envergadura e influente entrada política nas reformas educacionais aprovadas no país. Como exemplifica Freitas:

O presidente do Conselho de Governança deste movimento é o megaempresário Jorge Gerdau Johannpeter, do Grupo Gerdau, que também é assessor da presidenta Dilma como coordenador da Câmara de Políticas de Gestão, Desempenho e Competitividade de seu governo.

Atualmente, a Secretaria de Educação Básica do MEC está sob o comando de outro membro do Conselho de Governança do movimento, Cesar Callegari. No Conselho Nacional de Educação, atua também como conselheiro Mozart Neves Ramos – para falar apenas de algumas conexões. Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias.¹² Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma. (FREITAS, 2012, p. 381-382)

Martins, E. (2016), revela a relação entre o *Todos pela Educação* e os Organismos Internacionais. Daí é possível refletir a maneira como as demandas empresariais internacionais chegam nas pautas das políticas públicas educacionais no Brasil. Vejamos:

Cientes de que para se avançar nas reformas educacionais seria necessário que os problemas surgissem como questões próprias de cada país, organismos têm como uma

de suas estratégias incorporar intelectuais que atuem junto às instâncias de poder, às universidades, às associações de classe ou aos canais influentes de comunicação. São esses os casos de alguns dos sócios-fundadores do TPE ligados a organismos como o Preal, Unesco, BM, e Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, dentre outros.

Dessa forma, atento às recomendações internacionais e, simultaneamente, pressionado por parte da classe empresarial brasileira, o governo iniciou um amplo processo de reorganização da educação pública, que atenderia ao mesmo tempo à demanda internacional de melhoria dos índices educacionais e às novas necessidades de formação para o trabalho e para a produtividade. (MARTINS, E. 2016, p.25)

Interesses públicos e privados se misturam e se confundem e aparecem materialmente na forma como as políticas educacionais acontecem. Freitas (2012), destaca que esta é uma tendência mundial: as reformas educacionais encabeçadas por ideias empresariais em que se baseiam no “controle do controle do trabalho”. Nas mãos dos administradores empresariais os resultados viram números. Tudo dever ser medido, cada gesto deve ser analisado dentro de um estrutura que prevê e descreve as ações que julgam ideais e que devem ser realizadas da forma que foi prescrita externamente. O autor relata a experiência norte- americana, a qual é referência para outras nações, onde a reforma empresarial representa o adentrar de políticas retrógradas responsáveis pela deterioração do ensino naquele país na década de 1980.

Acontece, que essa interferência não é despretensiosa e neutra. A influência dos reformadores empresariais na educação afirma os ideais da classe burguesa na manutenção do poder dirigente. O poder sobre a superestrutura é fundamental para manutenção do bloco histórico vigente fazendo impor seus interesses pela tomada do poder das instituições culturais e midiáticas. Segundo, Gramsci (1978), é necessário tomar partido do maior número de instituições a fim de disseminar a ideologia dominante e “[...] 1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular [...]” (Idem, p.27)

Muitos são os estudiosos que tratam do processo de racionalização que o ensino sofreu quando da reestruturação do capitalismo pelos pressupostos do neoliberalismo. Freitas (2012), Alves(2007), Libâneo (2011), nos mostram a submissão do sistema escolar em âmbito nacional as novas exigências do capital globalizado e a forte influência dos organismos internacionais (BIRD, UNESCO, FMI, Banco Mundial) a despeito da educação dos países em desenvolvimento que se pautam, fundamentalmente, ao ensino na sua compreensão economicista.

No Brasil, as reformas empresariais da educação passam a se tornar realidade neste contexto da Reforma do Estado da década de 1990. Porém, se intensificam a partir dos anos 2000 quando claramente o meio escolar passa a ser invadido por lógicas do setor privado. Dessa forma, as características que passam a fazer parte do cenário das reformas do ensino de Estados e Municípios, cada vez mais recorrentes, remonta aos ideais da pedagogia tecnicista.

Saviani (2012), ressalta que esta tendência presente no final da primeira metade do século XX encarna o “pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torna-la objetiva e operacional” (p.11). O foco do ensino aprendido não é nem o professor, tal qual na pedagogia tradicional, nem o aluno, tal qual na Escola Nova. O que caracteriza a pedagogia tecnicista é que seu elemento principal passa a ser a organização racional dos meios. Dessa forma, professor e aluno ocupam papel secundário na relação ensino-aprendizagem reduzido a simples execução. Em outras palavras é o processo que define o que professores e alunos irão fazer, quando e onde o farão. O processo:

[...] cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2012, p.12-13)

Freitas (2012) cita uma categoria para explicar o ensino baseado na privatização, meritocracia e responsabilização o qual denomina de neotecnicismo. Segundo o autor trata-se da mesma lógica da pedagogia tecnicista na qual é valorizado o processo a partir de uma organização racional no intuito de sanar as possíveis interferências subjetivas que possam comprometer o resultado previamente determinado. Porém, detém certa distinção pois:

O tecnicismo se apresenta, hoje, sob a forma de uma “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de “standards”, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados, com ênfase nos processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições), ancorada nas mesmas concepções oriundas da psicologia behaviorista, fortalecida pela econometria, ciências da informação e de sistemas, elevadas à condição de pilares da educação contemporânea. Denominamos esta formulação “neotecnicismo” (FREITAS, 2012, p.383)

O neotecnicismo é a base sobre a qual se consolida a escola do século XXI no contexto brasileiro. Trata-se da escola de resultado. Os testes padronizados estandardizados cumprindo seu objetivo expõe para a comunidade os resultados na forma de número. Daí, tendo como

ponto de referência somente os valores divulgados os julgamentos são feitos de forma superficial sobre o trabalho desempenhado pela escola, pelo professor e pelo aluno. O problema é que a organização racional a qual se prestam as reformas empresariais empenhadas em controlar o trabalho estabelecem o resultado baseado em técnicos educacionais externos, que não vivenciam a realidade do ensino. Impera a educação, como não poderia deixar de ser, pautado nos ideais do gerencialismo qual seja: na eficiência, na produtividade. Por isso, acabam dando mais importância aos conteúdos úteis ao cotidiano escolar e aqueles que serão cobrados nas avaliações externas. A escola de resultados no século XXI preocupa-se com as notas sem se preocupar com a formação comprometida do seu alunado. Assim, se reduz ao treinamento para testes e o seu resultado “medirá” a qualidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Uma prova da legitimação da escola de resultado do século XXI no Brasil, é a provação da lei do IDEB no ano de 2007. Por esta lei as escolas são avaliadas em sua qualidade diante dos índices de aprovação nas escolas e as médias obtidas na Prova Brasil e na Saeb (Sistema de avaliação da educação básica) em que são testados os conhecimentos dos alunos nas disciplinas de português e matemática. Criado com o intuito de servir como um indicador nacional no monitoramento da qualidade da educação tem reforçado sobremaneira na constituição da educação que se pauta nos resultados sem se preocupar efetivamente com o conhecimento.

Várias discussões são levantadas a esse respeito uma vez que a apresentação da escola em relação aos indicadores externos considerados satisfatórios vai além da questão da exposição e revela fortes prejuízos que podem acometer o ensino. Não são raras as análises que destacam formas de atuação, questionáveis, de professores e alunos na busca por atingir uma melhor nota. Situações como fraudes nos resultados, aprovação automática, seleção dos melhores alunos para fazerem o teste são algumas evidências de que a educação relacionada à produtividade foge a sua natureza e deteriora a realidade do ensino brasileiro que já encontra em frangalhos (FREITAS, 2012).

Além do mais, a redução de disciplinas fundamentais e indispensável para formação efetiva do conhecimento do homem capaz de pensar sua existência e condição como um percurso histórico que perpassa por conflitos e transformações são notórias. Disciplinas como filosofia, sociologia, arte, educação física perdem espaço no currículo que privilegia a formação para a avaliação dando ares de um ensino instrumentalizado. Diante da pretensão da organização para que nada fuja do controle aqueles que não alcançarem os resultados pretendidos é devido à falta de empenho. Isto é, o problema do ensino é abordado na

superficialidade das ações do homem tirando do foco as condições materiais que determinam as condições sociais⁸.

Os teste estandardizados além de medir o resultado apresentado por cada um expõem para a comunidade os números obtidos no intuito de colocar a par da sociedade civil, agora fiscalizadora dos órgãos públicos, a eficiência da escola em questão. Além de expor, a escola de resultado avalia, classifica e finalmente exclui o indivíduo que possivelmente já estava à margem de um ensino de qualidade. Nesse sentido, configura-se numa instituição perversa que dando elevada importância ao processo racionalizado, do qual o fim é o resultado quantificável, espera que todos tenham igualdade de aproveitamento como “produto final” sem considerar a igualdade de condições no início do processo educativo.

Essas mudanças trazem consequências para o conceito de ensino e de desempenho dos professores e dos alunos. Nesse sentido, Freitas (2012) destaca os prejuízos que corremos o risco de assumir quando ganha ascensão, através das políticas educacionais atuais, o conceito hegemônico de educação dos reformadores empresariais. Dentre eles podemos citar a instrumentalização do ensino afirmando a escola de resultados, racionalização do trabalho do professor e aluno reduzindo o espaço para intervenção subjetiva dos indivíduos envolvidos no processo ensino-aprendizado, acirramento da competitividade entre escolas, professores e alunos, fraudes nos resultados, destruição do sistema público de ensino. A própria democracia encontra-se ameaçada pois:

[...] as escolas são um patrimônio nacional público que, se for apropriado pela iniciativa privada, põe em risco a própria noção de democracia. Somente um espaço público pode lidar com a formação da juventude de forma a atender aos interesses nacionais dentro da necessária pluralidade de opiniões existentes âmbito da sociedade. (FREITAS, 2012, p. 396)

Mesmo com o risco iminente de retroagir na qualidade do ensino quando são adotados mecanismos tecnicistas as reformas educacionais imperam no século XXI. Temos na escola

⁸Tais características são predominantes na Reforma do Ensino Médio, interposta por Medida Provisória no governo do presidente interino Michel Temer. Mais curioso ainda é nos deparar com o fato de que o atual Coordenador- Geral do Ensino Médio do MEC, foi figura imprescindível do Ensino Médio em Goiás há época da reforma e da implantação do Programa Novo Futuro. Muitos dos discursos e ideias presentes no contexto da reforma em Goiás agora imperam em âmbito federal. Neste trecho (referente à Reforma Do Ensino Médio) pode ser notado o viés funcionalista com que o ensino é encarado: “Ao propor a flexibilização da grade curricular, o novo modelo permitirá que o estudante escolha a área de conhecimento para aprofundar seus estudos [...] Com isso, o ensino médio aproximará ainda mais a escola da realidade dos estudantes à luz das novas demandas profissionais do mercado de trabalho. E, sobretudo, permitirá que cada um siga o caminho de suas vocações e sonhos, seja para seguir os estudos no nível superior, seja para entrar no mundo do trabalho”. Trecho retirado do site: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361#nem_01 acessado as 8:32 h do dia 21/02/2017.

ambiente fértil para reprodução do capital que acontece direta e indiretamente. Diretamente quando servidos das parcerias entre setor público e privado em fornecer materiais para as escolas seja através de consultorias, aparelhos eletrônicos e informáticos, livros didáticos. Indiretamente na reprodução da lógica do capital, que acontece através das políticas de afirmação, quando da recorrente apropriação da Teoria do Capital Humano, pelo viés da educação a serviço da produtividade, na formação precária a que estão expostos nossos alunos os quais devem servir imediatamente o mercado de trabalho (FRIGOTTO, 2010).

Em suma, estamos diante de políticas que se pautam em resultados a serem apresentados numa realidade de expansão e popularização do ensino em que as verbas encontram-se reduzidas ou mantêm os mesmo índices. Conforme o relatório da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) sobre a educação no Brasil⁹ (“Relatório de País – Brasil”), podemos confirmar tal realidade. Segundo os dados o aumento do investimento na educação não condiz com o aumento do número de matrículas.

Os gastos por aluno da educação primária até o 2º ciclo da educação secundária aumentaram em torno de 121% entre 2000 e 2008 no Brasil. Esse foi o maior aumento entre os 30 países com dados disponíveis. No que se refere à educação terciária, o aumento não foi suficiente para acompanhar o crescimento no número de alunos. Embora os gastos com a educação terciária tenham aumentado em 48%, os gastos por estudante no mesmo nível educacional diminuiu em 6%, em razão dos gastos não acompanharem a expansão de 57% das matrículas (OCDE, 2011)

A mesma situação se repete no relatório apresentado em 2015. É ressaltado o aumento do investimento em educação e o fato de o percentual aplicado no ensino brasileiro ser o terceiro maior dos países: “O estudo aponta que no Brasil, em 2012, 17,2% do investimento público total foi destinado para a educação, em 2005, esse percentual foi de 13,3%. Entre os países analisados em 2012, apenas México e Nova Zelândia dedicaram maior proporção do que o Brasil”¹⁰. Porém, quando os números são revestidos numa relação per capita, o Brasil fica atrás de muitos países no quesito prioridade de investimentos.

Apesar do investimento público total ser alto, proporcionalmente, em relação aos outros países, o gasto brasileiro anual por aluno da educação básica ainda é baixo, na comparação. O Brasil gastou cerca de 3.000 dólares anuais por aluno da educação básica, enquanto, em média, os países da OCDE investem cerca de 8.200 dólares por aluno dos anos iniciais, 9.600 por aluno dos anos finais e 9.800 por aluno do ensino médio. (G1, 2015)

⁹Disponível em <https://www.oecd.org/brazil/48670822.pdf>. Acessado em 21/02/2017 as 09:00.

¹⁰ G1 (2015). Trecho retirado <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/brasil-investe-mais-em-educacao-diz-ocde-mas-abandono-ainda-e-alto.html>. Acesso em 22/02/2017.

Conforme podemos depreender, quando analisamos o aumento do investimento em relação ao aumento do número de matrículas, a renda per capita é reduzida. Ou seja, os resultados devem aparecer mediante a expansão do ensino mesmo com as verbas insuficientes que são destinadas à educação. Qualquer que seja o entendimento que se tenha acerca de um “bom resultado” parece contraditório melhorar a qualidade do ensino sem que para isso sejam direcionadas investimentos satisfatórios.

Assim, inauguramos a chamada escola de resultados. Baseados nas ferramentas administrativas privadas, a gestão pública bem como a gestão escolar estão preocupadas em controlar o trabalho elegendo os responsáveis por possíveis desvios dos objetivos traçados antecipadamente. O interessante é que o contexto da educação toma novos sentidos. Valoriza-se sobremaneira o gerencialismo e a performatividade como adesão ao ideário de educação presente nas políticas educacionais do século XXI. O importante é medir para classificar, selecionar e punir. Uma busca pelo controle do trabalho humano no intuito de que nada fuja ao que foi programado e impeça de atingir o objetivo. “A performatividade é o elemento que permite a instauração de uma nova subjetividade, promovendo, com isso, as mudanças indicadas e expressas em ‘níveis de desempenho’, ‘formas de qualidade’ e ‘resultados’, tudo isso circundado pelo discurso da responsabilidade (*accountability*)” (ALVES, 2007, p.162) Tais características afetam o entendimento acerca da natureza da atividade produtiva sobretudo no que tange ao trabalho docente, uma vez que “negam o espaço à constituição da identidade profissional dos professores como prática ético-cultural” (BALL, 2005, p.539)

Para Ball (2005) a racionalidade técnica ameaça e descaracteriza o profissionalismo que está atrelado à racionalidade substantiva que é uma relação específica entre o profissional e seu trabalho, ou seja, “[...] baseia-se na reflexão moral – na tentativa de organizar a prática mediante a tomada da decisão “correta” em um panorama moral que dá espaço para a incerteza moral e para a utilização de ‘conhecimento moral’ [...]” (Idem, p. 541). A performatividade que é um método de regulamentação para controle e mudança se utiliza de comparações, ou seja, o desempenho individual e coletivo é medido na forma de produtividade. Assim, melhor performatividade significa alcançar maior eficiência, maior produtividade com menor despesa. Em outras palavras: “[...] performatividade compreende os aspectos funcional e instrumental da modernidade, bem como a exteriorização do conhecimento e sua transformação em mercadoria” (idem, 154). Já o gerencialismo cria no setor público uma cultura empresarial competitiva. Dessa forma, a atividade é reduzida meramente à obediência de normas internas:

Uma vez erradicadas as possibilidades de reflexão moral e de diálogo, então o profissionalismo é de fato erradicado. Quero prosseguir argumentando que essa erradicação provém dos efeitos combinados de tecnologias de performatividade e gerencialismo, que representam, perfeita e assustadoramente, a busca modernista por ordem, transparência e classificação – ‘uma consciência incitada e mobilizada pela premonição de inadequabilidade’. (BALL, 2005, p. 241-242)

O ensino de qualidade nesse caso, está baseado na nota que a escola conseguiu obter nas avaliações externas. Isso, como não poderia deixar de ser, acarreta em consequências que prejudicam a formação efetiva do alunado. Dentre alguns elementos temos o reducionismo do conteúdo a ser tratado voltando-se mais para as disciplinas que são avaliadas, portanto, estreitamento do currículo, ênfase na competição entre alunos e entre escolas, seleção e exclusão de alunos e escolas, demasiada exposição dos sujeitos envolvidos no contexto escolar uma vez que a nota é divulgada e serve para classificar e julgar o desempenho de seus indivíduos (FREITAS, 2012).

Junto a isso, a escola de resultados tendo em vista a tomada das ideias empresariais altera sobremaneira o trabalho do professor que recorrentemente se queixa do fardo burocrático e de simples execução de atividades previamente e externamente determinadas pelos homens de negócio o que acaba por alterar a própria natureza do trabalho docente.

No ensino, o conhecimento é matéria-prima para o trabalho do professor, não pode ser alienado da sua atividade profissional própria desfiguração do processo educativo. Decorre daí o fato de que as tentativas de transformar os professores em aplicadores de métodos e técnicas são, por definição, contra produtivas, mesmo que os defensores dessa “arrojada” proposição não tenha consciência disso. (ALVES, 2010, p.46)

A precarização do trabalho na escola é colocada em questão recorrentemente. De fato, principalmente com a Reforma do Estado no Governo Fernando Henrique Cardoso, que visou tornar o Estado mais eficiente e menos burocrático, o modelo gerencial foi tomado como modelo de gestão educacional. Nessa lógica, a administração pública brasileira se adequa as exigências do mercado globalizado que se estende a todas instituições sociais, culturais e políticas. Com isso, o trabalho escolar (de professores e alunos) cada vez mais racionalizado, controlado e engessado, torna-se uma realidade rotineira das políticas públicas na área educacional encampando as reformas educacionais dos Municípios e dos Estados que aconteceram a partir daí. Claramente estamos diante de um fenômeno de submissão das políticas educacionais ao processo de reestruturação produtiva que é decorrente das mudanças tecnológicas e suas consequências e metamorfoses no mundo do trabalho (ANTUNES, 2011) consolidando a sua flexibilização.

No Brasil, a ascensão das políticas neoliberais é marcada pela Reforma Administrativa ocorrida nos anos de 1990. Porém, é no século XXI que encontramos com mais evidência suas marcas. Uma delas é a racionalidade gestionária, mais fortalecida, que representa a interferência das ferramentas privadas, pela pautas das políticas educacionais, na gestão da escola pública. Ao eleger as ferramentas privadas como mais eficientes e eficazes na gestão dos serviços públicos recai sobre a escola interferências pontuais que atingem a compreensão da qualidade do ensino, do trabalho dos professores, etc. Na contradição do real, mudanças na reestruturação produtiva não acontecem sem mais. Seus reflexos atingem a política, a cultura, a vida social e econômica dos indivíduos. Desta maneira, a escola que é constituída e constituinte do sistema no qual estamos inseridos (FRIGOTO, 1989) não é parte isenta neste processo de modo que sofre as transformações decorrentes das políticas neoliberais e, com adesões e resistências, a reproduz.

É nesse sentido que o ensino goiano apresenta como novidade, em 2011, e se “adequa” aos trâmites educacionais pertinentes ao modelo neoliberal, uma reforma que promete transformar, requalificar, a educação em Goiás. A reforma conhecida como “Pacto pela Educação” representa claramente um modelo bem acabado da lógica de escola do século XXI.

1.3 A reforma do ensino na Rede Estadual de Educação de Goiás

A educação de Goiás não estava isenta das influências oriundas da reforma do Estado e dos novos sentidos que a administração pública assume a partir disso. As cobranças frente as avaliações externas e aos resultados já existiam fazendo notar a lógica de produtividade presente nas políticas neoliberais, que ressaltam maior participação da iniciativa privada nos serviços públicos, em curso no Governo do PSDB. Porém, em 2011, o coletivo de professores foi surpreendido com uma proposta de reforma que prometia transformar, de vez, o ensino goiano. Reforma educacional esta que representa em âmbito local as demandas advindas da Reforma administrativa, ou seja: “[...] o Pacto pela Educação é a materialização, no espaço público educacional do Estado de Goiás, das necessidades criadas pela reestruturação administrativa na mais recente fase de modernização do Estado brasileiro.” (ARAÚJO, 2013)

Ao contrário do que o discurso propagava estávamos diante da racionalização da educação. Um verdadeiro retorno ao tecnicismo do ensino, ou para utilizar dos termos de Freitas (2012): o neotecnicismo. Conforme o que se pode inferir dos documentos, uma reforma que possui como elementos fundamentais a privatização, a meritocracia e a responsabilização. A

proposta que se diz inovadora e promete trazer qualidade para a educação em Goiás se pauta por ideais economicistas atrelando “qualidade” à eficiência: melhores resultados a partir de menores repasses financeiros (LIBÂNEO, 2011). Na realidade de Goiás, o “Pacto pela Educação” (o nome pelo qual ficou conhecida a reforma do ensino em Goiás) representa, em nível local, os princípios da Reforma do Estado. Por sua vez, são os ideais do “Pacto pela Educação” que agora circulam com vigor na Reforma do Ensino Médio uma vez que importante figura de programas destinados ao ensino médio há época da reforma em Goiás está à frente da Coordenação-Geral do MEC (Ministério da Educação) cargo para o qual foi destinado para orientar as mudanças no ensino médio no governo de Michel Temer.

No primeiro semestre de 2012, a Secretaria Estadual de Educação de Goiás, promove uma reforma do sistema estadual de ensino, que se diz inovadora. Na reforma estão estabelecidos cinco pilares: A- Valorizar e fortalecer o profissional de educação; B- Adotar práticas de ensino de alto impacto no aprendizado do aluno; C - Reduzir de forma significativa a desigualdade social; D- Estruturar sistema de reconhecimento e remuneração por mérito, E- Realizar profunda reforma na gestão e na infraestrutura na rede estadual de ensino. Segundo Libâneo (2011) a despeito da escolha dos pilares apontados na reforma não é apresentada nenhuma justificativa. Além da exposição dos dados do IDEB em relação as notas de matemática e português, consideradas ruins, que os alunos obtiveram em todo Estado, não há nenhum argumento teórico e empírico que se preste a argumentar o porquê da reforma. Diante disso, ganhamos mais um reforço de que o que pauta o “Pacto pela Educação é o modelo de escolas de resultados preocupada em apresentar resultados quantificáveis e interessantes ao olhos da produtividade, ou seja, o máximo de eficiência nas disciplinas com maior peso nos exames externos. Dessa maneira, a reforma encontra força ideológica nas políticas neoliberais uma vez que pela análise:

[...] das metas, estratégias e ações propostas não deixa dúvidas de que se trata de um modelo de intervenção diretamente inspirado na proposta dos organismos internacionais (Banco Mundial, OCDE, UNESCO, etc.) para a escola de países em desenvolvimento. No seu conjunto, as Diretrizes do governo goiano para a educação são uma reprodução clara da visão neoliberal economicista da educação que, basicamente, corresponde a uma política de resultados, com base na melhoria de indicadores quantitativos de eficiência do sistema escolar. (LIBÂNEO, 2011, p.1)

Além disso, a Reforma em Goiás também representa a força dos ideais empresariais em ascensão nas políticas públicas educacionais. Figuras importantes como o secretário de educação há época da reforma e a secretária atual atuam no “Todos pela Educação”. Ou seja,

um projeto que é eminentemente empresarial e atende aos interesses dos organismos internacionais. Esta é uma prova irrefutável de como os anseios dos empresários acabam por se tornar pautas políticas aprovadas e imediatamente implantadas: os seus representantes são também políticos e atuam para garantir o espaço público como fatia de mercado a ser explorada pelo grande capital.

Apesar de o nome da reforma “Pacto pela Educação” sugerir uma construção coletiva com amplos debates e discussões, não foi isso de fato o que aconteceu. Prova disso, foi a deflagração da greve que seguiu frente a implantação da reforma já no início de 2012. É o que expõe a passagem do texto de Libâneo (2011, p.1) ao manifestar sua opinião acerca da reforma do ensino em Goiás:

Em primeiro lugar, gostaria de acreditar que o projeto de reforma educacional goiana fosse, de fato, uma iniciativa de educação para todos, na busca de políticas públicas de recuperação da escola pública goiana no sentido de melhores resultados da aprendizagem escolar dos alunos e que ao menos sua formulação final contasse com a participação dos professores e dirigentes escolares e dos setores da sociedade envolvidos com os destinos da escola pública.

Além do mais, é bom ressaltar que a proposta de reforma não foi pensada por intelectuais dedicados a pesquisa na área de educação. Possíveis parcerias com as reconhecidas Faculdades de Educação da UFG e da PUC-GO foram desconsideradas. O então Secretário de Educação, economista por formação, contratou para consultoria e formulação do projeto de ensino uma empresa estaduniense especializada em gestão de resultados: a *Bain e Company*. A qual não faz ressalva em dizer quais os seus comprometimentos: “Estamos comprometidos em continuar a ajudar líderes de negócio obstinados por resultados a resolverem seus problemas e explorarem oportunidades futuras de crescimento com rentabilidade.” (Bain e Company)¹¹

A proposta de reforma do ensino, na verdade, se diz capaz de inovar a educação prezando pelo aumento da eficiência, ou seja, obtenção de resultados e enxugamento de gastos. Através da supervalorização do resultado e da ênfase nas disciplinas que possuem maior peso nas avaliações externas além de políticas que fazem dos “estandes” a referência para premiar ou punir professores e alunos inauguramos a escola de resultados em Goiás.

Na contradição do real, na disputa pela hegemonia, venceram os homens de negócio que deram o primeiro passo em relação à privatização da educação goiana e à sua

¹¹Conforme informação disponível no site da organização contratada disponível em <http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/who-we-are/index.aspx> . Acesso dia 23/08/2016 as 10:30 h

instrumentalização do ensino com o “Pacto” pela Educação. A relação entre o setor privado unido na elaboração de um projeto de ensino hegemônico se faz:

Desde 2011, o ensino goiano vem passando por um choque de gestão provocado pela aplicação de um plano elaborado pela consultoria *Bain&Company* — o trabalho custou 2 milhões de reais, bancados pelo Movimento Brasil Competitivo, ONG criada pelo empresário Jorge Gerdau, e por doações de empresas instaladas em Goiás, como a montadora Mitsubishi, a rede de concessionárias Caea e a fabricante de alimentos Cargill. (BARROS, 2014)

Seguindo as orientações dos Organismos Internacionais em relação às políticas públicas em países em desenvolvimento o “Pacto” representa o instrumento capaz de oferecer respaldo legal, ideológico e material na ascensão da educação gerencialista indo ao encontro das pretensões neoliberais de desresponsabilização do Estado para maior interferência dos setores privados sobre os recursos públicos. Nesse sentido, abre margem para a privatização do ensino¹². Primeiro, por consolidar parceria com grandes empresas como o Itaú Social, por exemplo. Segundo, por deixar implícito a simpatia da reforma em relação à gestão privada uma vez que as referências tidas como ideais compõem o quadro de ferramentas administrativas empresariais. Em terceiro lugar podemos destacar a força da retórica acerca dos resultados negativos das avaliações externas colocando no foco dessa questão o professor e o gestor cujos trabalhos devem ser mais bem controlados. A reforma perpassa pela regulação do ensino em que metas, indicadores, avaliação etc. são instrumentos a serem disponibilizados para responsabilizar sujeitos que não se enquadram no “padrão de qualidade” determinado (LIBÂNEO, 2011, p.3).

Nesse sentido, o ensino público é refém de duras críticas que atrelam os resultados negativos a ineficiência da gestão escolar que supostamente seria melhor gerida por especialistas e não por professores. Um argumento mal intencionado da destituição dos gestores escolares para alocação de gestores empresariais no ensino. Enfim, um argumento utilizado com o intuito de defender e justificar futuras privatizações.

Da forma como projetou Libâneo (2011), sobre o “Pacto” ser a porta de entrada para maior ascensão da iniciativa privada no ensino público, de fato aconteceu. A própria reforma já previa alianças com a Fundação Itaú, Instituto Unibanco e Fundação Jaime Câmara:

¹²Libâneo (2011) acenou neste sentido destacando que o Pacto pela Educação, na verdade, representava o primeiro passo a ser dado frente a uma série de mudanças que refletiam o desejo do governo em privatizar o ensino em Goiás. Ao que se pode notar foi exatamente isto que aconteceu, haja vista a tentativa de delegar a gestão das escolas às OSs. Algo que não se legitimou pela resistência de professores, alunos e interferência do Ministério Público.

Em Goiás, valendo-se dessas normatizações, que facilitam a transferência de bens públicos para instituições particulares – as parcerias –, o governo transfere parte de suas responsabilidades educacionais para o setor público não estatal. Coloca a educação como um bem público não exclusivo do Estado e, portanto, a sua efetivação deve acontecer também por instituições públicas não-estatais e, no caso goiano, por fundações. Instituições particulares oferecem ao Estado um conjunto de meios para o provimento da educação, como a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a fundação Jaime Câmara, os programas Roberto Marinho e o Instituto Ayrton Senna. Em outras palavras, o governo de Goiás mantém o controle sobre os processos educacionais, sobretudo na busca de resultados, mas transfere para a iniciativa privada a execução de partes deste serviço público não exclusivo do Estado, seguindo as próprias determinações legais criadas na modernização do Estado brasileiro. (ARAÚJO, 2013, p.70)

O “Pacto” também implanta a lógica da meritocracia (o mérito da atividade é recompensado e o demérito é punido) e da responsabilização (a qualidade do trabalho e dos resultados obtidos é responsabilidade do indivíduo). A meritocracia é facilmente notada quando colocamos em análise o “Programa Reconhecer” que instrumentaliza a idealização da reforma frente à remuneração por mérito. Nesse sentido, o professor que não tenha ausência durante um semestre é recompensado por meio de um bônus em dinheiro. Minimamente, estamos diante de um fator de influência na desarticulação da classe docente uma vez que mesmo a falta motivada pela paralisação ou por motivo de greve é elemento que gera a perda do “benefício”. Outro fator a ser destacado é:

Os efeitos da meritocracia, quando aplicada aos professores ou a escolas, são mais questionáveis ainda. Primeiro, porque penalizam exatamente os melhores professores por considerarem que sua motivação para trabalhar se restringe ao desejo de ganhar mais dinheiro, quando, na verdade, sem descartar este motivador, o que mais move o professor é o próprio desenvolvimento do aluno. Segundo, porque expõem todos os professores a sanções ou aprovações públicas, desmoralizando a categoria. (FREITAS, 2012, p.385)

A responsabilização anda de mãos dadas com a meritocracia e juntas se configuram em aparatos perversos que deslocam a discussão sobre a precariedade do ensino do âmbito macroestrutural para questão meramente individual. Nesse sentido, legitima a exclusão social pelo discurso dominante que reza que: disponibilizadas as condições materialmente necessárias conseguir, ou não, bons resultados estipulados por padrões de desempenho é uma questão individual. Dessa forma, a competitividade entre os atores do ensino-aprendizagem é reforçada por meio de um ensino que se encontra instrumentalizado e submetido às exigências do grande capital que percebe na escola: 1) meio propício para a expansão do capital como formadora de futuros trabalhadores e consumidores, ou seja, forma ideologicamente o homem, 2) consumidora potencial propensa à parcerias com o setor privado o que pode render lucros

como, por exemplo, na compra de materiais didáticos, 3) a parceria-público privada repassa diretamente para o empresariado o dinheiro público.

Diante desses pilares, podemos afirmar que o “Pacto pela Educação” é, antes de tudo, um eficaz programa de marketing do governo. Nesse sentido, assume caráter de projeto ideológico. Como bem destaca Mészáros (2004, p. 327) ao apresentar que: “A reprodução bem-sucedida das condições de dominação não poderia ocorrer sem a participação ativa de poderosos fatores ideológicos para a manutenção da ordem vigente.”

A reforma claramente faz parte de uma gama de estratégias políticas que atendem aos interesses recentes da reprodução do capital. Isso acontece de forma mascarada pela defesa de melhor qualidade para educação. Porém, não só não é do interesse do sistema oferecer um sistema educacional de qualidade para todos, na medida em que a improdutividade da escola é necessária à produtividade do sistema (FRIGOTTO, 2010) como também, é uma estratégia para formação do “homem que se quer ter” para o trabalho, qual seja: produtivo, instrumentalizado, submetido às divisões sociais do trabalho. Além disso, temos aqui, uma possibilidade do grande capital se apropriar de parte considerável dos recursos destinados à educação pública por meio de consultorias, venda de recursos didáticos, de tecnologias, etc. Os impactos dessas mudanças afetam diretamente o trabalho do professor e do aluno. Travestidos por um discurso progressista, mas que comprova a lógica da luta de classes. Sobre os protagonistas da escola (professores e alunos) recaem as transformações do mundo do trabalho quando da reestruturação do capital.

Se o final dos anos de 1990 foram importantes para entender as mudanças que ocorreram no ensino, o início dos anos 2000 expressam um nível avançado de racionalização da educação brasileira. Nesse sentido, a Reforma do ensino em Goiás¹³ representa os princípios da Reforma do Estado Brasileiro. Dentre os quais podemos citar o gerenciamento da gestão pública, as políticas que ao desresponsabilizar o Estado facilitam a privatização, o discurso de participação da sociedade civil diante da suposta democratização do ensino. A exemplo do Pacto pela Educação, temos o ensino submetido aos ideais de mercado reafirmando o retorno do tecnicismo educacional- o neotecnismo e suas características de privatização, meritocracia e responsabilização é a própria essência da reforma do ensino em Goiás. O Programa Novo Futuro parece seguir este mesmo itinerário qual seja o do ensino a serviço do capital. Assim, o

¹³Para informações mais detalhadas sobre o “Pacto pela Educação” ler: Moura (2016), Santos (2016), Kristen (2016), Rodrigues (2016), Araújo (2013).

“Novo Futuro” faz parte do conjunto de estratégias de implementação da racionalidade da reforma em que é a sua expressão e representa o instrumental de implementação do “Pacto”.

A reforma em Goiás se ancora do discurso de qualidade de educação para sua legitimação. É neste cenário que se implanta um novo modelo de ensino médio trazendo para a realidade goiana a aproximação direta e pontual da empresa sobre a educação, uma vez que a iniciativa privada elabora, além da racionalidade de gestão a ser adotada, a proposta pedagógica a ser cumprida. O sentido da educação parece estar articulado a formação moral, de valores. A empreitada do próximo capítulo está na busca por entender este novo ensino médio como campo hegemônico de educação que se propõe a gerir o ensino e o trabalho dos pobres.

...

Neste primeiro capítulo a intenção foi a de contextualizar a escola do século XXI. Para tanto, é importante voltar aos anos 1990. Trata-se do marco da entrada dos princípios neoliberais no país a partir da Reforma Administrativa do Estado trazendo a ampliação do mercado como regulador da economia em detrimento do encolhimento do serviço público. O Estado acaba por assumir sua função mais como fiscalizador do que como provedor dos serviços sociais. Outro aspecto que merece ser marcado é o forte apelo à administração gerencialista. A racionalidade gestonária é alçada a forma mais eficiente e eficaz a ser adotada na administração pública, taxada como lenta, onerosa e ineficaz.

Tais mudanças acompanham as transformações no modelo de produção do grande capital, que apesar de sua crise estrutural representada pela desigualdade social, grande margem de desempregados, fome e miséria que assolam o mundo, almeja se expandir. Nesse caso, o setor público se mostra como fatia rentável do mercado a ser explorada pelos donos do capital que passam agir no intuito de retirar das mãos do Estado este espaço de lucros promissores.

Como convencer o povo de que o público cujo interesse é servi-lo deve ser administrado pelos capitalistas cujos interesses estão na obtenção de lucros? O convencimento é preciso, final de contas é necessário o mínimo de coesão civil, em meio as contradições, para hegemonia burguesa. Primeiramente, a administração pública passa a ser disseminada como onerosa devendo-se adotar a administração privada vista como mais eficaz para gerenciar os serviços públicos. Junte-se a isso a relação entre sociedade civil e Estado passa a ser baseada na “solidariedade”, ou seja, o povo deve “fazer a sua parte” através de serviços voluntários, por exemplo, no intuito de mudar a realidade social do país. Além disso, o povo deve fiscalizar os serviços ofertados pelo Estado. Assim:

Como o fim último da produção do capital, pela produção e apropriação de mais-valia, a utilização racional dos recursos, ao visar tais fim, concorre para atender não aos interesses daquela parcela da população detentora dos meios de produção, não ao interesse do homem, pensado em sentido genérico e universal, mas ao de alguns homens historicamente determinados, pertencentes à classe dos que têm o privilégio de possuir em suas mãos o poder econômico. (PARO, 2010, p. 80)

Veja o forte apelo aos ideais liberais em que todos são visto em igualdades de condições e cada qual é responsável por sua realidade bem como pela realidade de toda a nação. Um argumento bastante coerente (para manutenção da ordem vigente) com o momento histórico do final do século XX e início do século XXI marcado pelas mudanças no processo de produção em que homens são substituídos por máquinas e pelas transformações do mundo do trabalho como: terceirização dos serviços, aumento dos serviços informais etc. Em outros termos, cabe ao indivíduo e a mais ninguém a sua adaptação ao mundo do trabalho e sua ascensão social.

Dessa forma, os ideais empresariais acabam por ter grande entrada na administração pública. Endeusado pelo meio midiático e com forte entrada nas políticas públicas temos a tomada, em ascensão, do poder público pelo poder privado.

Não acontece de outra forma senão esta a evidente entrada da lógica empresarial, a racionalidade gestonária, nas pautas educacionais que acontecem a partir dos anos 1990. Porém, nos anos 2000 é quando podemos notar uma grande corrida empresarial na busca por reforços na disseminação do seu ideal educacional. Assim grupos empresariais que desenvolviam projetos separadamente se unem em torno de um único, grande e pretensioso programa: o Todos pela Educação.

O Todos pela Educação representa, acima de tudo, a nova sociabilidade exigida pela forma de governo cuja base é o neoliberalismo. Trata-se de delegar ao terceiro setor a responsabilidade em se mobilizar, propor ações, direcionar política públicas e fiscalizar justificando a retirada do Estado destes meios tomados, agora, pela lógica empresarial.

No século XXI, por predominar os ideais empresariais como modelo a ser adotado no ensino ressaltamos a escola de resultados. Isso porque a qualidade da educação está atrelada ao melhor gerenciamento dos recursos e a melhor gestão de pessoas (professores, alunos e gestores) no intuito de buscar melhores resultados representados pelo desempenho de notas, aprovação, menor evasão de alunos. Ou seja a qualidade da escola e do seu ensino é de base quantitativa. Acredita-se por esta lógica que dimensionar e controlar o trabalho de professores

e alunos é o bastante para elevação da qualidade do ensino. É uma das marcas do neotecnicismo cujas características são a privatização, a responsabilização e a meritocracia (FREITAS, 2012).

Com apoio da mídia e de políticos influentes a pauta das políticas educacionais são tomadas pelos ideais dos homens de negócio e repercutem nas reformas educacionais de Municípios e Estados. É o que pode ser notado na Reforma da Educação do Estado de Goiás: O “Pacto pela Educação” que ratifica os ideais do Todos pela Educação inserindo o ensino goiano na esteira da lógica empresarial ao reforçar os resultados, melhor provimento dos recursos, políticas de meritocracia, responsabilização e privatização. Goiás, passa a representar em âmbito local, por meio da Reforma do ensino, a tendência mundial no que tange as orientações educacionais dos Organismos Internacionais aos países em desenvolvimento.

Há um programa adotado para suprir as exigências da Reforma em Goiás bastante peculiar e que parece representar bem, por ter se tornado hegemônico, a escola de resultados, ou seja, a escola do século XXI. Trata-se do “Programa Novo Futuro” uma proposta de escola em tempo integral para alunos do ensino médio.

Antes de analisar este Programa mostra-se necessário discutir, especificamente, o ensino médio. Seus embates históricos e a forma como se institui na atualidade ressaltando a seguinte questão: quais os interesses dos homens de negócio (da classe empresarial) em propor políticas públicas a fim de transformar a última fase da educação básica no Brasil? É o que faremos a seguir.

2. GERIR O TRABALHO E A ESCOLA DOS POBRES

Esse capítulo se interroga sobre as relações entre o empresariado e a agenda das políticas educacionais para o ensino médio. Para tanto, no primeiro momento será colocado em discussão o ensino médio e seus sentidos na LDB/1996 relacionando a lei com a seguinte pergunta: afinal para que serve a educação? Em seguida, será ressaltada a apologia que as políticas, os programas de governo, têm dado ao protagonismo do aluno e do professor como parte da solução para elevar, supostamente, os índices e patamares do ensino médio. Por fim, será retomada a questão dos interesses que possam estar envoltos nas políticas destinadas aos jovens sob promessa de inovação do ensino e equidade social. O discurso hegemônico de qualidade do ensino tem dado respaldo e legitimado as reformas e programas de governos para o ensino médio. Nessa ocasião em que se evidencia a influência de vários setores na agenda educacional especialmente, do setor privado em sugerir “fórmulas” para solucionar os problemas enfrentados pelo ensino médio parece existir uma intenção velada em atuar sobre a educação dos jovens de maneira a interferir na formação de seus valores. Tal fato desperta a atenção em torno de quais seriam essas intenções e interesses.

2.1 O ensino médio e seus sentidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/1996

O ensino médio é campo recorrente de disputa conceitual e ideológica entre pesquisadores, políticos, comunidade. Sua função social é historicamente colocada em debate. Segundo Nosella (2016), sua posição intermediária entre a última fase da educação básica e o ensino superior coloca em questão o caráter formador que se deve assumir nessa etapa de educação o qual sempre esteve em embate:

Dizíamos que o debate sobre o Ensino Médio não é novo. Sua dualidade, escola secundária para os dirigentes e profissional para preparar os quadros do trabalho é antiga e ainda hoje perdura, apesar dos muitos “esforços” para superá-la ou para dissimulá-la. Ironicamente, o Ensino Médio só não foi dual quando, antes do processo de industrialização, simplesmente excluía da escola os jovens no mercado de trabalho. (NOSELLA, 2016, p.53-55)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (LDB/1996) consagra o ensino médio como última etapa da educação básica. Sem dúvida um grande avanço para o sistema de ensino público que relegava para o segundo plano esta etapa da educação. Além disso, a ampliação da oferta para os alunos que poderiam se beneficiar desta nova possibilidade deve ser apontado

como fator positivo. Com esta reforma do ensino médio, o discurso apresentado nas mídias pelo MEC em agosto e setembro 1999 ressalta que a formação passa a preparar o jovem para a vida ao contrário da proposta anterior que preparava o jovem para o trabalho. Dessa forma, “apresenta a nova proposta como ‘única’, e, por ser igual para todos, democrática[...]” (KUENZER, 2000, p.15).

Este debate, segundo Kuenzer (2000), revela contradições na medida em que nega a formação geral atrelada à formação profissional o que caracterizou em novos rumos para o ensino médio no que tange à educação profissionalizante na forma como se constitui. Ou seja, na defesa de uma formação para a vida, a formação que visava o trabalho é entendida como “não vida”.

O que se pode perceber, é que apesar de o ensino médio estar incluído como última etapa da educação básica as questões relacionadas ao seu princípio educativo continuaram sendo motivo de amplo debate. O trabalho, mais especificamente, a formação para o trabalho (entendida como formação profissional) é tensionada em relação à formação geral e distanciadas no decreto 2.208/97, que foi, verdadeiramente, um divisor de águas para o ensino médio. Nesse caso, a formação técnica passou a ser um complemento da formação geral e não parte dela. Para Kuenzer (Idem), ao invés de propiciar melhores condições para o acesso à educação igualitária acirraram-se as evidências da escola dual tendo em vista que ao tratar igualmente os diferentes se está afirmando as desigualdades e não o contrário. Não há como nesse sentido, propor uma formação única na medida que os filhos dos trabalhadores necessitam de um olhar peculiar sob suas necessidades educacionais para que se cumpra a promessa de equidade.

Diante da “‘desarrumação’ geral do sistema, além das perdas ou vantagens localizadas, gerou posições de resistência ao desmonte e da reflexão sobre as novas possibilidades.” (FRIGOTTO, 2004, p.18) novas discussões sobre o ensino técnico junto ao ensino médio foram postas culminando na decisão do decreto 5.154/2004 que rearticula a formação geral e a formação profissional. Apesar disso, esta reaproximação:

Tempos após a revogação do decreto 2.208/97, observa-se que nem a retomada oficial da possibilidade de oferta do ensino médio integrado à formação para o trabalho – conforme previsto na LDB 9.394/96 e afirmado no atual decreto 5.154/2004 – promoveu um retorno imediato dessa forma de escolarização nos diferentes sistemas de ensino (federal e estaduais), nem as “novas” orientações do atual decreto alteraram ou conseguiram romper com o caráter reducionista que marca, ainda hoje, a formação do trabalhador no país. (SANTOS G., p.8)

As recorrentes polêmicas envolvendo a formação técnica do ensino médio também se dão nas discussões acerca do ensino médio regular. Nestas instâncias, trabalho e educação se aproximam e se revelam como elementos de difícil circunscrição na tentativa de constituição da identidade da última etapa da educação básica. A “Escola Jovem”, preceito do ensino médio regular imposto pela LDB/96, foi como ficou denominada a escola que prezaria pela formação geral sem a preocupação da formação para o trabalho ou para a universidade. Assim, o ensino que abarcasse as transformações tecnológicas e à reestruturação produtiva por meio de uma formação polivalente fomentando a aquisição de competências gerais prepararia o jovem para o exercício da cidadania e para o desempenho de múltiplos papéis sociais. Isso lhe proporcionaria a reinvenção das suas competências profissionais quando necessário além de dar sustentação na construção de projetos pessoais de vida (FERRETTI, 2004).

O ensino médio, na LDB/1996, se incumbe pela formação da cidadania e da preparação básica dos educandos para o trabalho. Preocupa-se em prepará-los para ocupação imediata como trabalhador e em capacitá-los para se adaptarem à flexibilidade do mercado como consta no artigo 35 da LDB/ 1996. Dessa forma, pode-se perceber que educação e trabalho andam juntas naquilo que entendemos ser a função social do ensino médio estabelecido legalmente. Porém, ao contrário das discussões progressistas que marcaram o longo debate que se estabeleceu entre diferentes grupos na tentativa da formação de um consenso que tendia para a concepção de trabalho em uma perspectiva ontológica, a educação como elemento propulsor para a inserção no disputado mercado não deixa dúvidas da sua submissão aos ditames do capital. Esta etapa da educação tem como centralidade a marca do trabalho, da tecnologia e da ciência que devem pautar a estruturação curricular do ensino médio e assim:

[...] destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a, língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. (Art. 36, I, LDB/1996)

Possui como finalidade o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a formação da pessoa humana, nos seus aspectos éticos, relacionados ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Além disso prevê, ainda no artigo 35, a relação entre teoria e prática a ser tratada em cada disciplina na busca pela compreensão dos fundamentos técnico-científico dos processos produtivos.

Nesse sentido, existe a aproximação entre prática e teoria, entre o mundo da ciência e o mundo do trabalho, uma marca daquele momento histórico em que se busca a construção de uma educação tecnológica muito próxima da ideia de educação politécnica:

[...]proposição que vinha sendo alvo das discussões entre os educadores nos anos que antecederam a elaboração da LDB, bem, como nos momentos em que, a pretexto dela, realizaram-se inúmeros debates nos quais a questão da definição da identidade dessa etapa da educação básica era preocupação recorrente. (SILVA, 2013)

Porém, ao contrário do que se pretendia, a concepção de trabalho da LDB/1996 foi atrelada ao seu aspecto pragmático. Entendendo-o como emprego, ocupação de um cargo no mercado de trabalho para o qual deve estar apto à concorrência num mercado flexível em que não existem vagas para todos (SILVA, 2013).

Na consolidação daquilo que a LDB/1996 trazia como novidade para o ensino médio documentos políticos são lançados com o objetivo de disseminar e normatizar um currículo para a formação do jovem na perspectiva da “Escola Jovem”. Nesse sentido, podem ser apontados, segundo Silva (2013), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação como materiais que são fundamentais na organização e estruturação do ensino médio no Brasil nos quais pode ser analisado, de fato, como se relacionam os elementos de formação dos jovens estabelecidos pela LDB/1996 quais sejam: o desenvolvimento do cidadão e do trabalhador.

Após a reforma do ensino médio pela LDB/1996, é recorrente a fala que atrela a necessidade de inovação do currículo do ensino médio que não deve ser entendido em uma perspectiva tradicional, mas sim na perspectiva da busca de conciliação com o desenvolvimento tecnológico: “Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, “[...] deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva.”(BRASIL, 2000, p.12). Nesse sentido, há grande preocupação de a escola atender as novas demandas trazidas pelo capital globalizado cuja influência altera significativamente o mundo do trabalho.

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo (...). Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, 2000, p.11)

Este documento ratifica a ideia do ensino médio como última etapa da educação básica tendo como interesse a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania em consonância com as demandas do processo produtivo. Tal questão aparece como o desenvolvimento de competências básicas que tornarão possível o desenvolvimento do homem enquanto cidadão e enquanto trabalhador partindo-se do pressuposto de que a partir daí será feita a justiça social por meio do rompimento com as desigualdades sociais “A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores.” (Idem, p. 11). Todavia, esta garantia de desenvolvimento está atrelada à ampla oferta da educação básica para a sociedade.

Neste cenário, a educação na sociedade tecnológica, tendo em vista a formação das competências básicas, deve estar atenta com as mudanças da ordem do capitalismo e com suas bases de produção. Estes documentos produzidos por dirigentes políticos e pelos intelectuais orgânicos a frente do Ministério de Educação representam os ideais de educação a serem valorizados. Sua análise, portanto, é reveladora do pensamento dominante daquele momento histórico preocupada em conciliar educação com o desenvolvimento tecnológico a fim de obter resultados imediatos para o mundo do trabalho. Esta parece ser a função primordial da escola: formar o cidadão e o trabalhador contemporâneo atendendo as demandas originadas pela atual fase de desenvolvimento do sistema. Vejamos:

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (BRASIL, 1998, p.59)

Por estes documentos que tornam possível a materialização do ensino médio no Brasil podem ser feitas análises a fim de entender qual tem sido o sentido desta etapa da educação básica e das transformações do sistema que acabam por influenciar o ensino para os jovens. Nesse sentido, as competências e habilidades ganham destaque nas discussões curriculares do ensino médio. Esses elementos andam juntamente com a compreensão de que o indivíduo deve ser participativo, ser crítico, pensar coletivamente, ser criativo, ser polivalente, saber um pouco de tudo. Ou seja, aspectos que demonstram a característica de flexibilidade a ser portada pelo trabalhador em consonância ao que a nova etapa do processo de produção e suas tecnologias exigem e impõem. Segundo, Silva (2013, p.445) “As proposições em torno de um currículo organizado com base em competências a serem desenvolvidas compõem uma perspectiva

funcionalista dos processos de escolarização [...]”. Isso acontece, segundo a autora, porque ao se formular um currículo em torno de competência corre-se o risco de uma compreensão muito genérica acerca daquilo que deve ser realmente a função da escola bem como o sentido da educação é demasiadamente reduzido e simplificado.

Diante de tantos embates e da permanente luta por um ensino médio que de fato tenha uma identidade própria alguns elementos que foram bastante criticados na DCNEM/98 foram revisitados e tentaram uma conciliação com aspectos progressistas na reformulação das diretrizes curriculares no ano de 2011 (parecer CNE/CEB n. 5/2011) (BRASIL, 2013). Elementos como o “trabalho”, por exemplo, aparecem repaginados e ganham um arsenal teórico aparentemente crítico. Porém, o olhar mais atencioso releva contradições que se situam na esteira do ensino a serviço do grande capital.

As justificativas para a criação de novas diretrizes são as mesmas que acompanham a história do ensino médio diante da sua falta de atratividade, o que poderia ser comprovado pela repetência e evasão dos alunos, não se estaria formando os jovens nem para o mercado de trabalho, nem para a cidadania. O ensino médio estaria inadequado, portanto, tanto para a sociedade quanto para os jovens. Dessa forma, seria necessário um currículo que se aproximasse mais da realidade dos jovens, que fosse mais utilitário e menos rigoroso.

Nesse sentido, apesar de vivenciarmos um contexto político e social aparentemente distinto, os grandes temas e preocupações presentes no documento das DCNEM da década de 1990 permanecem os mesmos nas novas diretrizes: a busca por uma identidade específica para esse nível de ensino; a inadequação de sua estrutura às necessidades da sociedade; a proposição de um currículo mais flexível; e a valorização da autonomia das escolas na definição do currículo. (MOEHLECKE, 2012, p.53)

Segundo, Moehlecke (2012) as mudanças das diretrizes curriculares do ensino médio pouco influenciaram o campo normativo e dizem mais respeito às mudanças no campo político uma vez que através das DCNEM/ 2011 se estabelece um ideal sobre a última etapa de educação básica a ser adotado pelos Estados por meio da sugestão de programas do governo federal aplicados na área da educação. Dessa forma, “o tom do texto das DCNEM é muito mais de sugestão e tentativa de convencimento do que diretivo.” (Idem, p.54)

Esta afirmação vem ao encontro daquilo que Kuenzer (2000), alerta enquanto necessidade de disseminar um discurso ideológico a fim de conquistar hegemonia e assim o consenso da sociedade civil que assimila como sendo seus interesses os da classe dominante. Ao que parece, esta tem sido a intenção ao se afirmar documentos como os PCNEM e as

DCNEM responsáveis por articular e materializar, nas escolas a abordagem do currículo no ensino médio, a formação para a cidadania e para o trabalho de tal maneira que:

Essa concepção particular, apresentada como consensual, só pode se sustentar pela difusão de um discurso pronto, assimilado individualmente, mas fabricado externamente ao sujeito, isto é, que lhe seja imposto. Para que todos assumam o mesmo discurso, é preciso que ele passe a ser dominante, para o que é decisiva a estratégia comunicacional[...] (KUENZER, 2000, p.17)

Diante dessa explanação, nota-se que o ensino médio ainda se encontra diante do desafio de definir sua identidade de ensino uma vez que seus pressupostos ainda estão atrelados à formação para a cidadania e para o trabalho compreendidos por um viés utilitário e economicista. Nesse sentido, a tentativa de romper com a implícita relação entre educação e trabalho, compreendido em uma visão limitada de emprego, torna-se um desafio. Haja vista as reformas educacionais e os programas implantados por Municípios e Estados que se valem do discurso da educação como elemento para crescimento econômico, individual e social sem colocar em questão os condicionantes estruturais. Segundo Frigotto (2011), não houve na história do Brasil governos que se distanciassem da lógica do desenvolvimentismo. Assim, tanto os documentos educacionais no contexto do governo Fernando Henrique Cardoso, pós aprovação da lei 9.394/96, como aqueles do governos de Lula e Dilma se refletem:

[...] tendencialmente, em ajustar a educação e o ensino profissional técnico de nível médio às recomendações dos organismos internacionais e às demandas do neodesenvolvimentismo, cuja lógica se sustenta na modernização que tem como marca histórica a expansão do capital. (Idem, idem)

Ao endossar a relação entre educação e trabalho pela justificativa de conquistas econômicas e garantia de emprego o discurso se situa na superficialidade da questão e omite as contradições de uma sociedade dividida em classes. Isso acontece mais e principalmente, a partir das reformas dos anos 1990 se intensificando nos anos 2000, como vimos no primeiro capítulo.

O mesmo discurso é o que ainda vigora quando da polêmica reforma do ensino médio (Medida Provisória nº 764 constituída na Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017). Diante da justificativa de que esta etapa da educação básica precisa melhorar sua qualidade, apresentar maior atratividade aos jovens a fim de combater a evasão e a repetência escolar e melhorar seus resultados, a conhecida dicotomia entre ensino geral e ensino técnico volta a vigorar nas pautas das políticas públicas educacionais e do ideal burguês de educação. Desta forma, é colocada

em questão, mais uma vez, a identidade da última etapa da educação básica que, em tese, deve formar para a vida e para trabalho.

Este último campo, no entanto, estaria sob prejuízos e por isso a reforma prevê maior ênfase, especialização, na área em que o aluno deseja seguir na sua futura profissão. Escolha esta que pode ser feita nos dois últimos anos ficando a cargo do primeiro ano do ensino médio a “formação geral” pautada no currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁴. Em seu blog, Luíz Carlos de Freitas aponta:

O ensino médio é parte da educação básica, portanto, redundando, estamos falando de uma formação básica que dê lastro para uma profissionalização. Ao estreitar a formação básica, o governo antecipa a entrada do estudante na formação profissional com prejuízo para aquela formação básica. A redução será de dois anos, pois somente o primeiro ano do ensino médio seria comum. Provavelmente, para os demais anos haveria um estreito “common core”, um núcleo comum, baseado em português, matemática e talvez ciências. As demais disciplinas poderiam ser diferentes. (FREITAS, 2016)

Ambos os movimentos, o da Lei 13.415/2017 e da BNCC, segundo aponta Freitas em seu blog, longe de estarem comprometidos, verdadeiramente, com a qualidade da educação no Brasil estão interessados em fomentar a privatização das escolas e a terceirização dos seus profissionais uma vez que:

[...] por um lado o governo exclui os interlocutores clássicos dos educadores profissionais, por outro, amplia a participação dos “parceiros confiáveis” e distribui sua influência pela rede de ONGs, institutos e fundações financiadas pela iniciativa privada (viabilizando para ela acesso aos recursos públicos na forma de políticas que privatizam a educação – vouchers, escolas charters e similares), com apoio da mídia e das leis que são feitas no Congresso. Eis o que teremos pela frente. (FREITAS, 2017)

São vistos também como estratégia que prevê o maior e melhor controle do trabalho e dos resultados apresentados por professores e alunos: “A Base Nacional Comum Curricular na política educacional do MEC tem a finalidade de promover tanto o controle da aprendizagem dos estudantes, como dos professores e da própria escola” (FREITAS, 2017). Além disso,

¹⁴A terceira e última versão da BNCC foi entregue pelo MEC ao Conselho Nacional de Educação o qual elaborará um parecer do projeto ainda neste ano de 2017. “A Base Nacional Comum Curricular é um conjunto de orientações que deverão nortear os currículos das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A Base estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, isto é, o que se considera indispensável que todo estudante saiba após completar a Educação Básica. Fará isso estabelecendo os conteúdos essenciais que deverão ser ensinados em todas as escolas, assim como as competências e as habilidades que deverão ser adquiridas pelos alunos”. Trecho retirado do site do MEC disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/linha-do-tempo>. Acesso em 22/05/2017.

representam grande retrocesso ao ensino médio ao “dicotomizar” a formação geral versus a formação profissional legitimando as bases de uma sociedade de classes.

Na atualidade, nos encontramos diante da materialização da escola dualista que forma o trabalhador para atuar imediatamente no mercado de trabalho liberando os burgueses para formação acadêmica necessária a ocupação de cargos dirigentes na sociedade. A Reforma do ensino médio, com seu caráter mercadológico e eficientista, retrocede ao modelo curricular da ditadura militar subsumindo o ensino as demandas do grande capital.

A reforma do ensino médio, iniciada a partir da LDB/ 1996, caracterizada como “Escola Jovem” pretende inovar com a formação/preparação do jovem para a vida. O que significa preparar o jovem por meio de uma formação única que pudesse transcender a formação para o exercício profissional ou para a educação superior. As diretrizes e propostas vêm ao encontro dessas perspectivas e sustentam a base ideológica deste novo ensino médio vinculado às orientações dos organismos internacionais. Nesse sentido, a formação do ensino médio generalista, e mesmo a formação do jovem com a reforma do ensino médio em 2016, merece ser marcada por caracterizar bem a forma como as políticas públicas atuam nesta última etapa da educação básica, tem como eixo norteador as “competências básicas” e “habilidades” que prepararia “[...] para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais, dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida.” (FERRETTI, 2004, p. 13). Um dos elementos que respaldam esses eixos é o discurso do protagonismo permeando tanto as questões pedagógicas quanto as questões de gestão que são alvos primeiros das reformas do ensino. Esses elementos são marcas desse tempo e compõe o discurso consensual e hegemônico em relação ao que se espera do ensino público brasileiro o qual não pode passar sem que se abra uma brecha para sua discussão.

2.2 Reformas e apologia ao protagonismo

A partir da Lei 9394/96 alterações foram feitas no ensino médio e desencadearam reformas educacionais. Tanto que no tange à mudanças na área pedagógica quanto no que tange à mudanças na área de gestão, o discurso que precedeu a reforma e que lhe deu respaldo nos remete às mudanças no processo de produção. No âmbito ideológico e administrativo, a base para a reestruturação escolar ganha suporte na Reforma do Estado na década de 1990.

Nesse marco histórico, a compreensão da inovação como processo interno à escola-desenvolvido em resposta à indução de políticas centrais- firmou-se principalmente a partir das reformas dos anos 90, quando ficou claro que estas estavam subordinadas à reforma mais ampla do Estado. (FERRETTI, 2004, p. 10)

Essa relação entre educação e processo produtivo está implícita no Brasil (2000, p.6) “[...] é necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico [...]”. Dessas transformações, emergem a necessidade social de promover a formação de valores capazes de permitir os sujeitos conviverem de forma autônoma com o mundo contemporâneo. Um mundo, que para os adolescentes e jovens de hoje, naturalizado que é “[...] menos recheados de história, ou estão recheados das suas histórias particulares [...]de modo que as contraposições que podem produzir são limitadas.” (FERRETTI, 2004, p. 18).

A formação do novo indivíduo, homem e trabalhador, seria acompanhado de todo desenvolvimento tecnológico daquele tempo em que a especialidade cederia lugar à formação geral que, supostamente, seria capaz de oferecer condições para o homem ocupar diferentes postos de trabalho. Segundo argumentam, algo essencial diante da concorrência de empregos em um mercado que sofre recorrentes alterações em que, constantemente, o trabalho vivo é substituído pelo trabalho morto. Seria necessário então saber lidar com o maquinário cada vez mais desenvolvido. Além disso, essa reestruturação do trabalho desencadearia em uma ampliação dos setores como o terciário, a prestação de serviços, o trabalho autônomo, o subemprego, as consultorias.

Nesse sentido, o homem deve estar apto para se reinventar no mercado de trabalho. O campo ideológico fortalecido em todas as vertentes para legitimar essa realidade, inaugurada pela globalização do capital, ganha na escola, em especial no ensino médio, campo fértil para esta disseminação. Nesse sentido, percebe-se a força com que termos como empreendedorismo, autonomia, formação polivalente, etc são incorporados nos documentos que normatizam as bases curriculares e de gestão escolar. Os termos cujos sentidos são aplicados para o fortalecimento e ampliação do espaço da ação dos agentes sociais e redução do Estado como provedor são muitos. O indivíduo deve se responsabilizar, em maior medida, por sua condição e “fiscalizar” os serviços públicos. Na educação este fato ocasionou em desdobramentos importantes.

Na reforma do ensino médio a escola que educaria para a vida, como vimos anteriormente, caracterizada como “Escola Jovem”, é centrada no protagonismo juvenil. Aí

estaria a solução para atender à exigência social, responderia as angústias dos jovens frente as demandas das sociedades pós-modernas e as novas transformações do trabalho. Nesse sentido, o protagonismo é encarado como “[...] via promissora para dar conta tanto de uma urgência social quanto das angústias pessoais dos adolescentes e jovens.” (Idem, p.18). Tal elemento, colocado como inovador representa, na verdade, uma reforma articulada a um movimento internacional (FERRETTI, 2004). Nesse sentido deveria ser:

[...] uma instituição de tal quilate que tornaria irrelevante a questão de se saber se o ensino médio deve preparar os jovens para o exercício profissional ou para a educação superior. Na verdade, a escola média prepararia todos os jovens para a vida (Idem. 14).

Nesse momento histórico, muitos termos progressistas são incluídos em um contexto que tendia para uma conotação híbrida. Como exemplo, Ferretti (2004) destaca o conceito de autonomia que se por um lado era utilizado na defesa da democratização do ensino por outro fortalecia a desresponsabilização do Estado “em relação a diversos de seus encargos históricos, de modo a abrir espaço para a atuação da iniciativa privada.” (Idem, p.15) Este foi um artifício do qual lançaram mão para intensa campanha contra a escola pública na forma como geria seus recursos o que supostamente desencadeava em péssimos resultados. Sob essa alegação, defendiam a imediata intervenção do setor privado no sistema público de ensino por meio da entrada dos princípios e técnicas adotados nas empresas no meio escolar. Esse novo entendimento, defendido pelos organismos internacionais, passa a ser notado nas novas diretrizes as quais são pertinentes aquilo que a Reforma do Estado e a LDB/1996 traziam para o contexto. Nesse mesmo sentido, o protagonismo juvenil constitui “[...] objeto multifacetado, carregado de significado pedagógico e político e, portanto, potencial catalisador de conflitos, de simulações e omissões, mas também potencial estimulador de ricos desdobramentos democráticos” (FERRETTI, 2004, p.16)

Ferretti (2004) aborda a temática protagonismo juvenil como elemento de hibridismo conceitual que aponta para uma possível participação ativa do aluno no seu contexto escolar, mas que revela o pensamento contraditório da homogeneidade cultural. É como se conceitos incansavelmente reivindicados fossem apropriados, esvaziados de sentidos e colocados ao lado de teorias que fogem da realidade primeira de sua formulação. Na revisão feita por Ferreti (2004), o elemento protagonismo aparece em diferentes obras com distintos significados.

Assim, destaca o conceito sendo empregado como sinônimo de “formação para a cidadania”, “participação social”, “intervenção social” ou “ação solidária”, “socialização para

a cidadania” paralelamente a crítica que faz a essas concepções que fazem crer certa homogeneidade. Assim:

O suposto é o de que, se a referência a uma juventude em geral pode ser considerada uma abstração, o mesmo acontece com um protagonismo tratado genericamente como fazem os autores em pauta, tendo em vista sociedades também genéricas e abstratas. Abordagens genéricas e abstratas, por não se ancorarem em materialidades históricas, podem facilmente descambar para as idealizações tanto das ações quanto dos sujeitos individuais e sociais a elas relacionadas para simplificação do proposto ou, ainda, para leituras muito diversas do que é pretendida. (FERRETTI, 2004, p.21)

Por outro lado, pode ser destacado o significado de resiliência que, ao contrário dos outros sentidos que podem ser atribuídos ao protagonismo juvenil, não se rende à homogeneizações. Assim, o termo se aplica de forma a se relacionar com a capacidade do indivíduo de se adaptar à situações adversas. Enfim:

Resiliência significa a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos, que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida (Idem, p.22)

O “protagonismo”, entendido como resiliência, é utilizado para “designar a participação das próprias crianças na superação das adversidades” (Idem, p.22). Já para a burguesia, o termo reforça o discurso do voluntariado, da sociedade civil tomar iniciativas diante das mazelas sociais não esperando somente do Estado providências quanto a inserção e exercício da cidadania pelos pobres.

Ferretti (2004), indica que em ambos os casos a preocupação parece ser o de evitar o risco do esgarçamento social frente a um sistema cuja principal marca é a desigualdade das classes. Além disso, “cuidar da promoção da formação cidadã de jovens e adolescentes, nos termos definidos pelos autores que propõe o protagonismo.” (Idem, p.22). Este discurso é um atributo que endossa a promoção e a participação do jovem ressaltando ações meritocráticas, por enfatizar que a condição do indivíduo é diretamente proporcional ao esforço empregado na busca pelo objetivo desconsiderando as condições materiais, e solidárias (no sentido assistencial do termo) diante das necessidades sociais e educacionais imediatas. O problema de tal abordagem está justamente em despolitizar o olhar sobre a pobreza e as diferenças sociais transferindo para o campo individual e coletivo possíveis soluções. Dessa forma, a atuação torna-se funcionalista e ao invés de problematizar sugere caráter adaptativo diante de um cenário que já está determinado. Além disso, a ênfase na formação com o foco no indivíduo

apenas restringe o desenvolvimento de reflexões que pensam a humanidade. Como pode ser visto em:

Prioriza-se o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, considerado como meio e como fim. Meio, enquanto forma de compreender a complexidade do mundo, condição necessária para viver dignamente, para desenvolver possibilidades pessoais e profissionais, para se comunicar. (BRASIL, 2000, p.15)

Em Brasil (2013) fica evidente a aproximação das ideias de protagonismo. Existe a predominância da preocupação pelo jovem que deve atuar ativamente na construção da proposta de ensino da sua escola bem como na participação da construção do currículo. Isso acontece, segundo justificam, pela necessidade de a educação atender as demandas sociais, as demandas de formação de mão de obra para o mercado além de atender os anseios dos jovens preocupados com o cenário de desemprego. Assim, jovens e adolescentes pretendem assimilar conhecimentos na escola que lhes permitam responder as exigências do mercado de trabalho: “Os jovens, atentos aos destinos do País, percebem essas modificações e criam novas expectativas em relação às possibilidades de inserção no mundo do trabalho e em relação ao papel da escola nos seus projetos de vida.” (BRASIL, 2013, 157)

Especialmente no que tange à educação pela cidadania é possível encontrar relações com a formação de crenças e valores de forma a possibilitar condições para que o jovem possa se adaptar as diferentes realidades. Na verdade, uma preocupação em reter a possibilidade de um esgarçamento social. Assim, é importante que o ensino se amplie a fim de atingir o máximo de jovens uma vez que:

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. (BRASIL, 2000, p.11)

Assim, a apropriação de termos progressistas como é o caso de “protagonismo” por ideais conservadores se filiam à suposta lógica pós-moderna de um capitalismo “mais humano” “[...] no qual a equidade e a democracia se sobreporiam à exploração (ou à ‘competitividade espúria’ [...])” (FERRETTI, 2004, p.22). Nesse caso, o discurso do protagonismo apropriado por intelectuais orgânicos da classe burguesa legitima a exclusão social uma vez que aposta em formas “sustentáveis” do sistema para que este não entre em colapso colocando, sem problematizar, em igualdade de condições todos os indivíduos. Ser protagonista, nesse sentido,

é fazer a sua parte dentro daquilo que as condições permitem aceitando como algo natural e não como algo construído historicamente as diferenças econômicas, sociais e culturais.

Esta tendência em enfatizar a formação para vida não acontece de forma isenta. Mais uma vez o que temos é a afirmação de que o modelo de produção determina as relações sociais que determina a superestrutura. Nesse sentido, as mudanças do mundo do trabalho refletem nas reformas educacionais no contexto do neoliberalismo. O desenvolvimento tecnológico e a consequente mudança na qualificação de mão-de-obra trouxe reflexos para a educação do jovem que, como dissemos, se estrutura na formação da cidadania e do trabalho numa concepção que é pragmática como destacamos aparecer na LDB/1996, PCNEM e DCNEM. Assim:

[...] à escola média caberia o papel de atender as exigências mais amplas da nova produção flexível. Com tal abordagem político-ideológica, foi feita uma ousada aposta em um Ensino Médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais, dando suporte para a construção de projetos pessoais de vida. (FERRETTI, 2004, p.13)

Os escritos de Ferretti (2004) trazem um alerta quanto ao emprego do termo “protagonismo juvenil” que recorrentemente é utilizado e que aparentemente não parece revelar aspectos que possam ser contraditórios. Ao contrário, é frequente a defesa deste discurso pelos professores, comunidades e alunos. Porém, pesquisas endossam que adotar este elemento sem o cuidado que ele exige é correr o risco de cair em abstrações tomando a realidade como homogênea. Assim, não é possível generalizar alguns interesses como sendo o interesse da coletividade nem mesmo abordar questões particulares deixando de lado as diferenças sociais como essencial para entender a totalidade.

O protagonismo juvenil, no discurso hegemônico referente ao ensino médio, também assume o significado de resiliência. Neste caso, traz o indivíduo para o centro do debate político cabendo a ele e a mais ninguém a capacidade de adaptar às adversidades. A ideia em torno do protagonismo é apologética da participação juvenil despolitizada, pois endossa ações imediatas para soluções pontuais por meio do trabalho voluntário. Ao mesmo tempo existe um apelo para a adaptação da ordem mundial na medida em que existe a “[...] irreversibilidade dos ‘efeitos negativos da era pós-industrial’” (Idem, p.26) cabendo ao sujeito sua superação individual quanto a sua segmentação social. No entanto, os textos das leis:

[...]advogam tal como faz a maioria dos educadores- a necessidade de desenvolvimento do ser humano completo, para além das necessidades da produção, aberto à diversidade cultural de seu tempo e às responsabilidades sociais. A defesa dos métodos ativos, da contextualização dos conteúdos disciplinares e de um certo nível de integração de tais conteúdos, de modo que façam sentido para os jovens, também podem aproximar esses discursos dos objetos de educadores. (FERRETTI, 2004, p.27)

Nos documentos que orientam, regularizam e normatizam o ensino médio a utilização do termo protagonismo juvenil acontece em duas vertentes. Primeiramente para atender a formação de valores e atitudes necessários a introjeção da responsabilização, ou seja, do homem colocar sua vontade e esforço como principais fatores para elevação de qualidade de vida, que na nossa realidade está relacionado ao poder aquisitivo. No mesmo viés, este discurso reflete muito bem as preocupações dos jovens em relação à sua formação cujo entendimento situa-se no senso comum em que a principal preocupação é sua aplicabilidade no novo e imprevisível mercado de trabalho. Em segundo lugar, atende as orientações dos organismos internacionais que relacionam a todo momento a submissão da escola ao processo de produção. Nesse sentido, é preciso formar no jovem os atributos que são valorizados no atual mercado de trabalho como: criatividade, autonomia, flexibilidade. É preciso, portanto, que o jovem seja proativo, que seja protagonista de sua própria vida. Como se pode perceber neste discurso, cabe ao indivíduo, e somente a ele, tomar as rédeas da sua vida e se responsabilizar pelo destino “escolhido”.

As reformas educacionais que tiveram origem na década de 1990 e mesmo aquelas que aconteceram nos anos 2000 tiveram como elemento central o protagonismo. Esse entendimento, ou melhor, este discurso, encabeçou as mudanças nas áreas pedagógicas e de gestão no ensino público brasileiro. A realidade, portanto, evidencia, um campo contraditório em que discursos progressistas são utilizados para dar legitimidade ao ensino médio pautado pelo viés utilitarista o que abre a oportunidade de discutir: mas na verdade, para que servem as escolas?

2.3 Para que servem as escolas?

Para que servem as escolas? Young (2007), se propõe a discutir tal questão ao se interrogar sobre a tarefa primordial da instituição social escolar e reconhece que há muitas divergências teóricas em relação a este assunto. Dentre as polêmicas que o tema revela ressalta que desde 1970 educadores aos quais chama de “radicais” e sociólogos críticos percebem a escola de maneira bem negativa. Em relação a esta negatividade, o autor se posiciona

argumentando que as escolas são instituições com propósito específico de promover o acesso e aquisição do conhecimento. O problema é que:

Por várias razões diferentes, a questão do conhecimento e o papel das escolas na sua aquisição sido negligenciados tanto por aqueles que tomam decisões no campo político, quanto pelos pesquisadores educacionais, especialmente os sociólogos da educação. Para os primeiros, uma ênfase na aquisição do conhecimento diverge dos propósitos mais instrumentais que têm cada vez mais apoio dos governos. Para muitos pesquisadores educacionais, ênfase no conhecimento mascara o ponto até o qual os detentores do poder definem o que conta como conhecimento. (Idem, p. 1288-1289)

Como exemplo de crítico da escola, Young (2007) cita Michel Foucault para quem estas estão no mesmo grupo de hospitais, prisões e asilos consideradas como instituições de controle e vigilância, cuja função era a de normatizar e disciplinar os alunos. Nesse sentido, Foucault não via alternativas para a escola além da vigilância e, por isso, a única coisa que restava a fazer era criticá-la de forma a não propor soluções uma vez que isso significaria certa conformação com a ordem determinada. “Assim, não é de se surpreender que essas críticas não tenham sido ouvidas por responsáveis por decisões políticas. Eles tinham muito pouco a dizer sobre escolas, exceto para outros cientistas sociais.” (Idem, p.1290).

Quando os ideais neoconservadores atingem a educação o papel da escola passa a ser o correspondente ao das necessidades da economia. A educação pública sofre consequências pela entrada da lógica empresarial em seu meio. Passando para a gestão do setor privado seus sentidos mais uma vez são alterados:

A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo não diferenciação da escolaridade. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue. Como resultado, os propósitos da escolaridade são definidos em termos cada vez mais instrumentais, como um meio para outros fins. Com as escolas sendo controladas por metas, tarefas e tabelas comparativas de desempenho, não é de se espantar que os alunos fiquem entediados e os professores sintam-se desgastados e apáticos. (Ibidem, p.1291)

Apesar de a escola sofrer com as interferências de uma classe dominante que aclama como sendo de todos os seus próprios interesses, não se pode perder de vista o papel de resistência, contradição, que o meio do ensino pode oferecer. Tendo em vista que a escola é a instituição de excelência capaz de ofertar a aquisição do conhecimento, a educação formal, é preciso nos indagar: de que conhecimento estamos falando? Quais seriam os conhecimentos

capazes de ultrapassar os limites que o ensino utilitário atual, pautado pelos ideais neoliberais, estabelece para efetiva democratização e emancipação social?

Young (2007) nos convida para discutir sobre o conhecimento dos poderosos e do conhecimento poderoso. O primeiro estaria relacionado ao conhecimento daquelas pessoas bem sucedidas profissionalmente, economicamente, ou seja, o conhecimento dos ocupantes dos cargos dirigentes em uma sociedade. O conhecimento do “alto *status*”. Nesse sentido, é comum que se faça a relação entre esse conhecimento e aquele que deve compor o currículo escolar pela crença de que se essas pessoas bem sucedidas tiveram acesso à universidade por conta desse conhecimento então são estes que devem ser compartilhados na escola. Porém, o fato deste conhecimento ser predominante entre os poderosos não diz nada em relação ao conhecimento em si.

Do outro lado, o conhecimento poderoso refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, “fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (Idem, 1294). O conhecimento poderoso na modernidade é entendido como algo especializado e que por isso precisa de disciplinas curriculares que deem conta das suas diversidades. Na verdade, atualmente, como pode se perceber diante das leis que normatizam o sistema público de ensino, o conhecimento poderoso tem sido reproduzido como o conhecimento dos poderosos. Porém o conhecimento poderoso transcende a esse reducionismo. Oferece generalizações e busca a universalidade.

Dessa forma, existe grande diferença entre o *conhecimento dependente do contexto* que é prático ou procedimental e está relacionado à aplicabilidade que tem no cotidiano do indivíduo, ou seja, o contexto no qual se insere já estabelece a forma de ação diante de determinadas situações sem se preocupar com as generalizações e o *conhecimento independente do contexto*. Este é também conhecido como o conhecimento teórico “Ele fornece uma base para se fazer julgamentos e é geralmente, mas não unicamente, relacionado às ciências”. (Idem, p.1296)

Se a função da escola é oferecer a aquisição do conhecimento tendo em vista que este busca a universalidade, foge da capacidade dos conhecimentos utilitários, facilmente obtidos no cotidiano da vida de cada aluno, a obtenção deste êxito. Em tese, não precisaríamos da escola para oferecer um conhecimento dependente do contexto. Ele pode ser adquirido em outras instâncias. Se a escola é importante e imprescindível instrumento na luta pela justiça social é fundamental que se reivindique um currículo pautado no conhecimento poderoso. Em uma

sociedade dividida em classes, para muitos indivíduos, o sistema público de ensino é a única alternativa e possibilidade de aproximação com o conhecimento.

As escolas devem perguntar: “Este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso serem capazes de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p.1297)

O que a realidade tem mostrado, no entanto, é o cerceamento do direito ao conhecimento e, portanto, da justiça social uma vez que os fatos históricos comprovam um sistema público brasileiro imbricado por interesses dominantes. Haja vista o modelo de escola que hoje é hegemônico e que tem no protagonismo juvenil a prevalência da escola das atitudes, da moral, do comportamento em detrimento da escola que sirva para a formação do conhecimento poderoso. No ensino médio, isso tem recaído no entendimento da relação entre educação e trabalho por um ângulo demasiadamente prático. O ensino preocupado em atender uma sociedade marcada pela desigualdade social se fortalece quando:

Pressupõe a educação, não como treinamento para o trabalho, o sucesso nos negócios e na vida, mas que forme o ser humano, ensinando-o a pensar as ideias, a prática, a vida coletiva e pessoal, a reconhecer e afirmar a preeminência da realização da sociedade justa e excelente entre os interesses das partes, dos indivíduos e grupos. (COELHO, 2012, p.27)

O ensino médio bem como toda a educação básica, segundo os preceitos de Gramsci, deve se pautar no trabalho produtivo, mercadologicamente desinteressado, criativo e não repetitivo, como princípio educativo. Na última etapa da educação básica, no entanto, o que está em construção é a aprendizagem autônoma por ser esta fase evolutiva da aprendizagem heterônoma. O princípio pedagógico do ensino médio “[...] decorre do momento vivido pelo jovem em busca de sua autonomia e identidade moral, intelectual e social.” (NOSELLA, 2016, p.53). O jovem busca por maior autonomia e é exatamente este processo de busca que caracteriza a fase da puberdade. A liberdade em relação aos adultos se tornando independente deles é buscada com afinco. É também a fase mais delicada para o desenvolvimento individual e da criatividade (Idem).

Por se caracterizar por uma fase repleta de dilemas pessoais e de importantes escolhas, Gramsci diz que o princípio pedagógico do ensino médio será tanto mais formador por se pautar nos métodos de estudo e pesquisa e não na preparação para o mercado de trabalho. A passagem

para a autonomia intelectual se relaciona à passagem do reino da necessidade ao reino da liberdade (Idem).

Com efeito, para a filosofia da práxis, não há, a não ser ideológica e metafisicamente, um momento histórico de pura liberdade ou de autonomia absoluta. Existe, concretamente, a luta cotidiana do ser humano para ampliar o espaço da liberdade e da autonomia. À luz dessa visão filosófica, compreende-se a preocupação de Gramsci com a fase escolar do ensino médio, por este representar o momento catártico mais delicado e importante da vida da pessoa, quando desabrocha o valor da autonomia que é a liberdade de se posicionar. (NOSELLA, 2016, p.63)

Um currículo pensado pela lógica de integração entre o reino da necessidade e o reino da liberdade, conforme também se propõe pensar Manacorda (2013), se pautaria na redução progressiva do espaço e atividades obrigatórias (turno) e ampliação da formação em liberdade (contraturno ou disciplinas optativas).

O currículo proposto é estruturado por um núcleo de ensinamentos rigorosos, necessários para o jovem tornar-se um homem moderno, e por um conjunto de atividades livremente escolhidas. A escola deve ser espaço dos adolescentes, onde eles possam vivenciar, unitariamente, momentos de formação obrigatória e outros de formação livre. (NOSELLA, 2016, p. 64)

Desse modo, a descoberta da identidade do jovem é tarefa do ensino médio se pautaria na formação onilateral ¹⁵ou integral que significa: “[...] saber fazer com excelência algo em sintonia com o próprio talento e, ao mesmo tempo, saber e poder usufruir de todos os bens produzidos pela civilização contemporânea.” (NOSELLA, 2016, p.64). O problema do ensino médio não pode ser resolvido pelo simples viés de uma nova organização curricular antes é preciso pensar na contradição social que é estrutural o que acaba por refletir na carência de políticas públicas adequadas (Idem).

Desta forma, as orientações, diretrizes que se prestam a pensar o ensino médio em torno do protagonismo passam ao largo da educação entendida como bem universal para a formação do indivíduo autônomo e livre, ou seja, a educação despretentiosa (o conhecimento poderoso) não ganha a pauta nos concorridos debates da agenda política educacional. Ao contrário, é reforçado o ensino imediatamente interessado, o conhecimento útil cuja função é servir as demandas do mercado de trabalho por estar em consonância com os aspectos exigidos pelo grande capital. Portanto, flexibilidade, adaptabilidade, criatividade, participação, enfim: o protagonismo está relacionado a possibilidade inesgotável a qual o indivíduo deve ser capaz de

¹⁵ Termo utilizado por Nosella (2016) ao se referir à formação integral.

se reinventar diante das dificuldades do seu contexto. Veja que a crítica da sociedade como está organizada, formas que pensem sua superação, discussões sobre a dominação dos ricos pelos pobres não entram no rol das problematizações quando as soluções para o ensino médio são pensadas pelo protagonismo.

Há uma distância considerável entre a escola ideal para o ensino médio (para o que deveria servir a escola- que foi explanado neste tópico do texto) e a escola real do ensino médio (para o que tem servido a escola- que será explanado no próximo tópico do texto). O cenário do sistema público de ensino brasileiro nos evidencia que existem intervenções de distintas áreas sobre a concepção de educação formal, sobre o papel da escola, sobre as formas de se ministrar o ensino, sobre o currículo escolar, sobre a gestão da escola etc. As políticas educacionais legalizam e normatizam os anseios do senso comum. Dessa forma, sociedade civil, empresários, grande parte dos professores e parte considerável de pesquisadores de educação disseminam o discurso hegemônico sobre a educação que tem sido suporte para as reformas das redes Municipais e Estaduais. Nesse sentido, a *qualidade do ensino* mostra-se como justificativa de ações políticas e programas que prometem inovar a educação o que tem significado em uma forte adesão aos preceitos empresariais no meio escolar e que tem no protagonismo a lógica que fundamenta a reestruturação pedagógica, curricular e de gestão do ensino médio. Da mesma forma, nota-se certo consenso em relação à centralidade da Educação Básica enquanto solução para todos os males sociais, ou seja, o pressuposto de que todo mal resulta por conta da má educação ou de que tudo pode ser solucionado se a população tiver acesso a boa educação. Face a estas questões, às reformas educacionais dos anos 2000 e daquilo que as leis que regem o ensino médio revelam, questiona-se sobre o interesse dos homens de negócio em atuar sobre os valores e a educação recebidos pelos jovens.

2.4 Gestão do trabalho e da pobreza

No ensino médio tem crescido a intervenção de grupos empresariais no que tange à propostas pedagógicas e de gestão inspiradas em métodos e ferramentas privadas. Dessa forma, é necessário que se indague sobre quais os interesses em atuar sobre os valores e sentidos do ensino médio.

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, representa um grande marco nas reformas políticas educacionais desta década. O

Evento convocado pela UNESCO, pelo UNICEF, pelo PNUD e pelo BM¹⁶ objetivavam a formulação de posições consensuais que constituiriam os planos decenais de educação. O público alvo estava direcionado para os países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos ou Declaração de Nova Delhi assinada em 1993 pelos seguintes países: Indonésia, China, Bangladeschi, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia (OLIVEIRA, 2000).

O eixo norteador do documento faz referência ao desenvolvimento dos países envolvidos condicionado à garantia da expansão do sistema de ensino público de forma a atender toda a população tendo em vista que esta é instrumento importante na promoção de valores humanos universais, na formação de qualidade de recursos humanos e do respeito pela diversidade cultural. Dessa forma, os países participantes da Declaração de Nova Delhi se comprometem com a oferta de ensino de qualidade para toda a sociedade com ética e equidade sem que haja discriminação (OLIVEIRA, 2000).

É neste contexto que o termo “equidade” torna-se a verdadeira essência do espírito das políticas públicas dos países desenvolvidos por seguirem as orientações dos organismos internacionais. Embora a influência desses setores na agenda política educacional seja inegável não é correto afirmar que suas recomendações são aplicadas integralmente, ou seja, limitando-se apenas a execução de ordens uma vez que “[...] as políticas educacionais, sobretudo no Brasil, condensam um leque mais amplo de interferências, extrapolando muitas vezes as recomendações desses organismos.” (Idem, p.108). Oliveira (2000), aponta as entidades sindicais representativas dos trabalhadores e as grandes empresas, por exemplo, envolvidos na disputa da agenda educacional e uma realidade que não é nada uniforme, mas em muito complexa.

É necessário entender o objetivo dos diferentes grupos que defendem a equidade como elemento indispensável de fazer justiça social, ou seja, que proporção este elemento assume em um contexto de reestruturação capitalista de globalização em que a exclusão social se acirra. Nesse sentido, são lançadas teorias que buscam justificar a ascensão da crise social em um momento de grande desenvolvimento tecnológico ao mesmo tempo que pretendem abrandar os efeitos por ela trazidos como a violência, a marginalidade, o desemprego (OLIVEIRA, 2000).

¹⁶ UNESCO: (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), BM (Banco Mundial).

Sem dúvida que as justificativas ou soluções para explicar e “melhorar” o quadro que se circunscreve não levanta questões de ordem estrutural. Nesse sentido, a educação básica é alçada a elemento imprescindível capaz de propiciar condições para o desenvolvimento social, capacitar a inserção dos pobres no mercado de trabalho, promover a justiça social uma vez que o entendimento dominante é de que o indivíduo precisa de o mínimo de acesso à educação para exercer sua função enquanto cidadão e trabalhador. Porém, a realidade mostra a luta diária que o trabalhador deve travar na disputa pelo emprego.

O grande capital não foi capaz de sanar as diferenças sociais como foi prometido com todo o seu desenvolvimento tecnológico. Ao contrário, o que de fato aconteceu foi a grande acumulação de riqueza e o acirramento da pobreza. Para o mundo e o grande capital, não entrar em conflito é preciso encontrar alternativas para incluir esta população que encontra-se à margem da sociedade. Assim:

Estas estratégias visam, por um lado, propiciar condições materiais efetivas de produção capitalista dentro do atual padrão tecnológico, ou seja, qualificação da força de trabalho, sobretudo. Por outro lado, visam atenuar as disparidades sociais e conter as possibilidades de conflito. (OLIVEIRA, 2000, p.308)

A educação básica então adquire papel de destaque, pois é elemento imprescindível na formação para o trabalho uma vez que pelas orientações dos organismos internacionais deve-se desenvolver o aspecto de adaptabilidade no aluno além de ressaltar a importância da continuidade dos estudos durante toda a vida. Assim, possibilitaria instrução mínima para atuar no mercado de trabalho formal e abriria a possibilidade de encontrar alternativas no trabalho informal ou autônomo. No ensino médio, a última etapa da educação básica, o par entre educação e trabalho se acirram tendo em vista que é este jovem que irá atuar no mercado de trabalho ou buscar formação mais específica na universidade.

O discurso do protagonismo da mesma forma está atrelado a educação enquanto instrumento propulsor para o mercado de trabalho e, portanto, educação imediatamente interessada. É importante que se diga que este é o entendimento dominante e hegemônico que se fortalece pelo argumento da empregabilidade, ou seja, de que as melhores cargos serão ocupados por pessoas com as melhores formações. Esta relação entre educação e mundo do trabalho é estreita, porém o elemento ensino não deve ser visto como condicionante de melhor emprego. No entanto, premidos desse olhar, muitos sujeitos da classe trabalhadora buscam a educação como garantia de sua empregabilidade. Essa ideia de que se tem educação não faltarão empregos, bastante divulgada na década de 1990 e ainda hoje presente nos discurso sobre o

ensino, evidenciou-se falaciosa. Acima de tudo, é um pensamento cruel, pois colabora para o entendimento de que o responsável pelo desemprego é o próprio trabalhador que não se esforçou na busca por melhores qualificações e maior nível de escolaridade (OLIVEIRA, 2000).

Utilizando os estudos de Segnini (1998), Oliveira (2004), questiona em que medida a relação que tem sido atribuída entre educação e trabalho como condição para o desenvolvimento não pode ser constituída mais como um processo de legitimação do desemprego e da exclusão social do que propriamente uma exigência do processo de produção. Tal hipótese ganha notoriedade diante dos evidentes números de trabalhadores escolarizados desempregados.

Da mesma forma podemos fazer esta analogia com o protagonismo de alunos e professores. Isto é, se o protagonismo é eleito como condicionante da situação na qual se encontra o indivíduo então o problema do desemprego é encarado como falta de competência, falta de formação, falta de qualificação que devem ser resolvidos pelos sujeitos. A máxima, e corriqueira, “existem muitas vagas, mas não existem pessoas qualificadas para ocupá-las” é um exemplo de como o senso comum aparece no cotidiano. Na mesma medida, portanto, o protagonismo também pode ser considerado elemento de legitimação da exclusão social.

Por meio da disseminação da ideia de que existe um descompasso entre o que a empresa e a indústria esperam que sejam a formação do jovem- um perfil de jovem- que possivelmente venha atuar em seus quadros e aquilo que a escola oferece ocorrem propostas de reformas na tentativa de conciliar os interesses entre a demanda do capital e a instrução necessária para a constituição da força de trabalho. O jovem, preocupado com o seu futuro no mercado de trabalho, se interessa por essas estruturas no ensino que visam se adequar às exigências do grande capital pelo senso comum de que basta ter boa formação para a garantia certa do emprego (OLIVEIRA, 2000). Esta é uma prova de que as mudanças nos processos de produção afetam as relações sociais e chegam nas propostas para o ensino médio em elementos o protagonismo. Esta ideia é disseminada de tal forma que mesmo a sociedade e principalmente os jovens passam a defendê-la com a preocupação de não serem excluídos da lógica do sistema.

Como possibilidade de sanar possíveis conflitos, devido à grande desigualdade social e aumento considerável dos bolsões de pobreza, a educação também torna-se elemento indispensável para combater o índice de natalidade. Estudos provam que quanto mais escolaridade possui uma mulher menor é o número de filhos que elas têm. A mesma estatística se confirma quando comparado os índices de natalidade entre um país pobre e um país rico,

onde o acesso à educação é maior. A preocupação em conter o nascimento de filhos da pobreza é objeto de interesse por parte da classe dirigente em que percebem aí grande motivação na defesa da universalização do ensino e, portanto, da importância e da centralidade que a Educação Básica adquire (OLIVEIRA, 2000).

Veja que não por acaso, a educação é alçada como solução contra todos os males, pois a escola é incontestavelmente importante instituição cultural e importante instrumento disseminador de ideologias. As orientações internacionais de educação para os países em desenvolvimento, que percebem a pobreza como ameaça do sistema na medida em que pode ser tornar um entrave para o desenvolvimento do grande capital e que as novas demandas do mundo do trabalho devem ser “inculcadas” a fim de garantir formação necessária para os empregos e capacidade de adaptação no emprego informal, têm no ensino um grande aliado para que não aconteça um esgarçamento social. Não por coincidência, são estes mesmos organismos internacionais que propõem o protagonismo como elemento central das reformas de ensino a ser considerado tanto nos seus aspectos pedagógicos como nos seus aspectos de gestão. O protagonismo faz parte da ideologia dominante capaz de combater a pobreza e as transformações do trabalho, que geram o desemprego, como possíveis fatores de risco do sistema capitalista.

Uma vez sanado o problema do acesso ao ensino o discurso predominante na agenda escolar passa a ser o da qualidade da educação. Nesse sentido, existe certa confluência entre as sugestões de vários setores na disputa hegemônica pelo meio escolar. Predominantemente, ou dominantemente, existe a defesa de que os recursos destinados ao ensino público brasileiro são suficientes para a oferta de uma educação de qualidade. Por esta compreensão, o que resta é adequar a forma pedagógica e as ferramentas de gestão capazes de mudar os quadros do ensino. Busca-se portanto, a eficiência dos recursos, ou seja, a sua otimização tendo em vista a mesma quantia financeira aplicada. Como visto anteriormente, as reformas em muito atendem as orientações, principalmente as dos setores dirigentes, e tendem para a aproximação das exigências do mercado de trabalho tanto na formação de mão de obra imediata, por meio de uma instrução generalizada, quanto ideologicamente por reforçar a adaptabilidade para a inserção do jovem na sociedade como cidadão e como trabalhador.

O interesse em atuar sobre a educação e por meio desta sobre os valores e atitudes dos jovens está relacionado à necessidade de manter coeso um sistema repleto de contradições. Principalmente em 1) garantir a reprodução do sistema capitalista através da formação de trabalhadores capazes de corresponder às exigências trazidas pelas transformações do processo

de produção, 2) possibilitar a inserção da comunidade pobre na lógica de produção e consumo do sistema por meio de forte discurso ideológico de responsabilização e meritocracia que naturaliza a realidade de desigualdade social ao mesmo tempo que conquista consenso hegemônico evitando um possível esgarçamento social.

Esse é o principal motivo da grande preocupação dos organismos internacionais em proporem orientações para a educação nos países em desenvolvimento. Não é possível ignorar a pobreza que alcança grande parte do mundo. Este fenômeno pode ameaçar a ordem vigente. Portanto, é necessário que os inclua. Que dê aos pobres o mínimo necessário para que não lhe cause a revolta. As migalhas já seriam suficientes. Além disso, não é possível ignorar o fato de que, apesar da grande substituição do trabalho vivo pelo trabalho morto, se tem à disposição um exército de força de trabalho que necessita de o mínimo de instrução para lidar com as máquinas. No pior dos casos, é preciso que este trabalhador encontre formas de garantir seu sustento através da sua capacidade de adaptação nas possibilidades que lhe restam de trabalho informal ou autônomo.

A inclusão da classe mais pobre na busca pela equidade social aparece como o principal cursor do trabalho que se tornou referência mundial na área de educação. Encomendado pela UNESCO na Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, a obra “Educação: um tesouro a descobrir” também conhecido como relatório Delors demonstra a importância da Educação Básica especialmente em um momento de acirramento de crise mundial. A pobreza, a violência e a criminalidade são vistas como impactantes de valores integrados e representam uma crise que é moral. Tal interpretação fez com que propostas para o desenvolvimento social mais harmonioso surgissem. Por essa via, “[...] esse problema, para a comissão, não é constituído por fraturas profundas no interior de países desenvolvidos e em desenvolvimento[...]

 (OLIVEIRA, 2000, p.328). Por se tratar de uma crise que é também moral é necessário a disseminação de um discurso que traga esperança na transposição das misérias inerentes ao sistema do capitalismo colocando o sujeito e suas ações como determinantes da sua posição na sociedade. É no campo da formação de valores, portanto, que o protagonismo é mais atuante por ser importante no “adestramento” para o comportamento mais ameno e passivo diante da desigualdade social que se acirra colocando esta questão unicamente como incompetência, de falta de pro-atividade, de falta de esforço.

Baseado em um discurso de solidariedade e bem comum, a educação no relatório Delors é eleita instrumento fundamental na criação de valores e atitudes que levem ao desenvolvimento coeso das nações em desenvolvimento. Tendo todavia, no fortalecimento dos laços sociais a

busca pela melhoria de vida para todos. A educação deve lutar contra as exclusões corroborando para o crescimento econômico e o desenvolvimento social. Veja que este discurso também se aproxima do protagonismo uma vez que eleva o indivíduo como sujeito capaz de mudar sua realidade através de intervenções que são pontuais. Nesse sentido, ser protagonista significa tomar as rédeas da sua vida, programar, planejar, traçar metas para alcançar o objetivo pretendido. O protagonista também deve ser preocupar com as dificuldades alheias e se mobilizar para suprir as necessidades que assola o seu próximo. Ou seja, a transformação do contexto pela via do assistencialismo garante a relativa calma da população pobre que se encontra à margem da sociedade. O que está em pauta é uma educação que seja a prova da crise das relações sociais capazes de reestruturar comunidades assolados pela violência e pela criminalidade.

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser, na sua dimensão social. Define-se como veículo de culturas e de valores, como construção de um espaço de socialização, e como cadinho de preparação de um projeto comum. (DELORS, 1998, p.48)

O ensino é considerado imprescindível para a redução das desigualdades sociais, na distribuição de renda e para o desenvolvimento. Oliveira (2000), ressalta que o relatório Delors enfatiza a ideia de que “[...] mesmo em países desenvolvidos, há grupos inteiros em risco de serem excluídos do processo de socialização, o que leva a considerar que o problema essencial continua a ser o da partilha desigual de conhecimentos e competências.” (Idem, p.328). Veja que o discurso de equidade perpassa ao conceito de solidariedade e de um sistema capitalista “mais humano”. Longe de questionar os problemas estruturais que afligem a ordem posta e suas consequências intrínsecas como a exploração da mão de obra para o enriquecimento burguês, o que existe é a legitimação da exclusão social. Quando os problemas sociais recaem sobre as atitudes que os indivíduos devem assumir há uma cruel imposição de entendimento liberal e naturalização da desigualdade social. Cabe a cada sujeito sua resiliência e à educação instrumento que torne possível a adaptação diante de diferentes realidades.

Através do aparente consenso pela equidade como elemento central que deve ser buscado na educação o que se tem é a legitimação de um sistema de exclusão social. A questão da empregabilidade, por exemplo, não se sustenta. O discurso da educação pela equidade social se revela como ardiloso na gestão do trabalho e da pobreza dos países em desenvolvimento que

naturaliza e legitima a exclusão social como fator que é atribuído ao indivíduo responder. Nesse sentido:

Estes sistemas influem sobre as massas populares como força política externa, como elemento de subordinação a uma hegemonia exterior, que limita o pensamento original das massas populares de uma maneira negativa, sem influir positivamente sobre elas como fermento vital de transformação íntima do que as massas pensam, embrionária e caoticamente, com relação ao mundo e à vida. (GRAMSCI, 1978, p.144)

O ensino médio como etapa da educação imprescindível para a decisão do jovem sobre o seu futuro sofre com todas essas interferências. É geralmente nesta etapa que a relação entre educação e trabalho se acirra e onde as reformas educacionais interferem na tentativa de conciliação com os interesses do mercado. Segundo Nosella (2016), o próprio termo “médio” mostra-se repleto de indagações “[...] uma palavra, portanto, em si mesmo vazia de sentido, definida pelos extremos.” (Idem, p.65) o que não descarta a sua importância por ser uma etapa do ensino decisiva que representa a plenitude e a “[...] maturidade da pessoa, quando o jovem aprende a produzir e dirigir a si mesmo, como pressuposto básico para produzir e dirigir a sociedade.” (Idem, idem).

Não é raro propostas com vieses de ensino de cunho utilitarista. Tendo em vista a importância que o ensino médio representa como última etapa da educação básica as reformas educacionais dos Estados tem implantado grandes transformações tanto no setor pedagógico como no setor da gestão. O interesse em agir na formação de atitudes e valores pela via da educação formal se deve a disseminação do ideal burguês interessado em se manter no poder através da reprodução do sistema. Dessa maneira, é preciso “inculcar” nos jovens, através de propostas a-históricas, a naturalização do sistema e da diferença econômica entre o povo de forma a recrutar este aluno egresso como trabalhador ou como dirigente ambos a serviço do grande capital: “[...] inculcando na mentalidade dos jovens que a vida não lhes reserva nem mais nem menos do que o merecido por eles.” (Sanchis *apud* Oliveira, 2000, p. 330).

Nesse sentido, o ensino médio atrai olhares de muitos setores preocupados em ofertar o ensino necessário que, supostamente, possa garantir o desenvolvimento econômico do Brasil. A máxima “o jovem como futuro da nação” representa e aparece nos discursos de reforma do ensino que tentam justificar a conciliação entre educação, trabalho, desenvolvimento social e econômico. Existe uma certa corrida dos Estados para determinar a “cara” do ensino médio bem como de ocuparem este campo que ainda hoje não encontrou, de fato, sua identidade. Em

Goiás, esta realidade não se dá de forma diferente. O “Pacto pela Educação”, reforma do ensino goiano, que apontamos no primeiro capítulo, abre brecha para uma programa de ensino médio que se diz inovador. O governo faz sua proposta em relação à educação de jovens e adolescentes cujo nome se intitula “Programa Novo Futuro”.

...

Neste capítulo nos detivemos a discutir questões específicas do ensino médio. Esta etapa de ensino com a LDB/1996 obteve uma conquista notória ao ser incorporada como fase última da educação básica o que lhe permitiu maior democratização e maior atenção despendida pelas políticas públicas que antes, de certa forma, a relegava ao segundo plano (KUENZER, 2000). Apesar das conquistas não podemos deixar de apontar as fragilidades que não foram superadas por não atenderem aos interesses da sociedade, mas por estarem a serviço do grande capital subsumindo a educação aos ideais hegemônicos de manutenção do poder.

No ensino médio isto acontece de maneira evidente uma vez que é nesta etapa do ensino que historicamente coloca-se como questão seu caráter formador (NOSELLA, 2016). Afinal, qual deve ser a função social do ensino médio?

A LDB/1996 ressalta que a última etapa da educação básica deve formar o jovem cidadão ao mesmo tempo deve formá-lo para o trabalho. Apesar da corrente progressista defender a concepção do trabalho, a ser adotada na lei, numa perspectiva ontológica a realidade não se deu desta forma. O que se disseminou pelos documentos que vieram para normatizar e regulamentar o ensino médio no Brasil ressalta seu caráter economicista e o princípio educativo “trabalho” sendo entendido em seus aspecto pragmático, ou seja, entendido como emprego, entendido como ocupação de um cargo no mercado de trabalho (SILVA, 2013). Arelado as mudanças de produção e, por sua vez, as mudanças do mundo do trabalho as evidências nos mostram as novas tendências sendo incorporadas na escola mais no sentido de conformação ao sistema do que por qualquer outra razão (OLIVEIRA, 2000).

Nesse sentido, a escola que educaria para a vida se consolida na formação de habilidades e competências de forma a privilegiar a formação do jovem protagonista. As pesquisas apontam que esta é uma estratégia necessária para o momento de crise do trabalho em que os indivíduos tendem a se manter competitivos a fim de garantirem sua empregabilidade. De forma que a responsabilidade em se manter empregável é dever do indivíduo cuja formação e aperfeiçoamento de habilidades devem seguir as atualizações do mercado (SILVA, 2013). Neste contexto, deve-se formar o jovem criativo, proativo, autônomo, protagonista. Em outras

palavras: que saibam se encaixar num sistema cuja ascensão de trabalhos terceirizados, trabalhos informais, desemprego são uma realidade.

Esta seria uma forma de, conformando o indivíduo, atenuar os efeitos das desigualdades intrínsecas ao sistema capitalista em um “capitalismo mais humanizado”, manutenção da ordem por evitar uma situação de colapso total do sistema. Na verdade, um roteiro que segue as orientações dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento. A educação articulada aos interesses de expansão e manutenção do capital volta seus sentidos economicistas ao ensino médio consolidando sua dualização. Ou seja, escola para formação imediata de trabalhadores para a classe pobre e escola para formação de intelectuais, dirigentes da sociedade para classe rica (OLIVEIRA, 2000).

Diante da contradição da realidade entre o que deveria ser a escola e o que é a escola o empresariado ganha espaço nas pautas educacionais legitimando seus ideais diante do que parece ser o firmamento da sua intenção velada de atuar sobre a educação dos jovens formando seus valores. Uma forma de adestrar a juventude brasileira por meio da educação que preza mais para o seu caráter moral, ou seja, formação do jovem flexível para a conformação e adaptação num contexto perverso (OLIVEIRA, 2000).

A interferência do empresariado na educação do ensino médio se dá por interesses ideológicos e por interesses de formação e suprimento de mão de obra. Ideológicos porque uma vez ratificado a discussão que coloca o homem e suas ações no centro dos problemas sociais a culpabilização passa do modo de produção para o indivíduo como o único responsável por sua ascensão econômica e social. A educação, nesse sentido, é alçada a investimento, capital humano que agrega valor a mão de obra colocando em melhores condições de concorrência no mercado e de negociação com o patrão. Oliveira (2000), destaca que este argumento serve mais para legitimar a exclusão social e o desemprego do que para atender à real demanda do processo de produção.

Nesse sentido, o ensino perde seu caráter generalista para o caráter imediatista, instrumental e economicista tal qual podemos notar na escola do século XXI. Isso se dá especialmente por o ensino médio representar uma etapa decisiva da educação básica que encaminha para o mercado de trabalho imediato ou para o prosseguimento nos estudos para atuar futuramente como profissional. Acontece que para a classe mais pobre não é o jovem que escolhe a área de atuação, mas que acaba escolhido tendo em vista que o sistema lhe empurra de forma precoce ao mercado de trabalho.

A educação passa ao largo do que deveria ser a escola preocupada, de fato, com a qualidade do ensino comprometida com a formação de jovens críticos, politizados e autônomos. A escola do conhecimento poderoso, a escola única perde força diante da consolidação da escola de resultados do século XXI. Pode-se apontar que a escola do ensino médio tal como está posta educa os valores dos jovens para a conformação, para adaptação, para resiliência. Enfim, para o protagonismo às avessas cuja pretensão estar em gerenciar o trabalho e a pobreza.

3. HÁ ALGO DE NOVO NO ENSINO MÉDIO EM GOIÁS? OS SENTIDOS DO TRABALHO NO PROGRAMA NOVO FUTURO

Este capítulo será dedicado à organização e análise dos dados. Primeiramente, foi feita breve apresentação acerca do Programa Novo Futuro. O que é, como surgiu, quem criou, são questões postas nesta apresentação. Em seguida, serão apresentados os dados, já organizados em categorias, explicitados seus conceitos como aparecem nos documentos de pesquisa. Para o estudo dos dados foi utilizado como inspiração a Análise de Conteúdo. Com isso, a intenção é de articular aquilo que o real evidencia com os estudos relevantes da área sobre as temáticas levantadas. O momento posterior, será dedicado à análise das categorias finais. Essa análise será feita à luz do referencial teórico que embasou os primeiros capítulos desta dissertação e também por meio de outros pesquisadores que virão complementar o entendimento da totalidade do Programa na interpretação dos dados no intuito de desvelar a problemática que norteia este trabalho qual seja: os sentidos do Trabalho no Programa Novo Futuro.

3.1 O Programa Novo Futuro

O Programa Novo Futuro tem ganhado muitos adeptos. Trata-se de uma nova proposta de educação para o ensino médio em tempo integral que tem como objetivo proporcionar a formação de excelência¹⁷ para os jovens. Uma parceria público privada, criada em Pernambuco com ascensão em vários Estados. Em Goiás:

A Secretaria de Estado da Educação, implantou o Programa Novo Futuro que visa a ampliação do tempo escolar com qualidade para atender estudantes do ensino médio na perspectiva da formação de um cidadão livre, solidário e qualificado em acordo com o art. 2 da lei de diretrizes e bases 9.394/96. Assim, os CEPIS (Centros de Ensino em Período Integral), através da Lei 17.920/2012, pauta em um modelo pedagógico diferenciado baseado em várias experiências de sucesso no País. As Escolas pertencentes ao Programa Novo Futuro iniciam suas atividades às 7h30, servem três refeições diárias, terminam suas atividades às 17h perfazendo um total de 45 aulas semanais mescladas em um currículo inédito em Goiás constituído por um Núcleo Básico Comum e Núcleo Diversificado. O Programa responde às demandas do Pacto pela Educação do Estado de Goiás atendendo as unidades de ensino com melhoria da infraestrutura, valorização do profissional e ensino de excelência. Tais modificações geram profundas transformações que para se perenizarem na rede necessitam de um processo de acompanhamento específico e especializado. O Programa Novo Futuro

¹⁷É importante deixar claro aqui que “formação de excelência” é um termo em disputa neste texto. No TESE (Tecnologia Empresarial Sócioeducacional), é utilizado como justificativa que coloca em marcha a racionalização gestonária, por isso merece ser questionado.

integrante tem por função estruturar os CEPIS e garantir a implantação e acompanhamento do programa. (SEDUC¹⁸)

Em Goiás, foram implantadas em 2013, pela lei 17.920/12, em resposta ao Pacto pela Educação, 15 escolas de ensino médio de tempo integral aos moldes do Programa Novo Futuro. Quais sejam:

Foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral - CEPI, as seguintes unidades escolares em 2013: I – Colégio Estadual "Professor Pedro Gomes", de Goiânia; II – Colégio Oficial de Goiaz, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Liceu de Goiânia"; III – Colégio Estadual Pré-Universitário, de Goiânia; IV – Escola Estadual de 1º Grau "Professor José Carlos de Almeida", que passa a denominar-se Colégio Estadual "José Carlos de Almeida", de Goiânia; V – Colégio Estadual "Pedro Xavier Teixeira", de Goiânia; VI – Colégio Estadual "Carlos Alberto de Deus", de Goiânia; VII – Colégio Estadual "Juvenal José Pedrosa", de Goiânia; VIII – Escola Estadual de 1º Grau Professor Joaquim Carvalho Ferreira, que passa a denominar-se Colégio Estadual "Joaquim Carvalho Ferreira", de Goiânia; IX – Colégio Estadual "Ary Ribeiro Valadão Filho" de Inhumas; X – Colégio Estadual "Zulca Peixoto de Paiva", de Cristalina; XI – Escola Estadual Polivalente de 1o Grau "Dr. Tharsis Campos", que passa a denominar-se Colégio Estadual Polivalente "Dr. Tharsis Campos", de Catalão; XII – Escola Estadual de 1o Grau "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", que passa a denominar-se Colégio Estadual "Dr. Genserico Gonzaga Jayme", de Anápolis; XIII – Colégio Estadual "Sylvio de Mello", de Morrinhos; XIV – Colégio Estadual "Dom Veloso", de Itumbiara; XV – Colégio Estadual "Cecília Meirelles", de Aparecida de Goiânia (GOIÁS, 2012).

Já no ano seguinte em 2014, foram implementados 7 outros novos CEPIS. São eles:

Em 2014 foram transformadas em Centros de Ensino em Período Integral – CEPI, as seguintes unidades escolares: I – Colégio Estadual “Polivalente Antônio Carlos Paniago”, de Mineiros; II – Colégio Estadual “Américo Antunes”, de São Luís dos Montes Belos; III – Colégio Estadual “Professor Sérgio Fayad Generoso”, de Formosa; IV – Colégio Estadual “José Feliciano Ferreira”, de Jataí; V – Colégio Estadual “Osório Raimundo de Lima”, de Iporá; VI – Colégio Estadual “Garavelo Park”, de Aparecida de Goiânia; VII – Colégio 112 Estadual “Professor Alcide Jubé”, de Cidade de Goiás (GOIÁS, 2012)

O início do ano de 2017 marca a expansão dos CEPIS em Goiás com o Programa Novo Futuro sendo desenvolvido em mais 21 unidades escolares.

Anápolis – Colégio Estadual Dr. Genérico Gonzaga Jaime ;Aparecida de Goiânia - Colégio Estadual Cruzeiro do Sul, Aparecida de Goiânia - Colégio Estadual Garavelo Park; Bela Vista de Goiás - Colégio Estadual Pedro Vieira Januário; Caldas Novas - Colégio Estadual Caldas Novas; Campos Belos - Colégio Estadual Polivalente Professora Antusa ;Ceres - Colégio Estadual João XXIII Avenida Goiás, Cristalina - Colégio Estadual Zulca de Paiva, Formosa - Colégio Estadual Prof. Sérgio Fayad Generoso Formosa - Colégio Estadual Hugo Lobo, Goiânia - Colégio Estadual

¹⁸ Informações disponíveis no site:

<http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Acessado em 06/09/2017

Cultura e Cooperativismo, Goiânia - Colégio Estadual Profª Olga Mansur, Goiânia - Colégio Estadual Presidente Castelo Branco, Guapó - Colégio Estadual Professora Liodósia S. Ramos, Itaberaí - Colégio Estadual Honestino M. Guimarães, Jataí - Colégio Estadual José Feliciano Ferreira, Jataí - Colégio Estadual João Roberto Moreira, Jussara - Colégio Estadual Dom Bosco, Porangatu - Colégio Estadual Waldemar Lopes Amaral de Brito, Posse - Colégio Estadual Argemiro Antônio de Araújo, Quirinópolis - Colégio Estadual Independência, Rianápolis - Colégio Estadual Gricon e Silva, Rubiataba - Colégio Estadual Raimundo Santana do Amaral Avenida Caraíbas. (GOIAS AGORA, 2017)

Atualmente, são 41 unidades de CEPs em funcionamento (algumas encontram-se em construção) em todo o Estado. Como se pode perceber, tratar-se de um Programa de grande expansão em Goiás.

Conforme os dados disponibilizados pela SEDUCE¹⁹, a representatividade do Programa Novo Futuro não é tão expressiva quanto analisamos o número de escolas totais, são 1.151, em que atuam 29.214 professores concursados e 16.036 professores contratados e comissionados. O mesmo acontece em relação ao número de escolas que atendem o ensino médio que em Goiás são de 645 unidades. Porém, quando a análise é feita a partir do número de escolas de tempo integral o Programa ganha evidência. São 172 escolas em tempo integral entre escolas de ensino fundamental e ensino médio. Portanto, mais de ¼, 41 CEPs, deste contingente é representado por escolas atendidas pelo Programa Novo Futuro. Ou seja, todas as escolas de ensino médio de tempo integral, em Goiás, estão submetidas ao projeto de educação do ICE.

O Programa Novo Futuro é uma nova proposta educacional, baseada na Tecnologia Empresarial Odebrecht (ICE, I) que tem como promessa oferecer uma educação de qualidade. Para tanto, seus idealizadores propõem mudanças de conteúdo, método e gestão sendo que para cada uma dessas ações apresenta ferramentas empresariais ditas infalíveis. Para que o projeto fosse implantado se efetivou uma parceria entre a Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) e o ICE (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação), de Pernambuco.

O ICE é uma instituição privada, que se apresenta como sendo sem fins lucrativos, composta por grandes empresários. A ideia de se unirem em torno de um programa que posteriormente alcançou boa parte do país, surgiu a partir de uma experiência que tiveram na reconstrução do Ginásio Pernambucano (colégio tradicional que atende apenas o ensino médio) em 2004 para comemorar seu centenário. Desenvolveram então, além de toda infraestrutura uma nova forma de pensar o ensino médio no que tange a gestão e a abordagem pedagógica a

¹⁹ Estes dados se referem ao contexto da Rede Estadual de Educação de Goiás até 27/10/27.

serem adotadas tendo como base as ferramentas da administração privada. Se referem à experiência do “Novo Futuro” como algo inovador. Capaz de transformar definitivamente o ensino brasileiro (ICE, I).

A experiência de intervenção do ICE no Ginásio Pernambucano foi considerada, pelos seus idealizadores, uma experiência de sucesso que merecia ser expandida. Assim, a união entre o setor privado (ICE) e setor público (Secretaria de Educação de Pernambuco) deu origem ao PROCENTRO (Programa de Desenvolvimento de Centros de Ensino Experimental) para ascensão do Programa em outras unidades daquele e de outros Estados do país.

A parceria entre o setor público e o privado que dá vida ao PROCENTRO acontece por meio de regime em colaboração e corresponsabilidade que é celebrada pelo Termo de Cooperação Técnica. Nesse sentido:

Em síntese, o Termo de Cooperação Técnica prevê, dentre outros:

A criação da unidade operacional que gerencia o Programa das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral.

A busca de resultados concretos com a implantação de uma rede regional de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, referência em conteúdo, método e gestão.

A mobilização de empresas e empreendedores sociais para, juntamente com o governo, fortalecer e dar sustentabilidade ao empreendimento.

A adoção de critérios próprios para a seleção de gestores e professores das escolas, bem como sua avaliação, premiação e, quando for o caso, remoção.

O estabelecimento de rotinas de funcionamento consentâneas com a consecução de metas de desempenho dos alunos e das Escolas. (ICE, II, p.6)

A expectativa em torno do modelo de gestão desenvolvido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é enorme. Segundo o presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, Marcos Antônio Magalhães: “Eu considero esta metodologia a espinha dorsal do processo de transformação da escola pública brasileira, tão mal planejada, tão mal gerida e que produz, como consequência, resultados tão pífios” (ICE, I, p.4). Magalhães é engenheiro com pós-graduação em telecomunicações pela Escola de Engenharia de Eindhoven (Holanda), foi presidente da Philips para a América Latina. Trouxe de sua experiência na área empresarial o gabarito para elaborar ferramenta de gestão a ser aplicada na escola. Para ele: “A gestão de uma escola pouco se difere da gestão de uma empresa” (Idem, idem). É importante salientar aqui que este indivíduo participou efetivamente do Todos pela Educação do qual saiu para organizar o projeto de escola de ensino médio em tempo integral juntamente com o ICE e outros empresários.

Para o “Novo Futuro” a empresa é que detém as melhores condições para propor mudanças rumo à transformação do ensino. Porém, esta analogia não se faz de forma tão simples quanto parece. Sobre ela recai contradições que influenciam o trabalho dos professores e alunos além da concepção de educação.

Para se ter uma ideia, a ferramenta de gestão de negócios, tão conhecida na administração privada, PDCA (planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação) foi eleita como a melhor opção para organizar o trabalho dos professores. Como se pode notar:

O ciclo PDCA (Plan/Do/Check/Act) é um método de gestão que visam controlar e conseguir resultados eficazes e confiáveis nas atividades de uma organização.

O PDCA destaca quatro importantes etapas:

Plan(Planejar)-estabelecer missão, visão, objetivos, estratégias que permitam garantir as metas ou os resultados propostos.

Do (Executar)-pôr em prática, executar o que foi planejado, educar em serviço confrontando-se com o, planejado, educar em serviço.

Check(Verificar, Avaliar) - acompanhar e avaliar processos e resultados confrontando-os com o planejado, ajustando ou consolidando as informações, gerando relatórios.

Act(Agir)- agir de acordo com o avaliado e com os relatórios, elaborar novos planos de ação, de forma a melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia, aprimorando a execução e corrigindo eventuais falhas. Em suma, atuar corretivamente. (ICE, I, p.11)

O Novo Futuro aprimora a intervenção das ferramentas privadas na gestão pública o que se aproxima da tendência conhecida como “espírito de engenheiro”. Trata-se da ênfase que se dá aos modelos gerenciais capazes de medir o trabalho através de indicadores que seguem os critérios padronizados de desempenho. Tudo vira estatística, indicativo. Tudo deve ser medido, escalonado, quantificado, enquadrado em “formas” que criadas por agentes externos se dizem capazes de medir a qualidade dos serviços prestados e dos resultados alcançados “[...]o que corresponde a um modo de construção do conhecimento marcado pela preocupação com a medida, com a formalização e o cálculo, mas também voltado em direção à ação.” (ALVES, 2016, p. 2). Da forma como se vê em:

[...] a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios claros e objetivos, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros, internos e externos, e por, conseguinte, a retroalimentação das informações necessárias para ajustes e redirecionamentos no projeto escolar. (ICE, II,p.19)

A forma curricular como se estrutura o Programa está dividida em conteúdos do núcleo comum e conteúdos do núcleo diversificado (ver quadro abaixo). É justamente neste último em

que reside o diferencial do ensino médio de tempo integral cujo horário de funcionamento é das 7h30 às 17h com intervalo para almoço, que acontece na escola, de 12h às 13h25,

O professor também fica em período integral na escola onde mantém regime de dedicação exclusiva o que equivale a 28 aulas ministradas e 17 aulas para estudos semanais. Toda a parte do currículo diversificado é ministrado pelos professores, com exceção do Protagonismo Juvenil elaborado e desenvolvido pelos alunos

Quadro 1: Componentes Curriculares Programa Novo Futuro

COMPONENTES CURRICULARES			ANOS			CARGA HORÁRIA
			1 ^a	2 ^a	3 ^a	
NÚCLEO BÁSICO COMUM	LINGUAGENS, CÓDIGOS E SUAS TECNOLOGIAS	Língua Portuguesa	5	5	5	600
		Arte	1	1	1	120
		Educação Física	2	2	2	240
		Língua Estrangeira Moderna: Inglês	2	2	2	240
		Língua Estrangeira Moderna: Espanhol	2	2	1	200
	MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	Matemática	5	5	5	600
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	Física	3	3	3	360
		Química	3	3	3	360
		Biologia	3	3	3	360
	CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS	História	2	2	2	240
		Geografia	2	2	2	240
		Filosofia	1	1	1	120
		Sociologia	1	1	1	120
	Subtotal Núcleo Comum		32	32	31	3800
NÚCLEO DIVERSIFICADO	Práticas de Laboratório		2	2	0	160
	Avaliação Semanal		2	2	2	240
	Preparação Pós-médio		0	2	6	240
	Estudo Orientado		3	2	2	280
	Projeto de Vida		2	1	0	200
	DISCIPLINAS ELETIVAS	Prática Curricular I	1	1	1	120
		Prática Curricular II	1	1	1	120
	OPCIONAIS	Protagonismo Juvenil	2	2	2	240
	Subtotal Núcleo Diversificado		13	13	14	1600
	TOTAL GERAL		45	45	45	5400

Fonte: RODRIGUES (2016, p.118)

É interessante notar que a forma como o Programa foi adotado em Goiás não passou de mera importação das experiências desenvolvidas em outros Estados acatando integralmente o material elaborado pelo ICE e o que tem ali sobre a implantação, execução, diretrizes

curriculares do “Novo Futuro”. Não houve, portanto, a preocupação das políticas goianas em adequar o Programa à realidade deste Estado.

Deve ser apontado aqui a dificuldade em se obter informações frente à SEDUCE e à Superintendência do Ensino Médio no que tange aos documentos legais do Programa. Além disso, informações quanto seu funcionamento, estrutura, organicidade, número de professores não foram disponibilizadas. Tal contexto, impossibilitou uma descrição mais precisa sobre a realidade do Programa Novo Futuro na especificidade da Rede de Educação de Goiás. Por isso, é importante ressaltar que a análise feita se pauta nos Manuais Operacionais, ou seja, daquilo que se pode inferir a partir da compreensão do material elaborado pelo ICE.

Em suma, trata-se da análise dos Manuais Operacionais os quais elegem as ferramentas administrativas empresariais e um currículo diferenciado como elementos imprescindíveis e eficazes para a transformação do ensino. Isto é, um Programa que diz prezar pela educação de excelência, capaz de formar o ser humano integral (por meio da tecnologia empresarial a ser implantada no meio escolar). Estaria aí a chave para o problema do ensino médio no Brasil. Com origem em Pernambuco é um Programa com grande ascensão no país. Em Goiás, a adoção do “Novo Futuro” consolida as expectativas do “Pacto pela Educação” que preza pela privatização, meritocracia e responsabilização e que encontra-se em franco desenvolvimento. O que coaduna com a tese de que no início e no decorrer dos anos 2000 as políticas públicas tenderam a um estágio mais desenvolvido na instrumentalização do ensino. O Programa que tenta se impor pelo discurso da inovação e da transformação, através da oferta de uma educação de qualidade, mostra suas contradições ao se embasar na experiência empresarial.

3.2 Nossas opções metodológicas e as Categorias de Análise

Como já foi evidenciada na introdução deste texto, a análise dos dados foi inspirada nos pressupostos da Análise de Conteúdo. Na perspectiva de Franco (2012), o ponto de partida é a mensagem que pode ser escrita, verbal e documental e que sempre deseja expressar algum sentido e significado, mas que não deve ser considerada isoladamente. Entende-se que a mensagem é indissociável do contexto de vida de seus produtores refletindo na maneira como os sujeitos pensam e agem. Dessa forma, toda mensagem está carregada de “[...] componentes cognitivos, subjetivos, afetivos, valorativos e historicamente mutáveis” (FRANCO, 2012, p.13)

A Análise do Conteúdo compreende a linguagem em uma concepção crítica e dinâmica entendida como “[...] uma construção real da sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.” (Idem, p.13). Esta abordagem vai além daquilo que a mensagem imediata permite supor, ou seja, vai além do significado que é entendido a partir da forma e características que generalizam o objeto em questão. É possível a apreensão do sentido da mensagem ligada à representação social que cada indivíduo possui. Sendo a mensagem algo extremamente subjetivo é preciso ir além das palavras escritas posto que exprime “[...] um significado pessoal e objetivado que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, subjetivas, valorativas e emocionais necessariamente contextualizadas.” (Idem, idem). Assim, por exemplo, “educação de excelência” pode ser entendida em seus diferentes sentidos e significados a partir do olhar e dos interesses daqueles que endossam este discurso.

Nesse sentido, o ponto de partida é a mensagem sobre a qual se pretende extrair o máximo de informações. Assim, é elemento imprescindível para essa análise compreender em relação à mensagem: quem a elaborou? Por quê? O quê? Com que efeito? Para quem? (FRANCO, 2012). Investiga-se *a posteriori* quem são os sujeitos por detrás do discurso. Entendemos que as ações dos indivíduos são políticas e se constituem, ou podem ser melhor entendidas, a partir da história desse sujeito e do contexto no qual está inserido. Dessa forma, muito pode ser compreendido acerca das mensagens que implícitas se revelam a partir da história dos idealizadores de determinado conteúdo uma vez que:

As mensagens expressam as representações sociais na qualidade de elaborações mentais construídas socialmente, a partir da dinâmica que se estabelece entre a atividade psíquica do sujeito e o objeto do conhecimento. Relação que se dá na prática social e histórica da humanidade e que se generaliza via linguagem. Sendo constituídas por processos sociocognitivos, têm implicações na vida cotidiana influenciando não apenas a comunicação e a expressão das mensagens, mas também os comportamentos. (FRANCO, 2012, p.12)

Pela Análise do Conteúdo o material pesquisado (Os Manuais Operacionais- ver introdução) é organizado em categorias que são agrupadas correlativamente. Esta escolha “[...]se respalda no fato de que é a melhor alternativa quando se quer estudar valores, opiniões, atitudes e crenças, através de dados qualitativos.” (SILVA E FOSSÁ, 2013, p.8).

O processo de formação das categorias se deu, inicialmente, a partir da seleção do material, através da leitura flutuante seguida da codificação. Esta fase é denominada como –

pré-análise “é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas” (SILVA e FOSSÁ, 2013, p.3). A codificação consiste na seleção das categoriais iniciais pelo critério da repetição. Estas, por sua vez, passam a ser unidades de registro do ponto ao qual se parte para categorização que é progressiva até que se chegue as categorias finais. As fases de categorização se expressam nas: categorias iniciais, categorias intermediárias e categorias finais. (Idem).

Na sequência da leitura flutuante, acontece a fase de exploração do material momento em que são destacadas as palavras-chave. O critério de repetição do termo foi o utilizado para a seleção destas palavras. Estas, por sua vez, são agrupadas por temas que são correlatos. Desta forma, são criadas as primeiras categorias (SILVA E FOSSÁ, 2013).

A fase que complementa a categorização inicial diz respeito ao conceito de cada núcleo de análise, ou seja, o conceito norteador. Este conceito diz respeito ao encontrado no material e não contém nenhuma intervenção analítica. De certa forma, já se tem aqui uma exposição do sentido que cada categoria assume no conjunto do material pesquisado. Logo após, estas categorias serão agrupadas em categorias intermediárias através das quais chegaremos as categorias finais.

Depois de feito este trabalho, chega-se a terceira fase que é a de interpretação respaldada no referencial teórico em que “A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como diferentes” (Idem, p.4).

Categorias Iniciais

As categoriais iniciais foram organizadas, aleatoriamente, à medida que os termos apareciam na leitura do material. Portanto, a ordem em que são listadas a seguir não é orientada por qualquer prevalência ou grau de importância. Sendo, portanto, seu sequenciamento feito de forma simples. São elas:

Quadro 2: Categoria Inicial

Categoria Inicial
1-Constituição da proposta do “Novo Futuro”
2-Modelo inovador
3-Experiência gerencial
4-Missão
5-Gerenciamento das atividades e dos resultados
6- Escola de excelência
7-Projeto de vida
8-Formação acadêmica
9- Formação profissional
10- Preparação para a vida
11. Negócio da escola
12.Líder e liderados
13. Investidor social
14. Investimento em serviço de qualidade
15. Desempenho
16.Atitude empresarial
17. Gerenciamento de habilidades e competências.
18. Comunidade/Cliente
19. Jovens protagonistas
20. Corresponsabilidade
21. Formação moral
22. Formação de líderes
23. Empreendedorismo
24. Formação de valores

A partir desta primeira formatação dos termos, que são frequentemente utilizados nos Manuais Operacionais, é iniciada a categorização dos dados. As categorias iniciais representam a ênfase com que estes termos constituem a redação do Programa e foram selecionadas pela relevância com que aparecem no material analisado. A quantidade de vezes que determinado termo se repete no texto é fator importante para a primeira fase da categorização. Desta forma, foram selecionados 24 categorias iniciais.

Categorias Intermediárias

As categorias iniciais agrupadas por suas congruências, deram origem a 4 categorias intermediárias. Estas categorias serão, posteriormente, reconsideradas por meio de respaldo teórico. A primeira categoria intermediária é referente à aglutinação de 5 categorias iniciais a

qual foi denominada de “Tecnologia Sócioeducacional” que nos permitirá tratar a origem do projeto do Programa Novo Futuro, seus objetivos e pretensões.

Quadro 3- Categoria Intermediária I

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
1-Constituição da proposta do “Novo Futuro”	Evidencia a articulação entre o setor público e privado na constituição de uma escola à luz da experiência empresarial Odebrecht pautada no resultado.	I- Tecnologia Empresarial Sócioeducacional
2-Modelo inovador	Atributo conferido pelos idealizadores do Programa quanto ao modelo que promete revolucionar os quadros do ensino médio brasileiro.	
3-Experiência gerencial	A experiência gerencial das empresas seria uma importante ferramenta na gestão escolar que precisa ser melhor organizada, avaliada e controlada.	
4-Missão	A missão da escola, tal qual a empresa, deve se alçar no futuro como um negócio capaz de se manter concorrente no mercado.	
5-Gerenciamento das atividades e dos resultados	Os idealizadores do Programa afirmam que uma educação de qualidade é intrínseca ao gerenciamento das atividades bem como dos resultados apresentados pelos professores e pelas escolas.	

A segunda categoria intermediária, criada a partir de outras 5 categorias iniciais, é a “Educação Integral”. É bom ressaltar que este termo não aparece literalmente nos documentos pesquisados, mas é recorrentemente utilizado pelos seus idealizadores, professores, alunos, e gestores que participam do Programa Novo Futuro. Em análise posterior, esta categoria permitirá entender o que chamam de educação de qualidade, quais os elementos que podem constituí-la e a forma como pretendem alcançá-la.

Quadro 4: Categoria Intermediária II

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
6- Escola de excelência	A chave para a escola de excelência é a adequação do método empresarial ao meio escolar.	II- Educação Integral
7-Projeto de vida	O planejamento é a chave do sucesso. Portanto, o jovem pode vir a ser o que desejar. Porém, é necessário a organização do seu projeto de vida com objetivos e metas de curto, médio e longo prazo e das ações que irão desempenhar no alcance dos resultados esperados.	
8-Formação acadêmica	O programa promete a formação para o ingresso nos cursos universitários.	
9- Formação profissional	O Novo Futuro garante a preparação do jovem para atuar no imediatamente no mercado de trabalho.	
10- Preparação para a vida	A formação do jovem cidadão ativo e autônomo.	

A terceira categoria intermediária “Escola como Empresa” foi formada a partir de 8 categorias iniciais. Em comum, temos a aplicação de termos e significados empresariais sendo adequados ao meio escolar numa linguagem de empreendedorismo. Aqui será possível entender a relação entre escola e empresa e os sentidos que educação, aluno, professor e formação assumem.

Quadro 5- Categoria Intermediária III

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
11. Negócio da escola	Tal como a empresa a escola deve se manter competitiva no mercado. Para isso, precisa apresentar resultados satisfatórios.	III- Escola como Empresa
12. Líder e liderados	Um boa organização empresarial é escalonada em líderes e liderados cada qual cumprindo com rigor os atributos de sua função.	
13. Investidor social	A escola precisa encontrar parcerias interessadas em investir no seu “negócio”.	
14. Investimento em serviço de qualidade	O investidor social só irá aplicar dividendos em escolas/empresas capazes de dar o retorno esperado.	
15. Desempenho	O desempenho da escola nos testes padronizados, na aprovação no ENEM são indicadores importantes de desempenho capazes de medir a qualidade do ensino.	
16. Atitude empresarial	A escola deve adotar uma postura empresarial estruturando suas ações para alcançar os objetivos traçados. Deve apresentar bons resultados, se manter competitiva para atrair investidores sob pena de fechamento da escola se o seu “negócio” não for mais interessante para o mercado.	
17. Gerenciamento de habilidades e competências.	A escola deve gerir as habilidades e competências dos líderes e liderados por bem de alcançar melhor eficiência no trabalho, ou seja, melhores resultados com menos recursos.	
18. Comunidade/Cliente	A comunidade escolar é cliente da escola. A escola que se mantém produtiva e que se impõe no mercado de trabalho tem a concorrência ampliada pelo grande número de clientes. Já a escola em decadência não mobiliza clientes.	

A última categoria intermediária de título “Processo Pedagógico” foi formada por meio de 6 categorias iniciais e expressam a intenção de educação do Programa Novo Futuro. Pode ser feita a análise do perfil de jovem que pretende-se formar bem como a abordagem do ensino juntamente como a função social que a escola assume neste contexto.

Quadro 6: Categoria Intermediária IV

Categoria Inicial	Conceito Norteador	Categoria Intermediária
19. Jovens protagonistas	O Programa Novo Futuro pretende formar jovens que sejam protagonistas de suas vidas. Jovens com valores e atitude.	IV- Processo Pedagógico.
20. Corresponsabilidade	O programa convoca alunos e comunidade escolar para se responsabilizar pelo ensino de qualidade. Isso pode acontecer de forma a fiscalizar o serviço prestado pela escola ou pela ação voluntária.	
21. Formação moral	É objetivo do programa formar jovens autônomos, solidários, proativos, corajosos e sensíveis.	
22. Formação de líderes	A escola do Novo Futuro pretende a formação de futuros líderes aptos para ingressarem no mercado de trabalho.	
23. Empreendedorismo	O jovem líder também será preparado para ser um empreendedor, ou seja, deve estar preparado para criar diferentes formas de provimento independente do contexto econômico.	
24. Formação de valores	Está relacionado com a formação moral e pretende a apreensão de valores como a criatividade, a solidariedade, o protagonismo.	

Categorias Finais

Os quadros a seguir são referentes às categorias finais, que correspondem a última etapa de categorização da metodologia Análise de Conteúdo. A primeira categoria final “Formação de Excelência”, formada pela categoria intermediária II e IV, diz respeito ao discurso encampado pelos idealizadores na busca pela legitimação do Programa Novo Futuro. É, sem dúvida, bandeira de frente na defesa e ampliação do Programa. Por isso, é imprescindível entender o que estão chamando de educação de excelência, ensino de qualidade enquanto importante elemento de convencimento e formação do senso comum.

Quadro 7- Categoria Final I

Categoria Intermediária	Conceito Norteador	Categoria Final
II-Educação Integral	Compreendida como formação nas áreas profissional, acadêmica e pessoal.	I- “Formação de Excelência”
IV- Processo Pedagógico	Proposta do Programa frente a organização, planejamento e ação dos conteúdos. Valorização no processo da formação moral dos jovens	

A partir de duas categorias intermediárias, a I e a III, foi criada a segunda categoria final denominada “Educação pelo Trabalho”. Trata-se da categoria que é central na formatação do projeto do Programa Novo Futuro. Portanto, a partir de sua compreensão, buscaremos desvendar as bases teóricas do Programa bem como os sentidos do trabalho, por meio dos quais o modelo de ensino empresarial é organizado.

Quadro 8: Categoria Final II

Categoria Intermediária	Conceito Norteador	Categoria Final
I-Tecnologia Sócioeducacional	Constitui o modelo de gestão e o modelo pedagógico baseado na tecnologia empresarial Odebrecht adaptado para o meio escolar.	II-Educação pelo Trabalho
III-Escola como Empresa	A escola é compreendida como uma instituição muito próxima da empresa. Por isso, as ferramentas administrativas privadas devem ser utilizadas na garantia de uma educação de excelência.	

Passado este momento de estruturação dos dados qualitativos, passaremos a analisar, juntamente com o referencial bibliográfico já explorado e outros que poderão vir a auxiliar na compreensão acerca do objeto pesquisado, as categorias as quais chegamos por meio da Análise de Conteúdo. Buscar-se-á entender qual a ideologia do Programa Novo Futuro, prioritariamente, no que diz respeito aos sentidos que o elemento trabalho assume neste projeto que se propõe, supostamente, a inovar o ensino médio integral no Brasil.

3.3 Análise das categorias

3.3.1 Formação de Excelência

O Programa Novo Futuro promete o “[...] resgate da qualidade da educação nas nossas escolas e a consequente transformação do sistema educacional.” (ICE, IV, p. 3). Apesar da suposta inovação do ensino, diante da análise das falas dos idealizadores do Programa, parece existir aproximação entre educação e a produtividade do país.

Notadamente nas últimas décadas, observa-se o intenso movimento e o destacado espaço que o tema tem despertado nos debates internacionais e nacionais, não apenas no âmbito educacional, mas também no que envolve os diversos segmentos sociais igualmente preocupados com a situação de esgotamento agudo a que o sistema público de ensino está submetido, e que fatalmente nos condena a um estado de subdesenvolvimento crônico. (ICE, IV, p.3)

A ideia de formação de excelência, para o Programa Novo Futuro, está diretamente relacionada à funcionalidade do ensino ao desenvolvimento econômico do Brasil. Assim, o problema histórico da educação brasileira estaria no sistema de ensino falido que precisa de mudanças urgentes, como sugere o Programa. Deste modo, propõe estruturar certo modelo de educação de qualidade total, tendo como modelo a ser seguido pelas escolas os aparatos de controle de trabalho utilizados nas empresas. Nesse sentido, o método empresarial é adaptado para propor mudanças na gestão escolar e no processo pedagógico tendo em vista aquilo que os empresários acreditam ser uma formação de excelência. Para Marcos Antônio Magalhães, presidente do ICE, a importância do projeto em questão se explica:

Por todos os desafios impostos pela realidade da educação pública brasileira, a sala de aula precisa, com urgência, assumir outra configuração. E, nesse aspecto, inovação e ousadia são fundamentais a qualquer processo que pretenda ser transformador. (ICE, IV, p.3)

O modelo de ensino proposto pelo “Novo Futuro” seria a panaceia contra os males do Brasil. Isto pode ser notado nas falas que destacam intervenção neste âmbito a partir da crítica da realidade atual do ensino:

[...] as relações existentes entre a educação e o desenvolvimento econômico e social do país não parecem nortear as práticas em curso. Há vários focos a ser considerados quando se discute essa temática e, mais ainda, quando contabilizamos a enorme tragédia advinda dos resultados pífios alcançados por nossos jovens estudantes (ICE, IV, p.3)

Esta relação entre educação e produtividade aparece implícita nos Manuais Operacionais. Porém, nas recorrentes entrevistas dos idealizadores do Novo Futuro, o ideal de educação parece se aproximar da concepção de educação voltada prioritariamente aos fins mercadológicos. Nesse caso, a formação de excelência é entendida como imprescindível para o desenvolvimento do país e para o destaque na economia mundial. Segundo o presidente do ICE, Marcos Antônio Magalhães, em entrevista:

O desafio e o problema acontecem antes da chegada do candidato na empresa. Hoje, o esforço que a indústria tem de fazer na formação do pessoal transcende a formação específica daquela força de trabalho. E por que isto? Porque os jovens que buscam trabalho na indústria, em geral vindos do ensino médio, têm formação extremamente baixa. Costumo dizer que a cada dia a empresa mais parece uma escola e a escola tem de parecer com uma empresa. (JORNAL DE SANTA CATARINA, 2013)

A educação aparece como fator importante para a produtividade do país. Mais uma vez, pela fala do presidente do ICE, notamos o que entende por educação ideal (formação de excelência) e que, aparentemente, deve nortear a lógica de ensino oferecido pelo “Novo Futuro”. Vejamos:

Isso está muito associado à escolaridade do funcionário, porque mais e mais se precisa de um trabalhador que raciocine, que tome decisões no seu posto de trabalho. Aquela época de ser um pequeno robô e elaborar funções repetitivas está diminuindo. A baixa escolaridade traz como reflexo a baixa produtividade, e isso significa aumento de custo para a indústria. Não é a toa que o Brasil peca com a baixa produtividade. (Ibidem)

Além disso, o mesmo indivíduo é claro em dizer que o “[...] ensino médio, que é o grande provedor para o mercado de trabalho[...].” Ora, algo parece estar em dissonância. Aqui temos claramente a defesa de uma educação voltada para o mercado de trabalho na formação da classe trabalhadora para atuar imediatamente no mercado o que se distancia do discurso do “Novo Futuro”, ou ao menos deixa-o encoberto.

Mais uma vez, se vê, nos documentos analisados, a fragmentação da educação ou a base que confere legitimidade ao sistema dual de ensino, qual seja educação propedêutica para a burguesia e formação profissional para os pobres, uma das características naturalizadas pelo sistema capitalista e reforçada pela Teoria do Capital Humano na qual a condição do indivíduo é colocada como mérito ou demérito. Podemos confirmar tais pressupostos a partir de falas como estas:

Temos de melhorar substancialmente o ensino médio no Brasil, de modo que se crie uma plataforma básica para os dois caminhos dos jovens: universidade e a formação profissionalizante. Esse segundo tem de vir de fora para dentro, ou seja, (entender) quais são as demandas de mercado — e aí a indústria tem um papel fundamental de orquestrar essa demanda — para que eu possa estimular os jovens e formá-los no que o mercado necessita naquele momento. É preciso ter uma atitude de corresponsabilidade, e não só esperar uma atitude do governo. (Idem)

É possível apontar a alusão da educação para fins meramente instrucionais quando da afirmação que a organização do ensino deve vir de fora para dentro a fim de atender as demandas industriais. Veja que tais falas parecem ir na contramão da lógica do “Novo Futuro” que “[...] têm como eixo o tema resgate da qualidade da educação nas nossas escolas e a consequente transformação educacional” (ICE, II, p. 3,) e que tem por objetivo “[...] avançar e criar formas de, rompendo com o status então instalado, fazer a escola garantir o papel que dela se espera: assegurar as múltiplas aprendizagens a seus estudantes” (Idem, idem). Além disso, é

possível notar a transferência da responsabilidade pelo ensino para a sociedade civil. Como vimos, esta tendência marca a desresponsabilização do Estado pelo ensino em detrimento da ampliação dos setores privados e do terceiro setor.

O elemento de Formação de Excelência (categoria final) se efetivará, segundo o Programa, pela oferta de uma Educação Integral(A) possível pelo Projeto Pedagógico (B) (categorias intermediárias) articulado pelo ICE. Por sua vez, torna-se oportuno entender estes elementos, pois dão identidade ao “Novo Futuro” e nos ajudam a entender sua essência.

3.3.1A) Educação Integral

A educação integral defendida pelo “Novo Futuro” se respalda na formação acadêmica, profissional e de vida do jovem. Isso seria possível através da escola de excelência comprometida em buscar os melhores resultados de aprovação, nos testes externos e na motivação da construção do projeto de vida de cada aluno.

Ravitch (2011) aponta quais são os problemas em se qualificar o ensino através dos resultados de testes externos. Dentre eles, destaca que estes não são instrumentos precisos, pelo contrário: sobre ele incide erros que podem gerar ambiguidade, privilegia a formação para aplicação nos testes de forma a reduzir e restringir o conhecimento dando mais ênfases aos conteúdos que serão cobrados, distorce o sentido da função da escola a qual deve se pautar na formação do bom cidadão e não na formação para os testes. Vejamos:

Os testes são necessários e úteis. Mas os testes devem ser suplementados pelo juízo humano. Quando definimos o que importa na educação apenas pelo que nos mensuramos, estamos com sérios problemas. Quando isso acontece, tendemos a esquecer que as escolas são responsáveis por moldar o caráter, desenvolver mentes sãs em corpos saudáveis [...] e formar cidadãos para a nossa democracia, não apenas ensinar habilidades básicas. Nós até mesmo esquecemos de refletir sobre o que queremos dizer quando falamos em boa educação. Certamente temos mais em mente do que meramente letramento e cálculo. (Idem, p.190)

A formação de excelência, seguindo esta lógica do resultado, está articulada com a capacidade em gerir, controlar o trabalho dos professores, e em impulsionar o jovem a programar, cronometrar e traçar ações que o levem a alcançar seus objetivos. Esta é a conceituação de Projeto de Vida. Uma das estratégias do Programa ressaltada como elemento inovador do ensino para os jovens.

A possibilidade de o jovem alcançar seus objetivos pessoais e profissionais para o “Novo Futuro” está na projeção de metas a serem organizadas e alcançadas em curto, médio e longo prazo. “Transcrever sonhos, traçar metas e determinar prazos [...]” (ICE, IV, p.21). Faltando à juventude brasileira apenas lucidez daquilo que se quer ser e a organização das ações para obtenção do que se almeja. Assim, é imprescindível para o Programa a elaboração do Projeto de Vida que “[...] é uma ferramenta fundamental para aqueles que desejam ser o protagonista da sua própria história” (Idem, idem). Este, segundo seus idealizadores, é mais uma característica de distinção das escolas regulares capazes de garantir a formação de excelência.

Para os estudantes das Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, este último conceito é muito familiar, pois desde o primeiro dia na escola descobrem que podem sonhar, e na escola aprendem mecanismos que os levarão a transformar seus sonhos em vida real. (Idem, idem).

A análise dos Manuais Operacionais possibilita a afirmação de que a inovação e transformação educacional, para o Programa, estão relacionados à formação do jovem para a vida, para o profissional e para a universidade. Todos estes âmbitos, porém estão condicionados à projeção eficaz do projeto de vida. Segundo os idealizadores do Programa, para alcançar qualquer posição social que se deseja basta um cronograma bem delimitado das metas e ações a serem cumpridos.

A relevância do Projeto de Vida para estudantes num modelo de escola onde a palavra de ordem é oportunidade consiste em guiar os seus olhos para horizontes jamais vistos e no intuito de alcançar seus objetivos (viajar pelo mundo, comprar a casa dos sonhos, ajudar os que necessitam etc.). É assim que certos temas presentes na vida se tornam prioridade, a exemplo da carreira profissional. (ICE, IV, p21-22)

O jovem colocado no centro do debate das reformas educacionais é encarado como elemento capaz de lidar com a realidade perversa que se impõe. O protagonismo do professor também está presente neste discurso. Ambos, professores e alunos, devem apenas adotar um melhor planejamento de suas vidas, traçar metas e meios para alcançar os objetivos. Por este ponto de vista, as questões que estão postas deixam de serem problematizadas em detrimento do esforço do indivíduo como o único determinante que deve ser melhorado para mudanças e novas oportunidades de vida (diga-se de passagem que esta perspectiva se articulada ao liberalismo e sua suposta igualdade de oportunidades entre os homens. Nesse sentido, o uso que cada indivíduo faz da sua liberdade de escolha deve ser recompensado diante dos seus talentos

ou da sua disposição para o trabalho). Concebe-se então uma perspectiva de formação de homem, bem como uma perspectiva de ensino, a-histórica na medida que não se propõe a pensar o desenvolvimento do contexto atual aceitando, “resilientemente”, o lugar que lhe coube na sociedade.

Dessa forma, o discurso que diz possibilitar qualquer escolha que o jovem pretenda fazer ao concluir o ensino médio, legitima as bases de uma sociedade pautada na segregação social. Isso porque, o Programa não parece prover mudanças objetivas na escola.

O ensino transformador deteriora o entendimento do que seria o ensino de qualidade ao endossar os conhecimentos que devem ser úteis aos jovens (ICE, I). Ora, sabemos que cair neste mérito das questões é naturalizar a condição do trabalhador, colocá-la como imutável uma vez que as soluções não podem ser vistas apenas pelo prisma individual em uma perspectiva a-histórica de ensino. A liberdade de escolha neste caso é na verdade a única opção do aluno-trabalhador.

Ao propor mudanças no ensino levando em consideração aquilo que os jovens desejam e almejam aprender, como estas apontadas pelos idealizadores do Programa: “Nada tem sentido nem significado no trabalho cotidiano-gestão, professores e equipes de trabalho- se ele não estiver inteiramente voltado aos interesses, necessidades, potencialidades e perspectivas do jovem estudante.” (ICE, II, p.16), se evidenciam as contradições.

Convertido em consumidor de informações e ideias, o aluno, às vezes, se sente no direito de definir o que deseja estudar, fazer e ouvir o professor, o produto e a duração do que pretende adquirir e consumir, negando a dimensão intelectual e formativa do trabalho docente, da escola e da universidade. (COÊLHO, 2012, p.70)

Este modo de perceber a educação limitada ao útil é inerente à sociedade cuja cultura valoriza “o imediato, o prático, o útil, o produto, o resultado [...]” (COÊLHO, 2009, p.187). A escola que se pauta no fazer, no “aprender a aprender” privilegiando a formação imediatamente interessada acaba por limitar as possibilidades do direito ao conhecimento construído pelo homem e que envolve as artes, as ciências, as tecnologias, as letras, a filosofia, a cultura. Quando se restringe à transmissão de conteúdos pontuais e descontextualizados, instrumentalizados para este fim, o ensino “afasta e desqualifica o pensamento, a reflexão e tudo o que não se situa na esfera da instrumentalidade” (Idem, idem). Tal realidade educacional ao banalizar e simplificar as “práticas e conceitos fundamentais para a compreensão do sentido e das finalidades da sociedade, da vida coletiva, da educação, da cultura, da escola e da

formação humana comprometem a lucidez, a superação da realidade existente [...]” (Idem, idem)

Reduzido ao caráter utilitário a escola não cumpre com sua função que é formar e educar “no sentido da iniciação crítica ao universo da cultura, da humanização do homem, enfim para que o educando se reconheça e se afirme como humano na relação com o outro, agindo como ser humano”. (Idem, p.189) Além disso, “à medida que privilegia o fazer, o aprender a fazer a formação dificilmente supera o senso comum, o pragmatismo e o utilitarismo.” (COÊLHO, 2012, p.17)

A educação interessada, preparadora de mão de obra “corre sérios riscos de não passar de um centro de treinamento.” (Idem, p.18). A escola se constitui em organização uma vez que assume os interesses do mundo dos negócios se empobrecendo culturalmente se reduzindo à “lugar de preparo para o trabalho, de socialização e apropriação do saber acumulado e, seguindo o discurso ideológico, imagina que indivíduos autônomos, livre e éticos possam surgir nesse contexto” (Idem, idem).

Como organização a escola não passa de lugar onde são deixadas crianças e jovens, supermercado do saber, centro de treinamento, do aprender a fazer alguma coisa. Ao se igualar as organizações já existentes, fazendo, em geral de forma pior, o que elas já fazem, a escola perde sua identidade e a razão de ser. (COÊLHO, 2012, p.28)

Esta concepção, de educação utilitária, vai na contramão daquilo, que, de fato pode ser considerado como uma educação integral. Nos Manuais Operacionais do Programa Novo Futuro, o integral parece estar relacionado apenas ao critério temporal desprezando a formação geral, ou, onilateral do ser humano na efetivação de uma “ampliação para menos”.

Em resumo, a formação para a vida se estrutura pela boa organização do Projeto de Vida, a formação acadêmica diz respeito às aprovações nas faculdades e a formação profissional está relacionada aos cursos oferecidos pelas empresas parceiras da escola e do incentivo de disciplinas optativas que tratam de empreendedorismo e cooperatividade.

Modelos de ensino como o “Novo Futuro” de escola integral tendem a defender que nestes ambientes acontecem a educação integral. Porém há uma distância enorme entre escola de tempo integral e formação integral. Libâneo (2014), ressalta que a ascensão das escolas de tempo integral nos anos 1990 no Brasil não pode ser desvinculado das políticas públicas embasadas nas orientações dos organismos internacionais aos países em desenvolvimento que “tenderam a sobrepôr as funções da escola de integração e acolhimento social as funções ligadas

ao conhecimento e à aprendizagem escolar” (Idem, p.257). Desta forma, a escola estaria cumprindo uma função que é assistencial prejudicando a aprendizagem e o conhecimento como elementos primeiros do ensino.

A preocupação envolta na implantação de maior tempo na escola diz respeito à estratégia de compensação da pobreza uma vez que na escola o jovem, afastado das ruas, está menos predisposto ao contato com a violência, com os marginais, com o ócio “improdutivo” (LIBÂNEO, 2014). Ou seja, trata-se de políticas distributivas de combate à pobreza na medida em que existe forte correlação entre situação de pobreza (situação de vulnerabilidade e risco social) e baixo rendimento escolar (Idem). Desta estatística, em uma análise simplória e imediatista, infere-se que maior tempo na escola está relacionado com melhor qualidade de ensino. O que os dados evidenciam não ser verdade.

Com efeito, não há evidências suficientes na pesquisa de que mais tempo na escola resulte em melhores aprendizagens, devendo ser consideradas outras variáveis como o capital cultural da família, a qualidade pedagógico-didática do ensino-aprendizagem, o tempo dispensado às tarefas de aprendizagem. Não é que o fator tempo não deva ser considerado [...]. Considere-se também o tempo dos professores para o planejamento, leitura, avaliação de provas e trabalhos; o tempo pelo qual o professor é pago e o tempo que efetivamente trabalha (inclusive em casa), o tempo expresso em dias e horas de aulas ao longo do ano letivo. O aspecto relevante é aquele comprometido com atividades de aprendizagem e qualidade do uso desse tempo (LIBÂNEO, 2014, p.267)

Para Libâneo (2014), a formação integral vai além da simples ampliação do tempo escolar e diz respeito a formação do “ser humano numa perspectiva multidimensional – física, afetiva, intelectual, moral, estética.” (p.273). A educação integral deve oferecer e fortalecer a formação cultural e científica. Dessa forma, o Estado “estaria praticando justiça social para todos, compensando décadas e décadas de sonegação da escola do conhecimento para as camadas pobres[...] (Idem, p.299) Nesse sentido, escola de tempo integral e educação integral não são a mesma coisa apesar de comumente serem tomadas como tal.

Gramsci defende a ideia da escola única contra a especificação e diferenciação escolar (escolas de ricos e escolas de pobres) creditando à escola o potencial de formar indivíduos para uma nova sociedade. Tem como pressuposto da educação integral o princípio educativo do trabalho. Importante elemento para a participação ativa do jovem na aprendizagem e na compreensão da atividade humana enquanto práxis, ou seja, ação transformadora da sociedade e do conhecimento. De tal forma, a educação integral está relacionada a uma escola que forneça

sólida formação cultural visando o desenvolvimento onilateral do indivíduo. (LIBÂNEO, 2014, p.264-265)

A ampliação do tempo escolar por si só não garante a educação integral a qual compreende “ações e procedimentos de uma visão humanista e democrática” (Idem, p.266). Esta vai além das delimitações pragmáticas propostas pelo Novo Futuro. Mesmo com a argumentação de que forma em diferentes áreas não vemos na sua proposta a contemplação de práticas pedagógicas capazes de fornecer ao jovens os instrumentos básicos do conhecimento e da cultura de forma que esta escola “não é uma escola cidadã, por muito que se enfeite com chavões de emancipação, de libertação ou de cidadania” (NÓVOA *apud* LIBÂNEO, 2014, p.258)

O conhecimento não é a prioridade deste tipo de escola. Privar os jovens deste direito “de acesso e domínio do conhecimento científico organizado, da cultura, da arte, é praticar exclusão social dentro da escola, antecipando a exclusão social na sociedade (Idem, p. 258)

No Brasil [...] escolas de tempo integral mostram a função da escola como compensadoras das carências da população pobre que chama para si missões sociais acabando por deixar em segundo plano seu papel de trabalhar com o conhecimento e a aprendizagem escolar. É o que leva Nóvoa a afirmar a existência hoje de uma escola a duas velocidades: escola como centro de acolhimento social para os pobres, com forte retórica para a cidadania, e escola do conhecimento e da aprendizagem para os ricos (Idem, p.273)

Libâneo (2014), chama atenção para os riscos da ascensão das escolas de tempo integral que, ideologicamente, dizem prezar pela educação integral. Os prejuízos podem incorrer no enfraquecimento da escola na medida em que existe a tomada do espaço público pelos interesses de cunho economicistas. Outra realidade é a não articulação das ações pedagógicas de forma que a extensão das atividades das escolas de tempo integral tem revelado atividades de contra turno totalmente dissociadas do currículo o que acaba por se revelar “em improvisação, sem uma intenção explicitada de qualidade das ações estabelecidas para ocupar o tempo do aluno na escola” (Idem, p.287). A complementação da carga horária por si só desvinculada dos conteúdos fortalece o dualismo curricular entre as escolas dos pobres e as escolas dos ricos restringindo aos jovens pobres “oportunidades de apropriação de conhecimento e o desenvolvimento de suas capacidades intelectuais” (Idem, p. 298). Tal realidade antecipa a exclusão social e já se estabelece na escola. Na verdade, a desigualdade social já se impõe no acesso ao saber (LIBÂNEO, 2014). Nesse sentido, o que tem importado para as escolas de

tempo integral são os resultados quantificáveis escapando das análises os dados qualitativos da implantação deste modelo escolar.

Tais elementos caracterizam a implantação de modelos de escolas de tempo integral, que dizem prezar pela educação integral, pautadas em um modelo de escola assistencialista e, ao mesmo tempo, pragmático, de resultados imediatos.

A “educação integral” nos Manuais do “Novo Futuro” nega a formação integral. Não cumpre com sua função de fazer justiça social uma vez que não oferece o acesso aos saberes produzidos pelo homem importantes na formação cognitiva, afetiva, moral dos jovens. Por sua vez, o Programa valoriza o ensino utilitário o que contribui com a desigualdade social ao se filiar a uma lógica de ensino economicista destinado, também, a cumprir com sua finalidade social de contenção da pobreza.

O modelo pedagógico, Processo-Pedagógico, criado pelo ICE também está articulado ao modelo de ensino que se diz inovador. É um elemento essencial para delimitarmos o que os idealizadores do Programa entendem ser “formação de excelência” e a maneira como esta se estrutura.

3.3.1 B) Processo Pedagógico

A proposta pedagógica do “Novo Futuro” é inspirada em uma obra dos anos de 1990, que apesar de bastante ideológica, continua embasando as reformas educacionais de forma que tem ganhado notoriedade, por isso, ascensão. Trata-se do Relatório Delors, obra encomendada pela comissão internacional sobre educação para o século XXI da UNESCO. A noção de formação de excelência que pode ser extraída, por meio da filiação teórica a qual o Programa se presta, referenda o ideal neoliberal cuja qualidade do ensino está atrelada ao seu caráter imediatista, utilitário e tecnicista.

Conforme aponta Silva (2008), o Relatório Delors justifica a necessidade em se pensar uma nova educação para o século XXI pela crise moral que se acirra no mundo. Deste modo, a criminalidade e a violência estaria atrelada a escassez de valores de forma que a educação deveria atuar para o desenvolvimento social harmônico. Por esta via, pode ser notado que o enredo se estrutura em torno de questões pontuais. Não são levados em consideração, por exemplo, a construção histórica da crise em seus aspectos social, político e econômico. O

cenário e sua realidade numa compreensão a-histórica convertem-se em soluções simplistas e superficiais.

Tal fato acontece em relação à ideia da educação como elemento capaz de solucionar todos os problemas sociais. Mas não qualquer educação, a educação continuada ao longo da vida ressalta a formação de competências e habilidades para superação da desigualdade social e da exclusão. Isso porque, o problema estaria na formação inadequada dos futuros trabalhadores que não estavam aptos para enfrentarem a flexibilidade do mercado de trabalho (SILVA, 2008)

A educação ao longo de toda a vida se refere à mudança da noção de qualificação, pautada em uma formação única para a noção de competência, que se relaciona a uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, na capacidade de iniciativa, na valorização de talentos e aptidões. (Idem, p.369)

Além disso, a formação de competências e habilidades se articula com as mudanças exigidas pelo mercado de trabalho no sentido de convocar os indivíduos a se adaptarem as mudanças. Estes elementos são indissociáveis da formação de valores e da formação moral exaustivamente ressaltados nos Manuais Operacionais do “Novo Futuro”. Dessa forma, Silva (2008), aponta que por meio de intelectuais simpáticos à ideia de educação aliada ao sistema do capitalismo neoliberal existe o questionamento do saber. Sobre sua pertinência na atualidade em que não tem se adequadado aos padrões da estrutura técnica e globalizada ressaltando

[...] que os fins funcionais dos sistemas de ensino seriam pautados não mais na formação de ideais [...] mas nas competências necessárias ao mundo pós-moderno, aos novos Estados-nações e ao novo capital que os mantém em disputa na concorrência globalizada, ou seja, o conhecimento, a informação. (Idem.p.367)

Silva (2008), destaca que é por neste sentido que segue o relatório Delors. É neste documento que o Novo Futuro se respalda ressaltando os quatro pilares da educação como elementos capazes de mudar o rumo do ensino médio no Brasil na garantia da formação de excelência.

Os pilares “aprender a conhecer” e “aprender a fazer”, para Delors, são indissociáveis e ambos representam uma concepção pragmática do conhecimento “vinculado ao preparo do trabalhador para a utilização de novos conhecimentos e de novas tecnologias” (Idem, p.371). O pilar “aprender a ser” representa a necessidade da adaptação do indivíduo diante da flexibilidade do mercado “aquilo que parece ser a investida em projetos pessoais e a valorização

de talentos e aptidões individuais, desvela-se como uma estratégia fundamental ao desenvolvimento das chamadas competências imateriais, necessárias à fase atual do capitalismo [...]” (Idem, p.373-374). Já o pilar “aprender a conviver” se reflete na concorrência e no sucesso individual:

Mesmo advertindo a respeito dos problemas de um mundo competitivo e desigual, dentre os quais se destacam conflitos, miséria, destruição ambiental e violência, o relatório admite a competição como necessária ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista e apresenta como uma missão da educação conciliar a ‘tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades’ (IDEM, p.375)

Na verdade, o que se afirma é a educação pragmática, voltada ao fazer, que valoriza a prática por ela mesma sem pensar a constante construção do conhecimento que, envolto pela dialética, volta seu olhar sobre a realidade e sobre as teorias que buscam compreendê-la num movimento que é contraditório por revelar o concreto e as ideologias que o envolvem. Nesse sentido, a educação utilitária se vincula à aceitação daquilo que está posto uma vez que não se debruça sobre a reflexão, que não tenta recriar e questionar, mas apenas em se adaptar ao que se impõe.

Aprender a aprender, na verdade submetido ao aprender a fazer, competências, habilidades, adaptação, no fundo sinônimo de aceitação da lógica da acumulação capitalista, são algumas das novas palavras de ordem, palavras mágicas, que pretendem e parecem explicar quase tudo e preparar, ou melhor, persuadir, vencer os trabalhadores, os desempregados atuais e futuros, de tanto serem repetidas, postas no jogo de cena, veiculadas na mídia, de que é preciso se preparar sempre para se adaptar, isto é, aceitar as eventualidades que surgirem no jogo brutos dos interesses do capital. (COELHO, 2009. p.188)

Influente referência nos programas e reformas educacionais adotadas no intuito de atender as orientações internacionais foi o Relatório Delors. Claramente, estamos diante de uma obra que pensa a educação como fator de produtividade, ansiosa em oferecer, através do ensino, a formação necessária à demanda da nova fase do capital. Além de orientar o ensino como aparato que deve servir as necessidades do mercado estabelece os preceitos emergentes do nível em que se encontra o modo de produção e que devem ser tratados na escola, como por exemplo:

O aparecimento e desenvolvimento de “sociedades da informação”, assim como a busca do progresso tecnológico que constitui, de algum modo, uma tendência forte dos finais do século XX, sublinham a dimensão cada vez mais imaterial do trabalho e acentuam o papel desempenhado pelas aptidões intelectuais e cognitivas. Já não é possível pedir aos sistemas educativos que formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis. Trata-se, antes, de formar para a inovação pessoas capazes de

evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações. (DELORS, 1998, p.69)

A realidade evidencia se tratar de propostas educacionais dispostas a se submeterem a ordem do capital em prol do desenvolvimento econômico na produção e reprodução do sistema. Nesse sentido, há grande aproximação em relação à Teoria do Capital Humano. A formação humana levada à instrumentalização e qualificação cujo único objetivo é atribuir valor à mão de obra. Vejamos:

As comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, portanto, do investimento educativo para a produtividade. A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível. (DELORS, 1998, p. 71)

A análise de Frigotto (2010) sobre a educação dos anos 60 e 70 e suas determinações históricas no contexto da realidade capitalista para compreensão da educação como fator de produção é peculiar no entendimento dos Manuais do “Novo Futuro”. Ou seja, na compreensão da educação como Capital Humano-campo específico da economia se faz atual e condiz com o ideal de formação de excelência alçado pelo “Novo Futuro” ao se filiar ao Relatório Delors como referencial que, declaradamente, compartilha dos pressupostos defendidos pelos ideólogos de Chicago:

[...] método de análise positivista constitui-se, então, na forma específica da visão burguesa dos nexos entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho. Nexos este que esconde a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista, determinando que esta teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum. A teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quando na formação de uma consciência alienada. (FRIGOTTO, 2010, pg.46)

Em um entendimento macroeconômico o investimento no fator humano é imprescindível para o aumento produtivo e superação de atraso econômico. No plano microeconômico “constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. O deslocamento da análise

macroestrutural para a individual mascara a realidade da divisão social de classes posta para a perpetuação do capital” (FRIGOTTO, 2010, p.51). Assim, a opção pela formação no campo profissional, por exemplo, é colocada como uma escolha do aluno. Um programa cujo perfil dos seus alunos é:

Dada a importância deste tema, o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE) realizou detalhada pesquisa e identificou que o jovem acolhido nas escolas de nível médio onde vem operando conclui o ensino o 9º ano do ensino fundamental, mas apresenta nível de conhecimentos compatível com alunos do 5º ano. Fazem parte deste retrato, ainda, os seguintes dados:

75% dos jovens vivem em famílias em que a renda mensal total varia entre abaixo de 1 e, no máximo, 2 salários mínimos;

70% dos pais apresentam como o maior nível de escolaridade apenas o ensino fundamental,

45% dos jovens residentes nas regiões metropolitanas das grandes cidades vivem em famílias nas quais há apenas um titular. (ICE, II, p.4)

Pelos dados apontados estamos, claramente, frente a uma proposta de ensino destinada à classe trabalhadora. Diante das evidências históricas de um sistema dual de ensino e do que apresenta os documentos do “Novo Futuro”, baseado em uma tecnologia empresarial que valoriza sobremaneira o trabalho como fator de desenvolvimento social e individual, pode-se inferir que a suposta escolha se efetiva em um forte elemento de afirmação do sistema. Assim, transfere para o indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso sem pôr em análise a desigualdade social intrínseca ao sistema do capital. A responsabilidade, portanto, é do indivíduo uma vez que:

Graças ao seu talento e o apoio que obtiver, o Jovem poderá adquirir e levar à prática as Crenças e Valores de que necessita para realizar-se como cidadão, chefe de família e empresário participativo, capacitado a atuar como agente de mudança de seu destino e dos destinos daqueles que nele confiam (ODEBRECHT, 2010 p.383)

Um exemplo que ilustra bem a lógica de educação utilitária proposta pelo “Novo Futuro” e que se diz pautar pela atuação criativa do jovem, portanto ao seu protagonismo juvenil, é o Programa de Miniempresa executado pela *Junior Achievement*²⁰ instituição esta que mantém parceria com o ICE. Aquele, por sua vez, oferece aos jovens protagonistas viverem

²⁰Segundo o próprio Programa expõe “A Junior Achievement [...], fundada em 1919, nos Estados Unidos, é a maior e mais antiga organização de educação prática em negócios, economia e empreendedorismo do mundo. Atualmente, atua em 123 países e, no Brasil, possui unidades em todos os estados e no Distrito Federal. É uma associação educativa sem fins lucrativos, mantida pela iniciativa privada, cujo objetivo é despertar o espírito empreendedor nos jovens, ainda na escola, estimulando seu desenvolvimento pessoal, proporcionando uma visão de mundo dos negócios e facilitando o acesso ao mercado de trabalho.” (ICE, III, p.46)

[..] experiências oportunizadas pela instalação das miniempresas no ambiente escolar, agregando conhecimento e vivência prática à sua formação em temas como o empreendedorismo, liderança, economia e negócios, livre iniciativa e negócios, livre iniciativa e mercado, comercialização e produção na organização e operação de uma empresa. (ICE, III, p.46)

Ora, tal experiência se constitui apenas pelo ponto de vista ideológico como uma oportunidade de ascensão social futura pela via do empreendedorismo, do indivíduo bem sucedido e dono do próprio negócio. Contraditoriamente, ao dar prioridade a momentos como este na escola acabam por reduzir as possibilidades de formação, de fato, do jovem. Nega-se, portanto, o conhecimento ao se privilegiar a aproximação com os interesses particulares vinculados diretamente ao mundo do trabalho e ao seu potencial, enquanto valor, em se constituir em bens materiais.

Dessa forma, a formação de excelência segundo o Programa, está vinculada à vida produtiva do homem. O determinado torna-se determinante em uma inversão de valores em pauta, ou seja, o ensino é apresentado como determinante das futuras condições econômicas e sociais a quem pretende ascensão por meio do trabalho (FRIGOTTO, 1996). Vejamos:

O crescimento vai além da geração e do reinvestimento dos resultados. Aqui, mais do que agir, cumpre coordenar as ações, integrar os resultados e educar e treinar os jovens de talento para se tornarem novos e bons empresários- sempre com o foco em fazer acontecer a política da organização por meio da estratégia empresarial (Costa apud ICE, II, p.13)

Nesse sentido, Coêlho (2009) ressalta que parte-se a priori que o problema da incompetência, da inabilidade, da deficiência está do lado do trabalhador que não consegue “acompanhar as transformações impostas pelo capital no mundo do trabalho e do emprego” (p.188) A relação entre educação e trabalho, educação e desenvolvimento tem “o poder de mascarar a verdadeira natureza desses vínculos no interior das relações sociais de produção da sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2010, p.29). A educação é reduzida a fator de instrução:

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade e complexidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar. A educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e de renda. (FRIGOTTO, 2010, p.51)

O relatório Jacques Delors coloca expressamente sua simpatia e adesão aos preceitos da educação alçada a fator humano enfatizando a educação, a formação de excelência, em competências e habilidades que se constituem em “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a conviver”, “aprender a ser” cujos pilares são a base do modelo pedagógico do “Novo Futuro”. Em outros termos, a escola para o século XXI idealizada por Delors é a escola do fazer e não a escola do pensar. Segundo, Martins E. (2016, p.61) faz parte da adaptação da Teoria do Capital Humano, dos anos 1990, sua apresentação mais pragmática:

[...]compreendendo capacidade (entendida como conhecimento, habilidade e talento), comportamento (definido como ‘formas observáveis de agir que contribuem para a realização de uma tarefa) e empenho (aplicação consciente de recursos mentais e físicos para determinado fim) [...]

Não por acaso, a proposta pedagógica do Novo Futuro está atrelada principalmente à formação moral, à formação de valores, ao protagonismo juvenil, à corresponsabilidade, ao empreendedorismo. Estes elementos são reveladores na medida em que comprovam o ensino voltado para a formação do homem dócil em um sistema extremamente hostil. A formação de excelência neste caso está a serviço dos preceitos do neoliberalismo em que o indivíduo, constituído como ser a-histórico, deve se valer das oportunidades para se habilitar da melhor maneira de forma a se instalar e se manter competitivo no mercado de trabalho. A educação, e portanto a concepção de formação de excelência, se reduz na forma utilitária, pragmática, economicista.

A formação de valores posta pelo Programa pode ser bem explicitada através do Protagonismo Juvenil a qual consideram “[...] a espinha dorsal desta Nova Escola para a Juventude Brasileira [...]” (ICE, III, p.4). Nesse sentido, endossam a ideia do jovem solidário, autônomo e produtivo. Assim:

O jovem protagonista...

Acredita no seu potencial e se permite ver, sentir e agir com responsabilidade por suas ações. Além disso, busca sempre compreender suas habilidades e como elas podem ser inseridas no mundo do trabalho. (Competente)

É capaz de fazer escolhas responsáveis e bem fundamentadas. (Autônomo)

Preocupa-se com os outros e faz exercício de sua cidadania, participando ativamente na sociedade. (Solidário) (ICE, IV, p. 27)

Esta forma de definir o que se espera da formação do jovem protagonista cujas características são: competência, autonomia e solidariedade, vai ao encontro das análises feitas

por Ferretti (2004). Marca a tendência mundial em relação às reformas do ensino a partir da década de 1990, especialmente dos países em desenvolvimento. Como orientações dos organismos internacionais estes seriam elementos imprescindíveis de serem disseminados na escola bem como orientadores na formulação do currículo do ensino médio a fim de construir uma sociedade em que a “competição no capitalismo fosse mais branda”. Importante enfrentamento contra a violência, a pobreza e a atrocidade. Em um momento em que as desigualdades sociais se acirram é preciso trazer o mínimo de coesão entre a sociedade para que não se aconteça um esgarçamento social. Dessa forma, o protagonismo juvenil como é tratado nos Manuais do Programa Novo Futuro faz lembrar sua aproximação ao conceito de resiliência o qual significa a capacidade do indivíduo se adaptar aos momentos adversos. Enfim:

Resiliência significa a capacidade de pessoas resistirem à diversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos, que lhes permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida (Idem, p.22)

Nota-se esta aproximação com isto que o Ferretti (2004) chama a atenção o trecho do “Novo Futuro” que destaca a atuação do jovem como primordial para a solução de problemas da sua comunidade:

No âmbito da educação, o protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla (ICE, I, p. 21)

O ensino no Novo Futuro deve seguir os princípios do modelo de gestão em voga, além de se pautar pelos interesses dos jovens (ICE, I). Nota-se certa desconsideração em relação à formação sólida do conhecimento que preza pelos conteúdos clássicos, o conhecimento poderoso, esses sim, capazes de formar com excelência, em detrimento de uma educação para conformação. A formação moral tendo em vista a constituição de valores como flexibilidade, empreendedorismo, cooperativismo e protagonismo nada mais é do que educar o jovem para aceitar e se adaptar à instabilidade do mercado. Pode-se perceber tais preceitos no trecho:

A visão educacional desenvolvida nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral deve equipar melhor os seres humanos para tirar o máximo proveito das oportunidades que se encontram ao seu alcance, além das oferecidas na escola, e ajudar a criar novas para os que virão depois. A ambiência, a qualidade do serviço oferecido pela escola, as relações qualificadas estabelecidas entre os jovens, suas famílias e a equipe escolar

e a clareza sobre o projeto de vida levam os jovens a se enxergar como parte de um movimento ainda restrito a uma parcela menor da população juvenil. Esse reconhecimento é gerador de uma cultura nada silenciosa no interior da escola e que se transforma rapidamente num potente elemento de agregação de forças por meio de projetos e ações focais, tendo o jovem como seu maior e mais importante protagonista. (ICE, III, p.31-32)

O Programa parece estar a serviço da “inclusão” dos pobres de forma a conter a possibilidade de esgarçamento social (OLIVEIRA, 2000). Desta forma, a formação de excelência se constitui em farsa uma vez que “Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela transforma-se num arremedo, ela transforma-se numa farsa”. (SAVIANI, 2012, p.55)

A ideia de educação para equidade atua sobre o senso comum de que as mesmas condições são oferecidas a todos e portanto, a desigualdade social se dá pelas formas distintas de aproveitamento que cada ser humano soube dar as suas “chances”. Tal tendência tira do foco as condições dadas estruturalmente pelas formas de dominação de uma classe sobre a outra constituídas ao longo da história.

É no âmbito do protagonismo que se pauta a formação do Novo Futuro. A formação de excelência, (“integral”) a formação de valores se mostra importante no “adestramento” do jovem mais passivo e adaptativo frente a desigualdade social. A disseminação deste pensamento burguês reforça a esperança na superação da miséria ao mesmo tempo que elege o sujeito e suas ações como determinantes de sua condição social. Como pode ser notado em:

[...] protagonismo juvenil designa a atuação do jovem como personagem principal de uma iniciativa, atividade ou projeto voltado para a solução de problemas reais. O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla. (ICE, I, p.21)

O discurso do protagonismo juvenil mostra-se eficiente para o sistema que está posto na medida que: exclui, mas conforma o jovem ao mesmo tempo que legitima esta exclusão uma vez que cabe ao indivíduo e a mais ninguém responder por sua realidade.

É importante salientar que a Teoria do Capital Humano e o *New Public Management* são contemporâneos. Não por acaso, fazem parte de um contexto de crise econômica da década de 1970 que precisa reestruturar o capital. Para isso, a consolidação da hegemonia burguesa se faz sentir nas mudanças do Estado e da sociedade civil. No ensino a educação alçada como mercadoria altamente lucrativa além de abrir possibilidades para sua exploração é um forte fator

de legitimação e naturalização de um sistema de classes. O retorno de preceitos como esses nas reformas educacionais no século XXI no cumprimento das orientações dos organismos internacionais para os países em desenvolvimento representa o retorno da pedagogia tecnicista. Para ser mais atual, representa o neotecnicismo e estabelece as bases propícias para a privatização do sistema público de ensino, a meritocracia como forma de desarticulação da classe trabalhadora e da responsabilização como importante elemento de legitimação da exclusão social. Tal fato reforça a tese da articulação das formas capitalistas mais avançadas na imposição hegemônica dos seus valores para a recomposição do imperialismo do grande capital. (FRIGOTTO, 2010)

O “Novo Futuro” ao se associar ao relatório Jacques Delors, que compartilha dos ideais da Teoria do Capital Humano, reforça sua aliança junto a hegemonia da educação. A formação de excelência é entendida como fator de instrução para a mão de obra além de ter um forte caráter de inculcação dos princípios do capital, como a competitividade, produtividade, eficiência, etc. Ao oferecer uma educação voltada para a classe trabalhadora estamos nitidamente diante de uma proposta que se presta à consolidação do sistema uma vez que nega o saber sistematizado historicamente em detrimento da formação de competências e habilidades com respaldo nos preceitos neoliberais.

Diante do exposto, é possível desvencilhar a proposta de escola de ensino médio de período integral que se ancora no discurso da oferta de uma “formação de excelência”. A escola de resultado se sustenta nos ideais de cunho economicistas na formulação de seus pressupostos. Assim, tais conceitos como “formação de excelência”, por exemplo, aplicados a um contexto de explanação e justificativa de ações tendem a aparecer de forma positiva e sinalizar avanços capazes de desencadear transformações. Porém, quando alocados ao lado de tendências que reafirmam a presença do neotecnicismo educacional somente fazem reforçar a tese de que o ensino pensado pelos reformadores empresariais está submetido ao grande capital no modelo de escola hegemônica cujas referências de qualidade estão articuladas à formação imediatista e utilitária.

3.3.2 Educação pelo Trabalho

O livro que inspirou a construção da ferramenta de gestão empresarial a ser implantada no ambiente escolar é uma obra de Norberto Odebrecht denominada “Educação pelo Trabalho”. Esta obra visa “[...] valorizar o compromisso dos Líderes da Organização Odebrecht na

transmissão da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) a sucessivas Gerações de Empresários-Parceiros”. A TEO “[...] é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas para educar pessoas”. (ICE, I, p.7). Esta é a base que sofre adaptações para implementação nas escolas de ensino médio de tempo integral.

É na *Educação pelo Trabalho* que os idealizadores se baseiam para desenvolver a tecnologia empresarial a ser adotada na escola. Nesse sentido, compreender o “Novo Futuro” perpassa por estas reflexões: Afinal, que trabalho é este do qual estamos falando? O que podemos apreender sobre o discurso que se pauta na educação pelo trabalho para proposição de ensino médio ideal?

Para entender a categoria *Educação pelo Trabalho* é necessário passar em análise pela compreensão que se tem sobre a “Escola como Empresa” (A) e sobre a tecnologia empresarial adaptada ao meio escolar: a TESE – “Tecnologia Sócioeducacional” (B).

3.3.2 A) Escola como Empresa

A escola do Programa Novo Futuro se pauta na experiência empresarial para organizar a sua proposta de ensino.

Nesse sentido, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral adotam padrões à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados para atender às especificidades da organização escolar, considerados seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino. (ICE, II, p.19)

As adaptações da gestão empresarial para atender à escola não mudam os princípios do mundo dos negócios extremamente rígidos e burocráticos. Uma miscelânea de termos e sentidos que tentam justificar o inconciliável qual seja a escola para equidade social referenciada por ideais de mercado traz no seu cerne à competitividade, a individualização, a exclusão. Como se pode notar em:

A escola deve pensar como empresa:

- Produtora de riquezas morais e, indiretamente, riquezas materiais.
- Formuladora de cidadãos éticos, aptos a empresariar suas competências e habilidades.
- Eficiente nos processos, métodos e técnicas;
- Eficaz nos resultados, superando a expectativa da comunidade e do investidor social, tendo o estudante como parceiro na construção de seu projeto de vida e os pais como educadores familiares e, também, parceiros deste empreendimento.

-Efetiva na qualidade de ensino, conscientemente de sua autoridade moral como escola de referência do Ensino Médio público no Estado e no país. (ICE, I, p.22).

Conforme pode ser constatado, o negócio da escola é a formação dos jovens (ICE, II). Nesse sentido, existe a organização dos diferentes pilares, atendidos cada qual por uma ferramenta administrativa, com intuito de prever e controlar todas as ações. O controle, portanto é o elemento capaz de garantir a excelência nas ações e na formação dos alunos, conforme pensam os idealizadores do “Novo Futuro”.

Figura 1.



(Imagem: ICE, II, p.46)

A principal tarefa do gestor é garantir que o negócio da escola tenha sucesso na medida em que garanta o cumprimento da missão da instituição que é: “A missão primordial de uma escola é ensinar, ou seja, produzir e transmitir conhecimento ao estudante de modo a prepará-lo para a vida nos contextos produtivo e pessoal” (ICE, I, p. 25).

A escola pensada como empresa se baseia em indicadores, traçados por metas, na verificação dos resultados alcançados. Resultados estes capazes de medir o desempenho da escola. Se o desempenho não foi satisfatório estão sendo contraproducentes as ferramentas administrativas, que devem ser ajustadas, ou a gestão não está liderando da forma adequada.

Os idealizadores do Programa Novo Futuro revelam que qualquer negócio de sucesso está relacionado com parcerias. Para tanto é necessário se utilizar da comunicação que “é o foco e sem ela não existem negócios, parcerias e confiança” (Idem, p.8), como ferramenta para estabelecer o que chamam de ciclo virtuoso cuja dinâmica é:

Inicia-se a partir da comunidade (cliente).

Líder e liderados, confiando mutuamente, estabelecem parceria-parceiros internos.

Líder(gestor) motiva o investidor social.

Investidor social aplica seu capital.

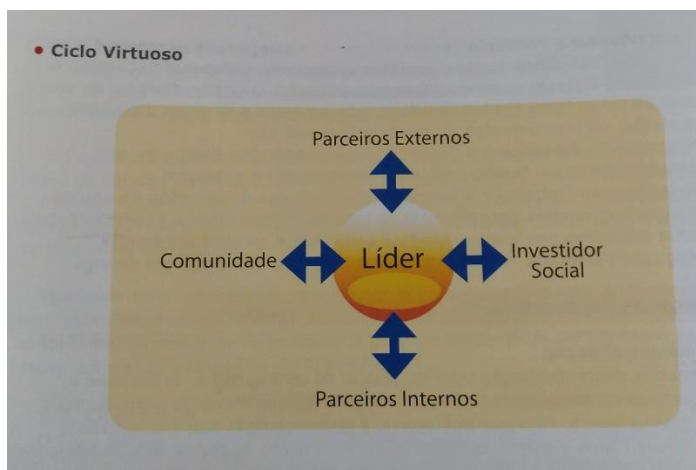
Líder e liderados transformam o investimento em serviço de qualidade.

Os resultados apresentados pela equipe deixam a comunidade satisfeita que, retribui com a parceria e a confiança-parceiros externos.

O investidor, satisfeito com os resultados apresentados, reinveste. (ICE, I, p.9)

As fontes de vida da escola empresa, neste caso, são o cliente e o investidor. O cliente a qual se referem é o aluno definido como “alguém que precise de serviços”. Então, são necessários pessoas que precisem do serviço oferecido pela escola e investidores, pois sem estes não há empresa (escola). O papel do líder é imprescindível tendo em vista estabelecer relações constantes com o investidor mantendo assim o ciclo virtuoso (Idem).

Figura 2.



(Imagem: ICE, I, p. 9)

A escola empresa mantém sua perenidade na medida em que oferece serviço de qualidade mantendo a demanda da comunidade por vagas e o investidor disposto a prover recursos à escola “Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, riquezas morais e riquezas materiais, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor (poder público e poder privado)” (Idem, p.9)

O serviço de qualidade ofertado pela escola de ensino médio de tempo integral tem como referência os resultados alcançados que “são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização” (Idem, p.12). O sucesso acontece, conforme os idealizadores do Programa, “mediante a interação sinérgica e produtiva das pessoas que lhe dão vida” (Idem, idem). Segundo os Manuais Operacionais, conforme os resultados são apresentados, mantidos e melhorados concretizam-se as fases do ciclo de vida da empresa. São elas: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade.

A fase de sobrevivência é inicial. Os resultados primeiros são o foco da instituição e são medidos, sobretudo no âmbito operacional, em três aspectos. 1) Produtividade: relação entre o produto e os recursos utilizados para a produção. Na escola estes recursos “podem ser capital humano, material, equipamento, tempo (ICE, I, p.13). 2) Liquidez: conceito econômico que trata da maior ou menor facilidade do bem se converter em dinheiro. Na escola é definida “como a rapidez e a facilidade com que os investimentos efetuados podem ser convertidos em qualidade de vida da comunidade assistida” (Idem). 3) Imagem: é importante fator frente à comunidade e é consequência da produtividade e da liquidez. Os idealizadores, destacam que conforme os alunos vão apresentando melhores resultados em relação ao aprendizado e nas aprovações nas avaliações externas “os educadores, cada vez mais, sentir-se –ão estimulados a ir em busca de seu aperfeiçoamento” (Idem)

O crescimento que é a fase intermediária deve demonstrar eficácia. De modo que existe eficácia apenas onde há eficiência. “O crescimento vai além da geração e do reinvestimento dos resultados. Aqui, mais do que agir, cumpre coordenar as ações, integrar os resultados e educar e treinar os jovens com foco em fazer acontecer a política da organização por meio da estratégia empresarial.” (Idem, p.13). Nesta fase as relações entre custo X benefícios X investimentos X resultados são otimizadas, existe maior comprometimento dos liderados com os valores e princípios da organização, a equipe demonstra domínio das tecnologias, a equipe busca o autodesenvolvimento e aperfeiçoamento pessoal e profissional. (ICE, I, p.14)

Na última fase do ciclo de vida de uma empresa: a sustentabilidade, constituem-se os três “ES” da administração das empresas que são eficiência, eficácia e efetividade. “Sustentabilidade é usado em sentido amplo para todas as atividades humanas. É um conceito sistêmico relacionado à continuidade dos aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais da sociedade humana” (Idem, p.14)

A escola do “Novo Futuro”, como toda empresa, se compromete a uma responsabilidade social. Esta responsabilidade nas escolas de ensino médio em tempo integral está relacionada à função de corresponsabilidade da sociedade civil pela consolidação de uma educação de qualidade “É a consciência de que os governos sozinhos não conseguem equacionar questões crônicas e estruturais.” (Idem, idem). Ao modo dos idealizadores do Programa, se comprometem com o bem comum “contribuindo para a criação de condições que permitam uma vida digna para todos” (Idem, p.14)

Estamos diante de uma mostra incontestável que revela o caráter de instrumentalização da educação, da racionalização de sua gestão como propõe a concepção de ensino nos moldes do sistema empresarial. O ensino pensado e gerido como empresa nega a essência da escola qual seja a formação, elencando como principal fator impulsionador da aprendizagem “a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas para educar pessoas”. (ICE, I, p.7). O que abre margem para o conhecimento em detrimento de um saber especializado.

Nesse sentido, o ensino é alçado a mercadoria altamente lucrativa - fatia do mercado a ser explorada pelos empresários, uma vez que a escola “No plano especificamente econômico, movimenta uma fatia do “fundo público” que se constitui em pressuposto de investimentos produtivos” (FRIGOTTO, 1996, p.44). Tal fato acaba por efetivar uma verdadeira disputa hegemônica pela importante instituição cultural e potencial esfera de negócio a ser explorada pelo mercado que é a escola.

O fato de se equiparar empresa e escola poderia ser suficiente para projetarmos certas limitações. O que há de formador na empresa? Serve aos interesses de quem? A participação e intervenções são igualitárias? Como uma escola baseada em tais princípios se autodenomina como transformadora e se diz prezar por uma formação de excelência? Apesar de no discurso o “Novo Futuro” não revelar suas perspectivas reais, a análise dos elementos que o fundamenta são esclarecedores e nos permite excelente panorâmica acerca do quê, para quem, por quê, se pretende.

A concepção de trabalho que deveria pautar a formação de excelência, entendendo esta como a formação integral e completa do ser humano como categoria que permite entender o movimento histórico do homem é desconsiderada. Na perspectiva de uma educação permeada pela categoria trabalho, uma educação para inovação, capaz de formar indivíduos críticos e autônomos, como diz o “Novo Futuro” ser sua pretensão, seria este elemento imprescindível de ser abordado: “Por ser o trabalho o pressuposto fundante do devenir humano, ele é o princípio

educativo e, portanto, é fundamental que todo ser humano, desde a mais tenra idade, socialize este pressuposto” (FRIGOTTO, 1996, p.32)

Porém, não é no trabalho como categoria ontológica que é pensado o Programa de ensino médio de tempo integral. Os termos e categorias tão familiares ao mundo dos negócios, presente no meio escolar trazem para sua realidade a concepção do trabalho na sua acepção meramente prática, meramente executória tendo em vista os resultados a serem empreendidos. Como se pode notar em:

Todo o ambiente escolar-gestão e educadores-deve estar forçado no atendimento das necessidades, desejos e projetos dos jovens, que se realizam por meio do projeto pedagógico sustentado pelo modelo de gestão. Nessa escola, os aspectos inovadores em conteúdo, método e gestão devem estar presentes na plenitude de suas ações. (ICE, III, p.7)

O trabalho docente, assim como as pesquisas dos estudiosos da área de educação são ignorados e banalizados diante da empreitada empresarial no meio escolar. O ensino como terra de ninguém, em que todos se consideram capazes de opinar sobre resta compreendido na superficialidade dos interesses imediatos dos homens de negócios. No mundo dos negócios “À medida que tudo parece reduzir-se a mercadoria, as coisas, as instituições e os indivíduos perdem seu ser, seu sentido, tornando-se equivalentes entre si e podendo ser geridos do mesmo modo.” (COÊLHO, 2009, p.190). A escola administrada como empresa passa “à esfera de setor de negócios” (Idem, idem).

Nesse sentido, educação pelo trabalho, categoria esta que poderia abrir possibilidades progressistas rumo ao ensino crítico, dá vazão à sua instrumentalização e desta forma se pauta em números, metas, indicadores, ou seja, no trabalho como algo fundamental para o desenvolvimento econômico e social, porém sem a preocupação de conhecer seu processo histórico-dialético.

A analogia possível aqui diz respeito a valorização da teoria positivista no sentido de que é a teoria que deve conduzir a ação uma vez que esta é desprovida de saber. Retrocede-se à solutiva de “Ordem e Progresso”, ou seja, é preciso estruturação clara e organização sobre os modos de agir para que se possa obter resultados satisfatórios. Tudo que fuja daquilo que foi previamente previsto é desordem. A ideologia positivista e suas características podem ser identificadas nos Manuais do Programa “Novo Futuro”. Vejamos as características que Chauí (2001), destaca sobre esta tendência:

- 1) define a teoria de tal modo que a reduz à simples organização sistemática e hierárquica de ideias, sem jamais fazer da teoria a tentativa de explicação e de interpretação dos fundamentos naturais e humanos a partir de sua origem real [...]
- 2) estabelece entre teoria e a prática uma relação autoritária de mando e de obediência, isto é, a teoria manda porque possui as ideias, e a prática obedece porque é ignorante. Os teóricos comandam e os demais se submetem;
- 3) concebe a prática como simples instrumento ou como mera técnica que aplica automaticamente regras, normas e princípios vindos da teoria. A prática não é ação propriamente dita, pois não inventa, não cria não introduz situações novas que suscitem o esforço do pensamento para compreendê-las (p.33-34)

A teoria da qual se utilizam os idealizadores do “Novo Futuro” para propor um ensino inovador demonstra como solução um esquema milimetricamente projetado das ações que devem ser seguidas para se alcançar os resultados pretendidos, como se pode ver ao discorrerem sobre a Tecnologia Empresarial Odebrecht adaptada ao meio escolar, TESE (Tecnologia Empresarial Sócioeducacional):

Dentre as características dessa tecnologia, esta é de fundamental importância, pois o TESE é também um potente instrumento para o planejamento, gerenciamento e avaliação das atividades dos diversos integrantes da comunidade escolar, inclusive dos estudantes. (ICE, II, p.19)

É possível tal analogia, entre “Novo Futuro” e teorias positivistas como a positividade do trabalho e a Teoria do Capital Humano pelas características que sustentam a base teórica do Programa. O discurso pauta-se sobremaneira na educação como fator de investimento que isoladamente cria condições para a ascensão social que devem ser tomadas impreterivelmente pelo indivíduo. Por outro lado, a educação pelo trabalho tomada pela sua positividade, naturaliza a divisão social do trabalho por meio da defesa de que as condições para formação integral estão sendo oferecidas. O “Novo Futuro”, apesar de eleger o trabalho como categoria central do seu programa nega este elemento como constituinte da condição humana. A compreensão do trabalho é reduzida à valor.

Outro problema com o qual nos deparamos é exatamente o da ordem do resultado deste trabalho. Se ao fim e ao cabo do trabalho na empresa o resultado se dá na forma de um serviço ou um produto, a relação que pode se fazer acerca do resultado a ser oferecido pela escola é uma questão misteriosa e de difícil solução. Porém, na educação pelo trabalho segundo os ideais do “Novo Futuro”, isso é perfeitamente possível, pois para seus idealizadores a escola pouco ou nada se difere de uma empresa (ICE, I). Nesse sentido, o ensino se torna valor de troca.

Como investimento a ser resgatado no futuro imediato do mercado de trabalho. Ravitch (2011) faz uma alerta:

As nossas escolas não irão melhorar se nós continuarmos reorganizando a sua estrutura e administração sem uma consideração pelo seu propósito essencial. Nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educativa, não um problema administrativo que requer o alistamento de um exército de consultores empresariais. Certamente nós deveríamos mobilizar os talentos administrativos qualificados para garantir que as instalações de nossas escolas sejam bem conservadas, que os professores tenham suprimentos adequados, que os serviços não educativos funcionem corretamente e que as escolas estejam usando seus recursos sabiamente. Mas as mudanças organizacionais não podem por si só criar um programa sólido de educação ou elevar a educação à altura de excelência que nós queremos. (p.251)

Pensar o trabalho de maneira a racionalizá-lo sem, no entanto, problematizá-lo remonta as bases do trabalho sob seu ponto de vista positivo, ou puritano, e da educação do ponto de vista do capital humano. Ambas características embasadas no positivismo dão sustentação à justificativa da tomada das ferramentas empresarias na educação para melhor provimento da gestão e dos resultados qual seja: a racionalização das atividade, forte esquema hierárquico, liderança influente e eficiente esquema de controle dos resultados.

Dessa forma, o ideal positivista é reforçado primeiro por reduzir o conceito de educação como formação para o trabalho e segundo por ressaltar a positividade do trabalho. Típico do argumento puritano de “que o produto resulta do esforço” (VATIN, 1999, p.17). Odebrecht (2010) cita em seu texto a fala de Papa João Paulo II: “Cada ser se faz homem, entre outras coisa, por meio do trabalho e esse fazer-se homem expressa precisamente a finalidade principal de todo o processo educacional” (Idem, idem). Do contexto do qual a fala foi retirada, o trabalho é entendido, precisamente, pela sua forma positiva, ou seja, remete as bases que remontam o trabalho como uma predestinação divina, um sacrifício e esforço diário, mas que deve ser superado se a intenção for a ascensão das condições econômicas e sociais pelo indivíduo. Nesse sentido: “É um facto que a medida do trabalho parece ser ela própria dada do exterior, através do objetivo a atingir e dos obstáculos que o trabalho tem de superar para aí chegar.” (VATIN, 1999, p.20). Não é considerado assim o trabalho como categoria de análise das relações sociais, ou seja, na sua concepção ontológica. O meio pelo qual o homem interage com a natureza, mudando a ela e a si mesmo, e o meio pelo qual se relaciona com outros homens na busca de sua subsistência. “Se admitimos que educar é fazer advir um ser humano, é de fato essencial saber qual é o processo que pode assim constituir o humano. É o trabalho, podemos responder em uma perspectiva marxista” (CHARLOT, 2004, p.79)

Desta forma, o trabalho não é problematizado nem como trabalho abstrato²¹, nem como trabalho concreto²² (em uma possibilidade de análise a partir do olhar da ergologia da atividade que se preocupa com as situações concretas de trabalho). Assim, parece estranho sustentar a iniciativa defendida pelo “Novo Futuro” em prol da transformação do ensino. Primeiro por negar ou ignorar o trabalho do ponto da sua negatividade, tal como apresentado por Marx. Que na sua relação dialética com a humanidade é o que aprisiona o trabalhador do modo de produção capitalista, mas que pode libertá-lo. A partir dessa compreensão, a educação pelo trabalho, se pautaria pelo princípio da politecnia que prevê a tomada de conhecimento da produção pelos trabalhadores para o domínio e apropriação dos meios de produção. Definitivamente, não é a isto que o Programa se propõe. Seguindo as pesquisas de bases marxistas, temos destaque para o trabalho como princípio educativo em Gramsci, que no ensino médio “não deve ser buscado na preparação para o mercado, mas no método de estudo e pesquisa.” (NOSELLA, 2016, p.62).

Em segundo lugar, o trabalho como objeto a ser conhecido para sua transformação também é descartado, uma vez que as situações de trabalho e seus trabalhadores são ignorados e a intervenção do modelo inovador é pensado, programado, esquematizado por empresários que sequer conhecem a realidade da escola e nem ao menos dão voz aqueles que se dedicam à educação. Pode-se inferir a partir da análise dos Manuais Operacionais que o programa “Novo Futuro”, apesar de querer estabelecer como categoria central o trabalho nega-o como elemento fundante da condição humana ao ponto de sequer conhecê-lo.

A relação entre educação e trabalho, nos moldes do Programa “Novo Futuro”, referencia os ideais burgueses que remontam a origem das escolas longe dos locais de trabalho. Trata-se do trabalho negado como realidade concreta da condição do homem, mas enfatizado como valor, ou seja, como produtor de outros valores. Como bem explica Charlot (2004), ao buscar as bases epistemológicas entre trabalho e educação e destacar que esses dois elementos começam a se relacionar profundamente a partir de Hegel com a ideia fundamental de que o trabalho forma. Ilustra bem esta questão por meio da explanação da dialética entre o senhor e o escravo:

²¹Tema amplamente discutido por Karl Marx é o dispêndio de energia que o corpo humano utiliza para a produção de um bem é o que determina o valor do troca do objeto produzido. O trabalho abstrato neste entendimento é a essência dos fenômenos econômicos do capitalismo que resta oculta. Que vela por exemplo, a exploração de mão-de-obra do trabalhador pelo capitalista.

²² O trabalho concreto é aquele entendido em sua modalidade específica. Do ponto de vista da ergologia da atividade é preciso conhecer o trabalho se o que pretende é a sua transformação. Conhecer nesse sentido, é entender a prática peculiar da atividade em questão. Intervenções externas que não se preocupam em desvelar esta realidade tendem ao fracasso, neste entendimento (CHARLOT, 2004)

Hegel mostra aí como o escravo, por confrontar-se à natureza no decorrer de seu trabalho para o senhor, forma-se enquanto que o senhor, ao contrário, cai em uma total dependência em relação ao escravo, inclusive para sua sobrevivência material. Há aí uma ideia fundamental: o trabalho forma (CHARLOT, 2004, p.78).

O autor destaca ainda que existem duas ideias que emergem a partir daí e que também são fundamentais: a de que o trabalho é um processo de domínio: “domínio da natureza, de si-próprio e, pelo menos a prazo, dominação daquele que não trabalha por aquele que trabalha. A partir deste caminho desbravado por Hegel, Marx prossegue os estudos na sustentação de que o trabalho é a própria essência do homem. Porém, em nenhum desses autores esta relação entre trabalho e educação fica muito clara. Até mesmo porque este não era o seu objeto de estudo.

É interessante notar que na linha deste raciocínio, Charlot (2004), destaca que a aproximação entre educação e trabalho foi “prioritariamente pensada pelas organizações de luta operária” (p.83). Educação primária defendida pelo povo deveria ser para todos, gratuita e obrigatória e, depois de muito resistirem “[...] o movimento operário acabará por aderir a ideia de escola separada dos lugares de trabalho e tal será o modelo dominante igualmente na União Soviética (URSS)[...]” (idem, p.80). O rompimento da educação nos locais de trabalho deu-se mediante vários fatores, mas um em especial é apontado pelo autor e merece ser aqui destacado. Trata-se da influência aparente que a educação poderia ter nos sindicatos e movimentos operários uma vez que se situasse nas fábricas. Assim, a fração modernista que se sente ameaçada diante do povo instruído propõe ao movimento operário organizado um acordo em relação à escola do povo fora dos locais de trabalho.

Apesar de descartar os espaços de trabalho como locais onde a educação pudesse se efetivar, esta nova escola do povo “é um lugar que possui um discurso positivo sobre o trabalho. O trabalho é ignorado como realidade, mas defendido como valor”. Ou seja, segundo bem explicita Paro (1999, p. 107) “As possibilidades do trabalho concreto humano –criador de utilidade (bens e serviços) que possibilitam a emancipação humana- são secundarizadas em favor da precedência absoluta do trabalho abstrato-criador do valor econômico que serve à expansão do capital”. Assim a escola do século XIX, “é a escola fundamental que forma, incluindo os filhos do povo, mas ela se apoia sobre o valor do trabalho.” (p.81)

Em resumo, e para ser completamente claro, a questão da educação e a do trabalho não se encontram em profundidade, elas não são em nada mais ligadas no movimento marxista do que o pensamento filosófico tradicional, apesar das pistas abertas por Hegel e Marx- e deixando sem cultivo por Hegel e Marx eles-próprios. Entretanto, paradoxalmente, é em termos de acesso ao mundo do trabalho que a educação é

pensada hoje, e, cada vez mais, é a este acesso que ela está reduzida hoje. (CHARLOT, 2004, p.82)

A análise feita pelo autor é perspicaz. Um retrato da realidade da educação brasileira. Especialmente a partir dos anos 1990 nos deparamos com uma nova fase do capital que, com a redução do Estado, os interesses privados passam a intervir com mais vigor na gestão pública. Na educação isso não é diferente (SAVIANI, 2013 b). A educação pelo trabalho conduzida pelos homens de negócio nada mais é do que a conformação da ordem estabelecida e que ganha força neste início de século na formação para instrumentalização profissional. Podemos afirmar, tendo como análise o Programa “Novo Futuro”, com grande evidência dos fatos, que temos o trabalho a serviço do capital ligado de forma direta ao ensino. Mais uma vez: o trabalho negado enquanto realidade, mas endossado enquanto valor econômico.

A educação pelo trabalho é na verdade educação para o trabalho subsumido pela produção da mais valia. Revela-se assim, a continuidade de uma tendência educacional que há muito se presta ao reducionismo da sua função como fator meramente instrucional no atendimento da perspectiva essencial do mercado de trabalho.

Vejamos como se aproxima dessa compreensão a perspectiva do trabalho como fator imprescindível para o desenvolvimento econômico ao mesmo tempo posta como atividade do homem intrínseca à sua existência compreendida aqui na sua redução conceitual de trabalho como emprego, ou seja, nos limites que nos permite pensar o trabalho no sistema capitalista, na voz de Odebrecht:

Para, manter-se em sintonia com a estrutura política e a estrutura social, as empresas não podem parar e precisam estar preparadas, hoje, para o futuro previsível e para mais além.

É o que estamos procurando fazer, para que a Organização- contando com o vigor das novas gerações educadas no trabalho em parceria- continue a crescer pelo esforço de todos, dentro da disciplina que distribui tarefas, mas não elimina nem dispensa a formação criadora de ninguém. (ODEBRECHT, 2010, p.384)

O trabalho neste caso é compreendido como algo necessário à edificação do homem e ao desenvolvimento tecnológico, social. As diferentes posições que o ser humano deve ocupar na sociedade também são enfatizadas e encaradas como elementos imprescindíveis para ascensão da nação, pois é normal, nesse entendimento, que se tenha os que devem servir e os que devem ser servidos.

A ideologia, portanto, se consolida através do real. Ela de fato acontece, mas a verdade resta encoberta. Portanto, o discurso “educação pelo trabalho para equidade social”, “oportunidade de escolha”, “educação de excelência” torna-se pertinente para dar legitimidade à um sistema que continua excluindo, mas que tenta mascarar essa realidade.

Nota-se um conceito extremamente estreito que considera o trabalho apenas como valor econômico. “O ideário puritano” acerca do trabalho impera no projeto de ensino médio de tempo integral. O trabalho não é aqui considerado como elemento dialético, ou seja, do ponto de vista da sua negatividade, como fator que aprisiona, mas que pode libertar. O limite da compreensão do trabalho puritano remete-nos a uma compreensão restrita de educação. Seria a educação voltada apenas para a formação de uma profissão, de instrução para o trabalho.

Tamanho distanciamento existe aqui frente ao ideário de educação no e pelo trabalho defendido por autores com perspectivas críticas de educação como Saviani(2013a), por exemplo. Este autor faz a relação mediante a compreensão ontológica do homem. Tendo em vista o trabalho como categoria de análise que estrutura e explica as relações sociais e sendo a educação processo também necessário à condição do homem em sociedade ela seria pautada no e pelo trabalho. Seria ela mesma trabalho.

Segundo a compreensão do Programa sobre educação pelo trabalho que limita-se ao *aprender pela prática ou aprender trabalhando* reforçamos nossa tese de que a educação que se diz inovadora pauta-se sobretudo na formação como fator utilitário para o mercado. Por tudo que já foi colocado aqui, podemos afirmar que, nem de longe, a educação pelo trabalho significa educar pela práxis, apesar de os idealizadores tentarem uma aproximação nesse sentido.

Apesar de o Programa apontar a formação profissional como um dos seus compromissos esta é referendada apenas a partir do desenvolvimento de valores supostamente capazes de inserir o jovem no acirrado mercado de trabalho. É oportuno destacar, portanto, que o “Novo Futuro” é destinado ao ensino médio regular e não à formação profissionalizante ou a formação técnica. O elemento trabalho, a educação pelo trabalho, está relacionada, conforme apontamentos dos Manuais, a concepção de ensino atrelado as necessidades econômicas e isso reflete na forma como se concebe a educação, o professor e o jovem.

Pelo imperativo do senso comum, o “Novo Futuro” com sua educação pelo trabalho parece oferecer oportunidades até então inexistentes, mas que na verdade consolidam a perpetuação da desigualdade social intrínseca ao sistema capitalista quando se pauta na compreensão do trabalho no viés puritano a fim de atender as mudanças exigidas na reprodução

do sistema capitalista. É na contradição do real, na disputa hegemônica que acontece essa acirrada disputa pela dominação ideológica da escola. Acontece da forma como nos é alertado de que: “Apesar das declarações em contrário e das boas intenções, predomina a ideologia e as práticas que, em nome da mudança, nada mudam; em nome da autonomia, da cidadania e da democracia, mantêm a desigualdade, a injustiça, a negação de direitos”. (COÊLHO, 2012, p.16)

A compreensão de trabalho do Programa “Novo Futuro” está alicerçada na ciência positivista. Desta forma, é entendido e reduzido na compreensão de emprego, ou seja, atrelado ao modo de produção capitalista, em valor que produz mais valores. Destaca-se sua concepção relaciona ao ideário puritano de trabalho em que é visto apenas como virtude. No Programa em pauta, apesar do trabalho aparecer como categoria central o sentido que assume o nega enquanto essência do homem e de tudo que o constitui. O trabalho é encarado como valor econômico fundamental para a reprodução do capital.

De outro modo, o trabalho, nos Manuais, é pensado como elemento a ser controlado na garantia de processos que alcancem os resultados desejados pelos elaboradores externos do Programa. É nesse sentido, que se estrutura a TESE.

3.3.2 B) Tecnologia Sócioeducacional (TESE)

A Tecnologia Empresarial Sócioeducacional (TESE), é como ficou conhecida a racionalidade de uma gestão capaz de inovar a educação prezando por uma formação de “qualidade total”. O elemento trabalho também é central no Programa por se basear na organização deste para melhor eficiência. Para alcançar este feito, a estruturação a partir da delimitação do trabalho docente é a aposta de que os resultados serão alcançados. Não sem antes passar pelo crivo de uma gestão firme. Vejamos:

“Quem não planeja não executa; quem não mede não sabe de nada.” A TESE (Tecnologia Empresarial Socioeducacional) foi desenhada para levar esses conceitos gerenciais para o ambiente escolar e permitir ao Gestor o atingimento dos seus objetivos de maneira estruturada e previsível. (ICE, I, p.5)

Nesse sentido, o trabalho docente é racionalizado. Formas de controle sobre a atividade do professor, antes adotadas nas empresas, são inseridas na escola. Indicadores são estabelecidos para medir o grau de eficácia e eficiência com que os resultados foram alcançados.

O modelo de educação em Goiás tido como eficaz e que prescreve o trabalho docente é da ordem da racionalidade gestonária. É esta a inferência possível a partir da análise documental do Programa Novo Futuro que traz a proposta de uma mudança, capaz de revolucionar a educação, de dar novos significados ao ensino médio, através da formação de excelência que se baseia em um modelo de gestão, no mínimo, questionável.

Foi na Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) (ICE, I) que vislumbraram a possibilidade de adaptação de ferramentas que deram origem ao TESE. A premissa básica é ordenar as atividades, gerenciar suas ações, elencar indicadores, traçar metas e a partir disso analisar os resultados alcançados visando a formação de excelência. Veja:

A Tecnologia de Gestão implantada nos Centros de Ensino, denominada TESE, foi modelada como um instrumento versátil e eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e acessível. Essa tecnologia objetiva formar uma consciência empresarial humanística nos componentes da organização, alinhando- os à filosofia do PROCENTRO, que busca garantir a excelência do Ensino Médio público. Ela é definida como a arte de coordenar e integrar tecnologias específicas e educar pessoas por meio de procedimentos simples, que facilmente podem ser implantados na rotina escolar. (ICE, I, p.6)

Acredita-se, portanto, que os problemas decorrentes do fracasso escolar está delimitado na má gestão dos recursos e do não controle sobre o trabalho docente. Bastando que se crie ferramentas poderosas que permitam prescrever a atividade e avaliar o resultado. Este é o elemento mais importante em torno do qual gira toda estruturação do Programa.

A educação de qualidade deve ser o negócio da escola - o que ocupa a mente de cada um dos seus integrantes, de acordo com suas áreas específicas; deve gerar resultados – satisfação da comunidade pelo desempenho dos educandos, educadores e gestores. Todos estão a serviço da comunidade e dos investidores sociais e devem se sentir realizados pelo que fazem e pelos resultados que obtêm (ICE, I, p.8).

Um dos elementos responsáveis pelo sucesso do TESE, garantem seus elaboradores, está na Delegação Planejada. Neste tópico fica ressaltada a importância do gestor enquanto liderança capaz de delegar tarefas e também de delimitar o grau de autonomia pertinente em cada caso “Outro aspecto importante é a delimitação da autonomia. O gestor deve perceber o grau de maturidade da pessoa e conceder maior ou menor autonomia ao liderado” (ICE, I p.11). É nessa lógica que é pensado e delimitado o trabalho do professor nos Manuais, que deve atuar na busca por resultados para satisfação do projeto e como prestação de contas à comunidade escolar. O resultado também é elemento imprescindível, pois é ele o que mantém a competitividade da empresa no mercado. Em uma relação com a escola apontam que:

As empresas são criadas por prazo indefinido, para se consolidarem no mercado, para serem perenes, mediante a integração sinérgica e produtiva das pessoas que lhes dão vida. Os resultados alcançados são diretamente proporcionais ao ciclo de vida da organização: sobrevivência, crescimento e sustentabilidade (ICE, p.13).

Existe grande ênfase dada aos resultados que se tornam o fim da educação. Nesse caso, o papel da gestão no controle do trabalho docente é central pois suas intervenções devem vir ao encontro das metas traçadas. Os responsáveis pelo fracasso ou sucesso são eleitos. Uma vez adequadas as ferramentas de gestão, o resultado deve ser alcançado independente dos insumos disponíveis. Pelo Programa com seu modelo de gestão TESE avançamos no desenvolvimento daquilo que compreendemos ser a racionalidade gestonária inserida na educação a partir de políticas públicas que apostam nos resultados quantificáveis, na responsabilização, na remuneração ligada ao desempenho, a possibilidade da formação de excelência.

O trabalho docente, seguindo esta tendência, ganha papel central nas reformas educacionais a partir dos anos 1990. A exemplo do modelo TESE, o trabalho é delimitado, simplificado, determinam sua natureza em um quadro bem estruturado de uma prescrição a ser reproduzida. Opinam sobre o seu trabalho as diversas áreas do saber. Porém, não são ouvidos os atores desse processo. Há um maior distanciamento entre elaboração e execução. Posta essa realidade estamos:

Diante desse projeto deliberado de racionalização máxima da atividade laboral, o “trabalhar” é concebido como lugar da repetição, do idêntico, do mero fazer, enfim, da ação desprovida de pensamento, pois tudo já teria sido pensado por outrem. (ALVES, 2010, p.24)

Pode-se inferir que a atuação do professor diante do modelo de gestão adotado, a TESE, abre poucas alternativas de participação. A intenção é que execute aquilo que foi previamente determinado. Na racionalidade gestonária em curso, as políticas públicas se baseiam em consultorias privadas. Descartam as universidades brasileiras com suas inúmeras pesquisas de mestrado e doutorado que tratam sobre pedagogia e educação, descartam o que os professores tem a dizer sobre seu ofício para dar vazão a interferência do setor privado no setor público. Da função de provedor, o Estado passa à função de regulador pela via da desresponsabilização do provimento dos serviços públicos abrindo espaço para o tratamento da educação como mercadoria. A educação enquanto produto a ser quantificado para medir sua produtividade. Para isso, parece providencial a criação de programas “à prova de professores” (ALVES, 2014),

no qual a TESE se encaixa bem. A estruturação de um esquema de controle é a aposta deste Programa. Vejamos:

A liderança do Gestor é, sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos, avaliados e recompensados. (ICE, I, p.3)

A TESE é um exemplo bem acabado da racionalidade gestionária em voga nas políticas públicas atuais. Apresenta soluções que limitam-se a execução daquilo que foi previamente determinado como elementos suficientes para a formação de excelência. Partindo da compreensão básica de que é preciso medir para controlar o trabalho, endossam a relação entre os pares escola/empresa, aluno/cliente, resultado/competitividade:

A tecnologia empresarial considera o cliente e o investidor como fontes de vida. Ora, se não houver cliente – alguém que precise dos serviços – e se não houver alguém que invista, não há empresa. Logo, se não houver comunidade que necessite de uma escola de qualidade e se não houver investidor disposto a prover os recursos, não haverá um Centro de Ensino naquela localidade. Portanto, o objetivo do gestor (empresário individual) e da equipe (empresário coletivo) é agregar valor às duas fontes de vida, ou seja, riquezas morais e riquezas materiais, garantindo a satisfação da comunidade e do investidor social (poder público e iniciativa privada). (ICE, I p.10)

A racionalidade gestionária reza que a partir da prescrição do trabalho e da figura de um gestor com forte liderança é possível controlar a atividade. Na educação, as políticas decorrentes deste contexto têm no gestor e no professor figuras centrais, o que não resta sem prejuízos para o trabalho docente que vê o seu ofício sofrendo intervenções de distintas áreas para quantificá-lo ficando ele mesmo ausente desta discussão. Pela lógica destes modelos o trabalho docente é da ordem do simples fazer o que já foi prescrito. Existe um distanciamento evidente entre elaboração e execução. A força da contradição entre trabalho e capital na lógica neoliberal mostra seus reveses na educação encarando-a como mercadoria e tendo na produtividade a justificativa para se estabelecer no mercado.

De tal maneira, existem limites e impasses da educação orientada pela racionalidade gestionária. Ao transplantar as técnicas administrativas ao meio escolar, é disseminada o seu caráter de neutralidade “a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais” (PARO, 2010, p.191). A contradição

que existe na própria empresa, qual seja a contradição entre trabalho e capital, o distanciamento entre elaboração e execução, a divisão pormenorizada do trabalho se diluem e passam incólumes no “Novo Futuro”. Nesta adequação da técnica administrativa aplicada na escola são detidas as considerações que se mantêm “no nível superficial das ponderações a respeito das medidas tecnicamente mais propícias à obtenção, na escola, de resultados tão satisfatórios quanto conseguimos na empresa, nunca se aprofundando a análise até o nível das implicações políticas de tais medidas” (Idem, p.192).

Não obstante, a escola em seu cotidiano de aproximação com as empresas enfrentam problemas de difícil solução. Se a racionalidade gestonária se detém, sobretudo, aos índices de produtividade de forma a mensurar a eficiência das empresas usando para isso a entrada e saída de recursos, por exemplo, como um importante indicador, como mensurar o trabalho do professor como eficaz ou não?

Apesar da investida das ferramentas privadas e da sua pretensão em se adequar a diferentes realidades, Alves (2016) demonstra as dificuldades em aplica-las no setor de serviços, no setor terciário, que caracterizado por sua diversidade envolve “o comércio varejista, postos de combustível, serviços de telefonia, transporte público urbano, empresas aéreas, hospitais, entre outros elementos em inumeráveis ramos e campos de atuação” (p.200). Tal autor nos alerta que “[...]se a determinação do *input* e do *output* é problemática no mundo industrial, nos serviços ela se torna quase insolúvel.” (p. 200) Afinal, como mensurar a quantidade de insumos a ser empregada para produção do resultado pretendido? Como estabelecer quantitativamente os recursos a serem disponibilizados para obtenção do êxito produtivo no setor de serviços? Na escola, por exemplo, em que o trabalho do professor, a sua ferramenta é, prioritariamente, o conhecimento, atrelado, como não poderia deixar de ser, as condições estruturais que lhe são dadas para desempenhar sua função, como estabelecer a quantidade necessária de seu desempenho para a produção do resultado desejado? Resultado este que, diga-se de passagem, envolve a transformação, por meio da obtenção do conhecimento, do aluno. Estas questões que se apresentam complexas são, aos olhos da administração, neutralizadas o que acaba por constituir em um entendimento estreito sobre gestão.

Nesse sentido, as características do trabalho no terciário questionam pela base os modos de proceder da gestão e sua noção de produtividade tributária do paradigma industrialista. Aqui, novamente, uma visão estreita do que é a gestão e do que é trabalhar produzem medidas facilmente deletérias para a qualidade do que uma instituição ou organização propõe-se a realizar[...] (ALVES, 2016)

Quando o produto do trabalho é algo concreto não é difícil encontrar estratégias capazes de reduzi-lo em equações matemática e soluções administrativas para obter, supostamente, o controle de todo processo de produção. É importante destacar, que mesmo nas estruturas empresariais e fabris a contradição existe. O que torna a homogeneização do meio de trabalho algo a ser questionado. Porém, no setor de serviços em que esta racionalização do trabalho é algo ainda mais peculiar, a eficácia (que se projeta por meio da aplicação das ferramentas administrativas privadas) é “dimensionada” é cheia de pressuposições, de reduções, por vezes de mutilações, quanto às condições reais de sucesso financeiro, mas também quanto às condições de sucesso social, da entidade econômica considerada.” (VIDAL, MUNIZ e ALVAREZ, 2001, p.81). Como se pode depreender, os empecilhos para se avaliar as performances dos trabalhadores no setor de serviços se impõe e:

Permanece a mesma dificuldade quando se tenta dar um indicador de performance aos insumos, quando se tenta definir um numerador e um denominador no que tange ao setor de serviços. Na maioria dos casos busca-se definir um output: onde está o equivalente do produto a ser colocado no numerador? Como circunscrever um ato tendo começo e fim, regularidade reprodutiva, de tal maneira que se possa dizer: o mesmo ato foi produzido com menos (ou mais) insumos? Onde começa e onde termina a atividade de ensino, de recepção e informação pertinente a um usuário, o ato de cuidar, o tratamento de um dossiê médico, a manutenção de um equipamento, o conselho para uma aplicação financeira? (Idem, p.81)

Mesmo diante das adversidades que a educação estabelece, devido a sua natureza, à implantação da racionalidade gestonária, para ela são projetados índices, metas, indicadores, missão, visão, ou seja, todo arsenal de ferramentas administrativas disposto a interferir na realidade da escola a fim de promover o que consideram ser uma boa educação. Mesmo diante das diferenças inconciliáveis entre empresas e escolas como, por exemplo, a produção de bens materiais nas empresas que são tangíveis “imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, e a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido seu caráter, de certa forma, abstrato quer em razão do envolvimento inevitável de juízos que valorem sua avaliação”. (PARO, 2010, p. 189-190); a investida das experiências empresariais ganham ascensão na escola. Isso, coloca a escola em uma situação de submissão à interesses que são privados e visam a expansão do capital em detrimento do direito à educação pública, universal e de qualidade. Ademais, respondendo à pergunta feita anteriormente de como se pode mensurar o trabalho dos professores a fim de avaliar sua pertinência aos parâmetros educacionais exigidos atualmente, a resposta é: através dos resultados apresentados pelos alunos. Isso no entendimento dos homens de negócios que se julgam aptos a opinar sobre a melhor “forma de fazer a educação dar certo”.

Esses resultados, por sua vez, são avaliados como adequados ou não por índices de aprovação, evasão, e pelas notas obtidas pelos exames externos. O bom ou o mau resultado são atribuídos a escola, que atribuem ao professor, através da ineficácia, ou não, do seu trabalho, o ônus ou o bônus do processo ensino-aprendizagem. O que a racionalidade gestionária enfatiza é a suposta importância da instrumentalização do trabalho bem como do seu controle por meio das ferramentas administrativas privadas sendo esta a solução para o problema da baixa “produtividade educacional”. O “Novo Futuro”, atrelado a esta lógica, tem através da TESE, na estrutura racionalizada do trabalho do professor, a ferramenta dita infalível para obtenção de melhores resultados no ensino médio de tempo integral.

Sobre o resultado como parâmetro para qualificar o ensino e também sobre a intervenção dos empresários na educação pública Ravitch (2011) tem muito a dizer. Primeiramente, traz da sua experiência como conselheira educacional, na década de 1980, nos Estados Unidos a lição de que escola e empresa são incongruentes e, que portanto, não faz sentido aproximar essas duas instâncias a bem de, supostamente, prover melhoras no ensino público. Os empresários entendem sobre mercado, sobre produção, sobre produto e, sobretudo, em como obter lucro. Já a escola pública deve estar à disposição do interesse público e se debruçar sobre a formação dos seus alunos sem esquemas de punições, sem diferenciações, sem comparações posto que a educação de qualidade deve ser uma busca constante do Estado a ser oferecida de forma igualitária, sem distinções. Dessa forma, a autora ressalta a importância de se legislar as políticas educacionais levando em consideração o que os educadores, os pesquisadores em educação tem a dizer. Políticos e empresários não dominam o tema de ensino de qualidade e se portam como neófitos, calouros, diante do assunto assumindo compromissos sem medir suas futuras consequências.

Outra questão colocada por Ravitch (2011) diz respeito aos limites de se pensar a qualidade educacional e o trabalho dos professores por meio de testes externos. Ora, estes instrumentalizam o conhecimento. Não é prudente avaliar a aprendizagem por um esquema de escolha de alternativas certas ou erradas dispostas nas provas. A subjetividade do aluno não é algo constante e pode influenciar no seu nível de concentração e discernimento a depender do momento que se encontra. Além do mais, elementos como a competitividade na escola são ressaltados. Existe a valorização das disciplinas que são privilegiadas nos testes em detrimento das demais. Ou seja, o conhecimento se instrumentaliza ao se limitar aqueles exigidos pelas avaliações externas. A escola quase que se reduz à espaço de treinamento para a realização

destas. Perde, nesse caso, seu sentido de ser. O direito ao acesso ao conhecimento é negado. Os professores resumem seu ofício ao fazer o que foi determinado externamente (Idem).

Para Coêlho (2009 e 2012), estas questões postas na realidade trazem prejuízos indeléveis. Com a atenção e preocupação voltada aos resultados apresentados nos testes nacionais e internacionais, as discussões que envolvem a educação na atualidade abre mão e se distancia do fazer pedagógico e dos seus problemas. Sem se preocupar com os conceitos que surgem nas pautas das políticas educacionais, a escola toma para si preceitos que desconhecidos passam ao largo de problematizações e que, mesmo assim, passam a fazer parte do cotidiano escolar. Desta feita, ao assumir as preocupações a ela imposta de fora para dentro a escola se confunde “com repartição pública, organização não governamental- ONG-, empresa, estabelecimento comercial ou quartel. Silencia, abafa o interesse por sua natureza, pelo que é inerente a sua existência, com o que é o homem, a autonomia, a liberdade [...] o ensino e a aprendizagem[...]” (COÊLHO, 2012, p.59-60)

Ao ser submetida aos interesses políticos e mercadológicos, da racionalidade da gestão, a escola não se reconhece como instituição, uma vez que perde sua especificidade, e “desliza no operacional e, negando sua natureza torna-se organização.” (Idem, p.61). A preocupação que passa a envolver as pautas escolares são dominadas por aspectos da gestão, em ferramentas administrativas e aspectos burocráticos na busca por resultados deixando de lado o ensino e a aprendizagem, a dúvida e o questionamento (COÊLHO, 2012).

Por meio da análise dos Manuais Operacionais pode-se inferir que a TESE expressa bem a maneira com a racionalidade gestonária chega na escola e impacta diretamente a instrumentalização do trabalho dos atores nela envolvidos. Isso se dá, principalmente, por meio da função de controle que o gestor precisa desempenhar sobre o trabalho dos professores e a maneira pela qual o trabalho deste é adequado às ferramentas empresarias. A aproximação direta da empresa com a escola, colocando esta em submissão com aquela, decorre em prejuízos para a educação e para o seu processo de ensino e aprendizagem. Ao intervir pontualmente sobre o fazer docente também deixa suas marcas. Sobretudo, porque incide sobre uma realidade a qual desconhece por ausentar das discussões os professores. O fazer do professor delimita-se, portanto, a execução do que foi prescrito afirmando o distanciamento entre aqueles que pensam e aqueles que executam o trabalho. Na educação o ensino torna-se mercadoria e a produtividade é a justificativa para se estabelecer no mercado. Dessa lógica não escapa também o trabalho docente quando pensado pela TESE.

CONCLUSÃO

As políticas e programas educacionais em Goiás, principalmente em relação ao ensino médio, nos insere na tendência internacional e nacional em relação à racionalidade gestonária dos serviços públicos. Esta racionalização, apesar de iniciada nos anos de 1990 se intensifica no século XXI. Tal corrente ganhou força neste Estado a partir da Reforma do Ensino conhecida como Pacto pela Educação, em vigor desde o início de 2012.

Ao contrário do que se afirma o dito “Pacto” se configurou em uma série de medidas aprovadas arbitrariamente pelo governo, tendo em vista a redução da máquina administrativa pública de forma a beneficiar maior interferência das empresas privadas. Ou seja, verdadeiramente, a tomada do setor público pelo setor privado. É neste cenário que se implanta o Programa Novo Futuro.

O que se efetiva em âmbito nacional, nas reformas empresariais de educação, acaba por se legitimar na esfera estadual. O “Pacto pela Educação”, foi encaminhado por um economista (o então secretário da Educação em Goiás), financiado por meio da parceria do Estado com empresários e elaborado por uma empresa norte americana especializada em gestão de resultados (Vide capítulo 1). O mesmo acontece com o Programa Novo Futuro cuja proposta se baseia na experiência empresarial Odebrecht e tem se firmado como modelo hegemônico de ensino médio no Brasil. Ou seja, o que vemos são os homens de negócios, os empresários e economistas, a frente das decisões educacionais implantadas no país e em Goiás.

O Programa Novo Futuro eleito pelo governo de Goiás como tentativa de transformação do ensino médio é o que há de hegemônico no que tange a esta etapa de ensino. Compreendê-lo é fundamental para o entendimento dos ideais que estão sendo colocados em curso na formação dos jovens brasileiros. Sua particularidade está na relação entre escola e empresa e no elemento trabalho como fundante das propostas pedagógica, de gestão e de formação. Uma vez que essas alterações não passam ilesas e visam transformações para a realidade escolar é preciso atenção aos sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro²³.

²³ Uma vez que esta pesquisa tem caráter bibliográfico e documental, as análises realizadas se referem aquilo que é projetado como ideal nos Manuais Operacionais. Não há como, portanto, afirmar de que maneira as reformas e programas se efetivam no real, na sua aplicabilidade nas escolas goianas e o que de fato muda, ou não, nos trabalhos dos gestores, professores e alunos. Reconhecendo que a pesquisa empírica é fundamental pra revelar tais questões, o que se pretende é avançar neste aspecto em momentos posteriores a este. Antes disso porém, é preciso reconhecer também que entender as bases teóricas nas quais são projetadas o ensino médio hegemônico é fundamental para revelar os interesses e o compromisso assumidos pelo governo ao adotar Programas com características tão peculiares como o “Novo Futuro”.

Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro

O discurso que ganha ascensão e tem se firmado como modelo hegemônico de educação para o ensino médio se utiliza de uma retórica que a primeira vista parece promissora. Porém, ao buscar a compreensão dos elementos que embasam o Programa as contradições emergem.

O que é notado é uma estreita relação entre educação e produtividade do país. Na ênfase dada à formação de excelência, é evidenciado seu vínculo com a formação para o trabalho. É portanto, pragmática e se efetiva na escola do fazer e não na escola do saber (COÊLHO, 2009). Essa tendência se mostra como importante instrumento de coesão do sistema sendo que a adaptação à realidade e, portanto, sua aceitação se sobrepõe ao questionamento e à reflexão sobre a ordem que está posta. Pode-se inferir que o Programa revela ser uma releitura da Teoria do Capital Humano uma vez legítima em plano macroestrutural a formação para o trabalho como necessária ao desenvolvimento econômico do país e no plano microestrutural responsabiliza o indivíduo por sua condição.

Conforme pode ser apreendido através da análise dos Manuais Operacionais, o “integral” no “Novo Futuro” está relacionado ao período de funcionamento da escola e nem de longe apresenta condições de mudanças capazes de prezar pela formação verdadeiramente integral do aluno o que acaba por se constituir apenas em aparato de discurso para expansão dos CEPs.

Mostra-se, portanto, mais como medida assistencialista. Forma de combate à pobreza e à criminalidade. A inclusão e igualdades de condições alardeadas na mídia e nos discursos daqueles que defendem a escola pensada como empresa privada, se revelam como falácia. Ao contrário, o que se efetiva é a negação do acesso ao ensino de qualidade. A exclusão começa na escola, na escolha dos conteúdos que ao prezar pela aplicabilidade imediata não fornecem as bases para um ensino realmente sólido (LIBÂNEO, 2014).

O que prevalece é a retórica que evidencia um compromisso de manutenção do sistema da exploração da maioria. A formação para o trabalho, portanto, é o que se mostra como pano de fundo no panorâmico quadro de ensino médio hegemônico posto pelo Programa Novo Futuro. Dessa forma a educação

[...] não tem sentido e valor nela e por ela mesma, a não ser como investimento para o futuro, dependendo do que poderá depois na vida dos alunos e ex-alunos de seu sucesso na continuidade dos estudos e do trabalho. Não se perguntam nem se interessa pelo que ela é em si mesma, qual sua razão de ser, o que justificaria está fora dela, na esfera dos negócios, ou num tempo futuro, fora do presente. Torna-se instrumento,

meio para que a economia e os indivíduos alcancem seus objetivos e metas. (COELHO, 2012, p.62)

A racionalidade gestonária se apresenta, no Programa Novo Futuro, na relação entre escola e empresa em uma aproximação direta com o mercado. Determina e instrui, por meio de documentos legais, os rumos educacionais do Brasil e de Goiás numa forma de instrumentalização avançada tendo em vista que a compreensão acerca do elemento trabalho na formatação do Programa não torna possível projeções mais otimistas. Educação e trabalho são colocados numa acepção meramente prática o que se consolida em uma posição positivista de ambos elementos e refletem essa característica ao: colaborar com o distanciamento entre execução e elaboração do trabalho, valorizar o fazer em detrimento do pensar (o conhecimento empírico), ressaltar a racionalização das ações como fundamentais ao desenvolvimento e manutenção da ordem.

Apesar de ser o trabalho elemento importante do Programa Novo Futuro este é negado como condição fundante do homem e ressaltado apenas como valor. Contraditoriamente, como ressalta Charlot (2004) nunca a educação e trabalho foram tão enfatizados nos sistemas educacionais e cada vez mais reduzido o seu entendimento como valor.

O trabalho no “Novo Futuro” é reproduzido nos limites de sua compreensão do sistema capitalista, ou seja, é pensado como emprego. Nesse sentido, o trabalho é negado em seus aspectos abstrato, por não problematizar a força de trabalho convertida em produto e as mediações que esse processo de transformação da matéria prima e detenção dos meios de produção implicam, e concreto uma vez que o percebe apenas como valor e não se dispõe a conhecer as diferentes realidades sobre as quais atua na tentativa de homogeneizar (por meio das ferramentas privadas) um meio repleto de interferências.

Nos Manuais do “Novo Futuro” a escola é compreendida como empresa, o aluno como cliente, e o ensino como mercadoria. Cercada por esses e outros termos o sentido da escola é fragmentado dando vazão aos interesses da gestão administrativa. O trabalho é entendido como valor a ser negociado no mercado a bem de sofrer melhores ou piores ofertas pela mão de obra a depender do investimento que o indivíduo se propôs a fazer em sua formação. Formação, esta que como podemos perceber é centrada no fazer, no conhecimento útil.

Mais uma vez, o trabalho se apresenta como elemento fundante do “Novo Futuro”, quando articula o projeto para além do campo das ideias. Dessa forma, a solução para melhorar os índices apresentados pelo ensino médio incide sobre um quadro racionalizado de ações as quais devem se subordinar o trabalho dos professores.

O trabalho entendido como valor, o trabalho como instância a ser controlada para obtenção de melhores resultados e a formação para o trabalho de forma a suprir as demandas do mercado são as faces que revelam as bases as quais se filia o Programa.

Os sentidos do trabalho no Programa Novo Futuro vão ao encontro daquilo que se propõe a concretizar. Ou seja, oferecem a possibilidade de uma educação inovadora, de formação integral, de formação de excelência que tem inclusive convencido, haja vista sua expansão em parte considerável de Goiás e do Brasil. Porém, o discurso que o encampa se revela conservador uma vez que não oferece, verdadeiramente, condições de mudanças estruturais e nem mesmo pontuais. O que temos é a essência com que o elemento trabalho se revela no “Novo Futuro” como afirmação da escola ofertada aos pobres, isto é, do ensino limitado às exigências do mercado.

Os sentidos do trabalho atrelados a uma lógica positivista revela-o apenas como valor. Nesse sentido, apesar de ser enfatizado no Programa Novo Futuro, contraditoriamente, é negado como condição de constituição do homem e da sua história. Negado tanto no âmbito do aspecto abstrato como no âmbito do aspecto concreto limita-se a valor a ser negociado como mão de obra. Limita-se à adaptação do meio posto que é disseminado como natural. Limita-se a conformação e passa ao largo da inovação. E mais: tentam limitá-lo para exercer controle sobre o resultado.

A arrogância das políticas e da gestão diante do trabalho humano

A inserção da racionalidade gestonária nas políticas a partir dos anos de 1990 traz para o cenário da gestão pública a proximidade com os elementos que compõem a administração do mundo dos negócios. As políticas ousam uma vez que relacionam a transformação do trabalho apenas pelo seu controle por meio da racionalização das atividades dos trabalhadores. Essa tem sido a aposta das pautas educacionais no século XXI. A exemplo da TESE a atividade dos professores é da mera execução daquilo que foi determinado pelos elaboradores externos.

Os inúmeros estudos da ergonomia da atividade²⁴ nos mostram que sobre a atividade humana influem aspectos distintos que acabam por intervir no fazer do homem e da mulher. A atividade é a mediação que existe entre o trabalho prescrito e o trabalho real. Esta se caracteriza,

²⁴ “A ergonomia da atividade compreende um corpo de conhecimentos teóricos e metodológico que permite a análise do trabalho tendo em vista compreendê-lo para transformá-lo[...] (ALVES, 2015, p.9)

dentre outros elementos, por não poder ser totalmente previsível. A simplificação da atividade humana com o “objetivo de antecipá-la totalmente, de prepará-la de tal forma que uma vez modelada pelos outros, aqueles que devessem executá-la ‘não teriam que pensar’, como disse Taylor” (SCHWARTZ, 2007, p.35), mostrou pontos frágeis. Mesmo o taylorismo, período em que vivenciamos a máxima racionalização do trabalho na linha de produção, mostra suas contradições pois “mesmo neste caso existe algo que escapa à predeterminação, à antecipação da atividade, então de uma certa maneira trata-se de algo que deve escapar sempre e por todo o lugar” (Idem, p.39).

Por mais que se organize, se estruture, se racionalize a atividade humana existe uma distância entre *aquilo o que se pede e aquilo que a coisa pede* (GUÉRIN, 2004). Nesse caso, mensurar o ofício humano na tentativa de controle sobre o seu resultado é olhar de forma superficial o trabalho concreto de homens e mulheres singulares que atuam no meio de distintas formas criando sua maneira peculiar de atuar.

Diante de tantas imprevisibilidades que podem decorrer de uma dada situação de trabalho como enquadrar o trabalho sob pretexto de sua regularização para obtenção de resultados, se a atividade humana se mostra tão peculiar e distinta, como pretendem as políticas educacionais do século XXI? Delimitar o trabalho é elemento suficiente para desencadear mudanças no processo de trabalho?

É nesse engodo que se pautam as políticas públicas recentes ao formatarem uma mudança educacional a partir da racionalidade gestonária, como se pretende com o Programa Novo Futuro, simplificando assim a atividade do professor em estruturas que devem ser apenas executadas, desconsiderando os saberes adquiridos nas situações concretas de trabalho, negando a opinião daqueles que conhecem e vivem o meio escolar. Um exemplo disso, é o trabalho do professor controlado pela ferramenta administrativa do ciclo PDCA (planejamento, desenvolvimento, controle e avaliação que é “um dos métodos de gestão que visam controlar e conseguir resultados eficazes [...]” (ICE, I, p.11). Diante disso vale uma reflexão: “Será que podemos falar do trabalho sem o trabalhador, de um certo modo dizendo: ‘o trabalho é realizado em tais condições, isso é o que se pede à pessoa’ ...?” (SCHWARTZ, 2007, p.29)

SCHWARTZ (2011), para identificar as diversas tramas que não são vistas no trabalho e para melhor explicitar porque a atividade humana não pode ser delimitada através daquilo que é facilmente notado, pois sobre ela recai interferências múltiplas, nos traz um exemplo

excepcional e nos ajuda refletir sobre o visível do trabalho concreto e os inúmeros fatores que estão invisíveis diante de um olhar apressado e desatento. Observe:

Em suas atividades, os homens ou as mulheres tecem no trabalho. Em relação à trama, os fios os religam a um processo técnico, a propriedades da matéria, das ferramentas ou dos clientes, às políticas econômicas - elaboradas eventualmente em um outro continente, às regras formais, ao controle de outras pessoas... Em relação à cadeia, aqui religados à sua própria história, a seu corpo que aprende e que envelhece; a uma multidão de experiências de trabalho e de vida; a muitos grupos sociais que lhes ofertaram saberes, valores, regras com os quais eles produzem dia após dia; aos parentes também, fontes de energia e de preocupações; aos projetos, desejos, angústias, sonhos (DANIELLOU apud SCHWARTZ, 2011, p.)

Lançar sobre o trabalho um olhar mais atento que a atividade nos possibilita é jogar luz sobre o trabalho concreto e entender que este não é passível de delimitações. É possível problematizar, se a intenção é conhecer para transformar, questões diversas que consideram não apenas os fatores estruturais, mas que se preocupam com os seus pormenores. Ao tentar encarar o trabalho como matéria já conhecida estamos ocultando e nos pautando apenas por aquilo que é o visível do trabalho. Corremos, assim, o risco de não conhecê-lo nunca ou de conhecê-lo de forma superficial.

A lógica empresarial que chega às escolas atribui novos sentidos à formação, mas se mostram retrógrados. Alguns exemplos são a noção de: resultados como objetivo final do processo ensino-aprendizagem, responsabilização, meritocracia. Adotando o discurso contraditório de formação de excelência, que vê na racionalidade gestonária a possibilidade do desenvolvimento do ensino, estamos na contramão daquilo que as pesquisas nos alertam sobre o perigo que incorremos quando: 1-Vemos na figura do professor o problema e criamos programas “à prova de professores” sob a crença de que a solução está no controle do trabalho através de modelos de gestão inovadores; 2- Adotamos métodos de racionalização das atividades que preveem, para o não cumprimento das atividades e para o não alcance dos resultados, a responsabilização (a bonificação ou a punição). Causando, segregação de alunos e professores, estreitamento do currículo, fraudes nas avaliações, reforço da competitividade no meio escolar, etc (RAVITCH,2011), (FREITAS, 2012), 3- Adotamos práticas concernentes ao trabalho que desconsideram o fazer do trabalhador tornando possível incidir somente sobre aquilo que é visível.

Diante de programas tão bem estruturados como o Programa Novo Futuro, armado com a TESE como modelo de gestão capaz de dar garantia de que o objetivo será alcançado através de instrumentos que permitem [...]planejar, definir metas, gerenciar suas atividades e avaliar

seus resultados.” (ICE, I, p.6), várias questões são colocadas em xeque quando problematizadas pelo olhar da atividade. O trabalho não se submete à delimitações, o prescrito está muito distante do real. É preciso encarar, se deseja de fato mudá-lo, o trabalho como objeto a ser revelado. Tratá-lo como elemento complexo a ser humildemente analisado. Não dissolver a parte no todo. Caso o contrário, corremos o risco de inviabilizar a mudança no trabalho quando insistimos em deixá-lo oculto.

É preciso ir a fundo para conhecer as situações de trabalho se o que se almeja é a mudança deste. Caso contrário, estamos diante de discursos que, apenas inovadores no papel (e mesmo aí contraditórios), nos apresentam o mais do mesmo.

A TESE, como materialização das políticas públicas educacionais dos anos 2000, reforça no ensino a instrumentalização do trabalho através da racionalidade gestonária. Fato que não entra em curso sem provocar possíveis dilacerações no sistema público de ensino e prejuízos ao trabalho docente.

Na esteira da lógica neoliberal, o trabalho docente segue a perspectiva da racionalização dos gestos na linha de montagem a fim de descartar qualquer gesto prescindível para a melhoria da produtividade. A exemplo disso, o Novo Futuro destaca:

A liderança do gestor, é sem dúvida, uma característica essencial, porém isoladamente não basta. Faz-se necessário pôr a sua disposição e de sua equipe um conjunto de ferramentas gerenciais que permitam dirigir a escola de forma estruturada. Essa estrutura deverá garantir que missão, objetivos, metas, estratégias, planos de ação e métricas estejam todos alinhados e claramente definidos, em todos os níveis da organização, de modo que todos possam, com clareza, compreender o seu papel e contribuir objetivamente para a consecução dos resultados esperados, para que sejam medidos avaliados e recompensados. (ICE, I, p.3)

Assim como no taylorismo o trabalho é delimitado, prescrito, planejado nos seus mínimos detalhes e o controle do processo elevado a máxima importância, pois é através dele que se garantirá a execução eficaz do serviço. O objetivo principal da TESE, a formação de excelência ganha ares de instrumentalização. Neste caso, nega a ergonomia da atividade, uma vez que a capacidade produtiva do homem está limitada àquilo que alguém prescreveu para sua eficaz reprodução. No projeto o que temos é a submissão da escola e do fazer docente à racionalidade gestonária. O ideal da TESE é que seu professor apenas execute. Seu trabalho é reduzido ao fazer. Sua figura é secundarizada em prol de um planejamento bem estruturado e hierarquizado das funções, por exemplo: “É indispensável que os indicadores sejam claros, objetivos e mensuráveis, representados, sempre que possível, por números relativos. Reportam-

se aos resultados esperados.” (Idem, p.25). Na educação e sobre trabalho do professor incidem o neotecnismo colocado em marcha através da privatização, da meritocracia e da responsabilização (FREITAS, 2012).

Felizmente, ao contrário do que acreditam os elaboradores da TESE e das ousadas pretensões das políticas educacionais recentes, a atividade humana não é passível de tamanho engessamento. Com o discurso da implantação de propostas de inovação da educação, programas como este atendem à lógica da desresponsabilização do Estado e maior intervenção privada nos serviços públicos. Adotando uma análise que fica na superficialidade do problema, ao atribuir o controle do trabalho como a solução para a inovação do ensino, a atividade é ocultada. Nesse caso, existe a projeção acerca de um trabalho que é desconhecido. A transformação é improvável, pois seus protagonistas não se identificam com o planejamento articulado. O trecho a seguir é esclarecedor:

[...] é que os operários não tomariam como autenticamente normais senão as condições de trabalho que eles mesmos teriam instituído em referência a valores próprios e não emprestados, é que o meio de trabalho que eles tomariam como normal seria aquele que eles teriam feito, eles mesmos, para eles mesmos. Todo homem quer ser sujeito de suas normas. A ilusão capitalista está em acreditar que as normas capitalistas são definitivas e universais [...] (CANGUILHEM, 2001, p.120)

Uma ação transformadora necessariamente, escuta os homens e mulheres investidos nas situações concretas de trabalho que vivem, criam e recriam as demandas do meio a fim de atingir aquilo que foi determinado. Definitivamente, o “Novo Futuro” não se valeu desses relatos. Ao contrário, trouxe das práticas administrativas de grandes empresários a proposta que é eficaz em apontar os erros e sugerir possíveis soluções, mas lhes fugiu o essencial: é preciso conhecer a realidade para sua transformação. Sabendo disso despertariam o sentido de que “A situação real é sempre diferente daquilo que foi antecipado pelo prescrito[...] E estas distâncias são irredutíveis: irredutíveis! (SCHWARTZ, 2007, p.69).

Pensar a transformação e a inovação diante da realidade avassaladora do ensino é imprescindível. Porém, mudanças efetivas só acontecerão a partir do conhecimento das situações concretas de trabalho de homens e mulheres e com a participação efetiva dos professores na elaboração de estratégias que coloquem em análise suas experiências, seus saberes, sua atividade. Caso contrário, o que veremos é o mais do mesmo. Propostas ousadas de mudanças mirabolantes que sistematizadas se distanciam do real.

Considerações Finais

Não pela ascensão do modelo implantado nas escolas de ensino médio em período integral no Brasil, a Organização Odebrecht ganhou manchete nas mídias recente do país e do mundo. Este nome está envolvido em grande esquema de corrupção em uma relação promíscua entre o grupo empresarial e políticos.

A construtora Odebrecht possui 48 anos e pertence a terceira geração da família responsável por construir um dos maiores grupos empresariais do ocidente com atuação em 23 países. Em 1979, a empresa começa sua expansão pela América Latina, países africanos e Estados Unidos, sempre amparada por empréstimos do governo (BBC BRASIL, 2016). Atualmente, o grupo empresarial Odebrecht atua nos setores de energia, biocombustível, defesa, seguro, grupos petroquímicos e outros.

Matéria publicada na BBC Brasil destaca a fala do jornalista e escritor uruguaio Raúl Zibech ressaltando que a forma de administrar peculiar da Odebrecht "revolucionou o setor de construção" (Idem) no país com um método de operar "muito agressivo e eficiente" (Idem). Trata-se da tecnologia, aqui já analisada, TEO definida pela Companhia como um "conjunto de princípios, conceitos e critérios" que valoriza "potencialidades do ser humano, como a disposição para servir, a capacidade e o desejo de evoluir e a vontade de superar resultados" (Idem).

A mesma matéria jornalística destaca a fala do professor, Sérgio Lazzarani, da FVG- SP que o esquema de corrupção revelado pela operação da polícia federal "Lava Jato" coloca em xeque a forma como grupos empresariais, a exemplo da Odebrecht, se expandiram. Dessa forma, questiona a prática que sempre vigorou no Brasil e que tem o Estado como indutor do desenvolvimento: "Criou-se um cenário em que os empresários buscavam se conectar com o Estado em busca de oportunidades, o que favorece procedimentos ilícitos" (Idem). De fato, esta relação facilita ações criminosas. Haja vista as acusações por corrupção, lavagem de dinheiro e associação criminosa de Marcelo Odebrecht.

A operação Lava Jato revelou forte esquema de corrupção da Odebrecht. O Grupo "pagou mais de R\$ 113 milhões em propinas para que uma de suas empresas conquistasse contratos com a Petrobrás. Essa lógica repete uma prática adotada por outras companhias envolvidas no esquema." (BBC Brasil, 2016).

O esquema de corrupção se dá em ciclos que ora, apoiam campanhas e políticos em trocas de benefícios de contratações de serviços via licitação ora, o investimento se dá diante da promessa da ocupação de cargos importantes da administração pública. A BBC Brasil (2016) aponta em relação à Odebrecht que “A empresa – uma das maiores doadoras de campanhas eleitorais – ocupa o décimo segundo lugar no ranking das maiores construtoras do mundo da revista Engineering-News Record”.

Não é a primeira vez que a empresa, que adota um modelo administrativo tido como de sucesso, é alvo de polêmica colocando em discussão seus valores morais. A mesma matéria da BBC Brasil a qual temos explorado aqui, destaca que na Angola “A atuação da companhia no país africano [...] entrou na mira do Ministério Público e da Justiça do Trabalho brasileira, que condenou a construtora e duas de suas subsidiárias por promover tráfico de pessoas e manter trabalhadores em condições análogas à escravidão na construção de uma usina de açúcar e etanol em Angola.” (Idem).

Diante de tais fatos, a pergunta que paira é: qual o valor moral tem a Odebrecht em propor um modelo de inovação escolar? Que exemplo é esse que deve ser propagado para formação de jovens? Se os conselhos empresariais sobre educação despertam indagações em relação a sua pertinência o que dizer dos conselhos empresariais desta organização que se baseia na formação de valores, mas que evidenciam os seus através de condutas totalmente questionáveis?

Aqui não estamos colocando em julgamento nem mesmo a capacidade, a legitimidade, que detém uma empresa com sua tecnologia administrativa em propor a forma ideal do ensino. Afinal, empresas entendem de negócios, de produtos, de lucros e não de educação. O que está sendo levantado é o valor moral deste grupo empresarial em interferir sobre o trabalho de professores, sobre o trabalho dos alunos, sobre o próprio sentido de educação tendo como justificativa o domínio da gestão ressaltando-a como elemento capaz de “salvar o ensino no Brasil”. Vale uma reflexão:

Como se depreende, os gestores elegem causas e soluções, tendo em vista o desenvolvimento de seus respectivos projetos. No entanto, é importante observar que, tanto nas causas como nas soluções eleitas, o contexto em que o trabalho é realizado jamais é questionado: as situações de trabalho na escola formam uma evidência, não uma problemática. (ALVES, 2010)

O modelo escolar do “Novo Futuro” continua a se expandir devido ao senso comum de que adota um esquema de gestão administrativo ousado e eficaz. Ora, o “sucesso” do grupo

empresarial Odebrecht ao qual os governos tem se espelhado como modelo a ser seguido pelas escolas caiu por terra. A ascensão deste grupo está relacionada, também, à esquemas de privilégios na aproximação entre políticos e empresários na defesa de interesses que são particulares. Mesmo diante destes fatos, é este o modelo hegemônico das escolas de ensino médio integral. Os técnicos da administração tem interferido sobre a educação ficando os especialistas da área distantes das discussões e do curso que tem seguido o ensino no Brasil.

O crescimento do “Novo Futuro” resta contraditório, mas totalmente compreensível tendo em vista a hostilidade e a força dos empresários, do capital, em se fazer consolidar enquanto força ideológica e econômica a qualquer custo. As ferramentas administrativas, a racionalidade gestonária são disseminadas como as fontes do sucesso da administração privada. Na verdade, uma forma de explicar o inexplicável: a apropriação do público pelo privado para garantir e atender interesses próprios garantindo privilégio para poucos às custas dos direitos da maioria. Tendo isso em vista é importante salientar que “As nossas escolas não irão melhorar se nós esperarmos que elas ajam como empresas privadas na obtenção de lucro. Escolas não são negócios, elas são um bem público.” (RAVITCH, 2011, p.254)

Não é possível dissociar a parte do todo. As contradições se evidenciam quando a realidade é colocada à prova por meio da reflexão. Não há como dissociar a imagem de corrupção do grupo Odebrecht e a maneira questionável com que chegaram a tamanha expansão mesmo que ressaltem o mérito de sua gestão. Esta instituição perde a credibilidade a partir do momento que seus verdadeiros valores são expostos. Como continuar atrelando o seu sucesso à gestão? Mesmo que isso fosse verdade, a aproximação forçada entre escola e empresa é repulsiva pelo simples fato de possuírem naturezas distintas. Porém, essas questões parecem passar ilesas às observações do governo de Goiás no que tange a suas políticas e a seus programas educacionais.

Goiás tem se adequado rapidamente as mudanças das políticas públicas educacionais em relação à entrada da lógica empresarial no meio escolar. “O Pacto pela Educação” foi o primeiro de muitos passos que vieram inserir o Estado de Goiás na esteira da educação pensada pela via da racionalidade gestonária. Efetivando assim o que chamamos de neotecnicismo educacional cujas bases se sustentam em na privatização, a meritocracia e a responsabilização.

A implantação do Programa Novo Futuro é uma expressão desse contexto juntamente com a tentativa de implantação das OSs na gestão escolar, aumento das unidades das escolas militares e outras medidas que colocam em curso o endurecimento das políticas e o

enfraquecimento da classe dos professores impulsionados por políticas de punição e bonificação.

Em Goiás, o governo coloca em marcha os princípios neoliberais no meio escolar atendendo em tempo recorde as pautas conservadoras votadas em âmbito nacional. Um exemplo disso é que já no início de 2017 a Secretaria de Educação implantou em 30 escolas o novo ensino médio²⁵ quando a lei ainda era a Medida Provisória 746/16. Mesmo tendo até o ano de 2020 para implantação deste novo modelo, Goiás se antecipa.

Os CEPIS foram eleitos para serem os pioneiros deste modelo. A mudança causa tão pouca ou nenhuma estranheza que o Programa Novo Futuro agora é conhecido como “Escola da Escolha”. O site do ICE pode ser visto totalmente reestruturado na lógica das propostas do novo ensino médio. O material que serviu de análise para esta dissertação, os Manuais Operacionais, também passaram por mudanças. Porém, o que pode ser notado é meramente uma adaptação do material do Programa Novo Futuro para o material da Escola da Escolha²⁶. A ênfase do novo material está nos mesmos elementos de destaque do Novo Futuro. O mesmo discurso é encampado fortalecida a ideia da possibilidade de escolha do jovem em relação à especificidade da formação que deseja a fim de atender os interesses da sua profissão ou do curso superior futuro.

A figura do ICE ganha proeminência e sua proposta de ensino médio em tempo integral afirma sua hegemonia quando esta instituição passa a atuar diretamente no Ministério da Educação prestando consultoria para a expansão do Novo Futuro (agora chamado de Escola da Escolha) em âmbito nacional.

Goiás sai a frente da implantação do novo ensino médio mesmo não estando definido a forma como sua implantação irá acontecer se tornando um dos pioneiros desse Projeto. Contrariando, dessa forma, os movimentos de resistências dos professores, alunos e universitários quando da aprovação da lei 13.415/17. Goiás se põe em consonância com as políticas que trazem para a educação interesses hegemônicos. Uma prova disso foi a

²⁵ Informação disponível em <http://g1.globo.com/goias/noticia/2016/09/goias-iniciara-2017-com-30-escolas-no-novo-ensino-medio-diz-secretaria.html>. Acessado em 12/07/2017

²⁶ São 8 os cadernos que explicam o Programa Escola da Escolha lançados pelo ICE. São eles: Modelo pedagógico –conceitos, Modelo Pedagógico- instrumentos e rotinas, Modelo pedagógico-princípios educativos, Modelo Pedagógico- Ambientes de aprendizagem, Modelo pedagógico- metodologia de êxito da parte diversificada do currículo, Modelo pedagógico-metodologias da parte diversificada do currículo-componentes curriculares, Introdução às bases teóricas e metodológicas do modelo escola da escolha, Tecnologia de gestão educacional. Todos os exemplares possuem a organização de Juliana Zimmerman, supervisão de conteúdo de Thereza Barreto e, curiosamente, datam a 1ª edição no ano de 2015.

convocação de um dos homens da Secretaria de Educação de Goiás que esteve à frente da implantação do “Pacto” e da mudanças do ensino médio neste Estado para enquadrar o corpo que coloca em marcha a reforma do ensino médio em âmbito nacional.

Goiás é verdadeiramente a essência daquilo que está nas pautas das políticas educacionais. Leia-se: tomada do lugar público pelo setor privado a fim de defender os interesses de uma classe preocupada com a manutenção de seus privilégios e que faz demagogia ao encampar temas como o da justiça e da equidade pela educação uma vez que propõe o ensino instrumentalizado, que é na verdade, a afirmação da escola dual, a afirmação necessária para produção/ reprodução do sistema.

O novo, nesse caso, é a consolidação da escola de resultados do século XXI e a afirmação dos preceitos da privatização, meritocracia e responsabilização. O novo é o novo tecnicismo: o neotecnismo. Ou seja, o que há de novo é o retorno ao velho travestido da nova e hostil ideologia do “Novo Futuro”, da “Formação de Excelência”, da “Educação pelo Trabalho”. Mudanças não irão ocorrer e nossas escolas não irão melhorar se os empresários e:

[...] se os políticos que nos governam se meterem no território pedagógico e tomarem decisões que deveriam ser feitas por educadores profissionais. O Congresso e os legisladores estaduais não deveriam dizer aos professores como ensinar, tanto quanto eles não devem dizer aos cirurgiões como realizar operações. Tampouco o currículo das escolas deveria ser submetido a negociações públicas entre pessoas que não possuem conhecimento sobre ensino. A pedagogia – ou seja, como ensinar o que ensinar-deveria ser determinados por educadores profissionais e acadêmicos, após a devida deliberação pública, agindo com a autoridade neles investida pelas escolas, distritos ou Estados. (RAVITCH, 2011, p.251-252)

Apesar de os reformadores empresariais tentarem certa homogeneidade do real, a aproximação com seus discursos evidencia, as contradições que giram em torno dessas políticas. É ultrajante e meio desalentador pensar que o ensino dos nossos jovens, principalmente dos pobres, estão nas mãos de indivíduos que sequer possuem valores nobres nos quais possam se espelhar. A distância é estendida na efetivação de um ensino de qualidade ao nos recompormos do lado de políticas conservadoras que servem ao grande capital. O que prevalece é o Estado a serviço de interesses particulares e o acirramento das diferenças sociais. Valores de competitividade, individualidade ganham sobreposição diante do bem comum, do bem coletivo, do bem de todos. No século XXI, a escola assume características particulares. Na esteira da racionalidade gestonária se ascende no meio técnico e se distancia da cultura, da filosofia, das letras, das artes. O Programa Novo Futuro é a essência desse tempo que,

contraditoriamente, retrocede na história encampando o ideal de inovação e transformação, mas que faz do discurso demagógico e da sua ideologia grandes aliados para sua ascensão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, W. F. *Quando ensinar não é o mais importante: reflexões sobre o trabalho docente e o ofício do aluno no contexto atual*. Olhar de professor, Ponta Grossa, p.159-178, 2007.

_____. *O trabalho dos professores: saberes, valores, atividade*. Campinas, SP: Papirus, 2010 a. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.)

_____. *Gestão escolar e o trabalho dos educadores: da estreiteza das políticas à complexidade do trabalho humano*. Rev.Educ. Soc. vol.31 n.110 Campinas, p.17-34, jan./mar.2010b.

_____. *Crítica à razão gestonária na educação: o ponto de vista do trabalho*. Revista Brasileira de Educação v. 19 n. 56, p.37 -59 jan.-mar. 2014

_____. *Avaliar e Gerir: força e miséria das políticas públicas educacionais contemporâneas*. Revista Brasileira de Educação v. 21 n. 64, p.189-207, jan.-mar. 2016.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2011.

ARAÚJO JÚNIOR, J. F. *O trabalhador da educação e a acumulação flexível do capital: um estudo do posicionamento do Sintego frente à política educacional de Goiás*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013

BAIN E COMPANY Brasil. *Quem somos*. Disponível em: <http://www.bain.com/offices/saopaulo/pt/who-we-are/index.aspx>. Acesso em 02/08/2017.

BALL, S. J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cad. Pesqui. [online]. 2005, vol.35, n.126, pp.539-564. ISSN 0100-1574. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Acesso em 01/03/2017 as 10:00h.

BARROS, D. Todos tem algo a ensinar. Ver. Exame, 2014. Disponível em <http://exame.abril.com.br/revista-exame/todos-tem-algo-a-ensinar/>. Acesso em 02/08/2017.

BBC BRASIL. Odebrecht condenado: Entenda as polêmicas envolvendo a maior construtora do país, 2016. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160308_perfil_odebrecht_condenacao_jf_a_b. Acesso em 02/08/2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino médio, 2000.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 11 mar. 2005.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. 2013.

BRITO, J. ATHAYDE, M. *Trabalho, educação e saúde: o ponto de vista enigmático da atividade*. Rev.Trabalho, Educação e Saúde, 1(2):p. 239-265, 2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n2/05.pdf>.

CANGUILHEM, G.O. *Meios e normas do homem no trabalho*. Proposições, v.12, n.2-3, p.109-121, 2001.

CHARLOT. B. *Educação, trabalho: problemáticas contemporâneas que convergem*.Educação, Sociedade Culturas, Universidade de Porto, Portuga, v. 22, p. 9-25, 2004.

CHAUÍ, M. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 2012. — (Coleção Primeiros Passos; 13).

COÊLHO. I. M. (org). *Educação, cultura e formação: o olhar da filosofia*. Ed. PUC Goiás, Goiânia, 2009

_____. *Escritos sobre os sentidos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

CRUZ, J. A. *O movimento social e a escola: da criação passada à invenção necessária*. Ecos Rev. Cient., São Paulo, v. 11, n. 1, p. 57-75, jan./jun. 2009. Disponível em <http://www.redalyc.org/pdf/715/71512097004.pdf>. Acesso em 02/08/2017

DELORS, J. (pres.) *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf>. Acesso em 02/08/2017

FERNANDES, A. S. BORGES, A. *Ideias Fora do Lugar: o neoliberalismo como categoria de análise da políticas públicas no Brasil*. Revista: Organização e Sociedade. v.15 n.46 Julho/Setembro - 2008

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, Dagmar M. L. TARTUCE, Gisela L. *Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio*. Cad. Pesquisa. [Online]. 2004, vol.34, n.122, pp. 411-423.

FRANCO, M.L. *Análise de Conteúdo*. Brasília, 4ª edição: Liber Livro, 2012.

FREITAS, L. C. *Os Reformadores Empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012

_____. *Ensino médio: a MP do atraso*. Blog do Freitas, 2016. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2016/09/10/ensino-medio-a-mp-do-atraso/>. Acesso em 02/08/2017.

_____. BNCC: como os objetivos serão rastreados. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 02/08/2017.

FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. CIAVATTA, M. (orgs). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

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

_____. CIAVATA, M. *Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades*. Educ. Soc. vol.32 no.116 Campinas jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 02/08/2017

G1. Brasil investe em educação, diz OCDE, mas gasto por aluno é baixo. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/11/brasil-investe-mais-em-educacao-diz-ocde-mas-abandono-ainda-e-alto.html>. Acesso em 02/08/2017

GRAMSCI, A. *A concepção dialética da história*. Editora Civilização Brasileira. S.A. Rio de Janeiro- RJ.1978.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Editora Civilização Brasileira. S.A. Rio de Janeiro- RJ.1989.

_____. *Maquiavel, Política e o Estado Moderno*. Editora Civilização Brasileira S.A. Rio de Janeiro/RJ. 1991.

GOIÁS, _____. Programa Novo Futuro. Disponível em: <http://portal.seduc.go.gov.br/Paginas/Superintencias%20e%20Gerencias%20de%20Ensino/Programa-Novo-Futuro.aspx>. Goiânia, 2012a. Acessado em: 06/09/2017.

GOIÁS AGORA. Mais escolas públicas estaduais vão oferecer ensino médio em tempo integral, 2017. Disponível em: <http://www.goiasagora.go.gov.br/mais-escolas-publicas-estaduais-vao-oferecer-ensino-medio-em-tempo-integral/>. Acessado em: 06/09/2017

GUÉRIN, F. et al. *Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia*. São Paulo: Edgard Blücher, 2004.

ICE (I), Programa Novo Futuro. *Manual Operacional- Modelo de Gestão-Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)*, Recife, PE. s/d.

_____(II), Programa Novo Futuro. *Manual Operacional- Implantação do Programa em uma rede escolar*. Recife, PE, s/d

_____(III), Programa Novo Futuro. - *Manual Operacional Protagonista Juvenil*- Recife, Instituto De Corresponsabilidade Pela Educação. Recife, PE, s/d.

_____(IV), Programa Novo Futuro. *Manual Operacional - Os laboratórios de ciências*. Recife, PE, s/d.

_____(V), Programa Novo Futuro. *Manual Operacional- Guia de aprendizagem*. Recife, PE. s/d.

_____. *Escola da Escolha*. Modelo pedagógico-conceitos, Recife, PE, 2015

_____. *Escola da Escolha*. Modelo pedagógico-instrumentos e rotinas, Recife, PE, 2015.

_____. *Escola da Escolha*. Modelo pedagógico-princípios educativos, Recife, PE, 2015

_____. *Escola da Escolha*. Modelo pedagógico-ambientes e aprendizagens. Recife, PE, 2015.

_____. *Escolha da Escolha*. Modelo pedagógico- metodologia de êxito da parte diversificada do currículo, Recife, PE, 2015.

_____. *Escola da Escolha*. Modelo pedagógico-metodologias da parte diversificada do currículo: componentes curriculares, Recife, PE, 2015.

_____. *Escola da Escolha*. Introdução às bases teóricas e metodológicas da escolha, Recife, PE, 2015

_____. *Escola da Escolha*. Tecnologia de gestão educacional, Recife, PE, 2015.

JORNAL DE SANTA CATARINA. “Precisamos estimular os jovens a seguir carreiras científicas”.2013. Disponível

<http://jornaldesantacatarina.clicrbs.com.br/sc/noticia/2013/05/precisamos-estimular-o-jovem-a-seguir-carreiras-cientificas-4144307.html>. Acesso em 02/08/2017.

KIRSTEN, M. *O trabalho do professor e o pacto pela educação*: políticas neoliberais no contexto educacional de Goiás. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2016.

KUENZER. A. Z. *O Ensino Médio agora é para a vida*: Entre o pretendido, o dito e o feito. Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, Abril/2000.

LIBÂNEO, J. C. *Considerações críticas sobre o documento “Diretrizes do Pacto pela Educação: Reforma Educacional Goiana-Setembro, 2011*. Disponível em: <http://sintego.org.br/midias/banners/13122013082557.pdf>.

_____. *Escola de tempo integral em questão*: lugar de acolhimento social ou ensino aprendizagem? Org. BARRA, Valdeniza Maria Lopes da. Educação: ensino e tempo na escola de tempo integral. Goiânia, 2014. p.257-308.

MANACORDA, M. A. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e fordismo*. [Tradução William Laços]. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARTINS, A. “*Todos pela educação*: o projeto educacional de empresários para o Brasil do século XXI. Disponível em <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/GT09-4799--Int.pdf> as 22h36 de 14/09/2016). Acesso 02/08/2017

MARTINS, E. M. *Todos pela educação?* Como as políticas estão determinando a política educacional brasileira. Ed. Lamparina, RJ, 2016.

MÉSZÁROS, I. *A revolução social e a divisão do trabalho*. In. *O poder da ideologia*. São Paulo: Boitempo Editorial. 2004

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

MOURA, P. O. *O Sistema de bônus/prêmio na reforma Pacto pela Educação (SEDUC/GOIÁS 2011-2014)*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

NEVES, L. M. (org). *Estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

NOSELLA, P. *Ensino médio: à luz do pensamento de Gramsci*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2016.

OCDE. *Relatório de país- Brasil*, 2011. Disponível em: <https://www.oecd.org/brazil/48670822.pdf>. Acesso em 02/08/2017.

ODEBRECHT, N. *Educação pelo trabalho*. Salvador: Odebrecht, 2010.

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

PARO, V.H. *Parem de preparar para o trabalho!!!* Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. São Paulo, Xamã, 1999. Disponível em:

https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf. Acesso em: 06/08/2017.

_____. *Administração escolar: introdução crítica*. – 16. ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

PEREIRA, L. C. *Da administração pública democrática à gerencial*. Disponível em: [http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.admpublicaburocraticaa gerencial.pdf](http://www.bresserpereira.org.br/papers/1996/95.admpublicaburocraticaa%20gerencial.pdf). Acesso 02/08/2017

RAVITCH, D. *Vida e morte do grande sistema escolar norte-americano*: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RODRIGUES, R. R. *Programa novo futuro*: entre a legitimidade e a necessidade do ensino médio em tempo integral. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.

SANTOS, I. M. *O ensino de história em Goiás, na educação básica, nos programas curriculares da Seduc/Go*: do currículo em debate ao pacto pela educação. Dissertação (Mestrado Profissional em Historia) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2016.

SANTOS, G. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. Disponível em <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>. Acessado em 05/09/2017

SAVIANI, D. *Escola e Democracia*. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11.ed.rev.Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. *Aberturas para a história da educação*: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema de educação nacional no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

SCHWARTZ, Y. *Atividade*. Laboreal, 1, (1), p.63-64. 2005 Disponível em: <http://laboreal.up.pt/rev.ista/artigo.php?id=48u56oTV658223469> :53635622 Acesso dia 02/08/2017

_____, DURRIVE, L. (Orgs). *Trabalho e Ergologia*: conversas sobre a atividade humana. Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2007.

_____. *Conceituando o trabalho, o visível e o invisível*. Trabalho, Educação e Saúde.v.91, p.1945, 2011.

Disponível no site
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198177462011000400002. Acesso em 11/04/2016 as 08:05h.

SCHULTZ, T. W. *O Capital Humano-Investimentos em educação e pesquisa*. Zahar Editores – Rio de Janeiro, 1973.

SILVA, L. R. *Unesco: Os quatro pilares da “educação pós-moderna*. InterAção: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 359-378, jul./dez. 2008

SILVA, M. R. *O Ensino Médio após a LDB de 1996: trajetórias e perspectivas*. 2013. Acessado dia 14/11/16 as 07:15h <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-ensino-medio-apos-ldb-de-1996-trajetorias-e-perspectivas>.

SILVA, A. H. FOSSÁ, M. I. *Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos*. http://www.anpad.org.br/diversos/trabalhos/EnEPQ/enepq_2013/2013_EnEPQ129.pdf. Acesso dia 01/03/2017 as 14:30h.

VATIN, François. *Epistemologia e sociologia do trabalho*. Ed. Instituto Piaget. Trad. REIS, Maria João Batalha. Lisboa, 1999.

VIDAL, M.; MUNIZ, H.; ALVAREZ, D. *Terá a atividade um lugar na avaliação de performance do setor de serviços?* Revista Ação Ergonômica, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 79-91, 2001.

YOUNG, Michael. *Para que servem as escolas?* Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.