



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**



---

**DANILO MEIRA LEITE DO PRADO**

**QUEM É O PROTAGONISTA DA ESCOLA DA AUTORIA? ANÁLISE DE UMA  
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MS (2017-2019)**

Campo Grande/MS  
2021

**DANILO MEIRA LEITE DO PRADO**

**QUEM É O PROTAGONISTA DA ESCOLA DA AUTORIA? ANÁLISE DE UMA  
PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MS (2017-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação, área de concentração Formação de Educadores, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientadora: Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein.

Campo Grande/MS  
2021

L551q Leite, Danilo Meira do Prado

Quem é o protagonista da Escola da Autoria? Análise de uma parceria público-privada em MS (2017-2019) / Danilo Meira Leite do Prado. – Campo Grande, MS: UEMS, 2021. 144 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2021.  
Orientadora: Prof. Dra. Nedina Roseli Martins Stein.

1. Escola da autoria 2. Parceria público-privada 3. Educação I. Stein, Nedina Roseli Martins II. Título

CDD 23. ed. - 370.98171

## **DANILO MEIRA LEITE DO PRADO**

### **QUEM É O PROTAGONISTA DA ESCOLA DA AUTORIA? ANÁLISE DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MS (2017-2019)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS, como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Formação de Professores.

Aprovada em ...../...../.....

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Nedina Roseli Martins Stein (Orientadora)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

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

---

Profa. Dra. Érika Porceli Alaniz (suplente)  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

---

Profa. Dra. Mariuza Aparecida Camillo Guimarães (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Campo Grande/MS, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço pelo dom da vida, sobretudo nesses tempos difíceis no qual uma pandemia e um governo inepto assolam o país.

Agradeço imensamente minha mainha, Ednalva, e ao meu painho, Délio (por curiosidade o mesmo nome que Antonio Gramsci deu ao seu filho). Gratidão por sempre acreditarem e estarem ao meu lado apoiando incondicionalmente.

À Samira, minha grande companheira e amada. Sou imensamente grato por estarmos juntos há quase uma década! Sou grato pelas boas conversas e risadas que tornam os dias mais leves. Agradeço também pelo incentivo cotidiano e por contribuir sempre, seja na escuta ativa ou opinando criticamente.

À minha orientadora, Professora Nedina, cada orientação foi de grande aprendizado, muito frutíferas, às vezes descontraídas e sempre bastante enriquecedoras.

À banca de qualificação e defesa, às professoras Maria Dilnéia E. Fernandes, Kátia C. N. Figueira, Mariuza Guimarães e Érika P. Alaniz. Suas contribuições foram preciosas para o caminhar da pesquisa, inclusive com mudanças de rumos. Meu muito obrigado! Inclusive, as professoras que foram suplentes, pois enviaram críticas e comentários por e-mail e foram igualmente valiosos.

A cada professora e professor do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação, em especial às seguintes professoras: Bartolina Catanante; Celi Neres; Leia Lacerda; Samira Lancillotti, suas aulas e textos indicados foram essenciais.

À Professora Érika, a oportunidade em realizar o estágio docência na disciplina de Política e Práticas de Educação de Jovens e Adultos. Foi uma experiência ímpar, de muito conhecimento adquirido.

Aos amigos e às amigas do Programa de Mestrado Profeduc/UEMS que tive privilégio de ganhar nesses últimos anos. Cada um de vocês fazem parte destas linhas. Em especial, cito

as seguintes figuras: Ana Carolina (Maracaju), Douglas, Ednéia, Ingrid, Leandro, Silvana e Verônica.

Aos amigos e às amigas que nesse último ano, mesmo à distância, tornaram mais leve essa caminhada, não citarei nomes para não ser injusto (são muitos). Sou grato pelas trocas de ideias descontraídas: Conexão PR-MS, Juntos somos mais fortes, Motim e Madeira. Amizades de sempre.

Às pessoas entrevistadas, sem o apoio e contribuição de cada um/a de vocês eu não teria conseguido realizar esta pesquisa.

Ao Programa Institucional de Bolsas aos Alunos de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PIBAP/UEMS) pelos 24 meses de fomento, foram de fundamental importância para a elaboração desta pesquisa.

Às trabalhadoras e trabalhadores desse país, seus impostos financiaram toda a minha formação humana e profissional na educação pública, da pré-escola à pós-graduação.

Ouvi dizer que estás arrependido,  
Que, diante das trevas, pediu desculpas.  
Estou tranquilo, calmo como um vulcão,  
Então, respiro fundo, medito e digo: não.

Não quero tuas desculpas.  
Que sintas o peso da culpa na nuca,  
Para que andes curvado  
Olhando para a rua em que nos massacraram.

Quero que se afogue em suas mentiras  
Até soluçar verdades que te encarem  
Com a força de um açoite de luz,  
Até que possas ver o que não via.

Quero que toda manhã olhe tuas mãos  
Empapadas do sangue dos nossos;  
E que toda a água dos oceanos seja pouco,  
Para ver-te esfregando as mãos como um louco.

Quero que se cale, que ao tentar falar  
As palavras saiam de tuas entranhas  
Como cactos, rasgando teu silêncio cúmplice  
Como catarros mortos como tua alma.

Não quero tuas desculpas, seu arrependimento.  
Quero mestre Moa vivo abraçando Marielle,  
Quero que árvores mortas pelo fogo  
Chorem lágrimas vivas para o céu.

Quero todos os anos que as crianças não viveram,  
Quero que haitianos mortos saiam de suas tumbas  
Para cobrar justiça de certos generais brasileiros.  
Quero de volta os anos roubados pelo bloqueio.

Quero que jovens chilenos voltem para casa  
Com cheiro de empanada e sabor de vinho,  
E abracem calorosamente seus amores,  
Que os beijarão com carinho.

Se não podeis me dar isso,  
Ora... que te cales, e sofras.  
É muito menos do que tu  
Sabes que merece.

*Mauro Iasi*  
*outubro de 2019*

PRADO, Danilo Meira Leite do. **Quem é o protagonista da Escola da Autoria?** Análise de uma parceria público-privada em MS (2017-2019). 2021. 144 folhas. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande/MS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

## RESUMO

A presente pesquisa situa-se na área das políticas públicas educacionais, sendo o objeto a parceria público-privada na educação estatal pública de Mato Grosso do Sul, a denominada Escola da Autoria (Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016). Esse estudo teve por objetivo geral investigar a parceria entre Estado e terceiro setor na etapa do ensino médio em tempo integral em MS. Outros objetivos são, a saber: a) contextualizar os agentes protagonistas desta parceria: Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e o reformador empresarial Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), originário de Pernambuco/PE; b) examinar a definição de qualidade na educação e apontar as diferenças de acordo com a perspectiva de cada um dos sujeitos envolvidos nesta parceria público-privada; e c) problematizar o contexto da ideologia neoliberal, a reforma do ensino médio e as categorias de educação integral e educação em tempo integral. A hipótese desse trabalho foi se a gestão estatal na área da educação pública está sob ameaça de institutos privados. A temporalidade ficou circunscrita ao período de 2017 a 2019. Em 2017 é o início da implantação da Escola da Autoria, em 2019 ocorre o término desta parceria público-privada. No que se refere à metodologia, esta pesquisa é pautada pela perspectiva epistemológica gramsciana, de concepção marxista de entendimento da realidade material e orienta-se por uma abordagem qualitativa. O estudo faz uso da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e de pesquisa de campo por meio de entrevistas. Responderam aos questionários: duas pessoas da equipe de implantação, duas profissionais da educação em cargo de direção escolar, um servidor público em função de coordenação pedagógica e um professor de geografia e coordenador de área de ciências humanas, todas estas pessoas atuando no recorte temporal (2017-2019) em Escola da Autoria. Em linhas gerais, as considerações finais desta pesquisa apontam que a ideologia empresarial se enraizou no sistema de educação pública sul-mato-grossense. Em consequência, essa inserção e ingerência do livre-mercado por meio de institutos privados acarretam em perda da autonomia estatal sobre a formação continuada, em ausência de rigor científico e de referencial teórico mais consistente, divisão no professorado pois a SED/MS evidenciou por meio da equipe de implantação corroborar com o discurso do reformador empresarial ICE na contramão de outros professores entrevistados críticos à parceria e, por fim, ameaça à liberdade pedagógico-metodológica dos docentes do ensino médio de tempo integral de Mato Grosso do Sul.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais; Parceria público-privada; Escola da Autoria.

## ABSTRACT

The present research is located in the area of educational public policies, the object being the public-private partnership in public state education in Mato Grosso do Sul, the so-called, Authorship School (Law No. 4,973 of December 29, 2016). This study had the general objective of investigating the partnership between the State and the third sector in the stage of full-time high school in MS. Other objectives are, namely: a) contextualize the protagonist agents of this partnership: Secretariat of State for Education (SED / MS) and the business reformer Instituto de Co-responsibility for Education (ICE), from Pernambuco/PE; b) examine the definition of quality in education and point out the differences according to the perspective of each of the subjects involved in this public-private partnership; and c) problematize the context of neoliberal ideology, the reform of high school and the categories of integral education and full-time education. The hypothesis of this work was whether state management in the area of public education is under threat from private institutes. Temporality was limited to the period from 2017 to 2019. In 2017 is the start of the implementation of the Authorship School, in 2019 this public-private partnership ends. With regard to methodology, this research is guided by the Gramscian epistemological perspective, with a Marxist conception of understanding material reality and is guided by a qualitative approach. The study makes use of bibliographic research, documentary research and field research through interviews. They answered the questionnaires: two people from the implementation team, two education professionals in charge of school management, a civil servant in charge of pedagogical coordination and a professor of geography and coordinator of the humanities area, all of these people working in the time frame (2017-2019) in Authorship School. In general, the final considerations of this research point out that the business ideology took root in the public education system in the state of MS. As a result, this insertion and interference of the free market through private institutes leads to a loss of state autonomy over continuing education, in the absence of scientific rigor and a more consistent theoretical framework, division in the teaching profession, as the SED/MS showed, through the implementation team, to corroborate the discourse of the business reformer ICE against other teachers interviewed who were critical to the partnership and, finally, threatened to the pedagogical-methodological freedom of full-time high school teachers in Mato Grosso do Sul.

**Key words:** Educational policies; Public-private partnership; Authorship School.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Questões pessoais feitas às pessoas entrevistadas .....	96
<b>Quadro 2</b> Processo de Implantação do EMTI em MS .....	97
<b>Quadro 3</b> Formações pedagógicas oferecidas pelo ICE de acordo com as pessoas entrevistadas .....	100
<b>Quadro 4</b> Materiais e recursos fornecidos pelo ICE de acordo com as pessoas entrevistadas.....	102
<b>Quadro 5</b> Processo de implementação do ICE do ponto de vista pedagógico das pessoas entrevistadas .....	104
<b>Quadro 6</b> Processo de consultoria educacional do ICE do ponto de vista das pessoas entrevistadas.....	107
<b>Quadro 7</b> Princípio educativo e metodologia da Escola da Aatoria pela ótica das pessoas entrevistadas.....	110
<b>Quadro 8</b> Definição dos princípios educativos da Escola da Aatoria na ótica dos entrevistados.....	112
<b>Quadro 9</b> Concepção teórica e metodológica da Escola da Aatoria em MS na visão dos entrevistados.....	120
<b>Quadro 10</b> Atendimento às escolas com material pedagógico para salas de aula e laboratórios.....	124
<b>Quadro 11</b> Apoio complementar para entendimento da concepção da parte diversificada da BNCC.....	125
<b>Quadro 12</b> Existência de referencial teórico e materiais para trabalhar Projeto de Vida.....	128

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> Total de matrículas por modalidade de ensino: regular e profissional .....	53
<b>Tabela 2</b> Quantidade de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no MS .....	59
<b>Tabela 3</b> Matriz curricular: Ensino Médio em Tempo Integral – Educar Pela Pesquisa .....	63
<b>Tabela 4</b> Matriz curricular: Ensino Médio em Tempo Integral – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) .....	64
<b>Tabela 5</b> Questionário na íntegra: perguntas realizadas aos coordenadores pedagógicos, gestão escolar e equipe de implementação das Escolas da Autoria .....	99

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> Grau de satisfação quanto à parceria do ICE segundo as pessoas entrevistadas.....	126
--	-----

## LISTA DE IMAGENS

<b>Imagem 1</b> Linha do tempo: breve histórico da Reforma do Ensino Médio.....	49
<b>Imagem 2</b> Linha do tempo: breve histórico da Reforma do Ensino Médio.....	50
<b>Imagem 3</b> Centralidade do modelo: “O Jovem e seu Projeto de Vida”.....	65

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EI	Educação Integral
EM	Ensino Médio
EMTI	Ensino Médio de Tempo Integral
EUA	Estados Unidos da América
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IN	Instituto Natura
IQE	Instituto de Qualidade do Ensino
ISG	Instituto Sonho Grande
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OSCIPs	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PE	Pernambuco
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (em português)
SED/MS	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul
STEM-Brasil	Science, Technology, Engineering and Mathematics. A sequência, em português: Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UnB	Universidade de Brasília
UR	Unidade de Registro

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 ESTADO NEOLIBERAL, PARCERIA ESTADO-TERCEIRO SETOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS</b> .....	17
1.1 Responsabilização, meritocracia e privatização: políticas neoliberais na educação pública.....	22
1.2 Qualidade e gerenciamento da educação estatal pública: perspectivas teóricas.....	32
<b>2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, AS SUAS PARTICULARIDADES REGIONAIS E OS SIGNIFICADOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) E EDUCAÇÃO INTEGRAL (EI)</b> .....	42
2.1 A Reforma do Ensino Médio no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) .....	45
2.2 O ensino médio em Mato Grosso do Sul: continuidade do projeto nacional de reformas .....	53
2.3 Singularidades de tempo e espaço: a escola de tempo integral e a educação integral.....	70
<b>3 O MATO GROSSO DO SUL NA MÃO DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS</b> .....	77
3.1 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a concepção de Escola da Escolha sob a ótica de sua inserção no Mato Grosso do Sul .....	78
3.2 As entrevistas: análise das respostas de coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipe de implementação do ensino médio em tempo integral .....	93
3.2.1 Análise das questões por recortes temáticos .....	95
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	130
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	134
<b>APÊNDICE</b> Proposta de intervenção .....	140

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como objeto de análise a parceria entre Estado e os reformadores empresariais, no campo específico da política educacional. Esse estudo conta com o objeto geral de investigar a implantação do ensino médio em tempo integral no estado de Mato Grosso do Sul.

Os objetivos específicos são, a saber: a) contextualizar os agentes protagonistas desta parceria: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), originário de Pernambuco/PE; b) examinar a definição de qualidade na educação e apontar as diferenças de acordo com a perspectiva de cada um dos sujeitos envolvidos nesta parceria público-privada; e c) problematizar o contexto da ideologia neoliberal, a reforma do ensino médio e as categorias de educação integral e educação em tempo integral.

A fim de compreender as problemáticas que permeiam este texto, são analisadas as seguintes fontes documentais: a) Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, MP da Reforma do Ensino Médio; b) Portaria nº 1.145 de 11 de outubro de 2016, no qual cria o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral; c) Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016, no qual cria o Programa de Educação em Tempo Integral denominado Escola da Autoria; d) Lei n. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, muda a estrutura do ensino médio, no discurso flexibilizando-o; e e) Acordo de Cooperação n. 95/SED/2017, assinado em 26 de junho de 2017, sendo firmado apoio Técnico do ICE junto aos parceiros e investidores Instituto Sonho Grande – ISG e Instituto Natura, e com suporte dos parceiros técnicos Instituto de Qualidade do Ensino – IQE e STEM-Brasil na implementação do Programa Ensino Médio em Tempo Integral, em conformidade com a Portaria n. 1.145 de 10 de outubro de 2016.

As entrevistas, realizadas por meio de questionários semiestruturados, são analisados no terceiro e último capítulo. São dezesseis perguntas em sua maioria dissertativas, direcionadas para as seguintes pessoas: duas da equipe de implantação do ensino médio em tempo integral, dedicação exclusiva na Secretaria Estadual de Educação/MS; duas na função de direção escolar; uma ocupando função de coordenador pedagógico e a sexta e última lecionando a componente curricular de geografia e concomitantemente sendo coordenador de área de ciências humanas, uma particularidade da Escola da Autoria. Estes indivíduos se dedicaram exclusivamente ao ensino médio em tempo integral no período de 2017 a 2019.

A seguinte hipótese é investigada na presente pesquisa: a gestão estatal na área da educação pública está sob ameaça de institutos privados e essa inserção ocasiona perda da autonomia do setor público, sobretudo na área da educação.

Isso posto, o interesse em realizar este trabalho vai ao encontro da união de assuntos que despertaram a atenção em diferentes momentos de vida do autor, mas que tiveram efetivação pela via da academia.

Primeiramente, esta pesquisa se justifica devido à preocupação sobre a qualidade da educação estatal pública. Esse fator ocorre desde os tempos de estudante do ensino médio (2007-2009) etapa realizada em escola pública estadual – assim como toda a formação básica e superior em instituições públicas de ensino –, dessa forma o espírito de investigação se inicia à época a qual foram tecidas as linhas do projeto para ingresso no mestrado profissional em educação. O autor, naquele momento, atuava como professor de História na rede municipal de Campo Grande/MS. A partir do início de 2020 soma-se a experiência e vivência também na rede estadual de Mato Grosso do Sul.

Para realizar esse estudo, optou-se por um recorte temporal circunscrito ao período de 2017 a 2019. Porquanto, foi a partir de 2017 o início da parceria público-privada que visou à implantação do ensino médio em tempo integral, denominada Escola da Autoria. O ano de 2019 sendo o término deste acordo entre os protagonistas SED/MS e ICE/PE.

Contudo, as escolas de tempo integral possuem diferenças de projetos e linhas teóricas, mencionamos dois exemplos distintos. Primeiro: a parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no qual o Acordo de Cooperação e a Lei nº 4.973 é assinada a 29 de dezembro de 2016, o início da parceria acontece em março de 2017.

O mentor da proposta pedagógica deste reformador empresarial é o mesmo autor da metodologia do Instituto Ayrton Senna, a saber: Antônio Carlos Gomes da Costa, suas ideias são analisadas nesse trabalho. Destaca-se que são 469 as Escolas da Escolha no estado de Pernambuco, em 20 municípios, isto já em 2021. E esta proposta está em todas as regiões do país, Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul, e também, no Distrito Federal.

O ICE/PE estabelece os seguintes critérios de acompanhamento<sup>1</sup>: 1) gestão: semanalmente faz contato com a equipe de implantação deste projeto, no caso os servidores públicos em dedicação exclusiva, responsáveis por averiguar se as escolas cumprem as regras solicitadas pelo instituto; 2) metodologias: são novas as disciplinas e projetos aplicados, com destaque ao “Acolhimento”; o “Projeto de Vida”, as “Eletivas” e os “Clubes de

---

<sup>1</sup> Fonte: adquiridas por meio de entrevista com pessoa da equipe de implantação, trabalha desde o início da parceria entre SED/MS e instituto empresarial.

Protagonismo”; 3) estudantes: as visitas são bimestrais, a equipe de implantação realiza acompanhamento na escola para escutar o alunado, em específico representantes de turma e os responsáveis pelos “clubes de protagonismo”, isto posto, com o objetivo de averiguar se a implementação da metodologia está sendo corretamente aplicada pela gestão escolar e corpo docente.

A segunda experiência metodológica na escola de ensino médio de tempo integral (EMTI) é o “Educar pela pesquisa” (DEMO, 2014). Essa é a proposta do Professor Doutor Pedro Demo, pesquisador com vínculo junto a Universidade de Brasília (UnB). No estado de Mato Grosso do Sul, este modelo também está inserido na mesma Escola da Autoria, pois, esta terminologia é utilizada para quaisquer das EMTI presentes no estado.

Estas propostas são analisadas e problematizadas na presente pesquisa. Pois, houve o interesse em entender o constante crescimento da demanda por escolas de tempo integral assim como refletir sobre as políticas públicas de fomento, os incentivos, interesses e metodologias que se inserem nesse território da educação estatal pública.

No que se refere à metodologia, o presente estudo pautou-se pela perspectiva epistemológica gramsciana, de concepção marxista de entendimento da realidade material e orienta-se por uma abordagem qualitativa. O estudo faz uso da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental e de pesquisa de campo por meio de entrevistas.

Esta pesquisa é organizada em três capítulos. No primeiro capítulo é contextualizada a teoria liberal assim como sua vertente neoliberal, esta última sendo problematizada com mais rigor, no qual nos embasamos nas seguintes obras: Capitalismo e liberdade (FRIEDMAN, 1988) e Liberdade de Escolher (FRIEDMAN; FRIEDMAN, 1979).

Capitalismo e liberdade (1988) é um clássico dessa corrente de pensamento, primeira edição datada a 1962, escrito pelo Nobel de Economia de 1976, o estadunidense Milton Friedman. A segunda obra, Liberdade de Escolher (1979) Friedman escreve em coautoria com sua colega de profissão e esposa Rose D. Friedman, sendo este livro culminância de uma série de televisão estadunidense com o mesmo nome.

Friedman (1988; 1979), na perspectiva desse trabalho, lido e examinado na categoria de “intelectual orgânico” (GRAMSCI, 2005). Nos apropriamos dos escritos do marxista sardo Antonio Gramsci a fim de realizar uma leitura crítica desse autor e obra.

É investigado o conceito de “qualidade” na educação para esses “reformadores empresariais” da educação estatal pública a fim de entender o processo de “mercantilização” da educação (FREITAS, 2007; 2012; 2014; 2016).

Os sujeitos individuais e coletivos, examinados de acordo com a sua ideologia, no intuito de se inserir, gerir e transformar o público estatal. São analisados os seguintes argumentos utilizados por esses sujeitos: a) a ineficiência da gestão estatal; b) a incompetência do servidor público e c) o fracasso da educação pública estatal devido aos índices de avaliações internas e externas.

O segundo capítulo aborda e visa entender categorias centrais dessa pesquisa, são elas: Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI); Educação Integral (EI) e a reforma do ensino médio, Lei 13.415/2017.

As transformações recentes na educação básica se imbricam nesse processo de análise, exemplos de grande relevância são a própria reforma do ensino médio e o processo de correlação de forças envoltas na construção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). São debatidas no sentido de entender a maneira pela qual são realizadas as mudanças em gestões escolares e no fazer docente.

O terceiro capítulo, por fim, tece linhas analíticas dos documentos oficiais e desenvolve análise das entrevistas semiestruturadas. São elaboradas tabelas com o objetivo de evidenciar melhor as narrativas e as suas semelhanças e diferenças, são esclarecidas as categorias analisadas nos capítulos precedentes à luz do referencial teórico selecionado.

O ensino médio em tempo integral é uma política educacional em crescimento no Brasil. Sendo um grande desafio entender o que está por trás das tantas parcerias público-privadas envolvidas nesse processo.

É necessário a busca por compreensão sobre as novas demandas da escola pública contemporânea, tanto no que se refere ao discurso da melhoria de qualidade da educação quanto das condições de equidade de acesso, permanência e, ainda, o controle de gestão das escolas pelos reformadores empresariais da educação.

As considerações finais confirmam a hipótese inicial investigada, a saber: se a gestão estatal na área da educação pública estava sob ameaça de aparelhos privados de hegemonia. A cultura escolar é modificada nesse processo, pois a parceria entre SED/MS e ICE/PE comprova ser um modelo que altera em território sul-mato-grossense a lógica de gestão, passando de uma forma democrática para gerencial. Relevante salientar, ainda, que os caminhos na educação de tempo integral em Mato Grosso do Sul passam por contradições de discursos e projetos educacionais, o que foi observado a partir das análises da presente pesquisa.

## CAPÍTULO 1 – ESTADO NEOLIBERAL, PARCERIA ESTADO-TERCEIRO SETOR E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Neste capítulo, refletiremos sobre categorias essenciais para o desenvolvimento da pesquisa, as quais estabelecem aproximações com nosso objeto empírico, a saber: a parceria entre Estado e iniciativa privada – especificamente denominado terceiro setor ou a *sociedade civil*, no caso da análise em contenda – no campo da política educacional. É relevante a priori, discutir a respeito da categoria de Estado. Nossa definição é apropriada sob o viés teórico do italiano Antonio Gramsci (2005) em seus Cadernos do Cárcere afirma:

Este estudo também leva a certas determinações do conceito de Estado , que, habitualmente, é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo um tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais [...] Embora seja certo que, para as classes fundamentais produtivas (burguesia capitalista e proletariado moderno), o Estado só é concebível como forma concreta de um determinado mundo econômico, de um determinado sistema de produção, disso não deriva que a relação de meio e fim seja facilmente determinável e assumo o aspecto de um esquema simples e óbvio à primeira vista (GRAMSCI, 2005, p. 83-84 apud MOREIRA, 2018, p.46-48).

Conforme nossa interpretação dos escritos de Gramsci, a categoria de Estado não é facilmente determinável, tampouco em algumas linhas defini-lo, devido ser um debate histórico e amplo. Contudo, ressaltamos que entendemos ser Estado, em linhas gerais, um território de disputas sociais, políticas e, sobretudo econômicas, nas quais há um grupo dominante que se apodera de sua forma concreta, esse grupo constrói o seu domínio ou a sua hegemonia. Sobre o elo existente em Gramsci entre as categorias Estado e Hegemonia, Dore (2006) tece a seguinte reflexão:

Gramsci procurou avançar o conceito de Estado elaborado por Marx e Engels, considerando as mudanças verificadas desde quando ele foi formulado, em torno de 1848 (Cf. o Manifesto do Partido Comunista, 197[ ]). Compreendeu que o Estado já não governava apenas com base na força, na opressão dos trabalhadores, como tinha feito durante todo o século XIX, impedindo que os trabalhadores tivessem qualquer tipo de organização. A partir do final do século XIX, começaram a cair as proibições ao direito dos trabalhadores de fazer greve, de constituir sindicatos, de votar, ser votado, de organizar partidos, de publicar jornais, dentre outras. A classe dominante abre sua sociedade para os seus inimigos. Ao mesmo tempo em que permite as manifestações de seus adversários, o confronto de ideias, de

posições, ela busca convencer as classes subalternas a se submeterem ao seu domínio. Gramsci mostrou que essa forma da burguesia exercer o poder tinha novas características em relação às formas precedentes. Uma delas era a luta pela hegemonia. A hegemonia significa que o Estado capitalista não baseia o seu poder apenas na força, na pura repressão aos seus adversários, embora a repressão não seja extinta. [...] É um movimento próximo daquilo que Gramsci, certamente inspirado na reflexão de Hegel, entendeu como “trama privada”, chamando a sociedade civil de “aparelho 'privado' de hegemonia” (GRAMSCI, 1977 apud DORE, 2006, p. 337-338).

Gramsci evidencia o *modus operandi* pelo qual atuam os proprietários dos meios de produção, ou seja, essa classe poderosa se reinventa para manter-se no controle do Estado. Por essa forma de manutenção do poder e da submissão da classe subalterna aos seus domínios, é relevante compreender a categoria de *hegemonia* proposta por Gramsci. A classe opressora inspira-se em coagir, reprimir e convencer ideologicamente de que é necessário estarem no poder. Aos subalternos, conforme analisado por Gramsci (2005) tem de conquistar seu espaço para tornar-se parte do Estado. Sobrevêm um processo histórico de resistência e de luta por pertencimento.

Para a classe subalterna pertencer ao Estado, existiram processos históricos conflituosos e repletos de contradições. Esse referido processo ainda está em curso, observam-se que há lutas políticas e culturais no momento atual, justamente por busca de representatividade e manutenção de direitos sociais adquiridos. É de suma relevância frisar ser Gramsci pertencente à tradição marxista, por esse prisma ele interpreta a realidade. Vale ressaltar, que esse intelectual foi preso por atuar politicamente contra as forças hegemônicas fascistas nos anos 1920, em seu país natal, na Itália. Gramsci refletiu sobre esse contexto político e de crise social no qual viveu e, para interpretar esse momento utilizou a categoria de *sociedade civil*. Conforme a leitura de Dore (2006) na qual assevera

A sociedade civil é o lugar no qual se dá a luta entre projetos sociais e políticos que são contraditórios entre si, no quadro da disputa pela hegemonia entre as classes sociais fundamentais. O poder dos grupos dominantes é exercido de forma repressora, mas também de forma “humana”, porque ele busca e educa o consenso das classes subalternas. As duas dimensões do poder formam, como sugere Gramsci retomando Maquiavel, a ideia de um centauro: meio selvagem, a repressão, e meio humana, a busca e a educação do consenso. [...] Sua proposta é a de que as classes subalternas construam sua própria hegemonia, realizando aquela catártica passagem do econômico ao político: a superação de interesses particulares para formular um projeto de dimensão universal, capaz de apresentar uma direção para a sociedade e tornar-se Estado (GRAMSCI, 1977, p.1244). Eis aí sua configuração da sociedade civil: a passagem da estrutura à superestrutura, da economia à política (DORE, 2006, p. 338).

A categoria de *sociedade civil* – num primeiro momento elaborada por Hegel e na tradição marxista desenvolvida por Gramsci – é essencial para esta pesquisa, pois delimita e elucida as diferenças conceituais entre a sociedade civil, política ou Estado. Segundo Bobbio (1982) seu compatriota Antonio Gramsci, moderniza ao tecer novos significados a conceitos antigos. Tendo como exemplo, a própria categoria de sociedade civil, representada no momento ativo do desenvolvimento histórico de viés marxista. Na obra de Bobbio (1982) declara:

[...] a teoria de Gramsci introduz uma profunda inovação em relação a toda a tradição marxista. *A sociedade civil, em Gramsci, não pertence ao momento da estrutura, mas ao da superestrutura.* [...] *Cadernos do Cárcere*: Podem ser fixados, por enquanto, dois grandes planos superestruturais: **o que pode ser chamado de “sociedade civil”, ou seja, o conjunto de organismos habitualmente ditos privados, e o da sociedade política ou Estado.** E eles correspondem à função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade (BOBBIO, 1982, p. 32 – grifos do autor).

O entendimento da categoria analítica de sociedade civil, em contraste com a clássica categoria de Estado (essa sendo desdobrada desde os liberais Adam Smith e John Locke passando por Hegel, Engels e Marx) é de suma importância para desvelar nosso objeto, pois a análise dessa pesquisa sobre os escritos de Gramsci, é de que os reformadores empresariais da educação são a sociedade civil. Eles são no sentido de obter o controle hegemônico do Estado (sociedade política) e tiram do Estado a sua gerência, mas o fracasso dos índices avaliativos internos e externos, permanecem sob a responsabilidade da sociedade política estatal. Norberto Bobbio, esclarece essa problemática: “[...] através da organização e da regulamentação dos diversos interesses (as corporações), são postas as bases para a passagem do Estado. (BOBBIO, 1982, p. 36). Sendo esse momento denominado por “ditadura do mercado” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003) no qual iremos analisar mais detalhadamente nesse trabalho, sobretudo a hegemonia da educação estatal pública e suas variabilidades.

Gramsci preocupou-se com a educação estatal e se dedicou a compreendê-la nesse mecanismo mais amplo, ou seja, sendo um local dos quais acontecem lutas e disputas por hegemonia. Lançamos mão da metáfora de Maquiavel, apropriada por Gramsci, na qual a figura de um centauro: meio selvagem, sendo a repressão; meio humana, a busca e a educação do consenso (GRAMSCI, 1977, p. 1244 apud DORE, 2006, p. 338). Esse consenso ocorre via

instituições democráticas, sendo a democracia contemporânea controlada pela burguesia. Essa classe dominante via *sociedade civil*, estabelece o fio condutor que marcará a sujeição ideológica dos subalternos.

É desenvolvendo o princípio educativo no qual Gramsci formula a noção de escola unitária. O “princípio unitário” ultrapassa a escola como instituição (GRAMSCI, 1977, p.1538) e se relaciona à luta pela igualdade social, para superar as divisões de classe, que se expressam na separação entre trabalho industrial e trabalho intelectual e dividem a sociedade entre governantes e governados (DORE, 2006, p. 339-340).

Além do exposto, são essenciais a discussão de problemáticas contemporâneas acerca da corrente teórica do neoliberalismo. Friedman é suporte teórico desse estudo para entender o liberalismo econômico e suas conexões com a política, e a educação principalmente. As fontes primárias são as seguintes obras: *Capitalismo e liberdade* (1988) e *Liberdade de Escolher* (1979). Friedman, junto com o austríaco Friedrich Hayek, são considerados os grandes expoentes dessa tese. Para um ponto de vista crítico à categoria de neoliberalismo, nos apropriamos do exposto por Fraser (2010) que cita:

[...] é um projeto político econômico para liberar a economia, privatizar o acesso ao Estado, basicamente através do desmantelamento do poder dos sindicatos, diminuindo os direitos dos trabalhadores e cada vez mais o valor econômico vem das especulações, crédito e débito e menos das coisas que são de fato produzidas, que é o que as pessoas precisam (FRASER, 2010, s/p).

Anthony Giddens sociólogo britânico, é o teórico e formulador da categoria de “Terceira Via”. A definição de terceira via para Giddens, é “uma estrutura de pensamento e de prática política, que visa adaptar a social-democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente, ao longo das duas ou três últimas décadas” (GIDDENS, 2001, p. 36). Esse pensador afirma ir além das noções clássica de esquerda e direita, consagradas e norte teórico no espectro político. Conforme Giddens, “é uma terceira via no sentido de que é uma tentativa de transcender tanto a social-democracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS, 2001, p. 36). Estas categorias são fundamentais para a compreensão de nosso objeto, a saber: a parceria entre Estado e os denominados reformadores empresariais e situar a

formulação de políticas públicas educacionais<sup>2</sup>. Estes três conceitos: a) terceira via, b) neoliberalismo e c) parceria público-privada. Esses imbricados a fim de compreender necessária a investigação e o aprofundamento desses aspectos, isto posto, desvelar nosso objeto.

Para situarmos o conceito de neoliberalismo, é de suma importância contextualizar o surgimento da teoria liberal, no momento histórico compreendido entre os séculos XIV-XVIII, no início da chamada Era Moderna de formação de Estados nacionais. Como precursores desse processo histórico os seguintes países europeus: Portugal, Espanha, Inglaterra e França, destaca-se o crescente poder econômico e político da burguesia desses países (RODRIGUES; FALCON, 2006).

A origem e desenvolvimento do sistema capitalista, deteve distintas variantes e particularidades de acordo com o espaço geográfico, temporalidade e costumes, como afirma Marx (1982)

Ainda que as primeiras manifestações de produção capitalista se deem já, aqui ou ali, nos séculos XIV e XV, em algumas cidades do Mediterrâneo, a era capitalista só data, de fato, do século XVI. Por toda parte onde se instala o capitalismo, a servidão já tinha sido abolida há muito tempo, e a Idade Média, cujo fasto fora marcado pelas cidades soberanas, já estava empalidecendo (MARX, 1982, p. 173).

As reformas inglesas ao final do século XVII evidenciam as transformações sociais e políticas: a queda do poder absoluto dos reis e a origem dos cercamentos no campo – base para a acumulação de matérias-primas e formação do assim chamado exército industrial de reserva<sup>3</sup> –, essa última categoria, nas palavras de Karl Marx, “pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta” (MARX, 2012, p. 707 apud FORTES, 2018, p. 258). A chamada revolução gloriosa teve importante impacto, essa reforma ainda conforme *O Capital* (1982), “levou ao poder com Guilherme III de Orange, os capitalistas e nobres caçadores de lucros. Eles inauguraram a nova era exercendo o roubo em

---

<sup>2</sup> Projeto de Lei n. 4.973 de 29 de dezembro de 2016. Projeto de Lei que institui a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE/PE).

<sup>3</sup> Com o objetivo de elucidar a categoria de **exército industrial de reserva**, se faz necessário retomar a fonte marxiana, no caso a obra de maior destaque *O Capital*, para Marx (2012, p.707): “[...] a população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional” (MARX, 2012, p. 707 apud FORTES, 2018, p.257).

grande escala e nos domínios do Estado” (MARX, 1982, p. 176). Destarte, esses fatores darão margem para a fase primeira da Revolução Industrial em terras britânicas.

O panorama histórico e os espaços geográficos citados, países da Europa central, nos quais se desenvolverão a filosofia política e econômica liberal, sendo com os seguintes destacados pensadores: o escocês Adam Smith (1723-1790) e o inglês David Ricardo (1772-1823). A fim de entender a visão meritocrática, a privatização e consequente diminuição e seu objetivo final, ou seja, de esvaziamento do controle do Estado no que se refere à educação estatal pública, constatamos ser necessária a discussão teórica do viés neoliberal contemporâneo. Por conseguinte, o tópico na sequência trata das obras de Friedman, *Capitalismo e liberdade* (1988) e *Liberdade de Escolher* (1979), no qual destaca seu ponto de vista sobre o liberalismo econômico, político e relações com outras áreas. Lançaremos mão de ensaios, artigos, entre outros escritos de autores/as críticos, para embasar nosso olhar sobre o liberalismo e, sobretudo a corrente contemporânea denominada de neoliberalismo, caros à nossa pesquisa.

### **1.1 – Responsabilização, meritocracia e privatização: políticas neoliberais na educação pública**

Com o objetivo de compreender a realidade concreta e o objeto de estudo, torna-se necessário refletirmos sobre os pressupostos teóricos do neoliberalismo. Essa corrente é o modelo adotado pelos reformadores empresariais da educação pública, esses agentes buscam implementar sua visão de educação em nosso país por meio desse prisma. Portanto, as fontes escolhidas para intuímos o novo liberalismo: *Capitalismo e liberdade* (1988) e *Liberdade de Escolher* (1979) – o novo liberalismo econômico, ambas as obras de autoria de um dos pioneiros das premissas do neoliberalismo, o estadunidense Milton Friedman, ex-professor na Universidade de Chicago, pode ser considerado um “intelectual orgânico”<sup>4</sup> da escola de pensamento que carrega o nome da referida universidade.

Dentre outras produções acadêmicas e realizações profissionais, Friedman destacou-se por aceitar ser assessor técnico<sup>5</sup> de Augusto Pinochet (1915-2006) general chileno, conhecido

---

<sup>4</sup> Antonio Gramsci, pensador italiano, categoriza a noção de intelectual orgânico. Para Gramsci: “Todo grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e político” (GRAMSCI, 2001, p. 15). Portanto, são os intelectuais orgânicos aqueles ligados às classes sociais fundamentais do seu tempo. (MOREIRA, 2018).

<sup>5</sup> Sobre as consultorias de Friedman no Chile, a matéria da BBC é uma importante fonte de informação: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-47672026>. Acesso em 31 de março de 2020.

por governar seu país no período da ditadura militar (1973-1990). Esse momento teve início devido ao Golpe de Estado, no qual fez sucumbir o governo e a vida do socialista Salvador Allende (1908-1973).

Friedman (1988) contextualiza o surgimento do liberalismo em Capitalismo e liberdade, ele afirma nessa obra: “ao desenvolver-se em fins do século XVIII e princípios do século XIX, o movimento intelectual que tomou o nome de liberalismo, que enfatizava a liberdade como o objetivo último e o indivíduo como a entidade principal da sociedade” (FRIEDMAN, 1988, p. 14). Neste livro citado, Friedman (1988) retoma o caráter original do conceito de liberalismo e faz a sua defesa. Ele complementa ser o caminho da teoria liberal: “[...] como o de doutrinas que dizem respeito ao homem livre” (FRIEDMAN, 1988, p. 15).

É relevante refletir acerca do conceito de liberdade, essencialmente no sentido de valor individual e acesso aos bens materiais, como direito subjetivo do ser humano, sobretudo, controle e posse de propriedades. Essa forma de pensar e as consequentes políticas públicas estão bastante enraizadas na sociedade brasileira, tornaram-se presentes na abertura democrática e com maior ênfase na década de 1990, no qual o valor da liberdade vem a ser superior à coletividade e ao bem-comum da sociedade. Domingos Silva (2016) discute a abordagem do conceito de liberdade pelo viés de outro defensor da teoria neoliberal, o austríaco Friedrich Hayek

[...] princípio bastante utilizado por Hayek (1977) para fundamentar a perspectiva do mercado como regulador das relações sociais é o de liberdade, que, na perspectiva neoliberal passou a ter dois sentidos complementares: o que se refere à defesa da liberdade econômica, tida como algo natural; e o relacionado ao redimensionamento da base legal, como forma de estabelecer os parâmetros de impedimento de qualquer obstáculo que vise frear a liberdade econômica (SILVA, 2016, p. 40)

Há uma parceria entre os dois últimos pensadores citados, a saber: Milton Friedman e Friedrich Hayek. Reafirmamos a tese de que ambos são intelectuais orgânicos e, inclusive são eles pioneiros dessa corrente de pensamento (MUSSI, 2020). Tanto o americano quanto o europeu, tiveram grande responsabilidade em disseminar a *nova* teoria, igualmente, na elaboração de textos que embasassem novos adeptos. Frigotto e Ciavatta (2003) discorrem que “o documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Azevedo (2004) define os pressupostos do chamado Consenso de Washington, sendo Friedman e Hayek dois dentre os principais teóricos desse movimento: “*Menos Estado e mais mercado* é a máxima que sintetiza suas postulações [...] princípio chave a noção de liberdade individual, tal como concebida pelo liberalismo clássico” (AZEVEDO, 2004, p. 11 – grifos da autora). Em síntese, o neoliberalismo seria a salvaguarda da noção de liberdade – já destacada no *liberalismo clássico* – contextualizando-o para as demandas do capital no tempo presente.

Esta pesquisa esmera-se sobre a importância de refletir a conexão existente entre a realidade socioeconômica posta pelo neoliberalismo, e a educação estatal pública de nosso país. Sobre esse imbricamento, Frigotto e Ciavatta (2003) asseguram “É interessante ter presente o papel da OMC, pois em 2000, numa de suas últimas reuniões sinalizou para o capital que um dos espaços mais fecundos para negócios rentáveis era o campo educacional” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 96). A mencionada *Organização Mundial do Comércio*,<sup>6</sup> visa regular o comércio mundial, e tem por princípio estabelecer o comércio internacional sendo ele “livre”. Observa-se novamente o conceito de *liberdade* presente na pauta econômica, discutida por um organismo supranacional (atualmente são 164 os países membros) na última década do século passado, a OMC ressaltava a incipiente abertura do campo educacional público para o livre-mercado.

Entretanto a OMC não é o único organismo internacional que aborda essa temática, conforme afirmado por Frigotto e Ciavatta (2003) dentre outros, a Unesco (em português: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e o Banco Mundial também corroboram com as reformas impulsionadas pela sociedade civil

A Unesco e o Banco Mundial completam o quadro principal dos impulsionadores externos das reformas. [...] A educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, **particularmente a educação média**. [...] Como copatrocinador da Conferência de Jomtien, o Banco Mundial adotou as conclusões da Conferência, elaborando diretrizes políticas para as décadas subsequentes a 1990 e publicando o documento *Prioridades y estrategias para la educación*, em 1995. Reitera os objetivos de eliminar o analfabetismo, aumentar a eficácia do ensino, melhorar o atendimento escolar e recomenda “**a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos**”, **o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na oferta de educação**, a atenção aos resultados, a avaliação da

---

<sup>6</sup> As fontes para saber sobre as origens da Organização Mundial do Comércio e suas funções, são encontradas nos seguintes sites: [https://www.wto.org/english/thewto\\_e/thewto\\_e.htm](https://www.wto.org/english/thewto_e/thewto_e.htm) e <http://www.mdic.gov.br/index.php/comercio-exterior/negociacoes-internacionais/1886-omc-principios>

aprendizagem, a **descentralização da administração das políticas sociais** (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99 – grifos do autor).

Evidencia-se alguns termos-chave na explanação acima de Frigotto e Ciavatta (2003) o foco do Banco Mundial em fomentar reformas (embora não evidencie o que vem a ser a característica denominada de “eficácia do ensino”) e a síntese sendo as parcerias entre o Estado e as instituições privadas, inclusive no que tange a oferta e acesso ao ensino-aprendizagem.

Um segundo ponto é o destaque para a “educação média” no Brasil corresponde à etapa da educação básica, denominada ensino médio – fase da educação na qual a faixa etária é de adolescentes e jovens – em sua maioria preocupado com o mercado de trabalho, optar por uma profissão. Desse fato o “estreitamento dos laços da educação profissional com o setor produtivo, entre os setores públicos e privados na oferta de educação” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99).

Terceiro: nota-se a redefinição da função do governo, processo esse evidenciado e nessa pesquisa, ocasionar o esvaziamento do público-estatal, em especial no que se refere à gestão da escola pública e laica. O quarto aspecto é a “descentralização da administração das políticas sociais” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 99) sendo no discurso algo positivo, pois pressupõe organizações não governamentais (ONGs), entre outros agentes da sociedade civil, corroborando na construção de políticas públicas e ampliando a participação do maior número de pessoas e grupos na sua constituição.

Essas organizações – Unesco, OMC e Banco Mundial e entre outras – propõem a ideia do livre-mercado, e acordos de cooperação entre os países signatários e conferências, pressupostos que se estreitam e situam-se bem próximos da teoria neoliberal de Milton Friedman e Friedrich Hayek, pois defendem retirar do Estado a gerência e controle da educação estatal pública, nesse caso conceder argumentos para instituições privadas e demais organizações da sociedade civil de interesse público – as chamadas Oscips – se apoderarem do território público estatal, tornar o público não estatal. Portanto, é outra a roupagem, mas segue o mesmo estilo. O sistema de ensino, mesmo sendo público no acesso e permanência, passa a ser subordinado e condicionado para atender às demandas do Capital (BRUNO, 2011).

Freitas (2014) afirma serem protagonistas do livre-mercado os “reformadores empresariais da educação” (2014). Sobre esse contexto, voltemos à fonte neoliberal, no

sentido de entender essa relação entre educação e desenvolvimento econômico pelo viés de Friedman (1988). Afirma:

[...] a administração das instituições educacionais pelo governo, a “nacionalização” de boa parte da “indústria da educação”, já é mais difícil de justificar em tal base ou, até onde posso imaginar, em qualquer outra. [...] **Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa.** O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas [...] Exemplo mais limitado pode ser encontrado na Inglaterra, onde as autoridades locais pagam as mensalidades de alguns estudantes que frequentam escolas particulares (FRIEDMAN, 1988, p. 84) – grifos do autor.

Na análise das pesquisadoras, Voss e Garcia (2014) sobre o discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente, afirmam a materialidade da proposta neoliberal de Milton Friedman (1988) a lógica gerencial e performativa na educação pública. Principalmente, no que diz respeito às pressões sobre a gestão escolar, no corpo docente e como essa última categoria reage às ingerências, sendo a conduta do professorado uma performance.

Voss e Garcia (2014) problematizam o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e a maneira pela qual essa forma de avaliação de resultados impacta na autorresponsabilização dos próprios professores/as, pelo mau desempenho em avaliações nacionais. Apontam que “o padrão de qualidade fundado no IDEB funciona como uma tecnologia de governo da educação, pois o desempenho escolar nas avaliações nacionais torna-se um mecanismo condicionador da gestão das escolas e do trabalho docente” (VOSS; GARCIA, 2014, p. 393).

Na contramão do exposto pelos pensadores do Consenso de Washington, o ponto de vista desse trabalho acredita ser a educação um direito social básico, laico e universal. O direito de aprender é dependente de outros direitos, não disponíveis no ato da aprendizagem por boa parte do alunado: direito à habitação, à alimentação, à cultura, à saúde etc. A educação é vital para romper com a histórica dependência científica, tecnológica e cultural do país, e fundamental para a construção de uma nação autônoma, soberana e solidária na relação consigo mesma e com outras nações (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003 e FREITAS, 2014).

Pode-se definir a política educacional sugerida por Friedman em três aspectos, quais sejam: a) privatização – perda total do controle e gestão, b) terceirização – nesse item o Estado mantém a oferta, mas perde o controle e a gestão do ensino e c) discurso meritocrático

– sendo essa característica essencialmente mercadológica. Estas categorias tem por origem suas palestras em universidades estadunidenses, isto nas décadas de 1950 e 1960. A primeira edição de *Capitalismo e liberdade* se concretiza em 1962, portanto, sendo a culminância dos seus colóquios e seminários. Essa obra torna-se referência no período que sucede a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), logo localiza-se no plano político-econômico contrariamente aos pressupostos da teoria keynesiana<sup>7</sup>, na qual vigorava com grande sucesso desde os anos 1930, sendo o plano de John Maynard Keynes chamado de *New Deal* (Novo Acordo). Plano esse considerado responsável por amenizar os danos e retirar os EUA da grande crise do Capitalismo, essa crise denominada de *Crash* da Bolsa de Valores, no ano de 1929.

A teoria de Friedman foi utilizada para a formulação de políticas públicas e sugestão de planos de governo em outros países. Ressaltamos: *Capitalismo e liberdade* (1988) e *Liberdade de Escolher* (1979) contêm propostas para os serviços educacionais, por esse motivo utilizamos essas produções para conceituar neoliberalismo, pelo viés de quem acredita ser uma saída viável de transformação da sociedade política. Dentre outros exemplos, citamos o caso do Chile, país da América do Sul utilizado como laboratório para colocar em prática princípios conceituais dessa corrente econômica, no período posterior ao Golpe de Estado sob a liderança do General Pinochet, conforme citado anteriormente.

O esgotamento desse modelo neoliberal no Chile fora observado em vários setores sociais na última década, citamos com maior ênfase o estopim no ano de 2006, a saber: a Revolta dos Pinguins (denominada dessa forma devido ser o uniforme dos discentes ao estilo do século XX), os protagonistas desse movimento eram estudantes secundaristas descontentes com algumas características da educação estatal pública. Sobre esses aspectos, Zibas (2008) esta pesquisadora brasileira que esteve no Chile em 2007, ainda no contexto de efervescência dos movimentos estudantis desse país. Aponta:

De fato, na década passada, as três características mais marcantes do sistema educacional chileno – a descentralização da gestão, a subvenção pública à demanda (ou por aluno presente na sala de aula), tanto na rede municipal quanto na rede privada, e o “financiamento compartilhado”, isto é, a permissão de que escolas subvencionadas cobrem mensalidades às famílias – foram constantemente destacadas por agências internacionais, por empresários e por diversos especialistas como exemplos a serem seguidos pela América Latina (ZIBAS, 2008, p. 200).

---

<sup>7</sup> John Maynard Keynes (1883-1946). A teoria de Keynes defende maior ingerência estatal na economia, portanto, divergente dos postulados de livre-mercado de Friedman. Keynes é considerado grande responsável pela recuperação dos Estados Unidos e, conseqüentemente, do sistema capitalista pós-colapso de 1929.

Essas características analisadas por Zibas (2008) foram adotadas pelo governo chileno ainda no contexto de ditadura e mantidas nos anos 1990, já no período democrático. São muitas as críticas dos estudantes grevistas, sendo que estes mesmos aspectos foram (e são) vistos de forma positiva por vários agentes sociais, quais sejam: os reformadores empresariais, as instituições da sociedade civil e o próprio governo. Esse exemplo de gestão no qual governos estaduais conservadores brasileiros se espelham, realizam parcerias entre secretarias de estado de educação e organismos empresariais da sociedade civil em nosso país, tal qual aconteceu no Chile.

Frisamos que o momento histórico de nossa análise, bem como o percurso atual no Brasil, é de aprofundamento de tais práticas cujas críticas foram intensas pelos adolescentes e jovens secundaristas chilenos. Sobre essa ordem econômica na educação chilena, “escolas e liceus foram entregues para organizações privadas por meio de concessões, com prazos de 99 anos, renováveis por mais 99” (CABALUZ apud ANTUNES, 2020, s/p.). Esse fato ocorre a partir de 1980, com a Constituição outorgada no contexto do regime militar, nas quais várias medidas são transferidas ao setor privado, entre elas o patrimônio e o fundo público que financiavam a educação. No entanto, conforme Zibas (2008) esse processo se intensifica mesmo sob a administração de governos democráticos:

é importante destacar o fato de que foi a iniciativa de um governo democrático, pós-Pinochet, que aprofundou a privatização do sistema educacional, ao permitir, em 1993, por meio da Ley de Impuestos a la Renta, que os estabelecimentos particulares subvencionados cobrassem mensalidades de alunos do ensino fundamental e médio (ZIBAS, 2008, p. 201).

O neoliberalismo detém grande força em outros países da América do Sul nesse mesmo contexto histórico, o caso do Brasil não é diferente pois foi influenciado por esses ideais, sobretudo e com maior destaque durante o período de governo do presidente Fernando Henrique Cardoso – esse sociólogo esteve durante dois mandatos no poder, entre 1995 a 2002. Anteriormente ocupou o cargo de Ministro das Relações Exteriores, logo mais reconhecido por seu trabalho como Ministro da Fazenda, por idealizar o Plano Real, ambas funções exercidas no governo de Itamar Franco (1992 a 1995) –, FHC pautou-se por defender as mesmas características do governo chileno, ou seja, mínima presença do Estado na economia, na cultura, na educação e etc. Bem como a privatização a cerca de cem empresas estatais, entre outros planos de desestatização. A respeito dessas reformas realizadas por FHC na posição de presidente do país, Frigotto e Ciavatta (2003), afirmam:

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 119).

Recorrendo à fonte primária, citada anteriormente, a fim de situar e entender a teoria e a prática dos governos neoliberais latino-americanos, nos embasamos nos escritos de Milton Friedman, esse autor assinala sobre “os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa” (FRIEDMAN, 1984, p. 84). Esse ideal concretiza-se com o chamado *terceiro setor*, detendo o controle e gestão da educação básica pública já em vigor em nosso país. Entende-se por *terceiro setor* os institutos empresariais e demais organizações não governamentais, nas quais buscam obter acesso ao público por meio de acordos e parcerias, tanto no que se refere à organização do prédio físico quanto na própria metodologia e práticas de ensino.

A profissão de professor no tempo presente denota não ser tarefa fácil, isto devido às diversas variáveis que compõem o fazer parte da educação básica brasileira, fato que se agrava quando o educador que atua na rede básica pública. Considera-se das mais importantes premissas para exercer esse ofício a autonomia pedagógica – a chamada liberdade de cátedra – na qual esse profissional detém a escolha das práticas pedagógicas e metodológicas do fazer docente.

Contudo, existe um complicado problema quando em uma mesma rede estatal pública os educadores/as que são divididos em grupos distintos (no caso da rede estadual de Mato Grosso do Sul, onde há desigualdades inclusive nos salários entre o professorado, nos quais os contratados recebem cerca de 1/3 a menos que os professores efetivos).

Este estudo enfatiza a disparidade selecionada para análise que ocorre entre o professorado inserido na mesma rede de ensino, ou seja, aquela parte que lecionou/leciona sob a tutela de uma parceria público-privada, citamos aqueles/as que trabalharam em escolas de tempo integral, sob a supervisão do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), instituição da sociedade civil de interesse pelo território estatal público. O ICE detém seus paradigmas e pressupostos ideológicos, próprios e carrega para a esfera estatal esses princípios.

Conforme afirmado no Acordo de Cooperação – documento que estabelece parceria entre ICE e Secretaria de Estado de Educação/MS – a metodologia é definida como:

“centralidade: o jovem e seu Projeto de Vida” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 02). Essa é a proposta metodológica da denominada Escola da Escolha (MAGALHÃES, 2008).

Entende-se ser esse um processo na qual a dominação ocorre de forma intensa, considerada perversa. A origem desse contexto remonta no Brasil nos anos 1990. Sobre a década em questão, sobressaiu no nosso país a mercantilização da educação estatal pública de forma eficiente para o capital, Frigotto e Ciavatta (2003) afirmam

É o Governo Cardoso que, pela primeira vez, em nossa história republicana, transforma o ideário empresarial e mercantil de educação escolar em política unidimensional do Estado. Dilui-se, dessa forma, o sentido de público e o Estado passa a ter predominantemente uma função privada. Passamos assim, no campo da educação no Brasil, das leis do arbítrio da ditadura civil-militar para a ditadura da ideologia do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 107).

É possível contextualizar essa entrada da ideologia empresarial dentro da educação estatal pública, a priori pelo viés da corrente de pensamento proposta por Giddens, a denominada terceira via. São os chamados “parceiros” do Estado, que visam a melhoria da “qualidade” da educação por meio de acordos, supostamente não envolvem financiamento e/ou recursos advindos de impostos. Essas instituições parceiras como afirmado por Frigotto e Ciavatta (2003), criam e instituem as suas leis que justamente representam a ideologia do mercado. Por conseguinte, elas alcançam a hegemonia sem precisar investir na educação estatal pública precisamente.

Organizações não-estatais, visam despolitizar ações que são essencialmente políticas, e por esse caminho constituir um campo hegemônico privado no interior da sociedade política ou Estado. Essas instituições – no discurso de especialistas em gestão e a sua intervenção apenas na administração burocrática –, portanto, evidenciar técnicos, não políticos. A linha argumentativa de que o comprometimento é somente vinculado com a “qualidade” da educação. Nossa reflexão é corroborada com o aval dos autores Frigotto e Ciavatta (2003).  
Afirmam:

O conjunto de pressupostos assumidos e partilhados pelo projeto econômico-social do Governo Cardoso é extraído da cartilha neoliberal do *Consenso de Washington* e pode ser resumido no seguinte: primeiramente que acabaram as polaridades, a luta de classes, as ideologias, as utopias igualitárias e as políticas de Estado nelas baseadas. A segunda ideia-matriz é a de que estamos num novo tempo – da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva, de reengenharia –, do qual estamos defasados e ao qual devemos ajustar-nos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 105-106).

Ora, é sabido que as polaridades políticas, ideológicas e sobretudo de classe, estão a cada dia a dia mais presentes. Esta pesquisa acredita ser a luta de classes o motor da história, ou seja, são as tensões entre dominantes e dominados em busca de conquistas e manutenção de direitos, *versus* as políticas que visam o retrocesso e maior exploração dos subalternos, esses que fazem as engrenagens do tempo trabalharem.

Idealizamos às *utopias*, sonho em busca de uma educação que de fato, seja inclusiva, laica, igualitária e realmente de qualidade, na contramão desse discurso falacioso da *terceira via* (GIDDENS, 2001) no qual tem por objetivo esvaziar o território político da educação estatal pública e, está posicionado ao encontro da visão empresarial em decorrência do denominado terceiro setor (PERONI, 2013) ou da sociedade civil (GRAMSCI apud BOBBIO, 1982).

Esses reformadores empresariais no cenário brasileiro, alcançam lucros por meio de outros aspectos e fontes “abrir o campo educacional para *empresas educacionais confiáveis* do mercado de consultoria, materiais didáticos, avaliação e comércio de tecnologia [...] operam na difusão de métodos tecnicistas e introduzem processos de gestão verticalizados (FREITAS, 2014, p. 1092), auxilia como exemplo a nova base nacional comum curricular e, dentre outras, na formação continuada do professorado.

Esta pesquisa mantém seu olhar de análise e interpretação, primeiramente na esfera da superestrutura, logo, sobre como esses “parceiros” buscam acesso ao controle da gestão do público (econômico) e segundo, é analisada a infraestrutura, de que maneira esses acordos influenciam nas práticas pedagógicas (político).

Há disputa de poder no interior do território escolar regional, onde o embate torna-se mais evidente com a chegada de empresas e organizações com grande poder financeiro, inclusive com capital externo (Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; Instituto Ayrton Senna; Fundação Lemann; Programa Escola Brasil – Banco Santander e entre outros). Sobre esse processo em curso, nos apropriamos da análise de Peroni (2018). Ela diz:

Assim sendo, a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais, setor governamental (PERONI, 2018, p. 214).

Esses agentes utilizam o argumento da falência da educação estatal pública, a fim de adentrarem e controlarem esse campo. A bancarrota dos índices de ensino evidenciados pelas avaliações externas – como é o caso do PISA (Programme for International Student Assessment) – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) – e internas, cita-se: Saeb, Prova Brasil, Enem e etc. (FREITAS, 2012; PERONI, 2018).

Em consequência, o discurso meritocrático e de defesa quanto a melhoria na qualidade da educação pelos reformadores empresariais entra em cena, e ganha apoio de governos conservadores. A máxima do monarca Luís XIV (1638-1715) é retomada: “O Estado sou eu”, nesse contexto o Estado passa a ser propriedade desses setores empresariais da sociedade civil.

## **1.2 – Qualidade e gerenciamento da educação estatal pública: perspectivas teóricas**

A qualidade na educação para a classe dominante, tem por princípio fundamental a competitividade entre escolas, professorado e discentes, utiliza o conceito-chave da meritocracia. Essa categoria, hierarquiza “o alunado da escola” devido ao fracasso em testes padronizados e responsabiliza o professorado pelos índices pífios, culpa a gestão escolar, classificando-a por ser ineficiente, dessa forma fragilizando o regime democrático que se constitui há poucas décadas, em um recente processo de universalização da educação pública, sobretudo, da etapa do ensino médio ainda mais incipiente.

É relevante problematizar as características comuns ao sistema capitalista de produção: concentração de renda e a gigantesca disparidade socioeconômica, agravada em países periféricos do capitalismo, como é o caso do Brasil. No qual o processo histórico de exclusão de etnias autóctones, e as oriundas do continente africano com histórico recente de escravidão (de forma legal encerrou-se apenas em 1888), marcadas por ausências de políticas públicas.

Outro ponto nefasto de nossa história são os regimes ditatoriais – Estado Novo (1937-1945) e Ditadura Militar (1964-1985) – cuja abertura política e direitos sociais foram recentemente conquistados, porém, a presente sociedade democrática ainda está em construção. As estratégias de dominação das elites do mundo atual globalizado, desde o final do século XX, são baseadas em novas concepções. Como afirma Casimiro (2018):

Tendo como pressuposto uma concepção de “capitalismo humanizado”, essa nova direita objetiva capturar e ressignificar o papel do Estado enquanto responsável pelo desenvolvimento de políticas sociais, como parte da estratégia burguesa de atualização de suas estratégias de dominação (CASIMIRO, 2018, p. 32-33).

Temos um passado de diminuta liberdade política de direitos sociais, para a maior parcela da população, a educação integral e de qualidade, continua ser privilégio relegado à elite detentora dos meios de produção, que busca conceder um novo papel ao Estado, tornando-o cada vez com menor presença na vida dos indivíduos.

Essa burguesia e a sua tradição, sustenta-se com base no discurso neoliberal de livre-mercado, na meritocracia e na competitividade, a fim de manter a sua hegemonia e formação de consenso. Nas palavras de Freitas (2012) “Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação” (FREITAS, 2012, p. 386). Justamente essa ambiência definida por Freitas (2012): o livre mercado e a meritocracia, por exemplo, formaram a estrutura da política chamada de *vouchers* no Chile. Essa prática fomentou o colapso do sistema educacional chileno, esse modelo serve de inspiração para as políticas neoliberais e privilegiam o denominado terceiro setor do atual governo brasileiro (FREITAS, 2012).

Peroni (2018) reflete sobre esse contexto de inserção do privado no espaço público e, as correlações de forças em disputa na execução das políticas educativas:

Analisamos a relação entre o público e o privado, pois entendemos que no período de redemocratização, vivenciamos em parte o avanço de alguns direitos materializados em políticas sociais, mas a cada passo que avançávamos neste sentido, em um processo de correlação de forças por projetos de classe distintos, o setor privado também se organizava para assumir a direção e execução das políticas educativas [...] dessa forma, a diminuição da autonomia do professor que, entre outros fatores, fica minimizada desde quando recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula e tem um supervisor que verifica se está tudo correto, até a lógica da premiação por desempenho, que estabelece valores como o da competitividade entre alunos, professores e escolas, como se a premiação dos mais capazes induzisse a qualidade via competição. A outra questão são as metas estabelecidas, que passam a dar mais ênfase ao produto final e não ao processo e à coletivização das decisões, que seriam pedagógicas, para a construção democrática. (PERONI, 2018, p. 218-220).

Organização, significa uma palavra de ordem, a fim de avançar em políticas educacionais públicas com viés democrático e plural. As universidades, associações e sindicatos de professores, são entidades competentes para conduzir projetos de educação com

qualidade e integral de fato, ou seja, na contramão da visão de qualidade na qual remete à competitividade, conforme proposto pelo setor privado (PERONI, 2018).

A obra “A educação como política pública” (AZEVEDO, 2004) aborda os distintos projetos educacionais e os matizes teóricos, de acordo com a corrente de pensamento e/ou econômica. Analisa a proposta de educação para a social-democracia, para o marxismo e identifica nesse contexto o viés neoliberal. Sobre essa última perspectiva, a autora situa a relação entre educação e produção econômica, pois o conceito de educação de qualidade para essa ideologia dialoga com as melhorias de economias nacionais e, sobretudo, impulsionar o livre-mercado via argumento da meritocracia e argumenta:

Com efeito, o neoliberalismo teve, no campo da cultura e da ideologia, o êxito do convencimento a respeito da não existência de outras alternativas para a organização e as práticas sociais. De outra parte, no contexto da (des)regulação neoliberal, a educação ganhou centralidade. Por um lado, devido à base que representa para os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico, num quadro em que a ciência e a tecnologia, elas próprias, transformam-se paulatinamente em forças produtivas. Por outro, em virtude das repercussões no setor que a regulação via mercado vem provocando, na medida em que esta forja uma nova ortodoxia nas relações entre a política, o governo e a educação. [...] as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado (AZEVEDO, 2004, p. X-XI).

Ferretti (2018) desenvolve os pilares citados e elencados por Azevedo (2004) a saber: escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado. Esses pilares formam a proposta dos reformadores empresariais da educação, ou seja, as maneiras nas quais a reforma do ensino médio em nosso país se estabelece. Sobre os laços existentes entre a reforma do ensino médio e argumentos de aumento da qualidade da educação estatal pública, Ferretti (2018) discorre e elenca dois tópicos principais:

De acordo com a Lei 13.415, a reforma curricular tem por objetivo tornar o currículo mais flexível, para, dessa forma, melhor atender os interesses dos alunos do Ensino Médio. Apoiar-se, para tal, em duas justificativas: \*a baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país; \*a necessidade de torná-lo atrativo aos alunos, em face dos índices de abandono e de reprovação (FERRETTI, 2018, p. 26).

Domingos Silva (2016), em concordância com as análises de Peroni (2018), Azevedo (2004) e Ferretti (2018), discorre e problematiza em sua tese acerca do *modus operandi* do

discurso neoliberal e, portanto, a maneira na qual se materializa e se torna hegemônico em muitos países periféricos do sistema capitalista.

No que se refere à educação e estreitando-a aos pressupostos econômicos, o ideal de ensino estatal público absorve a ideologia neoliberal, na qual assevera, que a educação serve primordialmente para formar o adolescente e o jovem para o trabalho. Sobre esse contexto, Silva enuncia:

[...] tendo como assertivas a reestruturação produtiva; a reforma do Estado; o estabelecimento de parcerias público-privadas; as políticas fiscais e monetárias sintonizadas com as orientações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, esse programa vem logrando êxito no estabelecimento da orientação, ora hegemônica [...] tal orientação expressa a nova pedagogia da hegemonia e é denominada de “neoliberalismo da terceira via” (SILVA, 2016, p. 15-16).

A relação entre a educação e desenvolvimento econômico, não é exatamente um debate recente, muito embora na fase inicial do sistema capitalista, essa discussão não detinha a mesma importância para a formação de mão-de-obra assalariada, como observa-se nos tempos contemporâneos, por conseguinte, educação enquanto mercadoria e valor de troca, é condicionada no espaço e na temporalidade de cada nação em específico.

Sobre a relação existente entre educação e economia, Bruno (2011) assegura: “apenas o acréscimo de qualificações decorrente de uma formação mais complexa do trabalhador, permite a introdução de inovações e garante que se trabalhe eficazmente com elas, viabilizando os ganhos de produtividade” (BRUNO, 2011, p. 549). Para os capitalistas, a mínima qualificação intelectual da classe trabalhadora, torna-se essencial para os seus próprios ganhos e acúmulo de riquezas.

O campo educacional público e o setor econômico privado, estão gradativamente mais próximos. Atualmente os discursos e a terminologia utilizados por empresários, são frequentes no interior do Estado e de forma intensa, se constituem em normalidade via processo conduzido pelos denominados parceiros da educação, essas muitas entidades (bancos, instituições com e sem fins lucrativos, ONGs etc.), se embasam nas demandas e conceitos do livre-mercado, conforme Voss e Garcia (2014)

[...] o discurso de competência profissional a ser medida pela avaliação de desempenhos dos/as professores/as para regulamentação das promoções por mérito nas carreiras docentes com base em critérios de produtividade, eficiência e eficácia. Com isso, as políticas educacionais brasileiras de avaliação da educação e de formação e profissionalização docente são

influenciadas pelas exigências que o processo de globalização/mundialização tem produzido para a formação de um trabalhador mais flexível, eficiente e polivalente, portanto, adequado às demandas do mercado (Maués, 2003 apud VOSS; GARCIA, 2014, p. 396).

Sobressai que a educação estatal pública, está demasiada atrelada ao discurso meritocrático-empresarial, perfazendo a esse fato, as afirmações dos reformadores empresariais sobre a bancarrota da educação estatal pública, inclusive acerca do declínio de sua qualidade. Esse discurso tem por objetivo constituir a ingerência e o controle, transformar a configuração do binômio Estado/Sociedade civil, por conseguinte formar a hegemonia no espaço público estatal. Corroboramos com a análise de Freitas e Biccias (2009) que aprofundam e situam historicamente esse processo em curso:

Nos anos que sucederam a Segunda Guerra Mundial, os conceitos originados na *ciência econômica* foram apropriados em ritmo e extensão sem precedentes. Os temas ou conceitos de subdesenvolvimento e desenvolvimento. [...] Porém o lugar excessivamente amplo destinado ao tema desenvolvimento dificilmente é arrolado entre as grandes questões que, naquele contexto, pareciam estar direta ou indiretamente envolvidas com o tema do crescimento econômico. A educação não passava incólume à força daquelas ideias. A partir da metade do século XX, a finalidade econômica da educação tornou-se um “mantra” repetido incansavelmente desde então. [...] transposição excessivamente simples dos conceitos da economia para o campo da educação (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 139-140).

Essa apropriação dos conceitos econômicos, atribuídos à educação no final dos anos 1940, pode ser categorizado e definido por “massificação”, conforme definição de Bruno (2011) “massificação é a redução da educação estritamente às exigências do mercado” (BRUNO, 2011, p. 551).

Esse processo é contínuo, se reproduz desde então, em um contexto no qual o neoliberalismo subordina o Estado à sua estrutura ideológica, inclusive em nosso país e Estado. Reitera, são realocados os conceitos econômicos para a esfera educacional, prática hoje tida como benéfica, no caso as seguintes categorias: eficiência, eficácia e mérito. Toda essa terminologia é parte integrante na narrativa dos reformadores empresariais, supostamente a fim de qualificar a educação estatal pública, porém na prática e após a reforma do ensino médio, enfraqueceu os componentes curriculares críticos e reflexivos como: Filosofia e Sociologia, que deixaram de ser obrigatórios.

Segundo afirma Ferretti (2018) sobre a relação entre qualidade da educação estatal pública e a reforma da etapa do ensino médio em nosso país:

a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas do conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador (FERRETTI, 2018, p. 33).

O discurso da ciência econômica no interior da educação estatal pública, é visto por esse trabalho enquanto falacioso, pois o viés empreendedor encontra-se na direção da diminuição de direitos sociais e políticos, conquistados historicamente pela classe trabalhadora, isso é observado sobretudo, com base nas reformas neoliberais de arrefecimento do Estado brasileiro, no qual acompanha demanda mundial de privatizações.

Estas organizações buscam ser detentoras da gestão, de currículos, de disciplinas e de práticas docentes e discentes, “a vinculação entre educação escolar, aspiração ocupacional e taxas de crescimento será uma constante desde então, ainda que os vínculos entre o que a produção quer e o que a escola oferece sejam débeis” (COELHO, 2009, p. 141). Essa debilidade afirmada por Coelho (2009) no viés neoliberal veio para ficar.

Esta concepção de educação cujos valores intimamente estão ligados à economia e à ideologia da terceira via, é objeto de análise de Bruno (2011), essa socióloga tece relevante análise a fim de compreender a complexidade da educação atualmente. O Estado nacional e seus entes federados, cumprem o papel de mediadores entre as populações locais e os centros de poder que detêm o capital:

Os sistemas nacionais de educação foram, então, criados a partir dos modelos burocráticos vigentes, inspirados, de início, na teoria clássica da administração para, em seguida, serem reorganizados ao longo do século XX, tendo como referência os sucessivos modelos de gestão e administração empresarial. Dessa forma, os professores e outros profissionais da educação passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor força de trabalho em processo de formação (BRUNO, 2011, p. 550-551).

Universalizar a educação estatal pública e o ensino de qualidade é uma conquista de direitos, contudo, a massificação por meio da gestão empresarial terá por consequência perder seu domínio e hegemonia. Freitas (2014) aponta que “a área da educação sofreria um esvaziamento teórico e político com a avalanche das propostas pós-modernas que igualmente

esvaziariam as metanarrativas. [...] Mais tecnicismo resultou dessa decisão” (FREITAS, 2014, p. 1087).

Consequentemente a Era do esvaziamento teórico e político está em voga, um desses sinais são as formulações da terceira via (GIDDENS, 2001), esses pressupostos ideológicos têm por princípio uma suposta neutralidade, que é sabido ser inexistente.

Além disso, vivenciamos revisionismos históricos nos quais não se fundamentam em fontes primárias ou as distorcem, bem como há o negacionismo da ciência, no caso de campanhas atuais antivacina e entre outros. Conforme Freitas e Biccas “é importante frisar que entre o início dos anos 1950 e o início dos anos 1960, o tema da inadequação da escola que tínhamos em relação às necessidades contemporâneas manifestou-se no seio de inúmeras controvérsias” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 142). Observa-se nesse contexto, a ciência e suas formulações abaladas na contemporaneidade. A base para se entender a importância da ciência, seu rigor e métodos, tem por origem a instituição escolar de nível básico. A sociedade de forma orgânica, tem de cuidar, manter e formular as políticas públicas em defesa da escola estatal pública de qualidade, valorização do conhecimento científico, da diversidade e ancestralidade.

É denotado pelos reformadores empresariais, que a escola pública tem de se adequar às exigências do Capital, estar atrelada a sua ideologia de formação para o trabalho, portanto, sendo esse o viés de qualidade do ensino. Conforme Bruno (2011) “ser qualificado é, na perspectiva do Capital, possuir algum tipo de capacidade de trabalho passível de ser utilizada na produção de valor, de mais-valia” (BRUNO, 2011, p. 556).

As inserções e preocupações de institutos privados na educação estatal pública, pode ser explicado devido a fatores relacionados à cultura do sistema econômico capitalista no qual estamos inseridos. Sobre o acesso com mínimo de qualidade ao saber, aspecto analisado por Freitas (2014),

Como regra, as elites historicamente sonegaram até mesmo a dimensão do conhecimento às camadas populares. Ao longo de décadas o empresariado conviveu muito bem com o analfabetismo e com a baixa qualidade da educação, até que a complexificação das redes produtivas e do próprio consumo demandou mais conhecimento e a mão de obra barata ficou mais difícil de ser encontrada, derrubando as taxas de acumulação de riqueza. [...] Os empresários aceitam a correlação entre pobreza e baixa aprendizagem, mas defendem a tese liberal de que cabe à escola compensar as desigualdades sociais garantindo acesso ao conhecimento, leia-se, garantindo o “básico” para todos, mesmo sabendo que mais da metade das variáveis que afetam o rendimento do aluno estão fora da escola (CARLO, 2010) e que

existem complexas interações entre a cultura do entorno das escolas e as próprias escolas (FREITAS, 2014, p. 1089-1090).

O conhecimento mínimo para as classes populares, é uma prerrogativa de manutenção do poder para as elites. Culpabilizar a gestão democrática, o professorado e os próprios estudantes pelo fracasso da escola estatal pública, são cruciais para condutas de terceirizar a administração dos investimentos, da própria educação pública estatal.

Segundo Peroni (2018) esse é o processo de “mercadificação da educação pública” (PERONI, 2018, p. 214), no qual transforma o espaço de formação de saberes e aprendizagens para crianças e adolescentes em local de rivalidades, logo, tanto os setores privados quanto o próprio Estado, estão imersos nessas propostas que nada tem de abstração.

Sobre esse território de disputas, destaca-se a situação conflituosa vivenciada pelo povo chileno no início do século XX, conforme análise de Zibas (2008)

o bloco opositor Alianza lançou, em julho de 2007, um projeto alternativo, em um documento de 36 páginas, em que o binômio “qualidade/liberdade” se torna uma enfática defesa do financiamento público da escola privada e do direito ao lucro na educação subvencionada (ZIBAS, 2008, p. 204).

Por “bloco opositor” é importante situar, ser justamente a direita neoliberal chilena, avessa ao manifesto estudantil dos secundaristas. Esses bravos estudantes, buscavam por meio de suas reivindicações, dar o primeiro passo rumo a superar tamanha desigualdade na educação pública chilena, dentre as demais pautas e demandas, pretendiam a revogação da política de *vouchers*, passe-livre no transporte coletivo e melhoria na infraestrutura dos prédios físicos escolares (ZIBAS, 2008).

Esse projeto de acesso pelos reformadores empresariais ao sistema estatal público, tornando-o não público, vai muito além do papel de diminuição do Estado (sendo esse fator de considerável preocupação e objetos de grande gama de pesquisas). Contudo, conforme Peroni (2018)

Para a teoria neoliberal (Buchanan et al., 1984), as instituições democráticas contemporâneas são irresponsáveis, pois provocam crise fiscal ao gastar mais do que arrecadam, a proposta, portanto, é diminuir a atuação do Estado para com as políticas sociais para superar a crise. Ressaltam ainda que os controles políticos são inferiores ao de mercado. Assim que a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que ele possa ser mais eficiente e produtivo. É o que Ball chama de privatização endógena (PERONI, 2018, p. 216).

Essa argumentação da ideologia neoliberal, condiciona ao Estado democrático a causa de crises fiscais e financeiras, por suposto, não responsabilizar os grandes banqueiros, de fato os reais culpados por especulações e abalos ao sistema capitalista de produção. São esses os métodos a serem aplicados na educação, ou seja, uma educação bancária, no discurso “sem partido”, mas na realidade, sem criatividade tampouco criticidade; ausência de uma formação cidadã. Peroni (2013) reflete acerca desse contexto de políticas sociais serem transferidas para as mãos da iniciativa privada e declara:

As políticas sociais, no plano, não foram consideradas atividades exclusivas do Estado e não pertenciam mais ao núcleo estratégico. Sua execução foi descentralizada para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização. Privatização é passagem dos serviços lucrativos para o mercado, terceirização é o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio e publicização, a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta (PERONI, 2013, p. 245)

Temos visto o aumento da terceirização da gerência democrática caracterizando-a como administrativa, de norte corporativo. Dermeval Saviani, em sua obra “História das ideias pedagógica no Brasil” (2019), denomina de “pedagogia corporativa” a inserção das ideias empresariais na educação pública estatal, a chamada “qualidade total” na qual o *modus operandi* assimila as escolas às empresas. Aponta:

[...] qualidade total significa conduzir os trabalhadores a “vestir a camisa da empresa”. [...] Com a projeção do toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de “qualidade total” do âmbito das empresas para as escolas. Com a mencionada transposição, manifestou-se a tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável (SAVIANI, 2019, p. 440).

Essa dita “qualidade total”, é uma contradição em seus próprios termos, devido relegar ao campo da educação estatal pública, laica e gratuita o status de produto. No entanto, a educação não é mercadoria e tampouco um produto, é detentora dos seguintes valores: ancestralidade, criatividade, diversidade e o saber científico.

A referida “qualidade total”, na perspectiva do neoliberalismo, condiciona a educação como valor de troca, logo, o educando é um produto e seus responsáveis são a clientela desse grande mercado, desse “livre-mercado”.

Grande parte dos professores também não ficou imune ao canto de sereia das novas pedagogias nomeadas com o prefixo ‘neo’. Com isso a escola foi sendo esvaziada de sua função específica ligada ao domínio dos conhecimentos sistematizados (SAVIANI, 2019).

O ponto de vista dessa pesquisa corrobora com o postulado por Saviani (2019), ou seja, utópico o professorado cair no “canto da sereia”, pois, na realidade são os reformadores empresariais verdadeiros “tubarões”, prontos para abocanhar recursos e o controle da gestão das escolas estatais públicas, em um processo que visam torná-las públicas ao seu acesso, porém, vazias em seu conteúdo e práticas.

## **CAPÍTULO 2 – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO, AS SUAS PARTICULARIDADES REGIONAIS E OS SIGNIFICADOS DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL (EMTI) E EDUCAÇÃO INTEGRAL (EI)**

A pesquisa esmera-se em analisar a parceria estabelecida entre Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o terceiro setor, materializado por meio do reformador empresarial Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), órgão privado de hegemonia situado em Recife/PE.

Suas atividades deram início nos anos 2000, no contexto atual detém papel de destaque na oferta de consultorias na educação pública, através do processo de gerenciamento e terceirização em municípios de vários estados brasileiros.

Este capítulo tem por objetivo discutir e interpretar a Lei n. 13.415/2017, que instituiu a obrigatoriedade da Reforma do Ensino Médio em território nacional.

Compreender os aspectos regionais particulares ao Estado de Mato Grosso do Sul.

Outra finalidade desse segundo capítulo é estabelecer algumas categorias, a saber: Educação Integral e Educação de Tempo Integral.

Ambas atreladas ao contexto da Reforma do Ensino Médio, embora sejam categorias distintas, se conectam e detêm relação adjacente. Para distingui-las, será relevante examinar a Lei n.13.415/2017, que altera a Medida Provisória (MP) n.746/2016, está última evidencia o caráter não democrático do governo do então Presidente Michel Temer (2016-2018).

Temer condicionou uma restauração conservadora na educação pública brasileira, contudo, sem o diálogo necessário com as entidades de classe, representantes de fóruns e demais especialistas. (GONÇALVES, 2017; MOLL, 2017; CASIMIRO, 2018)

Sobre a conjuntura política, de elaboração da reforma rápida da MP 746/2016, idealizada pelo governo Temer, em continuidade a um projeto de manutenção de poder das elites.

Moll (2017), aponta:

Impossível fazer a leitura dessa MP sem contextualizá-la no arcabouço da Emenda Constitucional que congelou os “gastos públicos” por 20 anos, do Projeto de Lei que prevê a escola com mordça (cuja resposta negativa do Supremo Tribunal Federal já foi dada à lei congênere, aprovada na Assembleia Legislativa de Alagoas), das reformas em curso das leis trabalhistas e previdenciárias e da paralisia do PNE 2014-2024. Esse arcabouço é revelador da conjuntura histórica de restauração conservadora, que, encerrando mais um intervalo democrático, devolve os fins e meios do Estado brasileiro para o grupo social, político e econômico que sempre o monopolizou. (MOLL, 2017, p. 68)

O monopólio da classe dominante, mantém-se mesmo após haver mandatos de governos progressistas com avanços em políticas públicas e no fomento ao amadurecimento da democracia, incipiente em nosso país.

Com a referida Medida Provisória nº 746/2016 e consequente Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017, abre-se a possibilidade do terceiro setor gerir o Estado, conforme afirma o presidente do ICE: “Trata-se um novo modelo de gestão pública não-governamental. Uma nova forma de institucionalidade foi estabelecida, por meio da qual o setor privado, representado pelo ICE, participa de forma solidária e corresponsável do conteúdo, método e gestão. (MAGALHÃES, 2008, p. 29)

Isto posto, torna-se pertinente contextualizar que o autor cita a parceria em específico entre ICE e Estado de Pernambuco, sobre a maneira como o aparelho privado de hegemonia faz esse “novo” modelo de gestão de escolas públicas. A forma de gerir é claramente uma transposição do método empresarial na educação pública, como fica claro na citação direta desse reformador empresarial: “tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO” (MAGALHÃES, 2008, p. 31)

É relevante destacar que há claras divergências, cita-se: o professorado pode ser removido da escola em que está e factíveis premiações aos resultados alcançados. Embora sobre os prêmios não há evidências tão contundentes quanto ao que se aplica às punições. Conforme constatamos nas afirmações de Magalhães (2008),

A escola recebe um programa de ensino com base no qual elabora sua proposta pedagógica, que cada professor se compromete a ensinar aos alunos no decorrer de cada ano letivo. [...] Além disso, há consequências quando não se atende aos propósitos: professores e funcionários que não atinjam as metas de desempenho acertadas ou que não se adaptem à escola serão removidos para a GRE (Gerência Regional de Ensino) de origem. [...] Trata-se de um modelo em que o Poder Público, em parceria com o setor privado, no caso representado pelo ICE, estabelece regras claras de funcionamento, regula e define os limites da autonomia das escolas, e cobra e premia os resultados. (MAGALHÃES, 2008, p. 40-41)

As escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) em Mato Grosso do Sul, têm uma terminologia própria, são as chamadas “Escolas da Autoria”, conforme selecionadas algumas destas escolas públicas para a realização do estudo.

Com o objetivo de esclarecer essa nomenclatura, recorreremos ao Diário Oficial do estado de Mato Grosso do Sul n. 9.318 de 30 de dezembro de 2016, em seu artigo 1º, define:

Fica criado, no âmbito do Poder Executivo, o Programa de Educação em Tempo Integral, denominado “Escola da Aatoria”, vinculado à Secretaria de Estado de Educação, que tem por objetivos gerais a ampliação da jornada escolar e o desenvolvimento de políticas direcionadas a melhoria da qualidade do ensino e a formação integral e integrada do estudante. *Parágrafo único.* O Programa previsto no *caput* deste artigo será implantado e desenvolvido, progressivamente, nas unidades escolares da Rede Pública Estadual de Ensino, indicadas em Regulamento da Secretaria de Estado de Educação, sob o regime integral, iniciando-se, prioritariamente, pelo ensino médio. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 06)

Conforme o proposto no documento oficial, observamos categorias de fundamental importância para essa pesquisa como: “formação integral e integrada do estudante [...] regime integral” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 06).

Logo, demandamos elucidar os significados, desafios e limites desta política pública para a educação estatal do Mato Grosso do Sul, no contexto de reformas políticas e econômicas na segunda metade da última década.

Em outro trecho do Diário Oficial n. 9.318, exprimi a possibilidade legal para a efetivação de parcerias público-privadas, conforme afirmado no décimo primeiro parágrafo: “XI - viabilizar parcerias com instituições de ensino e pesquisa e com entidades públicas ou privadas que visem a colaborar com a expansão Programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Aatoria” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 06).

Definir os princípios teóricos da categoria de Educação Integral (EI) e contextualizar a Educação de Tempo Integral (EMTI), são de suma importância para esse trabalho.

Não há como abordar um dos temas sem problematizá-los. Tecemos reflexões em tópicos específicos acerca dessas categorias, pois, o espaço da pesquisa são instituições que oferecem Educação em Tempo Integral, fundamentar-se no discurso e propor o ensino da categoria de Educação Integral, questão analisada e problematizada nesse texto.

A perspectiva teórica da pesquisa, admite um grande dilema na relação entre as instituições da sociedade civil, que apresentam interesse pelo território público. Portanto, motivo do objeto de investigação.

## 2.1 – A Reforma do Ensino Médio no contexto da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A contemporânea reforma da educação básica brasileira, sobretudo a etapa do ensino médio, ocorreu via processo de restauração conservadora guiado por um governo com características não democráticas. Esse é o contexto de transformação estrutural regido sob o binômio Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e novo ensino médio (Lei nº 13.415/2017), no percurso do governo de Michel Temer (2016-2018).

Dilma Rousseff (2011-2016), primeira mulher eleita presidenta do Brasil, tem seu segundo mandato interrompido<sup>8</sup> no ano de 2016, devido ao impedimento de suas funções motivados por supostos “crimes de responsabilidade” (Lei nº 1.079/1950).

Assume em 1º de setembro desse mesmo ano o vice-presidente Temer.

Para Ferreti e Silva (2017) essa gestão tem a seguinte ideologia, no qual influencia no plano educacional aprovado posteriormente: “o período mais recente, representado pelo golpe parlamentar e pelo governo Temer, remete ao neoliberalismo mais regressivo cuja referência principal é a modernização tecnológica, no plano da produção, aliado ao capitalismo financeiro. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392)

Em análise que complementa a perspectiva defendida por Ferreti e Silva (2017) no qual a formação da juventude, estará ao encontro da produção técnica e de abastecimento do mercado, Arelaro (2017) sobre a reforma do ensino médio nesse contexto econômico e social de reformas conservadoras, assevera: “Nem a ditadura civil-militar dos anos de 1960 utilizou-se de Medida Provisória (leia-se Decreto-Lei) para impor uma reforma de ensino, a não ser a imposição de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Educação Física.” (ARELARO, 2017, p. 11)

É notória a comparação com um dos períodos mais cruéis da história brasileira, por conseguinte, o retrocesso em matéria de políticas sociais e humanas para a população mais pauperizada.

As mudanças na educação básica brasileira, sobretudo na etapa do ensino médio, alteram a estrutura do currículo, no que tange a carga horária, planejamento e na vida de milhares de estudantes e docentes, a priori, realizada via Medida Provisória (MP 746/16), motivo pelo qual essa reforma suscitou debates intensos, disputas ideológicas e propostas antagônicas evidenciadas, nas quais ocasionaram esvaziamento de poder do público estatal.

---

<sup>8</sup> “O afastamento provisório (em maio) e posteriormente definitivo (em agosto) da presidenta Dilma Rousseff, eleita em 2014 com 54,5 milhões de votos (51,64% dos votos válidos), levando seu vice, Michel Temer, à presidência” (COSTA; SILVA, 2019, p. 3).

Gonçalves (2017) esclarece sobre o breve histórico da oferta do ensino médio em nosso país, reflete acerca do discurso de defesa da sua reforma, quanto o aumento da qualidade da educação pública pleiteada pelos reformadores empresariais,

Para melhor compreender a reforma proposta pela MP, é importante analisá-la junto com o documento Exposição de Motivos n. 00084/2016/MEC assinado pelo ministro da Educação Mendonça Filho, no qual o MEC apresenta as justificativas para a mudança. Na Exposição de Motivos, o Ministério da Educação argumenta que o EM não cumpre o papel social estabelecido na LDB, bem como seu currículo não dialoga com os jovens e o setor produtivo. [...] O MEC ainda justifica a reforma do ensino médio, afirmando que apenas 58% dos jovens estão na escola na idade certa. Parece que o Ministério não conhece a história da oferta desta etapa da educação básica no País. O ensino médio passou a fazer parte da educação básica apenas com a aprovação da LDB, em 1996, sem ser considerado etapa obrigatória no processo de escolarização. Apenas em 2013, com a lei n.12.796, que alterou o artigo 4º da LDB, que definiu a obrigatoriedade da educação básica e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, é que o EM passou a ser obrigatório. Dessa forma, ele ainda está em processo de universalização e muitas redes estaduais apresentam dificuldade financeira para sua implementação. (GONÇALVES, 2017, p. 135)

A obrigatoriedade e universalização da educação básica para crianças e adolescente dos 04 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, em específico a oferta da etapa do ensino médio, dos 15 (quinze) aos 17 (dezesete) anos de idade, oportuno à Lei nº 12.796/2013, no contexto de um governo de características neoliberais de terceira via. (FERRETI; SILVA, 2017)

Transfigura-se insignificante a preocupação com a coesão social dos educandos, não dispõe de base para uma educação crítica e transformadora. Circunstância que preocupa essa faixa etária na educação formal, sobremaneira nos últimos anos de hegemonia da perspectiva neoliberal internacional. É a produtividade da juventude em uma concepção de aprendizagem, na qual privilegia a formação para o trabalho.

São adolescentes e jovens, que durante décadas de regime republicano, tiveram seus direitos sociais marcados por ausência de políticas públicas. Costa e Silva (2019) refletem sobre o processo histórico de conquista de direitos, e a relevância em entender a relação entre BNCC e o novo ensino médio, instituído por Medida Provisória (MP nº 746/16), posteriormente concretizada em Lei (nº 13.415/17).

A BNCC da educação infantil e do ensino fundamental foi aprovada em dezembro de 2017. Já a BNCC do ensino médio foi interrompida em razão da Medida Provisória nº 746 (a que propôs o novo ensino médio), aprovada

abruptamente em 8 de novembro de 2018, no Conselho Nacional de Educação [...] Esses direitos têm sido constantemente ameaçados pela estreita noção de uma suposta capacidade criadora e gestora dos pressupostos de mercado quando comparadas ao Estado, o que enseja *reformas* como as da área educacional, que ora analisamos, e que representam muito mais ameaças do que reconstruções e avanços no que tange à qualidade social da educação e sua garantia enquanto direito, bem como as ameaças que acenam para mecanismos com vistas à privatização da educação. Afinal, uma rede composta de diversos e poderosos atores dos setores público e privado, nacional e internacional, aproveitou para impor tal agenda regressiva, de base conservadora e neoliberal na sociedade brasileira, com reflexos na área educacional, destacando-se a reforma do ensino médio e a BNCC [...] As alterações no ensino médio apresentam rupturas profundas com a LDB nº 9.394/96, destacando-se ainda o currículo com a instituição da BNCC do ensino médio, aprovada no dia 8 de novembro de 2018 no Conselho Nacional de Educação, seguindo o mesmo ritual acelerado para aprovação, sem debate e sem acolhimento de críticas feitas por alguns segmentos da sociedade, como o foi a BNCC da educação infantil e do ensino fundamental, aprovada em dezembro de 2017. (COSTA; SILVA, 2019, p. 04-09)

Os sujeitos individuais e coletivos, envolvidos na elaboração da Base Nacional Comum Curricular e na reforma do ensino médio foram abundantes. Inúmeros institutos pleitearam um projeto de educação voltado para os ideais de livre mercado e meritocracia, capitaneados por uma instituição sem fins lucrativos do bilionário Jorge Paulo Lemann, a Fundação Lemann. Esse projeto não é necessariamente original da burguesia brasileira, entretanto, pautada em uma concepção reducionista, estratificada e de responsabilização influenciada pelo *Common Core*<sup>9</sup> estadunidense, modelo financiado pelo também bilionário Bill Gates. (FREITAS, 2018)

A reforma do ensino médio foi instituída de forma demasiadamente rápida, anunciada como uma “tragédia construída” na educação pública. O governo de Michel Temer agiu aproveitando-se dos índices pífios do Ideb divulgados em 2016, justificativa para acelerar uma reforma estrutural, porém, “durante muito tempo o nível educacional brasileiro baixo foi suficiente para os interesses dos empresários, agora eles se somam à pressa dos políticos.” (FREITAS, 2016b)

Isso implica que a sociedade civil durante décadas, não preocupou-se com a qualidade da educação pública, pois o trabalho insatisfatório, não afetava de forma preponderante na acumulação de Capital por essa mesma burguesia.

---

<sup>9</sup> *Common Core*, em português: “Núcleo Comum”; é o equivalente à nossa “Base Nacional Comum”. Nos Estados Unidos da América a *Common Core* foi lançada em 2009. Disponível em inglês no site: <http://www.corestandards.org/about-the-standards/development-process/>. Acesso em 27 jan 2021.

A Medida Provisória nº 746/2016 é publicada de maneira arbitrária, não houve debate e discussão com a sociedade civil, sob o argumento de ser necessária a salvação imediata do ensino médio devido a sua baixa qualidade. O discurso de fracasso dessa etapa de ensino se concretiza, após a divulgação dos resultados do Ideb/2016.

Destaca-se, que essa MP 746/16 exarada vinte e dois dias após a posse de Michel Temer (MDB) como presidente da República faz parte de um contexto histórico conturbado na democracia brasileira, no qual é vivenciado o processo de *impeachment* da presidenta eleita Dilma Rousseff (FERRETI; SILVA, 2017).

A MP nº746/16 portanto, é publicada no momento de um governo com sua legalidade e legitimidade posta em dúvida, aquém das entidades acadêmicas, estudantis e sindicais não terem participado como protagonistas, pois são organismos coletivos importantes na construção do próprio regime democrático. Igualmente ignorados, quanto à consulta para elaboração de uma nova BNCC e de um novo ensino médio.

Todavia, estiveram presentes organizações não governamentais, grupos empresariais sem fins lucrativos aparentemente: filantropos, entre outros coletivos da sociedade civil. Ambos, interessados no lucro oportuno a exploração do mercado editorial, do currículo, da formação do professorado, em materiais didáticos, conteúdos e plataformas.

Conjuntamente contemplados, institutos interessados em se fixar nesses espaços de influência, melhorar a imagem social de suas empresas ou fundações, sob a bandeira de incentivos à educação pública. (FRIGOTTO, 2016; FREITAS, 2018)

No discurso de Freitas (2012) a ação dos reformadores empresariais, como a reforma do ensino médio e a condução de uma nova Base Nacional Comum, acarretará a “destruição do sistema público de ensino” (FREITAS, 2012, p. 395).

É salutar compreender o contexto histórico no qual culminou na Lei 13.415/17, que institui o novo ensino médio, conforme elucidam as linhas do tempo (imagens 1 e 2), abaixo:

**Imagem 1** – Linha do tempo: breve histórico da Reforma do Ensino Médio.



**Fonte:** Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral – 2011-2015. (SILVA, 2020, p. 50)

A imagem 1, demonstra a origem de discussões e mudanças sobre o ensino médio o ano de 2011, no qual o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Contudo, o ponto abundante de discordância decorre do Projeto de Lei 6.840/2013 do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), esse PL obteve severas críticas da comunidade acadêmica especializada, conforme apontam Silva e Krawczyk (2015) sobre a organização curricular e o próprio texto desse projeto de lei, “retomam o modelo curricular dos tempos da ditadura militar, de viés eficientista e mercadológico.” (SILVA; KRAWCZYK, 2015, s/p.)

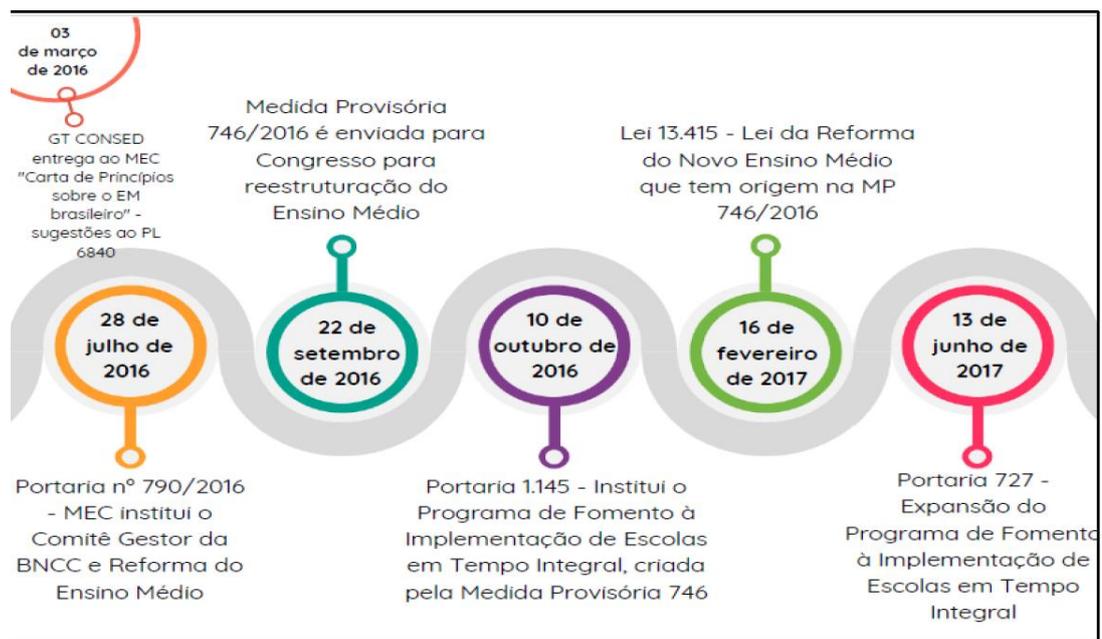
Deste modo, no momento histórico de um governo de viés progressista (segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff, 2011-2014, do mesmo Partido dos Trabalhadores do deputado Reginaldo Lopes PT-MG), ocorre a caminhada rumo ao modelo empresarial na educação, de ideologia neoliberal, como admitido por Freitas (2015) “com direito à privatização tanto por *vouchers* (espécie de carta de crédito fornecida pelo governo para pagar a escola) como por concessão de gestão, ou seja, por meio de terceirização.” (FREITAS, 2015, p. 13)

Por fim, destaca-se a participação ativa do Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação), a consulta a esse organismo de forma exclusiva é alvo de desaprovação, como afirma Freitas (2016c) “A medida nasce ancorada nos Secretários de Educação estaduais e

aposta que basta a concordância destes para que se mude a educação. Uma visão de mudança autoritária.” (FREITAS, 2016c)

Evidencia-se que a reforma foi pensada de cima para baixo, de forma hierárquica que privilegiou uma casta em detrimento de especialistas, de entidades representativas e sindicais, que há muito lutam pela educação pública de qualidade.

**Imagem 2** – Linha do tempo: breve histórico da Reforma do Ensino Médio.



**Fonte:** Linha do tempo criada pela Gerência do Ensino Médio em Tempo Integral. 2016-2017. (SILVA, 2020, p. 51)

A concepção de ensino médio converteu-se do Projeto de Lei 6.840/2013 à Lei 13.415/17 (MP 746/2016), sobretudo, em relação ao histórico de formulações e debates acumulados desde a Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996), ambas dos anos de 1980 e 1990, polemizadas em contexto amplo após recente abertura democrática, fato que mudou drasticamente nos últimos anos, como afirmam Scheibe e Silva (2017) “as propostas eram do trabalho como princípio educativo e da pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal.” (SCHEIBE; SILVA, 2017, p. 23)

Tal-qualmente, as autoras Scheibe e Silva (2017) elucidam sobre o processo de elaboração, métodos e objetivos dessa reforma do ensino médio, dissecando a linha do tempo (Imagem 2), que resume os principais eventos do governo Temer (2016-2018) no que se refere à educação pública:

A tramitação da MP 746/16 se fez no Congresso Nacional entre os meses de outubro de 2016 e fevereiro de 2017, em curto período (considerando o recesso do Legislativo Federal), no qual foram realizadas 11 audiências públicas. Nessas audiências, bem como na exposição de motivos da medida provisória, os argumentos em defesa de suas propostas carregam o viés pragmático presente nas DCNEM de 1998 e no PL 6.840/13: é preciso adequar a formação dessa juventude à lógica do mercado, pois apenas uma parte muito pequena dos concluintes da educação básica terá acesso à educação superior; é preciso reorganizar os currículos, dar ênfase ao preparo para os exames nacionais e internacionais [...] Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público. (SHEIBE; SILVA, 2017, p. 27)

Os diversos institutos empresariais e o Consed, utilizam-se de teias discursivas que asseveram alguns saberes mais valorizados em detrimento de outros: os conhecimentos de Matemática, Língua Portuguesa e Língua Inglesa obrigatórios e exclusivos. Valem-se de influência financeira e de *lobby* político, a fim de transformar tanto a gestão pública quanto práticas pedagógicas, que visem a melhoria apenas dos índices internos e avaliações externas e, portanto, ressignificam a educação na visão deles, ou seja, pela lógica neoliberal e meritocrática, pois o que está atrelado ao público é responsabilizado pelo fracasso da educação. (FREITAS, 2014)

Os reformadores empresariais têm se organizado há décadas, inserem-se em setores fundamentais e variados da estrutura do Estado democrático brasileiro, muito além da esfera econômica propriamente dita. Em específico, com a retomada liberal via processo de reformulação do sistema capitalista, o neoliberalismo também ganha força no território nacional, desde o reinício do sistema democrático de direito com a abertura do diálogo pela Constituinte no início dos anos 1980. Sobre os objetivos dessa sociedade civil empresarial, Fontes (2018) afirma: “Elas não pretendem apenas dirigir a nossa vida social, mas se organizaram para uma verdadeira guerra, desde a guerra psicológica, até a ocupação de posições estratégicas no Estado.” (FONTES, 2018, p. 16)

Essas entidades empresariais, reuniram/reúnem grupos de empresários reformadores ligados a enormes conglomerados. Fontes (2018) reitera que estes aparelhos privados de hegemonia atuam com dois grandes objetivos “em defesa do capital, mas em sua grande maioria atuando para podar conquistas populares fundamentais.” (FONTES, 2018, p. 15)

É constatado no recorte de tempo selecionado para análise dessa pesquisa (2016-2019), o arrefecimento e maior esforço desses reformadores, retalhar conquistas fundamentais sob o argumento de tornar o público mais eficaz.

Por conseguinte, a reforma do ensino médio Lei nº 13.415/17, enseja grande preocupação devido a vários fatores intrínsecos às relações entre o público e o privado, dentre eles estão: as transformações no conteúdo, em materiais, metodologias, perdas da independência e liberdade do professorado, diminuição da autonomia de gestão escolar, inclusive eliminar as características democráticas, pois o gestor poderá ser indicado ao invés de eleito, como será explicitado posteriormente; da organização escolar propriamente dita, como exemplo o próprio fazer pedagógico. Sobre esse cenário, Peroni e Caetano (2015) narram:

Ao analisarmos a relação entre o público e o privado na educação, surge a questão da produção e da apropriação do conhecimento. [...] verificamos que o privado define o conteúdo do público, tanto nos aspectos de gestão quanto nos aspectos pedagógicos. [...] O privado, pela grande influência que tem no atual processo de correlação de forças, pode influenciar muito na definição do currículo nacional, o que trará consequências ainda maiores para a democratização no País, com o aumento do processo de mercadificação já em curso. [...] A relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; desse modo, tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338)

A condição de disputas e acirramento do “movimento de correlação de forças”, esclarecidas pelas autoras (PERONI, CAETANO, 2015, p. 338) detém significado semelhante ao que Marx e Engels (2008) afirmam no Manifesto do Partido Comunista: “A história de todas as sociedades até agora tem sido a história das lutas de classe.” (MARX, 2008, p. 10)

Por conseguinte, essa é a força motriz da história humana.

É necessário analisar a presente disputa de projetos para a educação, quais jovens o país quer formar, é uma questão a ser refletida e examinada.

## 2.2 – O ensino médio em Mato Grosso do Sul: continuidade do projeto nacional de reformas.

É preciso situar o local, especificar algumas peculiaridades do espaço em que se insere a presente pesquisa: o recente Estado de Mato Grosso do Sul, criado pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, no contexto do regime de exceção da Ditadura Militar (1964-1985).

Os aspectos concernentes às características socioeconômicas do Mato Grosso do Sul, são elucidados por Tominaga e Carmo (2015)

Passou a ser parte da política do governo federal a partir da década de 1970, como estratégia para a acumulação de capital, por meio de estratégias políticas de incorporação desse espaço ao território nacional, fato decorrente da crise do petróleo instalada em 1973, a qual teve, como resposta do governo brasileiro, o incentivo à exportação, ampliação da produção de produtos primários e a criação de condição para a substituição de importações em setores que se tornaram muito caros, como os fertilizantes, máquinas e equipamentos. (TOMINAGA; CARMO, 2015, p. 190)

Um dos estados do Centro-Oeste brasileiro, assim como seus vizinhos de região, o Mato Grosso do Sul oferece incentivos para a agropecuária, a burguesia em sua maioria chamada agronegócio, termo originário do estadunidense *agrobusiness*, utilizado no Brasil desde os anos 1970, traduz-se enquanto agroindústria ou complexo industrial.

Essa terminologia é usada a fim de modernizar a imagem do estritamente agrícola e “expressa as relações econômicas entre o setor agropecuário e a indústria, o comércio e os serviços e se relaciona com a ‘alta tecnologia agrícola.’” (TOMINAGA; CARMO, 2015, p. 191)

As grandes extensões de terra sul-mato-grossenses, motivaram/motivam a entrada do capital de outros Estados da nação, ademais, estrangeiro no que diz respeito à produção e indústria do setor agropecuário.

Essas características socioeconômicas, influenciam em políticas públicas e implicam na educação estatal, inclusive na oferta de cursos profissionalizantes. É notório a presença de argumentos empresariais, voltados para o enxugamento de componentes curriculares que não são relevantes para grande maioria desses reformadores, sejam agroindustriais, financeiros, entre outros.

Pedro Chaves<sup>10</sup>, empresário no ramo da educação e atuante intelectual orgânico desse setor, exercia a função de senador pelo Partido Social Cristão de Mato Grosso do Sul (PSC/MS), à época da Medida Provisória n. 746/2016, destaca-se, ter sido relator da matéria na comissão mista que analisou a MP do ensino médio. Em entrevista à Rádio Senado, Chaves afirmou: “hoje temos no ensino médio 13 disciplinas, todas engessadas, todas fragmentadas.” (SENADO NOTÍCIAS, 2017)

Chaves, rememora de forma saudosista em exposição à jornalista Hérica Christian o modelo aplicado no contexto da ditadura militar, “nos anos 1960 “nós tínhamos cursos diversificados, nós tínhamos o científico, o clássico, o técnico em contabilidade, o magistério e os alunos já eram protagonistas do seu futuro.” (SENADO NOTÍCIAS, 2017)

Plausível considerar controversa a categorização de Chaves (2017) sobretudo, a respeito da caracterização de uma juventude protagonista no contexto da educação brasileira, balizada na ditadura militar. Para Chaves (2017) a reforma no currículo do ensino médio se fazia urgente, justificada na elaboração da Medida Provisória n. 746, principalmente, devido aos baixos índices do IDEB. Nesse quadro de reformas conservadoras na educação brasileira, consequentemente sul-mato-grossense, que é firmado acordo de parceria entre SED/MS e ICE/PE a 30 de dezembro de 2016, em Diário Oficial.

Nesse documento é validado: “conforme dados do INEP 2015 para o ensino médio, a taxa de abandono em Mato Grosso do Sul é de 10,1% (8.131 alunos), já a taxa de reprovação é de 16,5% (13.238).” (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 1)

O Estado de Mato Grosso do Sul não é uma exceção nas altas taxas de evasão e abandono, são preocupações nacionais, contudo, com base nessas informações são tecidos argumentos favoráveis à efetivação de forma urgente e aligeirada, da reforma do ensino médio em todo o país.

Apesar dos índices não serem animadores, após consulta ao portal do Inep sobre o ano de 2017, é visto que a taxa de abandono escolar diminuiu para 8,7% (6.917), a taxa de reprovação igualmente detém percentual menor, de 12,6% (10.005 alunos).

Embora tenham diminuído, as taxas de abandono escolar continuam elevadas no ano de 2017, com o início da implantação do ensino médio de tempo integral no Estado de Mato Grosso do Sul. O acordo entre ICE/PE e SED/MS assinado no fim de 2016, tem início a implantação no início do ano letivo de 2017.

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/reforma-do-ensino-medio-valorizacao-formacao-profissional-diz-pedro-chaves>>. Acesso em: 26.jan.2021.

Um dos argumentos utilizados pelos reformadores empresariais para aplicar a reforma do ensino médio, são os altos índices de abandono e de repetência escolar, atrelados à baixa qualidade do ensino, ao ensino médio brasileiro em desabono a realidade dos estudantes.

Justamente, passa a ser o foco dessa política para o ensino médio de tempo integral a formação e qualificação para o mercado de trabalho, isto é posto quando da implantação do quinto itinerário de Formação Técnica e Profissional.

Apesar disso, o alunado deve ter o direito, oportunidade e a possibilidade de prestar um vestibular, pleitear um curso superior em universidade pública. Sonhar não com uma formação de viés tecnicista e baixa qualidade, mas a contramão disso.

A matriz curricular com a oferta da totalidade do conhecimento e de componentes curriculares tradicionais, continuarão a ser cobrados em exames nacionais, entre eles o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em síntese, a formação sólida e crítica na perspectiva dessa pesquisa, tem de ser o mote de reformas estatais, priorizar os saberes historicamente acumulados com ênfase no real protagonismo do alunado, sejam de quaisquer regiões e municípios do Brasil.

Sobre a qualidade na educação pública de Mato Grosso do Sul, é relevante apresentar que houve aumento na nota do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica desse estado, no período de cinco anos (2015-2019). A meta do IDEB nesse estado para 2019 de 4,5 pontos de média, embora não tenha sido alcançada no ano de 2019, é importante ponderar que a nota apresentada em 2015 foi apenas de 3,5 pontos. Precisamente, houve aumento em 0,6 décimo de ponto no ano de 2019.

Já a oferta de matrículas na rede estadual de ensino quanto à formação desse estudante, matéria da própria Secretaria de Estado de Educação, pondera:

Nos cursos integrados ao ensino médio, o estudante realiza sua matrícula na Rede Estadual de Ensino, em uma única escola, e recebe a formação básica e profissional, organizada em um currículo integrado, que pode ser desenvolvido em tempo parcial ou integral, com duração de três anos. Na conclusão do ensino médio integrado, o estudante recebe o diploma de técnico na área profissional cursada e o histórico escolar, podendo assim seguir para o mercado de trabalho e o ensino superior. Em 2017, a SED atendeu nesta modalidade 14 municípios, em 27 escolas e 91 turmas. (SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO/MS, 2018, s/p.)<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Matéria publicada a 09 de janeiro de 2018.

Disponível em: < <https://www.sed.ms.gov.br/educacao-profissional-prepara-o-estudante-para-o-mundo-do-trabalho/> >. Acesso em: 14.mar.2021.

Em âmbito nacional, a quantidade de matrículas em ensino médio de tempo integral ainda é incipiente. A respeito desse contexto, os estudos de Moraes e Silva (2019) são importantes por trazerem dados quantitativos sobre a oferta dessa modalidade de ensino,

De acordo com os dados do Censo do Inep/MEC de 2017, o Brasil tem 7.930.384 estudantes matriculados no Ensino Médio, distribuídos percentualmente da seguinte forma: 2,4% no âmbito do ensino federal, 84,8% no estadual, 0,6% no municipal e 12,2% no privado. Dessas matrículas, apenas 7,9% são em escolas de tempo integral. (MORAIS e SILVA, 2019, p.139)

As EMTI representam pouco menos de 8% (oito por cento) do total de matrículas do ensino médio no Brasil, conforme dados do censo escolar. (INEP/MEC, 2017 apud MORAIS E SILVA, 2019, p. 139)

Nesse mesmo ano de 2017 no Estado de Mato Grosso do Sul, é definido pelo início do processo de implantação da parceria público-privada entre ICE e SED/MS.

Segundo análise de Moraes e Silva (2019) destaca-se a maneira como ocorre esse planejamento para a ampliação da oferta dessa modalidade de ensino “a expansão do ensino no Brasil tem se dado de forma precária e não planejada, mas articulada aos interesses de grupos no poder.” (MORAIS e SILVA, 2019, p.142)

Privilegia-se um projeto não pela sua qualidade ou objetivo em melhoria do ensino e de sua aprendizagem, mas devido aos interesses de grupos poderosos.

A tabela 1 abaixo, visa mostrar o total de matrículas por modalidade de ensino regular e profissional, redondar esse retrato da educação pública na rede estadual de Mato Grosso do Sul, no período de 2016 a 2019, que está em vigor a parceria analisada por esse trabalho.

É importante cogitar que na oferta de ensino médio regular, estão disponíveis os dados tanto das matrículas do tempo parcial, quanto de tempo integral não profissionalizante.

**Tabela 1.** Total de matrículas por modalidade de ensino: regular e profissional

<b>ANO</b>	<b>ENSINO MÉDIO REGULAR</b> (Tempo parcial e tempo integral)	<b>EDUCAÇÃO PROFISSIONAL</b> (Técnico Concomitante; Técnico Subsequente; FIC Concomitante e Ensino Médio Integrado Integral)
2016	79.734	10.439
2017	81.052	6.137
2018	84.128	6.891
2019	84.222	6.681

**Fonte:** produção do autor com base em dados retirados do censo escolar de 2020<sup>12</sup>.

A Tabela acima apresenta as duas principais modalidades de ensino no estado, a saber: a oferta do ensino médio regular: tempo parcial - cinco tempos de cinquenta minutos e o ensino médio de tempo integral, ambas com a matriz da Base Nacional Comum Curricular e Parte Diversificada; a outra modalidade a educação profissional.

Observa-se um aumento, na oferta e procura do alunado pelo ensino médio de tempo integral não profissionalizante, em detrimento da segunda coluna, a qual há diminuição de matrículas do ano de 2016 para o ano término da parceria em 2019.

Ocorre uma queda brusca no número de matrículas, entre o ano de 2016 e o ano subsequente (de 10.439 matrículas para 6.137 matrículas). No ano de 2017 em relação a 2018, manifesta procura razoavelmente maior (6.137 para 6.891 matrículas em 2018), no entanto, há nova queda no total de estudantes matriculados nos dois últimos anos: 6.891 para 6.681.

Previamente ao contexto da efetivação da reforma do ensino médio, da mesma maneira dos frutos da parceria, pois ainda era incipiente sua inserção.

Com isso, ocorreram melhorias devido às políticas públicas de Estado, guiadas pelo próprio Mato Grosso do Sul nas taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono). A educação profissional oferecida pelo Estado de Mato Grosso do Sul, em escolas de tempo integral e com certificação de curso técnico ou de qualificação profissional, isto posto, no período de 2016 a 2019.

É importante ressaltar que essas matrículas para o estudo e capacitação em cursos técnicos e de qualificação profissional, são ofertados nas mesmas escolas de ensino médio de

<sup>12</sup>Disponível em:< <https://www.sed.ms.gov.br/censo-escolar-6/>>  
Acesso em: 13.mar.2021;

tempo integral, embora as turmas sejam com matriz e foco diferentes, justamente devido à certificação final.

O técnico concomitante é a oferta do ensino médio atrelado à formação profissional, ao mesmo tempo, no período de realização do ensino médio de três anos, mas não necessariamente na mesma escola, logo, esse curso técnico pode ser cursado em outra instituição pública ou do terceiro setor, exemplo: sistema S<sup>13</sup>.

O técnico subsequente, oferece um curso de qualificação profissional após a conclusão do ensino médio de matriz regular, para tanto, é necessário o estudante ter concluído o ensino médio na data da matrícula.

No ensino médio integrado o estudante possui a mesma matrícula de ingresso, ou seja, ele realiza o ensino médio profissional e de matriz regular na mesma escola, ao final dos três anos pronto para o mercado de trabalho, de maneira imediata para iniciar sua formação no ensino superior.

O FIC Concomitante é um curso de formação inicial e continuada, de qualificação profissional. Esses cursos são oferecidos por escolas vinculadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec).

Vale mencionar que há as escolas de sexto tempo, transição para as escolas de tempo integral e intermediárias, entre o ensino regular parcial de cinco tempos de cinquenta minutos e o ensino de tempo (jornada integral).

Como visto, as EMTI oferecem tanto matrículas com certificação de cursos técnicos ou de qualificação profissional, concomitante e subsequente à conclusão do ensino médio, além disso, o ensino de tempo integral sem a certificação profissionalizante.

---

<sup>13</sup> O título da matéria é significativo “O que é o Novo Ensino Médio: saiba tudo sobre a revolução na educação brasileira”.

Disponível em: <<http://www.portaldaindustria.com.br/industria-de-a-z/novo-ensino-medio/#beneficios>>. Acesso em: 15.mar.2021.

**Tabela 2.** Quantidade de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no MS

Ano	Quantidade
2017 <sup>14</sup>	12
2018	16
2019 <sup>15</sup>	27
2020	42

Fonte: produção do autor com base em dados dos Diários Oficiais do Estado de MS.<sup>16</sup>

A oferta de cursos em Mato Grosso do Sul, altera de acordo com as necessidades de municípios e com as possibilidades das escolas, sejam elas: a própria demanda, a estrutura, técnicos disponíveis e habilitados, entre outros motivos.

Os cursos técnicos oferecidos em Campo Grande/MS são: assistente de manutenção de computadores e infraestrutura de redes; assistente administrativo; atendente jurídico; assistente de produção de games; agente de desenvolvimento socioambiental; produtor de evento de moda e assistente técnico de mecatrônica.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (2014-2024) em sua meta 6, assegura: “Educação em Tempo Integral: Implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo 65% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos(as) estudantes da educação básica.” (PEE/MS, 2014, p. 43)

Isto posto, comprova a demanda sugerida desde o início da implantação da Escola da Autoria em 2017, até por exemplo no ano de 2020. A quantidade mais que dobrou, em relação

<sup>14</sup> O programa começará em 2017 com 12 unidades, nos municípios de Campo Grande, Dourados, Corumbá, Maracaju e Naviraí, beneficiando mais de 4 mil estudantes do ensino médio com uma formação plena, com desenvolvimento de práticas e vivências a partir de um currículo diferenciado, que estimule o protagonismo e promova sujeitos autônomos, solidários e competentes. “Na proposta, a organização curricular do ensino médio contempla a Base Nacional Comum e uma parte diversificada, garantindo a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos”, afirmou professora Maria Cecília.

Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/na-governadoria-professora-maria-cecilia-apresenta-proposta-de-expansao-das-escolas-de-tempo-integral/>>.

Acesso em: 14.mar.2021.

<sup>15</sup> “[...] somando 27 escolas no total. Com a expansão, as Escolas da Autoria estão presentes nos municípios de Campo Grande, Maracaju, Corumbá, Naviraí, Ponta Porã, Dourados, Coxim, Bela Vista, Caarapó, Jardim, Amambai, Ribas do Rio Pardo, Sidrolândia, Camapuã, Anastácio e Cassilândia. Regiões diferentes, com hábitos e costumes distintos, e desafios similares”.

Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/escola-estadual-indigena-de-caarapo-e-uma-das-novas-unidades-do-programa-escola-da-autoria-em-2019/>>.

Acesso em: 14.mar.2021.

<sup>16</sup> Diário Oficial n. 9.318 de 30 de dezembro de 2016, página 43.

ao momento inicial de escolas de ensino médio de tempo integral, de doze para quarenta e duas no período de três anos.

O item 6.2 do PEE/MS afirma acerca da jornada do professorado nesta escola de tempo integral, sendo um objetivo: “ampliar, progressivamente, na vigência do PEE-MS, a jornada dos(as) professores(as) para que possam atuar em uma única escola de tempo integral.” (PEE/MS, 2014, p. 47)

Essa meta culminou ainda mais sua utopia, distante da desvinculação do magistério em julho de 2019, momento em que o professorado convocado, passou a receber cerca de um terço a menos de seus vencimentos em relação aos educadores efetivos, uma vez que, exerce as mesmas funções.

A política de fomento para o ensino médio em tempo integral, é padronizada em todo território nacional devido a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. O Estado de Mato Grosso do Sul, insere-se nesse contexto de reformas na educação.

Enfatiza que novos arranjos curriculares são postos como a oferta da formação técnica e profissional. Essa Lei nº 13.415/2017 institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a fim de especificar dois pontos essenciais, vejamos os Art.13 e Art.17:

Art. 13. Fica instituída, no âmbito do Ministério da Educação, a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Parágrafo único. A Política de Fomento de que trata o caput prevê o repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola, de acordo com termo de compromisso a ser formalizado entre as partes, que deverá conter, no mínimo: I - identificação e delimitação das ações a serem financiadas; II - metas quantitativas; III - cronograma de execução físico-financeira; [...] Art. 17. A transferência de recursos financeiros prevista no parágrafo único do art. 13 será efetivada automaticamente pelo FNDE, dispensada a celebração de convênio, acordo, contrato ou instrumento congêneres, mediante depósitos em conta corrente específica.

Tais recursos podem ser utilizados para diversas finalidades: estruturais e didáticas, inclusive para formação do professorado, conforme aponta o próprio Ministério da Educação acerca dessa política de Fomento denominada FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento)

Os recursos de capital podem ser utilizados na construção de instalações, compreendidas como intervenções que aumentam a área construída da escola, agregam valor ou alteram completamente o uso previsto para a

dependência, exigindo uma remodelação. Podem ainda ser usados para aquisição de equipamentos e bens com características de material permanente (duráveis e resistentes). São consideradas custeio as despesas destinadas à remuneração e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, à aquisição de material didático-escolar manutenção e conservação de instalações e equipamentos e aquelas relacionadas a atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2017, s/p.)<sup>17</sup>

Sobressai, que a educação de viés profissionalizante era um interesse em Mato Grosso do Sul, anterior ao contexto da homologação da reforma do ensino médio. Em primeiro de setembro de 2016, a Secretária de Estado de Educação Maria Cecília Amendola da Motta, afirma em solenidade, na qual são criados cinco novos cursos integrados ao ensino médio de tempo integral:

O ministro da Educação, Mendonça Filho, disse que vai ajudar os estados que quiserem fazer o ensino médio integrado integral, ou seja, nove horas diárias de aula com a base nacional mais um curso que o estudante escolher, para que ele saia com um diploma de técnico. É nossa meta, está no nosso compromisso ampliar a educação profissional de Mato Grosso do Sul. (SED, 2016)<sup>18</sup>

O Estado de Mato Grosso do Sul tem políticas públicas para a educação, que caminham na mesma direção das metas do Plano Nacional de Educação, citamos o caso do Plano Estadual de Educação (PEE 2014-2024), decenal. A meta 6 de ambos têm objetivos em comum, sobretudo, o concernente à oferta da educação em tempo integral de 9 (nove) horas diárias.

Meta 6 do PNE (2014-2024): oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica. Meta 6 do PEE-MS (2014-2024): implantar e implementar gradativamente educação em tempo integral em, no mínimo, 65% das escolas públicas, de forma a atender, 25% dos(as) estudantes da educação básica. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 1-2)

É de grande relevância destacar que nessa meta de número 6 do PEE-MS, tem por objetivo a implementação gradativa da educação em tempo integral, no mínimo 65% das escolas públicas, portanto, 15% a mais em comparação com a meta do Plano Nacional de

<sup>17</sup> <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/programas-suplementares/ps-ensino-medio/ps-emi>

<sup>18</sup> Disponível em: <<https://www.sed.ms.gov.br/solenidade-marca-o-lancamento-de-cinco-cursos-tecnicos-da-rede-estadual-de-ensino-na-area-da-saude-2/>>. Acesso em: 10.mar.2021.

Educação, medida proposta pelo Ministério da Educação por meio da Portaria 1.145/2016, no qual todos os Estados brasileiros, devem implementar a educação em tempo integral.

Em termos práticos e materiais, o aumento da oferta do Ensino Médio em Tempo Integral no Estado de Mato Grosso do Sul, remetemos à matéria do portal da Secretaria de Estado de Educação/MS de janeiro de 2020, cujos dados de oferta relativos aos anos de 2019 e 2020 são esclarecidos:

Em 2019 a proposta se consolidou ainda mais e, neste ano, o Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SED), passa a contar com um importante aumento no número de unidades escolares que trabalharão com a oferta do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI): em 2020 serão 42 escolas. O aumento – maior da história do Programa em um único ano – será de 51%. Com isso, a oferta do EMTI estará presente em 22 municípios do Estado. Na capital, que já possuía o maior quantitativo, o total de escolas será ainda maior, com 15 unidades escolares em todas as regiões da cidade. (SED, 2020)

Importante apontar o aumento de ofertas de matrículas nesse biênio 2019-2020 nas Escolas da Autoria<sup>19</sup>, a fim de alcançar a meta do PEE/MS, igualmente favorável citar que 2019 marca o término da parceria entre ICE e SED, por fim, em 2018 foi prorrogado por mais um ano. No Diário Oficial nº 9.564 de 2 de janeiro de 2018, são expostas as divisões quanto às metodologias das escolas, divididas em dois grupos: escolas com a metodologia do Educar Pela Pesquisa (quatro em Campo Grande/MS e uma em Dourados/MS) e escolas com a metodologia do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE (sete exclusivamente na capital do Estado).

É notável que ambas as práticas metodológicas se confundem e se mesclam, pois dentre as escolas selecionadas de acordo a metodologia do Programa Educar Pela Pesquisa, tiveram ingerências e consultorias do instituto pernambucano, conforme sugere a análise do processo de implementação. Entre as metodologias dos programas há sensíveis diferenças, quase imperceptíveis, conforme podemos observar a partir do Diário Oficial nº 9564/2018, no qual define as duas propostas presentes no estado de Mato Grosso do Sul.

---

<sup>19</sup> “Considerada a maior ampliação desde o início do programa no Estado – em 2017 – o ensino de tempo integral será aplicado em 42 escolas e estará presente em 22 municípios este ano (2020). No ano passado (2019) o ensino era ofertado em 27 escolas de 16 cidades. A expectativa do Governo do Estado é de que o modelo atinja o maior número de estudantes. ‘Até 2022 teremos 185 escolas de tempo integral em Mato Grosso do Sul. Faremos uma progressão nos próximos anos até atingir essa meta’, destaca a secretária de Educação, Maria Cecília Motta”. Fonte: Disponível em: <<http://www.ms.gov.br/escola-de-autoria-abre-caminho-para-jovens-nas-universidades/>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

**Tabela 3.** Matriz curricular: Ensino Médio em Tempo Integral – Educar Pela Pesquisa

ANEXO I DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.391, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2017.

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL, DENOMINADO "ESCOLA DA AUTORIA"

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL  
Período Integral – Educar pela Pesquisa

Ano: a partir de 2018

Turno: diurno

Semana letiva: 5 (cinco) dias

Duração da aula: 50 (cinquenta) minutos

Duração do ano letivo: 200 (duzentos) dias

Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano	
	Linguagens	Língua Portuguesa		06	06	06
		Arte		01	01	01
		Educação Física		02	02	02
		Língua Estrangeira Moderna - Inglês		02	02	02
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol		02	02	02
	Ciências da Natureza	Física		03	03	03
		Química		03	03	03
		Biologia		03	03	03
	Matemática	Matemática		06	06	06
	Ciências Humanas	História		02	02	02
		Geografia		02	02	02
		Sociologia		01	01	01
		Filosofia		01	01	01
		Subtotal - BNC		34	34	34
	Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*		02	02	02
		Estudo Orientado I		03	03	03
		Estudo Orientado II		02	02	02
		Eletiva I		02	02	02
		Eletiva II		02	02	02
Subtotal - PD			11	11	11	
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a		45	45	45	
	Anual em h/a		1.800	1.800	1.800	
	Anual em horas		1.500	1.500	1.500	

Fonte: Resolução/SED n. 3.391 de 29 de dezembro de 2017.

A quantidade da carga horária no ensino médio de tempo integral de Ciências Humanas, que possui quatro componentes curriculares complexos e diferentes em seus métodos e abordagens, é a mesma ao comparar com Matemática isoladamente, ou seja, dezoito horas no percurso de três anos.

Em comparação com quaisquer das outras áreas do conhecimento, a quantidade é a menor, por exemplo as Ciências da Natureza (Física, Química e Biologia), são nove aulas de diferença, visto que cada disciplina detém três horas/aulas em cada série do ensino médio.

Linguagens é a área de conhecimento com maior quantidade de carga horária, além da Língua Portuguesa, tem variado campo do saber. Relevante entender o papel da Arte, apenas uma única aula em cada série, como Sociologia e Filosofia.

**Tabela 4.** Matriz curricular: Ensino Médio em Tempo Integral – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

ANEXO III DA RESOLUÇÃO/SED N. 3.391, DE 29 DE DEZEMBRO DE 2017.

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL  
Período Integral – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ ICE

Ano: a partir de 2018  
Turno: diurno  
Semana letiva: 5(cinco) dias  
Duração da aula: 50(cinquenta) minutos  
Duração do ano letivo: 200(duzentos) dias

Áreas de conhecimento	Disciplinas	1º ano	2º ano	3º ano
		Linguagens	Língua Portuguesa	06
	Arte	01	01	01
	Educação Física	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Inglês	02	02	02
	Língua Estrangeira Moderna - Espanhol	02	02	02
Ciências da Natureza	Física	03	03	03
	Química	03	03	03
	Biologia	03	03	03
Matemática	Matemática	06	06	06
Ciências Humanas	História	02	02	02
	Geografia	02	02	02
	Sociologia	01	01	01
	Filosofia	01	01	01
	Subtotal - BNC	34	34	34
Atividades Integradoras	Projeto de Vida/ Pós-médio*	02	02	02
	Estudo Orientado	05	05	05
	Disciplinas Eletivas	02	02	02
	Práticas Experimentais	02	02	02
	Subtotal - PD	11	11	11
Totais de Cargas Horárias	Semanal em h/a	45	45	45
	Anual em h/a	1.800	1.800	1.800
	Anual em horas	1.500	1.500	1.500

Fonte: Resolução/SED n. 3.391 de 29 de dezembro de 2017.

Na Tabela 4, observa-se que a Base Nacional Comum permanece tal qual o modelo do Educar Pela Pesquisa (Tabela 3), no entanto, há diferenças na terminologia da Parte Diversificada. Na matriz curricular do ensino médio em tempo integral do ICE, o Estudo Orientado e as Disciplinas Eletivas não possuem subdivisões, como ocorre na matriz da concepção do Educar Pela Pesquisa, contudo, o Estudo Orientado apresenta a mesma quantidade de aulas nas três séries/anos do EMTI. Já as Disciplinas Eletivas têm carga horária

menor, duas horas/aulas em cada um dos anos, pois, existem as denominadas Práticas Experimentais.

Ambas as tabelas mostram um asterisco em Projeto de Vida/Pós-médio, significam exatamente a mesma característica, “A disciplina de Projeto de Vida será ofertada para as turmas de 1º e 2º anos do Ensino Médio, enquanto a disciplina Pós-médio será ofertada para as turmas de 3º ano do Ensino Médio.” (MATO GROSSO DO SUL, 2018, p. 2)

A Imagem 3, destaca a centralidade da proposta da Escola da Autoria “O Jovem e o seu Projeto de Vida”, portanto, tanto o modelo do Educar Pela Pesquisa quanto a metodologia da Escola da Escolha do ICE, reservam esforços para a valorização desse componente da parte diversidade da matriz curricular.

Nesse contexto, no propósito de esclarecer a metodologia desse reformador empresarial, recorreremos à ilustração produzida pela Secretaria de Estado de Educação (2019).

A imagem 3, elucida como o órgão central de Mato Grosso do Sul, aceitou os pressupostos teóricos desenvolvidos pelo ICE, juntamente com os Instituto Sonho Grande (ISG), Instituto Natura (IN) e STEM Brasil.

Contudo, houve mudança somente na terminologia original da proposta do ICE, pois “Escola da Escolha” em Mato Grosso do Sul fez-se “Escola da Autoria”.

Segue o esquema abaixo explicativo a respeito da centralidade do modelo:

**Imagem 3.** Centralidade do modelo: “O Jovem e seu Projeto de Vida”.



É importante situar a origem do termo e a concepção metodológica da “Escola da Autoria”, pois remete a uma perspectiva própria, logo, não é uma escolha ao acaso da SED/MS ou apenas uma nomenclatura criativa.

O autor dessa corrente metodológica é o sociólogo e consultor educacional Pedro Demo. A Escola da Autoria – metodologia que existia anterior e permaneceu com projeto concomitante ao acordo de parceria firmado com o ICE – tem como proposta o chamado “Educar pela Pesquisa.” (DEMO, 1990; 1996; 2018)

Reitera, ambas as metodologias presentes na denominada Escola da Autoria, após acordo de cooperação firmado em 2016 pela Lei nº 4.973, a categoria Escola da Autoria é utilizada como sinônimo, para quaisquer das escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), presentes no território do Mato Grosso do Sul.

Demo (1990; 1996; 2018) em síntese, tem sua proposta de maneira diferente do apresentado pelo ICE, devido à prática do planejamento temático e por área, propor a produção de artigos e projetos científicos para o alunado por meio da pesquisa, portanto, essa metodologia tem por objetivo na concepção de Demo (2018)

Esse contexto é bastante conhecido em termos da promoção da autoria estudantil, mas é sempre o caso indicar que o professor continua referência crucial da aprendizagem discente, na posição de mediador. [...] A variedade de contribuintes ao desenho do aprender pela pesquisa tem a vantagem de desviar a atenção sobre “donos” da teoria e da prática, realçando o que realmente importa: **cuidar da autoria do estudante**. (DEMO, 2018, p. 40 – grifos do autor)

O cenário de Demo (2018) é retirar a centralidade da relação dialógica centrada no ensino, realçar a autoria dos estudantes pesquisadores, esses adolescentes e jovens ser protagonistas de sua existência. A concepção de Demo (2018) é que a escola do tempo presente: “não tem autoria, não sabe lidar com ciência e pesquisa, não tem produção própria (material didático próprio, por exemplo), não se atualiza persistentemente, não é parte do século XXI.” (DEMO, 2018, p. 13)

A imagem 3 “Centralidade do modelo – o jovem e seu projeto de vida” apresentam como um dos pilares da Escola da Autoria a “formação de competências para o século XXI.” (SED/2019)

Saviani (2019) pondera que essa metodologia de formação do educando, faz parte de uma face da pedagogia neotecnista sob o lema “aprender a aprender”, significativa a relação

com os pressupostos liberais e de mercantilização da educação pública, pois a pedagogia do “aprender a aprender”, lida com necessidade de “ampliar a esfera da empregabilidade.” (SAVIANI, 2019, p. 432)

Propriamente dita formação de competências Saviani (2019) declara:

“pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. (SAVIANI, 2019, p. 437)

Estas pedagogias circundam o ideal meritocrático para a educação pública, ao mesmo tempo, defendem a formação desse estudante voltada às condições materiais de existência, não enfatiza as características cidadãs, de entendimento do ser humano enquanto ser: integral, social, cultural e histórico, atravessado por processos de lutas. Portanto, a formação de “competências” e a “formação para a vida”, conforme retratado ser os pilares da Escola da Autoria em Mato Grosso do Sul, denotam a perspectiva dos estudantes ter por exitoso, o modelo empresarial.

Silva e Krawczyk (2015) sobre

Essa ideia, que torna o empresário uma figura emblemática e modelo a seguir pela juventude serve para reforçar a ideologia meritocrática. O ‘empresário’ aparece, nessa proposta, como um herói da moderna vida empresária, isto é, que teve êxito na vida através de seu esforço, da sua capacidade de planejar e de prever novas situações. Pessoa de êxito porque teve um ‘sonho’ e o realizou. Essa ideia descaracteriza o papel social da escola de formação de um jovem autônomo. A verdadeira autonomia só se conquista através de uma formação integral, que permita ao jovem compreender a sociedade contemporânea de forma crítica. Só assim ele poderá, de fato, enfrentar os problemas que a vida colocará em seu caminho e exercer uma verdadeira cidadania. (SILVA; KRAWCZYK, 2015, s/p.)

A estratégia de dominação burguesa, galgou necessariamente por grande interesse pela cultura educacional. A inserção de reformas que beneficiem e corroborem não apenas em aumento de lucro, mas objetiva em incutir a ideologia neoliberal, na qual o conceito de meritocracia seja naturalizado entre a juventude.

Conforme Ferretti e Silva (2017)

Não por acaso, o empresariado tem aumentado seu interesse pelas questões educacionais que afetam o país no que tange à educação básica e, particularmente, ao ensino médio, desde que se avolumaram as informações e análises relativas às novas demandas de perfil do trabalhador decorrentes dos processos de reconfiguração do capitalismo a partir da década de 1970, os quais afetaram as tecnologias e a gestão da produção. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 398)

A educação pública é reconfigurada, reconhece os seus primeiros sinais de guinada pelo viés tecnicista pouco antes do início da década de 1970, conforme aponta Saviani (2019) a “entrada em vigor da Lei n.5.540/1969 [...] as reformas do ensino preparadas pelo governo militar decorrente do golpe de 1964 começam a ser implantadas em 1969 sob a égide da pedagogia tecnicista, que se torna a orientação oficial.” (SAVIANI, 2019, p. 16)

Essa reforma no bojo do regime militar, detinha como principais características a uniformização e controle rígido do processo, tal qual preconizava o tecnicismo inspirado no taylorismo e/ou fordismo.

Saviani (2019) afirma no término do último capítulo de sua obra “História das Ideias Pedagógicas no Brasil”, sobre a renovação e adaptação de abordagem que os reformadores empresariais realizam após os anos 1990, denominado neotecnicismo; surtir o processo mais flexível como sugere o Toyotismo. Atualizar os dogmas neoliberais, devido às exigências impostas pelas novas demandas do capitalismo global, contexto nas quais são redefinidas as técnicas e metodologias:

Consumando o processo de adoção do modelo empresarial na organização e no funcionamento das escolas, as próprias empresas vêm crescentemente se convertendo em agências educativas, configurando uma nova corrente pedagógica: a “pedagogia corporativa” [...] Nesse contexto o educador, como tal, é ofuscado, cedendo lugar ao treinador: a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado. (SAVIANI, 2019, p. 440-441)

Em matéria de políticas públicas, são observadas que existem avanços e retrocessos de acordo com o mandato de determinado partido e/ou, político no exercício de seu mandato.

Tal fato evidencia não haver uma regra no que diz respeito a políticas de Estado, duradouras e sólidas para a educação pública.

No percurso de reformas conservadoras, sobretudo após o ano de 2016 quando propostas de empresários são ouvidas e permitidas com mais facilidade, devido à correlação de forças favoráveis a esses grupos.

No espaço regional, a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), corroboram com o parecer do Consed (Conselho Nacional dos Secretários de Educação), entidade ligada ao governo e favorável à reforma federal.

(FERRETI; SILVA, 2017) implementou uma proposta pedagógica coerente com as necessidades do capitalismo e dos grupos empresariais, ação ao encontro da ideologia do mercado e da pedagogia corporativa, pois age no sentido da realização de contatos, consultas e, inclusive, visita *in loco*, ao novo parceiro da educação pública sul-mato-grossense.

Conforme Silva (2020)

Após a publicação da Portaria n. 1.145 (que institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela MP n.746), Superintendentes e Coordenadores da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, juntamente com a Secretária de Educação foram até Pernambuco conhecer a experiência do Ginásio Pernambucano, que foi ponto de partida para a criação de um modelo pedagógico que tem o jovem e o seu projeto de vida como centralidade. Quem concebeu esse modelo foi o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). [...] A SED/MS, tomando conhecimento da atuação e assessoria prestada aos estados brasileiros por parte do referido instituto e, também, conhecendo os resultados de estados e municípios já assessorados pelo ICE desde o início dos anos 2000, estabeleceu contato com o Presidente da instituição e representantes dos institutos parceiros (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura) para conhecer detalhadamente o Modelo da Escola da Escolha, que servia de referência ao estado de Pernambuco, bem como os mecanismos de operacionalização de uma possível parceria. (SILVA, 2020, p. 61-62)

A luta pela conquista de autonomia por meio da formação integral, que permita ao educando analisar os fatos históricos e sociais criticamente, é um caminho complexo, não impossível.

Os adversários da educação pública de qualidade, os aparelhos privados de hegemonia (CASIMIRO, 2018) formam a hegemonia empresarial ao diminuir o currículo, sobretudo as humanidades que caracterizam maior senso crítico e a autonomia que se pretende formar uma pessoa cidadã, com respeito aos direitos humanos.

No percurso da disputa pela reforma do ensino médio, no qual o próprio governo usava a mídia para fazer propaganda enganosa, com a união de grande quantidade de reformadores se torna pertinente a reflexão proposta por Arelaro (2017),

[...] o Todos pela Educação, o Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, o Banco Mundial e a Fundação Lemann. Pode parecer uma luta desproporcional, mas nós ficaremos, porque lutamos por uma sociedade solidária e menos

desigual; e eles, por vantagens econômicas, e por isso passarão... (ARELARO, 2017, p. 17)

É imprescindível motivação e empenho para conquistar em nosso país, uma educação pública que tencione a qualidade da formação do educando, com ênfase nos valores democráticos e justiça social.

### 2.3 – Singularidades de tempo e espaço: a escola de tempo integral e a educação integral

A oferta da modalidade de educação em tempo integral, tem expandido em grande quantidade nas últimas décadas, porém, é relevante diferenciar o tempo de forma integral (momento presencial do estudante na escola), para o discurso de uma formação de fato completa (integral) do indivíduo.

Sobre Educação Integral, é relevante salientar para uma modalidade de ensino que garanta o desenvolvimento pleno do educando, nas seguintes dimensões: intelectual, cultural, social, emocional, simbólica, entre outros.

Educação integral, conforme postulado por Silva (2018), “Educação Integral é uma concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras que hoje predominam na educação, por exemplo, as que enfatizam apenas o homem cognitivo ou o homem afetivo.” (SILVA, 2018, p. 15)

Ora, por educação integral subentende-se os esforços para a formação da cidadania, no qual o educando é compreendido em toda a sua complexidade, abarcar o intelectual, o físico e o socioemocional. Característica essa, que será fundamentada nesse capítulo, pois diz respeito ao espaço de análise dessa pesquisa.

O posicionamento do Centro de Referências em Educação Integral, define-se da seguinte maneira:

**Conceito** - A Educação Integral (EI) é uma **concepção** que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões - **intelectual, física, emocional, social e cultural** e se constituir como **projeto coletivo**, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais. (grifos dos autores) [...] A Educação Integral é uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeito críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2020, p. 01)

São muitos os desafios em constituir em nosso território formação integral, conforme evidencia Maria Cristiani Silva (2018) e o Centro de Referências em Educação Integral (2020).

Neste tópico serão discutidos pressupostos, análises e pontos de vista sobre a Educação Integral propriamente dita, categoria tortuosa à nossa pesquisa, pois justamente são espaços nos quais professores (as), coordenadores (as) da área de Ciências Humanas atuam.

É essencial diferenciar a “educação integral” para a categoria de “educação de tempo integral”, pois essa associação pode causar polêmica, devido despertar interesses de cunho político-pedagógico.

Na obra “A educação integral na escola de tempo integral: as condições históricas, os pressupostos filosóficos e a construção social da política de Educação Integral como direito no Brasil” (2018) a autora Maria C. Silva afirma: “não é possível fazer uma reflexão sobre a crescente valorização da ideia de uma educação em tempo integral sem mencionar a necessária diferenciação entre esta noção e a de uma *educação integral*.” (SILVA, 2018, p. 16)

A categoria de *educação de tempo integral*, pressupõe o período de tempo ampliado da criança e adolescente no ambiente escolar. Embora deduzimos difícil, praticamente sem possibilidade em haver *Educação Integral* em período de tempo reduzido, ou seja, na média de tempo regular em nosso país: cerca de 4 horas de estudo.

Corroboramos com o Centro de Referências em Educação Integral (2020, p. 04), acerca do tempo do educando em ambiente escolar:

**Jornada escolar:** para que a escola possa garantir todos os aspectos previstos na Educação Integral, o tempo de quatro horas diárias que caracteriza a média da jornada escolar brasileira se mostra insuficiente. Portanto, para a Educação Integral é fundamental a ampliação da jornada para um período entre **7 e 9 horas diárias**. (CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL, 2020, p. 04)

Esse período entre sete e nove horas diárias, é essencial para a educação conseguir contemplar aspectos intelectuais, sociais, emocionais e afetivos. Dessa forma, a relação de ensino-aprendizagem alcançará o almejado, logo, muito além de práticas apenas conteudistas.

Moll (2010) sobre a escola de tempo integral em nosso país, reflete sobre as categorias de referência para o entendimento da educação de tempo integral, sobretudo a Educação Integral.

Moll (2010) associada a Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, afirma:

Em sentido restrito, refere-se à organização escolar na qual o tempo de permanência dos estudantes se amplia para além do turno escolar, também denominada, em alguns países, como jornada escolar completa. Em sentido amplo, abrange o debate da educação integral – consideradas as necessidades formativas nos campos cognitivo, estético, ético, lúdico, físico-motor, espiritual, entre outros. (MOLL, 2010, p. 01)

O debate sobre o conceito de Educação Integral tem início da década de 1930, período em nosso país representado por grandes mudanças sociais, culturais e políticas. No qual há uma transição de governabilidade, corresponde ao princípio do governo de Getúlio Vargas, findando à chamada política de governadores ou comumente conhecida por política “café com leite”.

Intercorrida entre paulistas e mineiros na presidência da República, conforme (Moll 2011) que nos embasamos

O conceito de Educação Integral vem de longe: ele já está presente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que destaca a necessidade de a escola dialogar com as outras instituições sociais, para que os processos educativos por ela desenvolvidos não sigam por caminhos paralelos, mas possam dar-se as mãos [...] Falar sobre Educação Integral implica considerar a questão das variáveis **tempo**, com referência à ampliação da jornada escolar, e **espaço**, com referência aos **territórios** em que cada escola está situada. [...] Embora a Educação Integral deva realizar-se em tempo integral, nem toda escola onde os alunos permanecem entre 7 e 9 horas diárias oferece Educação Integral, pois não se trata apenas de tempo de permanência, mas de qualidade no aproveitamento desse tempo. (MOLL, 2011, p. 19)

É significativo destacar, o fato relatado por Moll (2011) onde entende-se que estar na escola em período diurno das (7 a 9 horas) em ambiente escolar, não representa educação integral em sua essência. Embora a jornada escolar de longa duração seja um critério de destaque, propriamente dita e referenciada pelo conceito de integral.

A pesquisadora Zaia Brandão (2009) em sua análise sobre o processo de implementação da educação integral em nosso país, aponta algumas críticas para a melhoria desta modalidade de ensino. Para a autora, a escola de tempo integral falhou em sua proposta.

Afirma:

[...] as características de sua implantação falharam, de meu ponto de vista, pelo forte apelo de projeto de “escola abrigo” para as camadas populares. A supervalorização do seu caráter preventivo à marginalidade e a ênfase da instituição escolar como alavanca para a superação de todos os problemas da sociedade levaram a escola, mais uma vez, a perder o seu foco específico. (BRANDÃO, 2009, p. 97)

É fundamental refletirmos sobre os discursos nos quais a escola estatal pública superará todas as mazelas da sociedade, essa narrativa é criticada por Brandão (2009): como entender que a instituição escolar detém caráter messiânico, ou seja, ser ela a instituição salvadora da sociedade e de todos os seus problemas.

A escola sozinha, sem apoio da sociedade civil, da família, sobretudo dos recursos materiais do Estado, não alcançará suas metas e objetivos.

A escola pública estatal com ensino de qualidade denota alto investimento, a educação integral com a prerrogativa de tempo integral, implica olhar atento para obter toda gama de saber, suficiente para formação plena dos educandos.

A jornada escolar desses estudantes é condição básica para a constituição de uma escola integral completa.

A autora cita aspectos além dos conteúdos específicos de cada componente curricular, como exemplo a formação ética e espiritual. Inferimos por espiritual, o debate e discussão das matrizes religiosas que nos compõe enquanto identidade de nação, a saber: as matrizes africanas, europeias, indígenas, entre outras.

Zaia Brandão (2009) tece a respeito da relação entre o currículo e o tempo de estudo: o primeiro estabelece os conteúdos a serem trabalhados e apreendidos no ambiente da escola de tempo integral, o segundo na divisão da temporalidade e periodização das aulas para serem debatidas as variadas temáticas que compõem a formação integral dos educandos.

Meu argumento, ao propor a escola de tempo integral como o horizonte da melhoria da educação, centra-se no respeito à especificidade social dessa instituição – a de oferecer ao cidadão uma escolaridade de qualidade –, o que significa acesso aos conhecimentos legitimados pelos currículos dos sistemas escolares. (BRANDÃO, 2009, p. 105)

Do mesmo modo que analisa Brandão (2009) ser a Educação Integral desafiadora por conter em seu fazer pedagógico muito mais do que oferecer “conhecimentos legitimados pelos currículos.” (2009, p. 105)

Considera, nos apropriamos dos estudos elaborados no caderno “Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada”, organizado por Moll (2011) quando ponderados estudos de caso de vários municípios brasileiros, nos quais buscaram implementar propostas pedagógicas de Educação Integral, dentre essas cidades está Palmas, capital do Estado de Tocantins no norte do Brasil.

No início do século XXI, nos anos de 2003/2004

O desafio consistia em articular espaços arquitetônicos e tempos pedagógicos em um projeto de Escola de Tempo Integral [...] complexo esportivo (salas de dança, artes marciais e xadrez), refeitório, biblioteca, quadra de esportes coberta, campo de futebol, duas piscinas, consultório odontológico e auditório. Um local que não poderia ser reduzido a um somatório de salas de aulas ou de espaços onde os professores, na solidão individual do fazer pedagógico, desenvolvem suas atividades. (MOLL, 2011, p. 22)

Colocar em prática uma proposta que contemple de fato o conceito de Educação Integral, implica muitos esforços; vide pela estrutura mencionada no projeto, o qual tem de ser necessário equipamentos específicos e investimentos de maior valor.

Conforme Roneidi Pereira de Sá Alves, professora da educação básica, diretora da rede municipal e coordenadora do Programa Mais Educação<sup>20</sup> no município de Palmas/TO, em carta apresentada no caderno organizado por Moll (2011)

A experiência da implantação de uma escola padrão em tempo integral ganhou forte adesão da comunidade e impulsionou a definição de uma política de Educação Integral, levando em conta a importância da intersetorialidade das políticas públicas e a articulação da escola com outros espaços públicos de aprendizagens, governamentais e não governamentais, com forte participação popular. Uma proposta em que a jornada escolar em horário expandido representa a ampliação de oportunidades e de situações que promovem aprendizagens significativas e emancipadoras. (ALVES, 2011 apud MOLL, 2011, p. 23)

Com o objetivo de tornar significativo o aprendizado, integrar essa criança, adolescente e jovem à comunidade de forma que a educação o emancipe e conscientize a respeito do espaço em que vive, é pertinente entender o conceito de “Bairro-Escola” (2011).

---

<sup>20</sup> Para análise aprofundada do Programa Mais Educação, citamos o artigo “A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação” (2013). Autoria de Jamerson Silva e Katharine Silva. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v94n238/a04v94n238.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2021 O autor e autora estabelecem crítica à concepção de educação integral do Programa Mais Educação e aos fundamentos interculturais e intersetoriais dessa proposta.

É expressivo situar a cidade e o bairro como espaços educadores, pois são estabelecidos nesses locais laços sociais, onde essas pessoas em formação passam parte considerável do tempo de vivências e descobertas. Esse conceito de “Bairro-Escola” (2011) nos elucida acerca das muitas possibilidades de tornar a educação de fato integral, ou seja, as relações de ensino e aprendizagem não estão relegadas, apenas, ao território do prédio físico escolar. Abrange os limites do município: cada rua (e os seus respectivos nomes/homenagens), suas residências, a paisagem e os monumentos que representam a cultura, o espaço geográfico e a história que a sociedade constrói e condiciona significados.

Conceitua (Moll 2011)

[...] *Bairro-Escola* – oferece atividades socioeducativas, o que inclui atividades culturais e esportivas, na modalidade extraclasse. Amplia-se a jornada por meio do estabelecimento de parcerias locais com diversos espaços e diferentes instituições que se transformam em locais de aprendizado. (MOLL, 2011, p. 11)

Relacionamos essa reflexão de Moll (2011) ao relato do gestor da Escola Técnica Estadual Newton Sucupira, no Estado da Bahia. Braga (2011) aponta a necessidade em envolver a cultura urbana, no caso a dança e movimento artístico do Hip Hop, como ferramenta de inclusão e diversidade, a fim de contribuir para a ampliação do tempo integral, sobretudo a melhoria na qualidade do ensino e das relações sociais entre educadores e educandos.

Conforme Braga (2011)

Por meio das atividades de Hip Hop, aumentou a autoestima dos estudantes. [...] Atribuimos a essa atividade grande crédito no desenvolvimento dos estudantes, tendo ampliado a jornada escolar, visto que o Programa caminha para uma Educação Integral de Tempo Integral. Hoje, a Escola Técnica Estadual Newton Sucupira/BA busca a melhoria do Programa Mais Educação, juntamente com os profissionais envolvidos na busca do ensino de qualidade. (BRAGA apud MOLL, 2011, p. 25)

Para se implementar a proposta pedagógica da Educação Integral, é necessário romper com o currículo conteudista e engessado. Construir práticas lúdicas, que transfiram o conhecimento do corpo.

Importante refletir sobre uma “práxis”, a relação teórica e prática, pois o Hip Hop é um movimento cultural, contém ideias de integração e entendimento de culturas ditas periféricas.

### CAPÍTULO 3 – O MATO GROSSO DO SUL NA MÃO DOS REFORMADORES EMPRESARIAIS

A conjuntura política do ano de 2016, é acirrada com a efervescência e transformação do quadro de disputas societárias iniciadas em 2014, quando a presidenta Dilma Rousseff (PT) é eleita com uma margem pequena de votos, já o candidato Aécio Neves (PSDB)<sup>21</sup>, põe em dúvida o processo democrático após a sua derrota em segundo turno<sup>22</sup>.

É importante esclarecer que a correlação de forças nesse período, transita por tensões na ordem democrática. Os aliados burgueses do governo petista, sobretudo encabeçados pelo vice-presidente Michel Temer, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro desde novembro de 2017, no governo Temer (2016-2018) retirou o “Partido” de sua sigla intencionalmente, com o objetivo de alterar a imagem do partido envolto em escândalos de corrupção.

Tal fato se deu no início do mandato de Michel Temer, atual MDB, momento em que ocorre de forma não convencional, uma reforma na educação pública via Medida Provisória (MP n. 746/2016), com a finalidade de atender aos interesses reformadores empresariais.

Neste capítulo, desenvolvemos a análise de conteúdo dos questionários, uma “técnica que nos permitiu refletir sobre a textualidade e também sobre o que é literalmente dito.” (SILVA, 2014, p. 16) Por meio desse procedimento não somente inferir, principalmente analisar o significado do conteúdo das mensagens dos indivíduos entrevistados. A análise de conteúdo é uma metodologia desenvolvida por Laurence Bardin (1970).

De acordo com a autora:

A análise de conteúdo toma em consideração as significações (conteúdo), eventualmente a sua forma e a distribuição destes conteúdos e formas (índices formais e análise de ocorrência). [...] A análise de conteúdo procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça [...] a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens. (BARDIN, 1970, p. 43-44)

A abordagem determinada é quanti-qualitativa, portanto, utilizada a fim de articular as dimensões tanto quantitativas (descrição e quantificação na coleta dos dados) quanto

<sup>21</sup> Esta matéria do portal G1 indica a suspeita de lideranças do PSDB sobre fraude nas eleições e dão voz a teorias de que o processo de votação é falho em nosso país, fragilizando o sistema democrático de direito: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2014/10/psdb-pede-ao-tse-auditoria-para-verificar-lisura-da-eleicao.html>. Acesso em 30 jan. 2021.

<sup>22</sup> Declarações de Aécio Neves (PSDB) no contexto de pressão política pelo *impeachment* de Dilma Rousseff (PT). Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/29/politica/1459267490\\_079152.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/03/29/politica/1459267490_079152.html)>. Acesso em: 30 jan. 2021.

qualitativas (interpretação do conteúdo e análise do fenômeno em sua complexidade). O prisma conceitual teórico escolhido foi o gramsciano, visto que o autor sardo supre categorias de suma relevância para análise de nosso objeto, a saber: Estado ampliado e intelectual orgânico. (GRAMSCI, 2020)

### **3.1 – O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e a concepção de Escola da Escolha sob a ótica de sua inserção no Mato Grosso do Sul**

Este tópico tem por objetivo principal, explorar a parceria entre Estado e terceiro setor em âmbito local.

Os protagonistas desse acordo são: o espaço público representado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) e o aparelho privado de hegemonia<sup>23</sup>, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco (ICE/PE). Iminente ao ICE, compõem e assinam o acordo de parceria quatro outros institutos, conforme o Acordo de Cooperação nº 95/SED/2017: “parceiros estratégicos e investidores Instituto Sonho Grande (ISG) e Instituto Natura, com suporte dos parceiros técnicos Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil (Worldfund).” (MATO GROSSO DO SUL, 2017, p. 1)

A hipótese desse estudo, é averiguar se a gestão estatal na área da educação pública está sob ameaça dos institutos empresariais.

O processo histórico de inserção do terceiro setor no campo educacional, é denominado por Saviani (2019), como “o império do mercado com reformas de ensino neoconservadoras.” (SAVIANI, 2019, p. 448)

No Brasil na década dos anos 1990, essas reformas neoconservadoras são efetivadas por meio das políticas públicas, marcadas por corroborar com o Consenso de Washington<sup>24</sup>. Esses postulados têm como protagonistas os neoliberais: Friedrich Hayek e Milton Friedman, prêmios Nobel de economia em 1974 e 1976 respectivamente. Assevera Ferreti e Silva (2017), sobre a política educacional dos anos 1990 em nosso país:

---

<sup>23</sup> Aparelhos privados de hegemonia são organizações do terceiro setor. “Tais organizações atuam tanto no sentido doutrinário – de difusão de diferentes matrizes do pensamento liberal e recrutamento de intelectuais orgânicos – quanto no campo considerado mais pragmático de elaboração de diretrizes, intervenção e proposição de políticas públicas [...] desenvolvendo estratégias por dentro do Estado” (CASIMIRO, 2018, p. 18). Portanto, a perspectiva desta pesquisa entende ser o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) um aparelho privado de hegemonia.

<sup>24</sup> Consenso de Washington: essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson do International Institute for Economic Studies, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990.

A política educacional do governo FHC relativa ao ensino médio e à educação profissional como modalidade deste foi marcada pela adesão à perspectiva, muito presente na época, de que a educação básica, especialmente o ensino médio, se pautasse pelas transformações ocorridas no campo do trabalho em função dos rearranjos promovidos pelo capital, em âmbito internacional, para fazer face às crises da década de 1970. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 389)

Na mesma direção dessas reformas neoconservadoras, o intelectual orgânico neoliberal Marcos Magalhães, ex-presidente da empresa de eletrônicos Philips na América Latina. Marcos Magalhães, atua no campo educacional por ser o presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação; partilha dos pressupostos do Estado mínimo e da ausência de competência no espaço público, por exemplo, sobre os Secretários de Estado de Educação. Magalhães (2008) “Os principais requisitos para que um secretário de Educação cumpra com eficácia o seu papel são a experiência gerencial (não necessariamente na área de educação).” (MAGALHÃES, 2008, p. 06)

Esses reformadores empresariais admitem faltar eficiência e experiência aos servidores estatais, literalmente aponta para os profissionais da educação pública. Nos discursos de Magalhães (2008), usar terminologia empresarial de língua inglesa, a fim de tornar seu discurso mais ligado à lógica da livre-iniciativa internacional, afirma que aos funcionários e profissionais da educação: “Falta *accountability!*”<sup>25</sup> (MAGALHÃES, 2008, p. 06) para que o setor público alcance a almejada eficiência/eficácia. É necessário ter o controle de sua administração, gestão de seus recursos e contas pelos aparelhos privados de hegemonia.

A ideologia desse reformador empresarial, defende que nem sequer precisa estar na área da educação ou entender do que se trata a educação estatal pública, quicça sua gama de diversidade para gerir e controlá-la. Portanto, basta ter o chamado *know-how* (saber fazer) na área de gestão de empresas e negócios. Afinal, a educação é mercadoria na ótica desses parceiros da educação estatal cada vez menos pública.

Esses conceitos utilizados pelo terceiro setor, denotam os servidores públicos como incompetentes e irresponsáveis, ao atuarem como organizadores e gestores de escolas e secretarias. A investida de Marcos Magalhães (2008) atinge também os professores, mesmo que pondere e equilibre o tom de sua fala, deixa explícito o viés ideológico.

De acordo o presidente do ICE:

---

<sup>25</sup> “*Accountability*”, em português: responsabilidade. Conforme o site Politize! (2017) “O termo *accountability* pode ser traduzido como controle, fiscalização, responsabilização, ou ainda prestação de contas”. Em resumo, é o controle e fiscalização do setor público pelos aparelhos privados de hegemonia. Disponível em: <[www.politize.com.br/accountability-o-que-significa/](http://www.politize.com.br/accountability-o-que-significa/)>. Acesso em: 02 de fev. 2021.

Eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infraestrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados. (MAGALHÃES, 2008, p. 07)

O empresário Marcos Magalhães, ex-presidente da Philips para a América Latina na citação acima, inclusive quando sugere ser o professor vítima do sistema, incute a ideia de que esse educador é mal formado, não estudou o suficiente para entender a escola pública contemporânea. Atribui a pouca parcela da categoria sindicalizada há maiores responsabilidades, pelos índices pífios das avaliações externas na rede básica. Considera ser a baixa qualidade do ensino e aprendizagem dos discentes da escola pública nacional, de igual responsabilidade os docentes, que se engajam por melhores condições de trabalho e a questão salarial está entre essas metas, porém não a única segundo reitera Magalhães (2008).

No livro intitulado “A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio” (2018) – obra selecionada para entender o conteúdo e discurso ideológico desse instituto – Marcos Magalhães define os critérios da parceria com o Estado, cita a experiência que tem por ser pioneiro nas mudanças da estrutura do prédio físico e na “alma” (MAGALHÃES, 2008, p. 11) dessa escola, a restauração na qualidade do ensino e metodologia do Ginásio Pernambucano, Recife/PE.

Outro fator de destaque na leitura desse projeto cuja a culminância será intitulada “Escola da Escolha”<sup>26</sup>, menciona:

Aos parceiros de primeiríssima hora um agradecimento emocionado, por terem acreditado, apoiado, além de se comprometerem com um caso de elevado nível de incerteza, dispondo de seu precioso tempo, bem como vultosos recursos financeiros, com o intuito de *fazer para influir* e transformar o êxito em política pública. Assim destaco: ABN-AMRO/BANDEPE – Fábio Barbosa e Celso Antunes; CHESF – Mozart Siqueira; ODEBRECHT – João Pacífico, Érico Dantas e Raul Pereira; PHILIPS – Alfredo Mendes; AVINA – Waldemar de Oliveira Neto – Maneto. (MAGALHÃES, 2008, p. 11)

Dispor de uma escola estatal pública com relação de ensino e aprendizagem de elevada qualidade, é fundamental haver uma proposta pedagógica que atenda aos interesses da

---

<sup>26</sup> Para a definição de “Escola da Escolha”, o site do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE é a fonte primária para consulta: <<http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>>

população, como: perspectiva humana, crítica, democrática, valorização da pesquisa científica, além de recursos financeiros de toda ordem, sejam elas materiais didáticos, de estrutura física e docentes bem remunerados.

É indispensável a política de fomento, valorizar o docente, estruturar um projeto democrático e de qualidade de escola pública, principalmente no que diz respeito às escolas em tempo integral, ditas Educação Integral.

Magalhães (2008) após ter apontado sobre sua ideia de corpo (prédio físico) e alma (qualidade do ensino), o site do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação exemplifica o que vem a ser o “coração” da Escola da Escolha: são as competências socioemocionais. Essas competências estão materializadas no componente curricular de Projeto de Vida, conforme afirma o site do ICE: o Projeto de Vida é “seu eixo, sua centralidade e sua razão de existir.” (ICE, s/d, s/p)

Essa concepção teórico-metodológico será discutida e problematizada com mais ênfase no próximo tópico, no qual analisaremos os discursos de um dos denominados “gurus” (MAGALHÃES, 2008, p. 25) do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação: Antonio Carlos Gomes da Costa, autor da obra “Por uma Pedagogia da Presença.” (1991)

Assevera Magalhães:

meus sinceros agradecimentos ao Dr. Norberto Odebrecht por ter posto em nosso caminho duas figuras notáveis: Bruno Silveira e Antônio Carlos Gomes da Costa. [...] Antônio Carlos, uma mente brilhante, idealizador do modelo pedagógico da escola nas suas dimensões de conteúdo e de método, e com profundo conhecimento da realidade do jovem brasileiro e das deficiências docentes no Brasil, associou-se como voluntário permanente da causa. (MAGALHÃES, 2008, p. 11)

As concepções pedagógicas da Escola da Escolha, estão presentes para muito além da região Nordeste, pois a partir daquele momento, espalharam-se as convicções pedagógica-metodológicas para todas as partes do país, por meio de parcerias com as secretarias estaduais e municipais de educação.

Sobre a pedagogia da Escola da Escolha, Costa (2008) cita: “a proposta pedagógica deveria ser algo de tipo novo (presença do educando na escola em tempo integral e educação interdimensional. (COSTA apud MAGALHÃES, 2008, p. 24-25)

É possível observar em “Por uma Pedagogia da Presença” (1991) os pensadores mencionados interpretar o viés do intelectual orgânico, idealizador do primeiro modelo pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação.

Costa (1991) destaca na introdução de sua obra Pierre Voirin, um jurista francês:

Nesta Pedagogia da Presença estão condensadas, adaptadas à realidade brasileira e acrescidas de algumas observações, análises e formulações de nossa parte – as ideias básicas defendidas por Pierre Voirin em “A Educação de Jovens em Dificuldade”, uma obra que reflete a experiência de toda uma vida dedicada a essa modalidade de trabalho social e educativo, seja como educador de linha, seja como docente na formação de outros educadores. (COSTA, 1991, p. 13)

No entanto, nas referências bibliográficas não há menção a Voirin, apresenta outro pensador. Esse, que se debruçou acerca da temática de jovens privados de liberdade, o autor soviético Antonin Makarenko (1986). Perfaz em seu referencial Paulo Freire, na “Pedagogia do oprimido” (1982); Celestin Freinet, “A educação pelo trabalho” (1974); Karel Kosik, “Dialética do concreto” (1969); o filósofo francês Jean-Paul Sartre, “Questão de método” (1972) e uma única autora: Maria Amália Medeiros, “As várias faces da pedagogia.” (1979)

Ademais, dos aspectos subjetivos da maneira a qual Costa (1991) interpretou a esses referenciais, teorias e o método de abordagem, é pertinente a compreensão do significado da palavra “presença”. Sobre essa categoria, o ideólogo do projeto pedagógico do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação declara:

A palavra presença, embora não seja de uso frequente no domínio da pedagogia, apresenta um conteúdo relacional que faz dela a mais exigente das realidades. Após inteirar-se do passado e das condições de vida e luta pela sobrevivência de numerosos adolescentes em dificuldade, é possível constatar que a maioria não vivenciou (ignora) ou vivenciou de forma muito precária o continente estável e fiel de um afeto cotidiano, ou seja, não teve acesso aos bens da presença. Está longe de sua experiência a consciência de que sua vida tem valor para alguém, faz alguém feliz [...] reclamam a urgente necessidade de uma Pedagogia da Presença. (COSTA, 1991, p.26-27)

A parceria entre o estado de Mato Grosso do Sul e o reformador empresarial, possui discurso de cooperação desse sujeito coletivo privado, no interior da Secretaria de Estado de Educação. Argumenta para a melhoria na gestão e na qualidade da educação pública, como atingi-la. Isto posto, ocasionar uma narrativa hegemônica, conquanto essa presença denota interesse societário distinto, a saber: ideológico na metodologia de controle da gestão do público estatal, exclui a noção de que a educação é um bem de toda sociedade. (VOSS; GARCIA, 2014; MACEDO, 2014)

A maior parcela da população está na escola pública, isso estimula interesses no setor financeiro pelos reformadores empresariais. Peroni e Caetano (2015) refletem sobre a oferta de matrículas ser superior no ensino público. A educação estatal atinge mais de 80% do alunado nacional, tanto no ensino fundamental (84,26% das matrículas) quanto no ensino médio (86,75%).

Por conseguinte, a privatização ocorre via lógica discursiva empresarial e por meio das parcerias entre Estado e sociedade civil. Os institutos empresariais além de custear projetos com recursos financeiros, subsidia formações pedagógicas, elaboram materiais didáticos, entre outros.

Nesse contexto, Peroni e Caetano (2015) apontam:

A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdo da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e apropriação do conhecimento. (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339-340)

É notório o controle do processo pedagógico em sua completude pelos reformadores empresariais. Esses sujeitos buscam a formação de consenso ao inserir as suas pautas na educação pública, isto posto “os controles políticos são inferiores ao de mercado. A lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no interior das instituições públicas para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.” (PERONI, 2018, p. 216)

Essa é a privatização endógena, que ocorre no interior de políticas públicas no interior do Estado. Conforme ponderado, a mercantilização se aprofundou nos anos 1990, tanto nas ideias, quanto nas práticas neoliberais presentes em todos os segmentos do Estado, a educação estatal pública não passou incólume.

O neoliberalismo, portanto, ocorre via processo de padronização através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996, por meio da proposta de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas quais vários agentes empresariais estiveram presentes. Sobre a elaboração da BNCC e os aparelhos privados de hegemonia interessados e envolvidos de forma ativa nesse processo, esta pesquisa corrobora com o ponto de vista de Macedo (2014):

[...] agentes sociais privados apareciam no cenário da educação, buscando interferir nas políticas públicas para a educação também com perspectivas de maior controle sobre os currículos. Fundações ligadas a conglomerados financeiros como Roberto Marinho, Victor Civita, Airton Senna e Lemann, empresas como Natura, Gerda e Volkswagen, grupos educacionais como

CENPEC e “movimentos” como o Todos pela Educação são alguns dos exemplos. As demandas de agentes privados como estes não são exclusividade do Brasil. (MACEDO, 2014, p. 1533)

A empresa Natura é sujeito coletivo, se destaca entre as entidades que impulsiona as relações de rede com diversos outros aparelhos privados, de hegemonia e formação de consenso. Solidifica que essa “rede não apenas significa que os atores privados estão participando do debate educacional, mas que estão criando novas formas de governamentalidade. (MACEDO, 2014, p. 1541) Exemplo de êxito dessa inserção, é a implantação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação em muitos dos estados e municípios brasileiros, inclusive no Mato Grosso do Sul.

O ICE detém parceria com o Instituto Natura (IN), conforme podemos constatar sobre o acordo de cooperação assinado entre ICE/PE e SED/MS a 29 de novembro de 2016, Diário Oficial do Estado, em conformidade com a Lei n. 4.973, o IN é considerado parceiro estratégico e investidor.

Conforme o contexto exposto das diversas parcerias realizadas, é essencial situar o ponto de vista do reformador empresarial, presidente do ICE. Escrutinar seu discurso na fonte, a saber: o livro de sua autoria, no qual é elaborado o termo de cooperação de parceria entre Estado e instituto empresarial, quais são as condições para o início da referida “parceria.”

Discorre Magalhães (2008):

O Termo de Cooperação, amparado pela legislação, ainda prevê: a adoção de critérios próprios para a seleção de gestores das escolas; a adoção de critérios de seleção e remoção de professores da rede; a avaliação de gestores, professores e alunos; a adoção de sistemas de incentivo para os professores, em função dos seus próprios resultados e dos resultados dos alunos. (MAGALHÃES, 2008, p. 28)

A ideologia empresarial se enraizou no sistema de educação pública sul-mato-grossense, pois mesmo após o término da parceria entre o agente público e o reformador empresarial no ano de 2019, as formações continuadas para o entendimento do componente curricular de Projeto de Vida, ocorreram em convergência aos princípios dos aparelhos privados de hegemonia. Exemplo dessa política de formação continuada, foi a realizada no ano de 2020: “Socialização de práticas: vivenciando as competências socioemocionais” (2020) executada pelo Instituto Ayrton Senna (IAS), uma das formadoras em questão foi Silvia Lima, gerente de projetos e especialista em formação de educadores do IAS.

Lima (2020) a respeito da referência que constitui a componente Projeto de Vida reitera:

[...] o professor de referência é o saudoso Antônio Carlos Gomes da Costa, o livro de referência é chamado (Por uma) Pedagogia da Presença, o desafio é que há muito tempo a edição foi limitada e já faz tempo nenhuma editora lançou novamente. (LIMA, 2020, s/p)

De acordo com o artigo sobre o Instituto Ayrton Senna (IAS), Caetano (2015) reflete sobre o contexto sócio-histórico semelhante à problemática de nosso objeto de pesquisa, a saber: a maneira como os institutos empresariais idealiza a concessão, seja por meio do currículo ou na interseção entre formação de professores e a elaboração de um componente curricular próprio, que visa a aplicação de competências socioemocionais, como é o caso do Projeto de Vida.

A autora indica:

[...] em relação às competências socioemocionais, “em ciência, é muito fácil ter a ‘verdade científica’ – basta produzir sua própria pesquisa e de preferência não submetê-la ao crivo da comunidade científica especializada”. Freitas (2015). [...] Por que o Programa Educar no Século 21 está focado totalmente no estudo e na aplicação das competências socioemocionais? Quais os benefícios e intenções em torná-lo uma política pública? [...] O investimento e o interesse das empresas privadas na formação dos professores e gestores e a alteração da lógica de gestão e de democrática para gerencial é um componente chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, aluno e comunidade. (CAETANO, 2015, p. 128)

Os reformadores empresariais possuem participação na constituição de propostas para a BNCC, fato esse, no que diz respeito ao enxugamento de componentes curriculares críticos (Filosofia e Sociologia).

Peroni e et al (2019) assevera:

O processo de construção da BNCC foi incorporando bandeiras do movimento empresarial e por outro, o financiamento do grande capital alinhados à OCDE. Portanto, temos instituições empresariais que atuam através de programas na Educação Básica, prestadores de todo tipo de serviço para a educação e gerentes dispostos a fazer parte desse grupo para gerenciar os processos e serviços oferecidos, direcionando a educação. (PERONI et al. 2019, p. 46)

As escolas de tempo integral no município de Campo Grande/MS, sob a gerência do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, desde a sua efetiva implantação no ano de 2017, tem por centralidade o Projeto de Vida desses estudantes, o ICE Instituto Ayrton Senna, Unibanco entre tantos outros, implementar concepções na educação pública mercantilizando-a.

Essas políticas elaboradas por organizações da sociedade civil de interesse público – no caso em questão o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Sonho Grande (ISG) e o financiador dessa iniciativa que visa ao controle do público, o Instituto Natura (IN) – todos esses “parceiros” procuram justamente influenciar a esfera estatal, sugerir melhorias nos índices de qualidade do ensino, via avaliações externas (FREITAS, 2016) segundo a leitura da fonte primária “Acordo de Cooperação”, firmado entre o Estado de Mato Grosso do Sul – representado pela Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e essas entidades privadas supracitadas. (MATO GROSSO DO SUL, 2016, p. 02)

No que diz respeito à constituição da BNCC prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996), Bittencourt (2018) esclarece sobre o esvaziamento da contribuição dos professores, o engessamento das práticas docentes via pressões externas, nas quais se sustentam pelas premissas do Banco Mundial entre outros interlocutores do terceiro setor.

Bittencourt (2018) assegura:

A construção de “uma base nacional comum curricular” (BNCC), prevista pela LDB de 1996, em processo de finalização, tem se realizado de forma inédita com prioridade a interlocutores internacionais e, internamente, com uma exclusão quase que total das universidades, delegou sua elaboração a gestores empresariais cujos princípios se fundamentam nas premissas do Banco Mundial. Sob essa política, os currículos brasileiros ficam submetidos a uma avaliação externa, que passa a determinar conteúdos e métodos sob modelo internacional. Uma primeira consequência desse modelo imposto externamente reside na perda do poder dos professores na organização das suas aulas assim como seu o poder de criação, de adaptações metodológicas e mesmo de opções de materiais didáticos diante de uma realidade educacional caracterizada por uma enorme diferenciação cultural e socioeconômica. (BITTENCOURT, 2018, p. 143)

Esse contexto de exclusão das universidades, conforme Bittencourt (2018) pode ser entendido como o momento de esvaziamento teórico, um dos motivos do aumento da desigual realidade educacional brasileira. Dentre os fatores elencados, são deveras preocupante a perda da autonomia, tanto nos conteúdos quanto nas metodologias de ensino, bem como os

materiais didáticos adaptáveis aos interesses do mercado, portanto, sob a lógica da gerência empresarial.

A reforma do ensino médio e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), evidenciam o abismo produzido entre instituições privadas e estatais públicas de ensino, no que tange ao conhecimento e conteúdo ofertado para os discentes de classes econômicas diferentes.

Conforme análise de Celso Ferretti (2018):

Deve-se ainda considerar que, como apontado pela Rede Brasil Atual (2017), pesquisa realizada pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec), divulgada em 8.8.2017, indica que uma de suas principais conclusões foi a de que “em vez de contribuir para a redução das desigualdades educacionais, as escolas de *ensino médio de tempo integral* mantidas pelos estados de São Paulo, Goiás, Ceará e Pernambuco contribuem para aprofundá-las”. [...] Os arranjos curriculares incluem a parte comum a todos os alunos, bem como os itinerários formativos tendo em vista sua “relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino”. [...] Os alunos farão, no máximo, escolhas entre os itinerários formativos estipulados pelo sistema público de ensino do referido ente federativo. (FERRETTI, 2018, p. 28-29)

Salienta-se a relevância das ponderações analíticas de Ferretti (2018), principalmente por citar o estado brasileiro de origem do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), a maneira na qual seus métodos e modelos instituídos aprofundam a desigualdade. O alunado com a nova reforma do ensino médio, conforme frisado, fará escolhas entre itinerários formativos, de acordo com a oferta do sistema público de ensino no qual estão inseridos, portanto, uma escolha limitada.

Sobre a limitação mencionada acerca dos conhecimentos historicamente acumulados, a reforma do ensino médio em curso ocasionará um fosso ainda mais profundo de opções por escolhas, causar no educando a ideia de uma educação que seja de fato integral. Citamos como exemplo a nova BNCC/EM, que se mantêm meramente a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, os demais componentes curriculares<sup>27</sup> (Biologia, Física, Química, Sociologia, História, Geografia, Filosofia, Artes e Educação Física) serão diluídas em grandes áreas, a saber: Ciências da Natureza e suas tecnologias; Linguagem e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Conforme afirma Ferretti (2018):

---

<sup>27</sup> A Anpof exemplifica o contexto da não obrigatoriedade de outros componentes curriculares, exceção de Língua Portuguesa e Matemática: <<https://anpof.org/portal/index.php/en/comunidade/coluna-anpof/2052-o-ensino-de-filosofia-e-a-reforma-educacional-o-que-fazer>>.

[...] a reforma alinha-se aos postulados da Teoria do Capital Humano, bem como do individualismo meritocrático e competitivo que deriva tanto dela quanto da concepção capitalista neoliberal. Daí a especialização precoce por áreas do conhecimento tendo em vista, também, sua continuidade no Ensino Superior, bem como a eliminação, como obrigatórias, das disciplinas Sociologia e Filosofia, que assumem papel mais questionador que adaptador. (FERRETTI, 2018, p. 33)

Corroborar com a perspectiva na qual essa reforma está alinhada, os postulados meritocráticos neoliberais. Freitas (2007) afirma que “o verdadeiro limite à universalização da melhoria da qualidade da escola, é a própria ideologia meritocrática liberal.” (FREITAS, 2007, p. 971) Justamente na perspectiva de Freitas (2007) é retomado o histórico do ocaso, das classes sociais nos bancos escolares de nível superior, após poucos anos de políticas públicas de cunho atípico, mais universalizante.

O conceito de intelectual orgânico, é utilizado com o propósito de localizar e definir o sujeito individual pertencente ao terceiro setor. (GRAMSCI, 2005, p. 83-84 apud MOREIRA, 2018, p. 46) Conforme discorre Daniela Mussi, em apresentação sobre a trajetória de vida e da obra de Gramsci, exposição realizada pelo canal do Youtube da Editora Boitempo. (MUSSI, 2020, s/p)

Essas são referências importantes, que embasam nosso olhar acerca desses formuladores de políticas públicas que atuam do lado empresarial, em questão o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação de Pernambuco. Costa (2018) sintetiza em três tópicos o conjunto de suas ideias, nas quais traçam as soluções para a sua categoria de qualidade da educação pública:

[...] A partir dos anos de 1970 do século XX, ela se integrou ao conjunto das escolas de primeiro e segundo graus. A partir daí, sua qualidade começou a erodir-se até chegar a um ponto de degradação quase total. Foi, então, que um grupo de empresas: *Philips* (Marcos Magalhães); Odebrecht (Érico Dantas); *Chesf* (Mozart Siqueira) e Bandepe (Celso Antunes) decidiram restaurar fisicamente o prédio da escola, que estava em situação extremamente precária. [...] Tive a honra de ser escolhido como consultor para a efetivação da iniciativa. Logo, reconhecendo minhas limitações no conhecimento profundo da vida pernambucana, sugeri aos meus contratantes que convidassem também Bruno Silveira, que tinha uma trajetória de vida dedicada às causas da educação e do desenvolvimento pessoal e social de adolescentes e jovens em nosso país por meio da Fundação Odebrecht e de outras iniciativas com as quais se envolveu ao longo do tempo. [...] O conjunto de ideias pode ser assim resumido: 1. o foco deveria ser o Ensino Médio, área em crescimento quantitativo acelerado com baixa qualidade em todo o país; 2. a escala pretendida deveria ser a da rede e, não a de uma única unidade de ensino; 3. a proposta pedagógica deveria ser algo de tipo novo (presença do educando na escola em tempo integral e educação interdimensional. (COSTA apud MAGALHÃES, 2008, p. 24)

É vital realizar uma leitura atenta, com isso desvelar uma questão de suma relevância. Ao ser convidado para ocupar a função de consultor desse projeto, Costa (2008) reconhece não ter compreensão da realidade peculiar do estado de Pernambuco, mesmo da capital recifense. Destarte é convidado Bruno Silveira, intelectual orgânico atrelado à família Odebrecht. Entre os fatores que se destacam no trecho acima está o item três, sobre a proposta pedagógica ser interdimensional. Atualmente, um dos eixos da Escola da Escolha, inclusive para o Mato Grosso do Sul, o que justifica o item dois: a escala de rede de ensino. Para tanto, justificar o objetivo de melhoria da qualidade da educação em todo o país, conforme salienta o primeiro tópico.

A resenha desse trabalho, tenciona questionar a percepção do que sobrevêm uma educação de qualidade para os reformadores empresariais, filantropos e ONGS que se interessam pela educação estatal pública. Sobre essa categoria de qualidade, pondera Macedo (2014):

[...] como se pode observar nas campanhas políticas em que todos, sem exceção e independente do lugar que ocupam no espectro político, defendem uma educação de qualidade. Grupos políticos distintos se constituem, no entanto, nos processos de significar tanto a qualidade da educação quanto a suposta crise do sistema. Ou seja, as diferentes demandas tornadas equivalentes na luta por uma educação de qualidade também não são unitárias, elas são constituídas e hegemônicas em outras articulações. [...] A defesa de uma base nacional comum para o currículo tem funcionado como uma das muitas promessas de dar qualidade à educação para diferentes grupos da sociedade. (MACEDO, 2014, p. 1536-1537)

Os reformadores empresariais a fim de se inserir no território estatal público, endossam o discurso da má qualidade da educação e da ineficiência da gestão da coisa pública, por conseguinte, utiliza de argumentos degradantes para colocar em prática suas ideias, mesmo que sem comprovação científica eficaz, pois “articulando experiências educacionais locais, como manifestações de um movimento global marcado pela celebração de princípios de mercado, em resposta à ineficiência do setor público.” (MACEDO, 2014, p. 1539) Contudo, lidam com uma experiência local para assegurar a eficiência global para uma política de rede. Dessa maneira, permitidas pelas secretarias de educação de estados e municípios, processo observado não apenas no Brasil.

Nos apropriamos da análise de Moll (2011, p. 26), a fim de compreender a importância em constituir uma escola de valores democráticos:

Pode-se dizer, como GUARÁ (2006), que a perspectiva humanística da educação como formação integral implica compreender e dar significado ao processo educativo, como condição para ampliar as possibilidades de desenvolvimento humano. [...] Para dar conta dessa qualidade, é necessário que o conjunto de conhecimentos sistematizados e organizados no currículo escolar também inclua práticas, habilidades, costumes, crenças e valores que estão na base da vida cotidiana dos alunos. [...] Nessa posição, a escola pode elaborar novas abordagens, selecionar novos conteúdos e articular novos currículos. [...] o desenvolvimento integral dos estudantes não é responsabilidade exclusiva das escolas, mas também de suas comunidades, porque somente juntas podem ressignificar suas práticas e saberes. (MOLL, 2011, p. 26)

As comunidades, são as principais beneficiadas em participar ativamente dos processos de concepção e implantação das escolas estatais de tempo integral, priorizar abordagens que intentem a qualidade da educação no âmago do desenvolvimento integral do estudante, com base em uma concepção dialógica entre educador-educando.

Morais e Silva (2019) abordam a respeito de outro conceito elaborado pelo “guru” do ICE, quando ainda nos anos 1990, Costa (2008) foi colaborador de outro instituto empresarial, o Instituto Ayrton Senna.

Secundam:

O olhar analítico sobre o conceito de *Pedagogia da Presença* nos leva a perceber que este se torna mais um elemento de responsabilização e robustecimento do trabalho docente, pois, segundo essa ideia, ao fazer parte da vida do educando, o professor poderá promover uma mudança radical na vida desses jovens, não levando em consideração os problemas de ordem estrutural inerentes ao sistema de produção capitalista, além do que a *Pedagogia da Presença*, de acordo com o Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, é uma necessidade básica para o jovem se reconciliar consigo e com o próximo. (MORAIS; SILVA, 2019, p. 153)

Estão determinadas as ideias e metodologias intrínsecas ao Projeto de Vida, desde o início dos anos 1990, entre o intelectual orgânico Costa (2008) e o sujeito coletivo Instituto Ayrton Senna (IAS). Sobre educação integral e uma das formas metodológicas, aponta Coelho (2009) acerca da questão histórica dessa modalidade de ensino:

Em termos sociohistóricos, podemos compreendê-la a partir das matrizes ideológicas que se encontram no cerne das diferentes concepções e práticas que a constituíram e vêm constituindo ao longo dos séculos. Mas também podemos discuti-la levando em consideração tendências que a caracterizam contemporaneamente, como a que se apresenta no binômio educação/proteção, educação integral/currículo integrado ou educação integral/tempo escolar, por exemplo. (COELHO, 2009, p. 83)

É adequado compreender que a educação integral é complexa, pois há distintas maneiras de situá-las. Visto que pode ser interpretada como mera proteção, em realidade de abandono social com rarefeitas opções de entretenimento e segurança; por conta dos diversos perigos ocasionados, oportuno a situações socioeconômicas e de arranjos familiares conflituosos.

O currículo é outro fator de grande relevância, conforme analisado pela nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC/EM), como são diversos os sujeitos individuais e coletivos interessados nos saberes dessa escola estatal.

Experimentar integralmente a escola como problematizado, é vivenciá-la para além da jornada de sete a nove horas diárias. A integralidade dos conteúdos perpassa por aspectos culturais, políticos e de hábitos de convivência – cogitar o espaço na qual essa escola está inserida e as atividades possíveis, ademais, aos muros e grades do prédio físico – condicionar experiências e produções ímpares aos estudantes. Para tanto, são necessárias políticas públicas democráticas que valorizem a produção do conhecimento, independente de institutos empresariais e fundações externas alheias ao bem social. Segundo Raquel Caetano (2015) se apropriando da análise de Gaudêncio Frigotto (1984), cita:

Frigotto (1984) utiliza o termo de seu livro “A produtividade da escola improdutiva” para sintetizar essa tese. Com efeito, se, para a “teoria do capital humano”, a escola é simplesmente produtiva, para Gaudêncio (Frigotto) a escola improdutiva é produtiva ao capital. (CAETANO, 2015, p. 120)

Frigotto (1984) conforme leitura de Caetano (2015), utiliza dessa aparente ironia para enfatizar que a escola é produtiva ao capital, por formar o exército de reserva e mão de obra minimamente qualificada. As instituições estatais públicas da rede básica de ensino permanecem úteis, sejam quais forem as maneiras como produzem e formam o corpo discente.

Conforme a análise de Caetano (2015):

É no contexto da privatização do público que fundações, institutos e organizações do terceiro setor avançam nas formas de se relacionar com a educação pública, alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Também modifica a forma como as secretarias de educação atuam e se relacionam especialmente com o novo PNE, transformando a gestão da escola e da sala de aula, bem como a avaliação do desempenho dos alunos. (CAETANO, 2015, p. 130)

O professorado deve ter autonomia e metodologias criativas, ter escolha quanto aos conteúdos e métodos de ensino. Manifestar-se sob materiais de acordo com a lógica da gerência democrática, não empresarial ou meritocrática no discurso. Desse modo, ter relação íntima com a vivência democrática, com a harmonia de desenvolver o gosto pela leitura e em estimular o livre debate de ideias e conceitos. (BRUNO, 2011; FREITAS, 2014; CAETANO, 2015)

### 3.2 – As entrevistas: análise das respostas de coordenadores pedagógicos, gestores escolares e equipe de implementação do ensino médio em tempo integral

O questionário confiado aos educadores e educadoras entrevistados/as, bem como suas indagações conflitantes, foram objeto de reflexão e debate. Determinar a sapiência sobre o processo de implantação do ensino médio de tempo integral (EMTI).

Constatada a parceria público privada entre o reformador empresarial Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE e o agente público Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), aspirar o ponto de vista dos profissionais que atuam nesse processo da educação, a saber: coordenação pedagógica (C.1); coordenação de área de ciências humanas/professor de geografia (C.2); direção escolar<sup>28</sup> de umas das escolas pioneiras da escola da Aatoria (D.1 e D.2) e equipe de implantação (E.I.1 e E.I.2) da Secretaria de Estado de Educação/MS, nas quais trabalharam em regime de dedicação exclusiva conforme preconizou a Portaria 1.145/2016.

O questionário se justifica para direcionarmos a compreensão e escrutínio do nosso objeto, circunscrito ao recorte de 2017 a 2019. Nesse capítulo desenvolvemos a análise de fontes documentais, a saber: A Portaria número 1.145 de 10 de outubro de 2016<sup>29</sup>; O Acordo de Cooperação assinado em 29 de dezembro de 2016, que desfez o início da implantação do Programa Escola da Aatoria em março de 2017, por fim, a análise das respostas das entrevistas concedidas.

O questionário abrange questões sobre a experiência na educação pública, especialmente o ciclo de trabalho em escola de tempo integral. No que diz respeito ao coordenador de área (atuar de forma correlata como docente de seu componente de formação e na função de coordenador pedagógico), já os gestores e equipe de implantação da Escola da Aatoria, atuar exclusivamente para tal. É significativo denotar as peculiaridades metodológicas quanto ao Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), implementado a partir da Lei n. 4.973/2016 e responsável por suscitar o Programa da Escola da Aatoria.

---

<sup>28</sup> “[...] gestão democrática tem sido utilizada para denominar processos diversos, ou a simples existência de práticas e estratégias de inspiração democrática, cujo conceito permanece obscuro. Geralmente, tem sido concebida como a conjunção de eleição de diretores, qualquer forma de participação dos pais na escola, existência de conselhos e autonomia operacional da escola” (FERNANDES et al., 2014, p. 106). Ser gestor é uma categoria ampla e difusa, podendo ser quaisquer profissionais de educação, esta pesquisa utiliza gestor enquanto o profissional eleito diretamente pela comunidade escolar atuando na função de direção e direção adjunta.

<sup>29</sup> Relevante destacar ter sido firmada, nesse mesmo ano de 2016, a parceria entre ICE e SED/MS.

**Tabela 5.** Questionário na íntegra: perguntas realizadas aos coordenadores pedagógicos, gestão escolar e equipe de implementação das Escolas da Autoria.

1. Qual o seu nível de formação acadêmica?
2. Há quanto tempo trabalha na educação pública?
3. Qual(is) a(s) função(ões) exercida(s) no período entre 2016 a 2019 na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul?
4. No ano de 2016 o estado do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com a sua experiência, quais foram as orientações e diretrizes realizadas nesse contexto de implementação?
5. Realizadas formações pedagógicas explicando o método e concepções da chamada Escola da Escolha/Autoria? (No caso de a resposta ser afirmativa, comente de acordo com a função exercida no período de 2016 a 2019).
6. A instituição parceira da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), no período compreendido entre 2016 a 2019, ofereceu materiais para a compreensão de sua metodologia? Por exemplo: livros, apostilas, recursos tecnológicos etc.?
7. Como você avalia o processo de implementação e o trabalho do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) do ponto de vista pedagógico?
8. Como você avalia o processo de implementação e o trabalho do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) em sua consultoria educacional?
9. Quais são os princípios educativos e a metodologia da chamada Escola da Autoria?
10. Conforme manual do ICE (2016, p.08), os princípios educativos da Escola da Autoria, são: “Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional”.
a) O que se entende por “Protagonismo” e de que forma ele foi desenvolvido nas EMTI?
b) O que se entende por “Quatro Pilares da Educação” e de que forma foram desenvolvidos nas EMTI?
c) O que se entende por “Pedagogia da Presença” e de que maneira essa pedagogia foi desenvolvida nas EMTI?
d) O que se entende por “Educação Interdisciplinar” e de que maneira ela foi aplicada nas EMTI?
11. No Mato Grosso do Sul existem mais de uma concepção teórica a respeito da educação de tempo integral, chamada Escola da Autoria. Existe diferença entre o Educar pela Pesquisa (DEMO, 2007; 2019) <sup>30</sup> e a metodologia da Escola da Escolha (ICE, 2008) <sup>31</sup> ?
12. A(s) escola(s) pediu(ram) para o órgão central (SED/MS) material pedagógico para laboratórios ou mesmo para as salas de aula?
13. A(s) escola(s) solicitou(aram) à SED/MS apoio complementar para entendimento da concepção da base diversificada (projeto de vida, eletivas, clubes, tutoria etc)?
14. Em 2016 a equipe da SED/MS buscou entender <i>in loco</i> a concepção metodológica e estrutural do Ginásio Pernambucano/PE, berço do ICE, antes da implementação? Por que o Estado de Mato Grosso do Sul optou por esse modelo? Existe algum documento ou relatório que referencia essa escolha? ( ) não se aplica
15. Qual a sua percepção e conceito quanto ao trabalho e acompanhamento do ICE na implementação e exercício das consultorias nas EMTIs no período entre 2016 e 2019? ( ) muito satisfeito ( ) satisfeito ( ) pouco satisfeito ( ) insatisfeito Justifique a resposta assinalada acima.
16. Quais referenciais teóricos a Escola da Escolha/Escola da Autoria utiliza para o professorado trabalhar a componente de Projeto de vida? Existe uma ementa específica para esse componente curricular?

**Fonte:** produção do autor. NOTA – questões presentes no Anexo I.

<sup>30</sup> DEMO, Pedro. **Escola de tempo integral**. UNB. Brasília, 2007.

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande, MS: **Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul – SED/MS**, 2018. 180 p., 1,27 MB; ePDF. Disponível em: < <http://www.sed.ms.gov.br/sed-publica-e-book-atividades-de-aprendizagem-sair-da-mania-do-ensino-para-comprometer-se-com-a-aprendizagem-do-estudante/> >. Acesso em: 06. dez. 2020.

<sup>31</sup> MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz, 2008. 136p.

### 3.2.1 – Análise das questões por recortes temáticos

A análise das dezesseis questões apuradas, será realizada por meio de blocos de verificação de seu conteúdo, portanto, divididas de acordo com a estrutura de significado de cada uma de suas frações. O Quadro 1, intitulado “Análise das questões 1 a 3” representa o primeiro momento da arguição do questionário, essas três perguntas são relativas à formação acadêmica, tempo de trabalho na educação pública e a função específica exercida no período de recorte desta pesquisa (2017 a 2019).

As entrevistas estruturadas foram realizadas com coordenadores pedagógicos, coordenadores/as da área de ciências humanas, gestores escolares e servidores que atuaram junto a equipe de implementação do ensino médio em tempo integral. Esses últimos, com lotação cedida à Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) devido ao processo seletivo, conforme relato de um dos participantes do estudo.

O objetivo geral desses questionamentos é conhecer sobre a experiência e o espaço dos sujeitos/servidores/as entrevistados, edificá-los de acordo com os seus posicionamentos. O ponto de vista de cada um dos indivíduos depende do contexto social, cultural, econômicos e político, logo, são/estão atrelados não apenas à formação, mas ao “lugar de fala.” (RIBEIRO, 2017) Todavia, é significativo e crucial para o posicionamento ideológico de quem se comunica.

A função de coordenador de área é específica das Escolas da Autoria, particularidade essa, que ocorre devido ao tempo e a maneira na qual estão organizados os planejamentos do professorado. São cinco as áreas do conhecimento conforme a nova Base Nacional Comum Curricular, realizar os planejamentos com seus respectivos coordenadores/as: 1. Linguagens e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa); 2. Matemática e suas Tecnologias; 3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química); 4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia); 5. Formação Técnica e Profissional.

**Quadro 1.** Questões pessoais realizadas aos indivíduos entrevistados

Pessoas entrevistadas	Formação acadêmica	Tempo de trabalho na educação pública	Função exercida no período 2016-2019 na rede estadual de MS
C. 1	Mestrado	15 anos	Coordenação pedagógica
C. 2	Doutorado	14 anos	Coordenação de área de Ciências Humanas e Professor de Geografia.
D. 1	Mestrado	30 anos	Gestor Escolar
D. 2	Especialização	15 anos	Gestor Escolar
E.I. 1	Mestrado	28 anos	Equipe de Implementação do EMTI
E.I. 2	Mestrado	17 anos	Equipe de Implementação do EMTI

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas ao coordenador pedagógico; coordenador de área de ciências humanas e professor de geografia; gestão escolar e equipe de implantação da proposta pedagógica Escola da Autoria.

O “Quadro 1, envolve as questões pessoais realizadas aos indivíduos que fizeram parte da entrevista”, exhibe a quantidade de tempo e a qualidade da formação de cada um dos entrevistados: uma especialista (D.2 – gestora escolar), um profissional com título de doutorado (na ocasião, coordenador na área de Ciências Humanas), ademais mestres. Como intencionamos somente situar a formação acadêmica, não compete para esse estudo estabelecer se a respectiva formação foi precisamente na área da educação.

O significado das siglas na primeira coluna são os seguintes: C.1 e C.2 (coordenadores pedagógicos - C.1 exerce a função de coordenador pedagógico e C.2 (coordenador de área de Ciências Humanas); D.1 e D.2 (diretor escolar) e E.I.1 e E.I.2 (implementação do ensino médio em tempo integral). Ressai, que todas essas funções se referem justamente ao período compreendido entre 2016 a 2019.

Todos os envolvidos detêm vasta experiência no campo da educação pública, visto que, quem possui menos na área atua como servidor há pelo menos quatorze anos. Informações significativas para contextualizarmos as experiências e projetos distintos, esses, de poder e de políticas públicas das últimas gestões estatais; processos de continuidades e rupturas. A terceira e última questão do quadro, é estritamente acerca da função exercida no período de 2016 a 2019.

**Quadro 2.** Processo de Implantação do EMTI em MS

P.E. <sup>32</sup>	No ano de 2016 o estado do Mato Grosso do Sul aderiu ao Programa de Fomento à Implementação do Ensino Médio em Tempo Integral. De acordo com a sua experiência, quais foram as orientações e diretrizes realizadas nesse contexto de implementação?
C. 1	Formações preparatórias / Grade curricular / Dedicção exclusiva / Carga horária de planejamento / Proposta nova / Pontos de atenção a serem solucionados
C. 2	Formação CFOR-SED (2015) / Trabalho integrado inter, trans e multidisciplinar / Centrado no estudante / Metodologias ativas / Educar Pela Pesquisa / Parte Diversificada do currículo / Novidade / Autoria e Protagonismo / Formas avaliativas não tradicionais / Compreender as diferenças
D. 1	Proposta piloto / Princípio formativo e educativo: pesquisa / Preparação dos professores (2015) / Programa de Fomento – MP nº 746/2016 e Portaria MEC nº 1.145/2016 / Convidados a conhecer o Programa
D. 2	Resolução SED nº 3.034/2016 / Modelo Experimental / Formação Continuada / Dedicção Exclusiva / Lei nº 5.006/2017 / Modelo “adaptado” da Escola da Escolha
E.I. 1	Gestores teriam que apresentar o Programa à comunidade escolar, APM e Colegiado / Carta de aceite / Envio dos documentos para o MEC
E.I. 2	Inicialmente estudar a Portaria nº 1.145/2016 / Processo seletivo de servidores para Equipe de Implantação do Programa / Estudo a respeito das escolas da rede estadual / Convite a participar do Programa / Consulta à comunidade / Encaminhamento ao MEC

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas ao coordenador pedagógico; coordenador de área de ciências humanas e professor de geografia; gestão escolar e equipe de implantação da proposta pedagógica Escola da Autoria.

O quadro acima, utiliza-se de recurso para tornar a leitura clara e objetiva, principalmente no que diz respeito a análise das respostas de cada um dos entrevistados. O “Quadro 2 - Processo de Implantação do EMTI em MS”, no qual sintetiza a pergunta de número 4: “De acordo com a sua experiência, quais foram as orientações e diretrizes realizadas nesse contexto de implementação?” Intenciona-se a “análise de conteúdo” (BARDIN, 1970), pretender por meio desse contexto educacional sul-mato-grossense, de acordo com a experiência e perspectiva ideológica dos servidores, em diferentes funções, pontos de vista, complexidades e contradições no meio em que atuam.

C.1 coordenador pedagógico, apresenta respostas com um olhar que privilegia aspectos direcionados ao professorado. Considera-se seis as unidades de registro destacadas, quatro delas são: “formações preparatórias”, “grade curricular”; “dedicção exclusiva” e “carga horária de planejamento”. Análogo a C.2, coordenador de área de ciências humanas e professor da componente de geografia, sobleva o ano de 2015, oportuno a ocorrência da realização de formação pelo CFOR/SED (Coordenadoria de Formação Continuada) e o

<sup>32</sup> A partir do Quadro 2. “Processo de Implantação do EMTI em MS”, P.E. é equivalente à “Pessoas entrevistadas”, para otimizar o espaço dos quadros analíticos.

princípio do trabalho integrado, inclusive o professorado é o centro de suas respostas. C.2 realça as “metodologias ativas” e o processo “centrado no estudante”, cita como exemplo a metodologia do “Educar Pela Pesquisa”, autoria do sociólogo e consultor educacional Pedro Demo (2014), anterior a implantação da Escola da Autoria pelo ICE. As demais unidades de registro de C.2 são: “parte diversificada do currículo, novidade, autoria e protagonismo e aspectos avaliativos não tradicionais, a fim de compreender as diferenças”, contudo, espreitar nos docentes quanto ao ensino e aprendizagem dos estudantes.

D.1 e D.2 ambos gestores, primam pelo processo de implantação ser a priori uma “proposta piloto” (D.1) e “modelo experimental” (D.2). É possível interpretar que tanto D.1 quanto D.2, preocupam-se com as metodologias implementadas. Outra característica comum é a citação a leis: D.1 cita o programa de fomento outorgado pela MP nº 746/2016 e Portaria MEC nº 1.145/2016; D.2 referencia a Resolução SED 3.034/2016, que dispõe sobre a estrutura e funcionamento do ensino fundamental e médio, para as escolas de educação integral em tempo integral da Rede Estadual de Ensino<sup>33</sup>.

Sobre o conteúdo comum em diálogo, a Medida Provisória e Portaria do Ministério da Educação citadas por D.1, é propício mencionar a questão de serem “convidados a conhecer o programa”. Enunciou D.1 que a proposta pedagógica foi um “modelo ‘adaptado’ da Escola da Escolha”. Já (D.2), complementou com aspas a palavra adaptado, sugere que na prática, no processo de implantação houve uma cópia do modelo pernambucano, sem levar em consideração diferenças culturais e principalmente no que tange aos aspectos regionais.

No âmbito da equipe de implementação, conforme presenciamos ao relatar e selecionar as palavras para ser efetivada a “análise de conteúdo”, é observado em E.I.1 que houve atenção sobre o trabalho dos gestores, no sentido de conduzir o processo junto à comunidade escolar. E.I.1 relata “apresentar o programa à comunidade escolar, APM (Associação de Pais e Mestres) e colegiado”; menciona a assinatura de uma “carta de aceite”. Conclui que, o trâmite se encerrava após a devolutiva dos documentos ao MEC para posterior implantação. E.I.2 à maneira de seu colega, confirma que após aceite das escolas culminava encaminhá-los ao MEC.

E.I.2 destaca que houve “processo seletivo de servidores”, a fim de compor a equipe de implantação conforme preconizava a Portaria 1.145/2016. Oportuno cogitar sobre esse documento oficial, para tal, segue o trecho da solicitação da formação de equipe técnica para atuar na Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), em regime de dedicação exclusiva:

---

<sup>33</sup> Disponível em: <http://www.acpms.com.br/resolucao-sed-n-3-034-de-10-de-marco-de-2016-do-estado-9-123-de-11-03-2016-pags-07-a-09/>. Acesso em 07 fev. 2021.

Art. 7º. No Plano de Implementação, a SEE deverá:

I - Indicar equipe de implantação conforme o perfil descrito nos Anexos III e VI desta Portaria, com a seguinte composição e carga horária de dedicação ao Programa: a) Coordenador-Geral (dedicação de 40 horas); b) Especialista pedagógico (dedicação de 40 horas); c) Especialista em gestão (dedicação de 40 horas); e d) Especialista em infraestrutura (dedicação de 40 horas). (BRASIL, 2016)

Além da composição ser descrita de forma direta, foram solicitados pré-requisitos de escolha das escolas para o convite da implementação. Segundo o documento oficial em seu Art. 5º, “Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa, deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano. (BRASIL, 2016)

De acordo com o a resposta de E.I.2, após investigação do perfil das escolas para serem de tempo integral, depois de selecionadas por meio desse estudo, foram contatadas e receberam o convite para participar do Programa, mediante consulta e aprovação da comunidade escolar, posteriormente encaminhar ao Ministério da Educação conforme preconiza a Portaria 1.145/2016.

Com base nas respostas de cada um dos envolvidos, no processo de implantação do ensino médio em tempo integral na rede estadual pública de Mato Grosso do Sul (Escola da Aatoria), é notório perscrutar narrativas diferentes a respeito de um determinado segmento, de acordo com a experiência e vivência de cada participante na função em que atua. Sua ideologia modifica-se, bem como o seu ponto de vista sobre a política pública. Consequentemente, a presente pesquisa se atentou às sutilezas, a saber: o recurso das aspas utilizadas nas respostas, uma determinada palavra colocada em caixa alta (maiúscula), um ponto de exclamação, entre outros.

No quadro dois, de acordo com a análise do estudo os coordenadores (pedagógico e de área), centraram seu ponto de vista na escola: metodologias e professorado (tempo, currículo e etc.). A equipe de implantação com a visão atrelada aos aspectos essencialmente burocráticos, como documentação a ser enviada ao MEC e citação às leis. Os entrevistados no cargo de gestão (direção escolar) demonstraram interesse tanto na formação continuada e modelo pedagógico, quanto nos aspectos burocráticos, de exemplo: a citação às leis e envio de documentação ao MEC.

**Quadro 3.** Formações pedagógicas oferecidas pelo ICE de acordo com os entrevistados

P.E.	Pontos de vista	Classificação quanto à formação do ICE
C.1.	Elogio à proposta do Educar Pela Pesquisa: “A Escola da Aatoria de 2016 difere-se muito da proposta do ICE [...] foco era proporcionar que o estudante, por meio da pesquisa, pudesse construir seu conhecimento, como sujeito ativo e autor do seu aprender”. Sobre o ICE, “proposta fechada”; “voltada a atingir índices”; “preencher papéis e planilhas”; “pouca contribuição para qualidade da educação” e “quem se preocupou com resultados educacionais mais qualitativos do que quantitativos, frustrou-se”.	Insatisfatório
C.2.	2015-2016: formação conforme Educar Pela Pesquisa – CFOR (SED/MS); Crítica ao ICE: “individualismo do estudante e do componente curricular”; “estão nas caixinhas de cada professor/componente curricular”.	Pouco satisfatório
D.1.	2015-2016: “formação continuada pautando-se na autonomia da escola e nos princípios educativos proposto no Educar Pela Pesquisa” 2017: recebeu formação do ICE “que trazia proposta de concepção modelos pedagógicos”.	Parcialmente satisfatório (ponderou aspectos dos dois modelos).
D.2.	Foco: a partir de 2017; “jornada pedagógica”; “semana de formação”. Durante o ano: reuniões bimestrais (ciclo de acompanhamento)	Satisfatório.
E.I.1.	2017: durante o primeiro ano “momentos formativos para apresentação dos princípios educativos, o modelo pedagógico e de gestão”; 2018: maioria das formações pelo parceiro ICE, equipe da SED como apoio; 2019: “a equipe de implantação conduziu todas as formações ocorridas no transcorrer do ano. Já estávamos mais apropriados da metodologia e experientes”; “adequação à realidade do MS”.	Satisfatório
E.I.2.	2016: “a SED buscou a parceria junto ao ICE”; “processo formativo junto ao ICE com os primeiros encontros ainda em novembro, e o processo seguiu até 2019”; “O ICE formou não só a Equipe de Implantação, mas também as primeiras equipes escolares de 2017 até 2019”.	Satisfatório

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas ao coordenador pedagógico; coordenador de área de ciências humanas e professor de geografia; gestão escolar e equipe de implantação da proposta pedagógica Escola da Aatoria.

Conscientizar-se sobre as diferentes visões, situar o local em que o entrevistado acompanhou o processo de implantação, deduzir uma concepção diferente de outrem. Sendo assim, sua vivência denotará um determinado panorama acerca da inserção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, teoria e prática: seja enquanto coordenador pedagógico ou coordenador de área de ciências humanas, e/ou professor de um componente curricular, seja na função de gestor/a escolar ou profissional da equipe de implantação. C.1 por exemplo, tem uma postura elogiosa quanto ao primeiro processo metodológico de implantação, a metodologia pioneira do Educar Pela Pesquisa, do sociólogo Pedro Demo (2014).

Esse modelo foi pioneiro em duas escolas na capital de Mato Grosso do Sul, o coordenador pedagógico 1 trabalhava em uma delas, compondo a mudança de propostas pedagógicas. No panorama de C.1. para pior no concernente à qualidade, pois o viés do instituto pernambucano era mais burocrático, sem foco na relação educador-educando, de acordo com a sua categoria de qualidade desejada. Conforme visto, em seu discurso: “proposta fechada” e “voltada a atingir índices, papéis e planilhas”.

O coordenador de área e professor de geografia nesse período de recorte desta pesquisa C.2., afirma ser a concepção metodológica do ICE individualista, assim como cada componente curricular, o professorado delimitado em “caixinhas”, portanto, frustrou-se com essa proposta metodológica.

A direção escolar representada por D.1, ponderou sobre o momento anterior de implantação do ICE, sendo o biênio 2015 a 2016, modelo pautado na autonomia da escola. Embora, essa alegação não fica evidente posterior a implantação da proposta do instituto pernambucano. O outro indivíduo na função de diretor/a escolar D.2, indica sobre as formações para o corpo docente, a existência de jornada pedagógica – semana de formação – durante o ano os chamados ciclos de acompanhamento. Esses ciclos eram reuniões bimestrais, entretanto, havia uma ação ativa e constante desse parceiro no cotidiano escolar.

E.I.1 e E.I.2 integrantes de implantação do ensino médio em tempo integral, a Escola da Autoria. Pelo viés epistemológico da Escola da Escolha, E.I.1 afirmou ter participado apenas da primeira formação em 2017, em razão de não fazer parte da equipe naquele momento. É observado de acordo com sua resposta, haver mudança na condução do projeto a cada ano, pois a equipe da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) aos poucos, se adaptava ao modelo. No início, em 2017, a competência era exclusiva do ICE.

O ICE era responsável por realizar o processo de escolha da própria equipe, conforme afirmado por E.I.2, “O ICE não só formou a Equipe de Implantação, também as primeiras equipes escolares de 2017 até 2019” (quadro 3). Apenas no último ano da parceria em 2019, segundo E.I.1, é realizada a adequação da proposta pedagógica à realidade do estado de Mato Grosso do Sul, peculiar a culminância de preparação da equipe de implantação, por estarem experientes e capacitados para conduzir de maneira autônoma as formações, todavia, quando se apropriam da metodologia.

O terceiro quadro, traz os distintos paradigmas e as primeiras impressões sobre a Escola da Autoria. São contrastantes os dois modelos mencionados: Educar Pela Pesquisa e Escola da Escolha.

O objetivo é compreender aspectos das formações oferecidas pelo ICE, contudo, são observadas comparações com o modelo proposto por Pedro Demo, o Educar Pela Pesquisa. É fato, de acordo com a interpretação do quadro 3, o desconforto e incômodo de quem recebia as sugestões, muitas vezes exigências do reformador empresarial.

De natureza igual, são vistas opiniões de desqualificação da parceria do Estado com o ICE. Exemplo disso: o coordenador pedagógico define ser pouca a contribuição para a qualidade, já o coordenador de área de ciências humanas assevera quanto ao individualismo dos estudantes e de cada componente curricular. A equipe de implantação (E.I.1 e E.I.2), foram mais favoráveis às adaptações e propostas do reformador empresarial, possivelmente, devido à proximidade ao longo do processo de implantação do ensino médio em tempo integral com os formadores do instituto pernambucano.

**Quadro 4.** Materiais e recursos fornecidos pelo ICE de acordo com os indivíduos entrevistados.

P.E.	Materiais / recursos antes da parceria com o ICE (2015-2016) <sup>34</sup>	Materiais / recursos depois da parceria <sup>35</sup>
C.1.	“melhora na internet da escola”; “acréscimo de uma sala de tecnologia educacional e o fornecimento de artigos / textos científicos durante as formações sobre as teorias do Educar Pela Pesquisa”.	“ICE forneceu material, como apostilas”.
C.2.	Educar Pela Pesquisa: material amplo e diversificado; consultoria do Prof. Dr. Pedro Demo.	“Já o ICE, manuais aos professores e materiais online”.
D.1.	Assessoria educacional por meio do Grupo de Estudo GEST (Pedro Demo); Certificação a partir de produção de artigos científicos.	Formação continuada CFOR/SED, presencial e à distância (moodle); Formação mais material de estudo em oito cadernos;
D.2.		Cadernos formativos “utilizados nas escolas pernambucanas, sem trocar nem o nome do modelo ou governo”.
E.I.1		Todas as escolas receberam materiais físicos, cadernos (metodologias pedagógicas e de gestão); Materiais digitais complementares.
E.I.2.		Acompanhamento <i>in loco</i> ; Materiais de estudo tanto a Equipe de Implantação, quanto as escolas (mesmo material);

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

<sup>34</sup> Embora não seja objeto específico desta pesquisa o período anterior ao acordo estabelecido entre SED/MS e ICE/PE, a metodologia do Educar Pela Pesquisa (DEMO, 1994) aparece com frequência nos relatos. Desse modo, esse trabalho acredita ser relevante a análise da presença e as possíveis dicotomias e semelhanças entre os modelos metodológicos para a educação estatal pública de MS.

<sup>35</sup> Recorte temporal específico desse trabalho, 2017-2019. Embora, os dois modelos presentes na Escola da Autoria coexistiram no mesmo espaço, na mesma escola.

É legítimo compreender quais eram os materiais e os recursos fornecidos pelo ICE às escolas, de acordo com a inserção desse reformador empresarial no currículo e formação continuada. Cito de exemplo o componente curricular do Projeto de Vida, a representação da centralidade do modelo. No entanto, no período de 2017 a 2019 não foi ofertada uma ementa para o coordenador pedagógico ou professor que leciona esta disciplina, com isso inferir seus objetivos para planejar uma aula de excelência<sup>36</sup>.

Sobre os materiais e recursos, C.1. tece comentário acerca do período do ensino médio em tempo integral, sob o modelo pedagógico do Educar Pela Pesquisa (2015 a 2016), além da formação teórico-metodológica destacam-se as reformas estruturais: nova sala de tecnologia e a melhora na internet da escola, progresso visto como essencial para a prática da pesquisa com qualidade. Para C.1., o ICE contribuiu somente com o material apostilado. O coordenador de área de Ciências Humanas C.2., destaca que além da consultoria do sociólogo Pedro Demo, houve a oferta de material amplo e diversificado. No entanto, o ICE forneceu manuais e materiais online, contudo, não especificou a natureza e qualidade desses recursos.

A conclusão do gestor eleito D.1, encerra parte dos participantes entrevistados, os quais destacam o período de implantação do Educar Pela Pesquisa, no biênio 2015 a 2016, sobretudo supre informação adicional: a existência de um grupo de pesquisa denominado GEST, bem como a certificação a partir da produção de artigos científicos.

Sobre o contexto da metodologia da Escola da Escolha, há o destaque da formação continuada via CFOR/SED. Entretanto, conforme aceite por E.I.1. (resposta no Quadro 3) somente em 2018 a equipe de implantação da Secretaria de Estado de Educação, iniciou de forma ativa sua participação junto aos formadores do ICE. A equipe da SED/MS assume o protagonismo das formações em 2019, último ano da parceria.

O material de estudo indicado para as formações conforme especifica o gestor eleito D.1, totalizou a quantidade de oito cadernos<sup>37</sup>. Os participantes da entrevistada Equipe de Implantação (E.I.1 e E.I.2) e o profissional da educação na função de gestor/a escolar eleito D.2, não mencionam essa resposta, conforme disposto no quarto quadro (Educar Pela Pesquisa). D.2. reitera que os cadernos formativos recebidos pela Escola da Aatoria (modelo nas escolas pernambucanas), sequer houve a troca do nome do modelo da Escola da Escolha de Pernambuco, visto que o nome adotado em MS é Escola da Aatoria.

---

<sup>36</sup> No tempo presente, ano de 2021, há diversos livros de Projeto de Vida, entre eles, o autor dessa pesquisa teve acesso ao livro “Projeto de vida: Construindo o futuro”. Os objetivos de Projeto de Vida são baseados nos critérios estabelecidos pelo Edital de Convocação do Programa Nacional do Livro do Material Didático (PNLD) de 2021.

<sup>37</sup> É pertinente indicar não ter sido possível acesso por esta pesquisa a esses materiais supracitados, a saber: os oito cadernos mencionados na resposta de D.1, gestor eleito.

Por fim, não houve cautela ao elaborá-los, ao menos a adequação necessária por conta da heterogeneidade entre os estados, menciona que ocorreram formações via plataforma moodle (à distância/online). E.I.1 e E.I.2, comungam no que diz respeito da análise dessa resposta presente no quadro 4., abona sobre o recebimento de materiais de estudo pelas escolas. E.I.2 avulta o acompanhamento *in loco*, ou seja, nas escolas.

O quadro 4, sintetiza as respostas dos entrevistados quanto a sexta pergunta realizada no questionário, a saber: “A instituição parceira da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS), no período compreendido entre 2016 a 2019, facultou materiais para a compreensão de sua metodologia? Livros, apostilas, recursos tecnológicos e etc.?” (Tabela 5, pergunta número 06). As respostas superam às expectativas, inclusive no que diz respeito as menções e comentários sobre o Educar Pela Pesquisa (Pedro Demo). Sem embargo, a intenção era compreender sobre o ICE, fato que enriquece a investigação e análise.

Esse episódio exalta-se, pois apesar da parceria e formações fossem guiadas a partir de 2017 pelo instituto pernambucano, enfatizou o modelo anterior, visto que metade das pessoas responderam sobre o Educar Pela Pesquisa, de maneira consideravelmente positiva, em detrimento da proposta elaborada pela Escola da Escolha.

Dessarte, a metodologia do sociólogo Pedro Demo foi mais condizente aos anseios e perspectivas dos profissionais da educação presentes no cotidiano escolar. De acordo com o ponto de vista dos participantes dessa pesquisa, ao compará-la com os pressupostos da Escola da Escolha, aplicados nas Escolas da Autoria em Mato Grosso do Sul a partir de 2017.

**Quadro 5.** Processo de implementação do ICE do ponto de vista pedagógico dos indivíduos entrevistados.

P.E.	Pontos de vista	Classificação quanto à pedagogia do ICE
C.1.	“Não consigo compreender uma função pedagógica no ICE”. Organizacional; atingir índices; Preocupação com dados quantitativos.	Inadequada
C.2.	“Educação gerencial-empresarial”; “ENEM”; “meritocracia”; “Padronização”; “[...] cerceou a liberdade dos docentes, estudantes e da aprendizagem”.	Inadequada
D.1.	“Positiva para as escolas que estavam iniciando”; “Para as escolas que já tinham autonomia pedagógica, pontos a serem agregados”.	Parcial
D.2.	“Ineficiente”; “Repetição de um modelo pronto”; ICE não respeita particularidades regionais.	Inadequado
E.I.1	“Primeiro ano foi um desafio”; “Programa novo”; “Diferencial na matriz curricular: disciplinas da parte	

	diversificada”; Vivências protagonistas: clubes; acolhimento diário; sala ambiente; tutoria; “Resultados satisfatórios”; “Formação integral e integrada do estudante”; “Todo suporte no processo formativo da Equipe de Implantação e das escolas”; “Contributiva para a formação continuada”; “Apoio nos ajustes para a melhoria contínua do programa”.	Adequado
E.I.2	Bem estruturado; Transferência de conhecimento; Estímulo; “Sempre dialogando e adequando sua realidade”; “Integrando ao trabalho do Professor Pedro Demo”.	Adequado

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

Para a análise do Quadro 5, “Processo de implementação do ICE do ponto de vista pedagógico das pessoas entrevistadas”, as “unidades de registro” (BARDIN, 1970), são essenciais e efetivas para compreensão da implantação desse modelo nas Escolas da Autoria, principalmente por serem as opiniões bastante divergentes acerca da proposta pedagógica. O contraste se aprofunda por serem ideologias e campos de atuação de cada profissional da educação bastante múltiplos.

Com perspectivas e narrativas adjacentes estão: C.1; C.2 e D.2. Os três sujeitos classificam como inadequado o modelo pedagógico. A priori, C.1 não enxerga uma função pedagógica no ICE, apenas observa ser este instituto preocupado com dados quantitativos e índices, semelhante aos termos utilizados por D.2, no qual relata ser a proposta pedagógica “ineficiente” (Quadro 5), principalmente por não respeitar particularidades regionais. C.2, vai de encontro da investigação de Freitas (2014) sobre o objetivo da atuação dos reformadores empresariais na educação pública contemporânea:

“[...] impor uma trava a possíveis avanços progressistas na organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola – seja em seus objetivos, seja em sua avaliação – fortalecendo seu controle ideológico sobre toda a estrutura educacional que forma milhões de jovens, ajustando-os a um padrão cultural “básico” de instrução. (FREITAS, 2014, p. 1089)

O coordenador de área e professor da componente geografia C.2, define que o ICE possui uma educação gerencial-empresarial, com ênfase no discurso meritocrático e de padronização, portanto, cerceando a liberdade de toda comunidade escolar, essas: gestão, professores e estudantes. D.1, se posiciona de forma parcial ao equilibrar os pontos negativos e positivos dessa parceria, ressaltar as dificuldades e os pontos a serem agregados.

Como exemplo, a escola que nesse período o profissional da educação D.1 atuou na função de gestor (direção escolar), adaptada à metodologia do Educar Pela Pesquisa, chama a atenção de que a proposta do ICE era “positiva para as escolas que estavam iniciando” (Quadro 5). Ora, então sugere-se indagar ser negativa a proposta para as escolas de tempo integral que já possuíam um modelo consolidado? Ponto possível de ser problematizado, pois na mesma resposta D.1 reitera: “para as escolas que já tinham autonomia pedagógica, pontos a serem agregados” (Quadro 5). Por conseguinte, condiciona à interpretação de haver certo desconforto quanto ao modelo do instituto empresarial.

Julga “adequada” a proposta pedagógica do ICE os servidores: E.I.1 e E.I.2. No entanto, o primeiro aponta ter sido um desafio, pois se tratava de um programa novo, direcionado de forma prioritária à parte diversificada: clubes; acolhimento diário; sala ambiente e tutoria. Nesse contexto, valorizar aspectos essencialmente pedagógicos. É averiguado que os resultados são satisfatórios, contudo, as atividades propostas pela parte diversificada não possuem carga horária na matriz curricular. Justamente em qual momento o professorado e estudantes, conseguiam colocar em prática esses componentes com tamanho diferencial. E.I.2 consente de forma similar, a saber: o modelo é bem estruturado, conduz ao estímulo das habilidades, sempre dialogar e adequar sua realidade, integrado ao trabalho do Prof. Pedro Demo. Estes dois últimos aspectos, são motivos de divergência de acordo com a concepção de C.1 e D.2, pois não enxergam tal proximidade entre o Educar Pela Pesquisa e a Escola da Escolha. Embora sejam metodologias ativas, E.I.2 diz ser um ponto satisfatório a “transferência de conhecimento”, posto que essa característica seja bastante criticada pelo próprio ICE.

Em síntese, o Quadro 5 apresenta os pontos de vista em relação ao modelo pedagógico. São observados prismas antagônicos sobre o ICE, “não vejo função pedagógica” (C.1) e “resultados satisfatórios” (E.I.1). Realçar esses dois exemplos de interpretações mais distintas quanto à implantação dessa proposta do instituto privado.

Evidenciar que nessas respostas, estão os pontos mais críticos ao reformador empresarial de quem atuava na escola (coordenador pedagógica, coordenador de área/professor de geografia, e gestor eleito). Na contramão, os profissionais que atuam na Secretaria de Estado de Educação (E.I.1 e E.I.2) atrelados e com conceito satisfatório sobre a proposta do ICE.

**Quadro 6.** Processo de consultoria educacional do ICE do ponto de vista dos indivíduos entrevistados.

P.E.	Pontos de vista	Classificação quanto à consultoria do ICE
C.1.	Pressão; atingir metas; Desconforto e descontentamento; Culpa; “Sempre que o ICE era questionado sobre alguma proposta que não surtia efeito na escola, a culpa era da própria escola”; “pouco podia se perceber em melhora da qualidade da educação”.	Insatisfatório
C.2.	Repetitivo; Consultoria rotativa e repetitiva; “Relatórios e relatórios”	Insatisfatório
D.1.	“A implantação já estava formatada pelo instituto”; “O respeito e valorização de práticas pedagógicas e de gestão foram levados em conta pela SED e instituição parceira”.	Parcial – leva em conta pontos positivos e negativos.
D.2.	“Eles recebem para divulgar e implantar o modelo deles, isso fazem com maestria, só não querem que as escolas façam modificações quando acharem necessário”.	Insatisfatório
E.I.1	“Atendeu todas as expectativas do Estado”; “Satisfatório”.	Satisfatório
E.I.2	“Avalio positivamente”; “Parceiro sempre muito disposto”; “Parceria muito aberta”.	Satisfatório

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

A oitava questão do questionário (Tabela 5) dessa entrevista semiestruturada, sugere reconhecer o processo de consultoria educacional do ICE. Representado pelo Quadro 6., inserimos a partir da análise das respostas dos indivíduos entrevistados, os seguintes conceitos de valoração: insatisfatório, satisfatório e parcial. Esse último, por caracterizar a resposta que acatou tanto aspectos positivos quanto os fatores negativos da consultoria

O educador profissional denominado C.1., enfatizou a pressão exercida pelo ICE em atingir metas, alega uma experiência frisada por desconforto, descontentamento e culpa. Devido ao fracasso em não alcançar os índices de avaliações externas, nos quais os profissionais da educação são considerados os grandes responsáveis. Processo histórico, consolidado nas últimas décadas de interferência de governos neoliberais na América Latina. (ADRIÃO, 2014)

C.1. reitera não perceber avanço na qualidade da educação, após estar presente no processo de implantação e implementação desse modelo educacional. O coordenador pedagógico faz críticas devidas ao ICE, isso se deve a recusa do instituto nas sugestões das formações e reuniões realizadas com o corpo docente, atribuindo ao professorado o fracasso.

A respeito da pressão e desconforto exercidos sobre os profissionais da educação, mencionados pelo coordenador pedagógico C.1., é relevante situar o pensamento do presidente do ICE acerca dessa temática.

Magalhães (2008), ratifica:

[...] entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados. Recente reportagem publicada na Folha de S.Paulo mostra com clareza que os professores da rede pública ganham, em média, mais que seus colegas da rede privada, mas são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios. (MAGALHÃES, 2008, p. 07)

Na perspectiva do reformador empresarial, o professor da educação pública entrega pouco à sociedade e ainda tem estabilidade – como sendo um privilégio – converge com a situação e vivência de pressão narrada pelo coordenador pedagógico (C.1). Por outro lado, aguça sobre o conceito de insatisfatório a parceria, relata o coordenador de área C.2. Esse professor de geografia, de maneira mais sucinta, define a consultoria do ICE como “rotativa e repetitiva” (Quadro 6), exigir “relatórios e mais relatórios” (Quadro 6) para comprovar por meios burocráticos o trabalho do professorado, presente nas Escolas da Autoria.

A resposta de D.2., se aproxima cabal ao pensamento de C.1, sobretudo a respeito do ICE não aceitar as modificações e propostas da comunidade escolar. No caso, quando não havia entendimento da política educacional ou algum possível insucesso, a culpa recaía sobre o professorado, não na política e metodologia do instituto. A posição de D.2 é enfática: “eles recebem para divulgar e implantar o modelo deles, isso fazem com maestria” (Quadro 6). Inclusive, acerca desse processo, o gestor D.1 alega ser a implantação formatada pelo instituto, porém, pondera ter havido respeito e valorização de práticas pedagógicas e de gestão, tanto pela SED/MS quanto pela instituição parceira. A respeito da ação do agente empresarial, há discrepância de acordo com C.1, C.2 e D.2.

Os dois indivíduos entrevistados da equipe de implantação, responderam a pergunta quanto à consultoria de forma semelhante, ambas consideram ter sido “satisfatório” (E.I.1, Quadro 6) e “positivo” (E.I.2, Quadro 6). E.I.1 assegura sobre o ICE ter alcançado à todas as expectativas do Estado. E.I.2 complementa que o parceiro sempre esteve muito disposto e aberto a colaborar (Quadro 6).

É possível coexistir imensa diferença dos pontos de vista sobre a consultoria educacional, devido à maneira de abordagem do próprio ICE. Para a Equipe de Implantação eram transmitidas diretrizes de maneira mais clara, porém, essas mesmas diretrizes não se

tornavam eficientes e lúcidas na prática cotidiana escolar, conforme destacam C.1, C.2, e D.2. Portanto, o entendimento e aceitação quanto à metodologia variam de acordo com as vivências.

Esta dissertação sugere de acordo com o referencial teórico examinado e com base em atuações de outros aparelhos privados de hegemonia, haver um *modus operandis* de diminuição da capacidade do professorado; de culpabilização e do fracasso escolar devido à formação desses educadores. Esse argumento se consolida e se torna verídico, ao analisarmos as respostas dos professores na função de coordenadores e de professor em sala de aula, da insatisfação de não serem ouvidos pelos dirigentes que representam o instituto empresarial.

**Quadro 7.** Princípio educativo e metodologia da Escola da Autoria pela ótica dos indivíduos entrevistados.

P.E.	Educar Pela Pesquisa	Escola da Escolha
C.1.	Estudante autor de seu próprio conhecimento; “Melhor metodologia para o aluno ser autor era o Educar Pela Pesquisa”.	
C.2 <sup>38</sup> .	Altruísta e solidário; * “aliamos as duas propostas, ainda que em muitas ocasiões elas eram completamente contraditórias”.	“Mercantil!”;  * “metodologias ativas”;
D.1.	Pesquisa, argumento, autonomia, e produção autoral; “Cuidar do professor”; Intercâmbio	Protagonismo; Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional
D.2.	Protagonismo juvenil e Projeto de Vida	Protagonismo juvenil e Projeto de Vida
E.I.1		Projeto de Vida: formação acadêmica de excelência; formação de competências para o século XXI e formação para a vida. Currículo integrado e alinhado à BNCC.
E.I.2	“Pesquisa como Princípio Educativo (que ficou conhecido como Educar pela Pesquisa), que já era trabalhado na REE desde 2015, principalmente em duas escolas integrais específicas que iniciaram sua experiência já em 2016, antes mesmo da Portaria 1.145 do Ministério da Educação”;  “A Rede Estadual já buscava ofertar Educação Integral em Tempo Integral por meio de processos formativos próprios, ou seja, a busca de parceiros nesse processo só ajudou a consolidar ainda mais o planejamento da SED para a Rede Estadual”.	“Os Princípios da Escola da Autoria no período de implantação eram os mesmos apresentados pela Escola da Escolha: Pedagogia da Presença, Quatro Pilares da Educação, Protagonismo e Educação Interdimensional”

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

Escola da Autoria é a nomenclatura utilizada e que contempla as escolas de ensino médio em tempo integral (EMTI) no estado de Mato Grosso do Sul, seja qual for a proposta ou modelo pedagógico. Esta informação é deveras pertinente, pois existe relativa confusão quanto à terminologia e as metodologias aplicadas, a saber: Educar Pela Pesquisa e Escola da Escolha. São postulados referenciais distintos, apesar de ser apenas um nome escolhido: Escola da Autoria. Esse fato fica evidente no Quadro 7, “Princípio educativo e metodologia

<sup>38</sup> O asterisco (\*) na resposta de C.2. representa pontos que culminaram nas duas metodologias, sejam eles positivos ou negativos.

da Escola da Autoria pela ótica das pessoas entrevistadas”. O coordenador pedagógico C.1. por exemplo, respondeu apenas quanto ao modelo do Educar Pela Pesquisa (Pedro Demo), possivelmente por ser um modelo que coexistiu em paralelo à proposta da Escola da Escolha. C.1. destacou os pontos positivos do Educar Pela Pesquisa, em sua perspectiva o estudante é autor do seu próprio conhecimento, sublinha como metodologia adequada para o alunado conquistar o protagonismo na sociedade complexa do século XXI.

C.2. de forma semelhante a C.1., concebe comentários elogiosos ao Educar Pela Pesquisa (Pedro Demo), avalia ser um modelo que visa o altruísmo e a solidariedade. O modelo educacional do sociólogo Pedro Demo foi muito satisfatório, sua metodologia alcançou êxito à aplicabilidade da realidade material, conforme C.1 e C.2. Isto posto, destaca-se a ênfase ao termo mercantil, quando C.2. adjetiva a proposta da Escola da Escolha/ICE. O educador utiliza o ponto de exclamação (!) após mercantil, de acordo com o contexto de críticas (conforme quadros anteriores) é possível sugerir indignação quanto à presença do reformador empresarial. De acordo com C.2. ambas as metodologias ativas, aspecto considerado positivo para esse coordenador de área e professor. No entanto, ressalta ser as propostas completamente contraditórias, dessa forma o desafio se aprofunda em ter de aliar e conduzir projetos distintos, concomitantemente.

Sobre o princípio educativo e metodologia do Educar Pela Pesquisa, D.1. discorre sobre os pontos positivos, a saber: a pesquisa, a produção autoral, a autonomia e a valorização do argumento. Logo, para D.1. é possível que a proposta pedagógica de Demo (2014) fomente no alunado o protagonismo, a criticidade e a capacidade de diálogo. Outro ponto favorável conforme D.1., é a utilização do verbo “cuidar” (Quadro 7), para tanto, o Educar Pela Pesquisa direciona de maneira cuidadosa o trato com o professorado, aspecto que evidencia uma perspectiva de respeito e valorização docente. Sobre a Escola da Escolha, são utilizadas para a sua definição as bases descritas pelo próprio ICE: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. Nesse momento, sem aprofundar seus significados (no Quadro 8 é desmembrado cada uma destas práticas).

A resposta de D.2. para esta questão foi bem direta: Protagonismo e Projeto de Vida. Princípios que representam a centralidade do modelo da Escola da Autoria, conforme se observa na Imagem 3. Centralidade do modelo: “O Jovem e seu Projeto de Vida” (presente no Capítulo 2 desse trabalho). Contudo, quem menciona essa centralidade de maneira completa é E.I.1, sua resposta é totalmente de acordo com a referida Imagem 3, ou seja, o Projeto de Vida representa três tópicos fundamentais: 1) formação acadêmica de excelência; 2) Formação de competências para o século XXI e 3) Formação para a vida. E.I.1 é único sujeito que não

menciona nenhum comentário a respeito do Educar Pela Pesquisa (Pedro Demo). E.I.2, distintivamente classifica o Educar Pela Pesquisa de “Pesquisa como princípio educativo”, enfatiza ser duas EMTI da rede estadual, nas quais o processo de implantação ocorreu em 2015.

Embora houvesse uma incipiente proposta pedagógica no biênio 2015 a 2016, conforme o conceito dos indivíduos entrevistados, havia uma metodologia de trabalho assertiva quanto ao processo de implantação. A SED/MS no contexto da reforma do ensino médio, sinalizou positivamente na abertura para parcerias público privadas, recorre ao ICE/PE para um outro modelo, com isso consolidar a prática da educação em tempo integral em Mato Grosso do Sul. Embora, não considerou que tais propostas pudessem ser “completamente contraditórias” (C.2, Quadro 7).

De acordo com as constatações presentes no Quadro 7, os projetos educacionais e societários são notadamente contrastantes para uns e complementares para outros. Por esse motivo é necessário analisar o conteúdo, experiência e vivência de cada personagem envolvido. Construir as narrativas ideológicas de cada um/a, em consonância com as interpretações do referencial teórico selecionado por essa pesquisa.

**Quadro 8.** Definição dos princípios educativos da Escola da Autoria na ótica dos entrevistados.

P.E.	Protagonismo	Quatro Pilares da Educação	Pedagogia da Presença	Educação Interdimensional
C.1.	“Certa vez um representante do ICE mencionou que protagonismo era um estudante, ao ver uma torneira da escola aberta, ir até lá fechá-la. Essa visão era vista como muito rasa e simplista em nossa escola, divergindo com o que propunha o ICE. Sendo assim, trabalhamos protagonismo segundo nossas convicções, que compreendiam proporcionar e estimular que estudante fosse, acima de tudo, ativo e autor de sua história”.  Portanto, estudante ativo e autor de sua história.	Sustentação de uma educação de qualidade Escola da Autoria: manter e reforçar os pilares; Identidade da escola; “Em 2016, as ações eram pautadas nesses pilares, mas a partir de 2017, eles eram mencionados de modo raso, pouco aprofundado”.	Requisitava que os educadores estivessem grande parte do tempo em função dos estudantes, sendo que não havia tempo reservado a isso.	ICE: Não aprofundava nessas questões de metodologia de aprendizagem, apenas em planilhas, formas de organizar a escola, atingir índices.
C.2.	Jovem ativo do processo em que vive	Construção da aprendizagem; Ciclo de formação integral do	Mediar; Orientar; Troca de experiências;	Abrange diversas esferas do conhecimento (parte em

		estudante.	Estudante-estudante ou estudante-professor.	relação ao todo);
D.1.	Teoria: sujeito principal; papel de destaque; resolução de problemas cotidianos; manejar o conhecimento; trabalho em equipe; tomar iniciativa (emocional, social, cultural, ambiental, científico e tecnológico) Prática escolar: protagonismo desenvolvido com a produção de diferentes estratégias de educação (cunho social, ambiental, tecnológico e acadêmico).	Teoria: Jacques Delors; Princípios educativos de aprendizagem ao longo da vida. Prática: cultura escolar; projetos colaborativos; competências socioemocionais; Projeto de Vida.	Cultura escolar; Além do espaço de sala de aula; Relação do sujeito consigo e com o outro; Atitudes solidárias, empáticas e contar e escutar histórias de vida; Construção por todos os atores educacionais (diferentes funções) Todo percurso de aprendizagem, todos os ambientes e momentos; Princípio: respeito; acolhida; mediação da aprendizagem; contrato de boa convivência e socialização; Padrinho de turma e tutoria importantes para a efetividade da Pedagogia da Presença.	Educação voltada para o desenvolvimento humano (além do aspecto intelectual); EMTI: desenvolvimento humano em sua totalidade; Princípio do pacto educativo construído no Projeto Político Pedagógico.
D.2.	Capacidade de tomar iniciativas; Fazer as suas próprias escolhas; Sonhar; Concretizar esses sonhos.	Não respondeu	É uma forma de acolhimento de toda comunidade escolar; Sentimento de pertença; Respeito ao espaço coletivo; EMTI: lares temporários; Importância da tutoria: vínculo de confiança na tentativa de diminuir o fracasso escolar (aconselhamento).	Interdisciplinaridade; Disciplinas eletivas;
E.I.1	Estudante: não ser indiferente; Agente transformador; Escola da Autoria: Desenvolvimento das competências protagonistas; clubes; acolhimento, conselho de líderes; liderança das turmas; Projeto de Vida.	São competências; Aprender; Transformar teoria em prática; Aplicar o conhecimento no seu dia a dia; Aprender e conviver com o outro; Desenvolver projetos; sujeito ativo e participativo.	Relação afirmativa entre profissionais da escola e estudantes; Melhora das relações interpessoais; Compreensão do sentido da sua vida; Respeito; Solidariedade; Valores; Escuta ativa.	Formação plena: quatro dimensões do ser humano (racionalidade, afetividade, corporeidade, espiritualidade); Pedagógico + cognitivo + afetivo.

E.1.2	Estudante: iniciativa; liberdade e compromisso. Escola de Autoria: premissa e prática; mudança de mentalidade do estudante; liderança de turma; conselho de líderes; clubes de protagonismo e grêmios escolares. Centralidade: estudante e o seu Projeto de Vida.	Aprendizagens essenciais definidas pela UNESCO por meio do relatório Jacques Delors; Educação Integral efetiva; Foco na aprendizagem cognitiva e aprendizagem para a vida; Desenvolvimento individual: competências socioemocionais.	Está presente na Rede estadual desde 2015, no Projeto AJA; Acolhimento; Tutoria; Incluído em todo o cotidiano escolar dentro e fora da sala de aula.	Relaciona-se profundamente com a Educação Integral; Concepção de Antônio Carlos Gomes da Costa; Educação: considera o ser humano em todos os seus aspectos (razão, emoção, corporeidade e espiritualidade). Tudo deve ser considerado como oportunidade educativa.
-------	---	--	--	--

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

A décima questão do questionário semiestruturado entregue para os indivíduos entrevistados, foi dividida em quatro tópicos: questões a, b, c e d. Conforme o “Quadro 8, definição dos princípios educativos da Escola da Autoria na ótica dos entrevistados”. Nas premissas da Escola da Escolha foram desmembradas em quatro perguntas, com o objetivo de identificar o horizonte dos educadores e educadoras, bem como interpretar essas termologias.

A análise procederá da seguinte maneira: compreender como os sujeitos entrevistados concebem a ideia de Protagonismo, na sequência a concepção de Quatro Pilares da Educação e a interpretação de Pedagogia da Presença, por fim, argumentar sobre a chamada Educação Interdimensional.

Entende por indivíduo protagonista, o estudante ativo e autor de sua história. C.1 relata sobre um evento ocorrido na escola em uma das formações no instituto de Pernambuco, infere ser raso e simplista a visão sobre protagonismo, se apropria de outros exemplos e práticas, favorecer ao protagonismo do estudante. Para C.2, o protagonismo indica aquele jovem ativo do processo em que vive, sendo as propostas do Educar Pela Pesquisa e da Escola da Escolha complementares para atingir o objetivo do protagonismo juvenil.

Em relação aos participantes que exercem a função de gestores escolar, há pequenas mudanças a respeito da interpretação do ser “protagonista”. Segundo D.1. existem duas perspectivas diferentes: a teoria e a prática. A teoria enseja o estudante enquanto sujeito principal e papel de destaque com o objetivo de resolver problemas cotidianos, seja no viés intelectual no sentido de manejar o conhecimento, ou no amadurecimento do trabalho em equipe, dessa forma, tomar iniciativas assertivas em âmbito emocional, social, cultural, ambiental, científico e tecnológico. A prática escolar é alcançada por meio de diferentes estratégias educacionais, tecnológico e/ou acadêmico propriamente dito. D.2. discorre que ser

protagonista é desenvolver a capacidade de tomar iniciativas, fazer escolhas, poder sonhar; concretizar os sonhos. Faz menção aos pressupostos do componente curricular de Projeto de Vida.

O Projeto de Vida, caracteriza-se como a centralidade do modelo da Escola da Autoria sob a perspectiva da Escola da Escolha. E.I.1 e E.I.2, se posicionam de maneira iminente sobre a concepção de Protagonismo. E.I.1 assevera que a Escola da Autoria, é um ambiente de desenvolvimento de competências protagonistas, exemplifica com sinônimos estas competências: não ser indiferente, ser um agente transformador de seu meio. O caminho para alcançar esse protagonismo conforme respostas de E.I.1 e E.I.2, é por meio dos seguintes aspectos: acolhimento, clubes de protagonismo, liderança de turma, conselho de líderes e grêmios escolares. E.I.2 destaca que o jovem protagonista tem um perfil com iniciativa, liberdade e compromisso, estas características condicionam à mudança de mentalidade do estudante. Relevante que estas categorias elencadas: iniciativa, liberdade e compromisso são exatamente as mesmas definidas pelo ponto de vista pedagógico do próprio ICE. Conforme Magalhães (2008):

Do ponto de vista pedagógico, as principais inovações incluem: A EPV – Educação para Valores, voltada para o aprimoramento do educando como pessoa humana, visando formar o jovem como fonte de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade), de modo a capacitá-lo para o exercício da autonomia. O Protagonismo Juvenil, visando formar o jovem por meio de práticas e vivências, na escola e na comunidade, que o levem a atuar como parte da solução, e não como parte do problema, pelo exercício sistemático da cidadania ativa, construtiva, criativa e solidária. (MAGALHÃES, 2008, p. 21)

Percebe-se que esta forma de autonomia e protagonismo juvenil, estão moldados em uma perspectiva essencialmente empresarial.

O segundo item, indaga sobre como Os Quatro Pilares da Educação são entendidos e postos em prática na Escola da Autoria. Esses princípios foram a culminância da Conferência Internacional sobre Educação, realizada na Tailândia, na cidade de Jomtien em 1990, sintetizados “Educação: Um tesouro a Descobrir” sob a coordenação de Jacques Delors. A partir dessa prerrogativa, analisaremos de maneira objetiva essa questão.

Para C.1., Os Quatro Pilares da Educação podem ser considerados a identidade da escola, embora para esse educador a partir da inserção do ICE, as ações pautadas nesses pilares foram pouco aprofundadas nas formações. Declara ter sido bem desenvolvido no contexto da metodologia do Educar Pela Pesquisa, mas não no instituto pernambucano. Já

C.2., os pressupostos são parte da formação integral do estudante, de seu ciclo de aprendizagem para a vida. Bem como sugere D.1., que Os Quatro Pilares condicionam para a prática de projetos colaborativos pertencentes à cultura escolar. Outra unidade de registro que se destaca é “competências”, haja visto que as metodologias por competências estão na ordem do dia. D.2. não respondeu a este questionamento.

Conforme o ponto de vista de E.I.1, Os Quatro Pilares da Educação são competências nas quais corroboram para a aprendizagem do alunado, pautados por procedimentos metodológicos a ênfase no desenvolvimento de projetos, com objetivo do estudante ser um sujeito ativo e participativo, dessa forma aplicar esse conhecimento historicamente acumulado em seu cotidiano, aprender a conviver com o outro. Aprender é uma palavra-chave, pilar sustentado pela Escola da Escolha conforme definido em Magalhães (2008). “Aprender a SER, aprender a CONVIVER, aprender a FAZER e aprender a APRENDER.” (MAGALHÃES, 2008, p.50) Em visão análoga, E.I.2 destaca que são aprendizagens essenciais definidas pela UNESCO, por meio do relatório Jacques Delors. Acrescenta a importância em se construir uma Educação Integral efetiva, com foco na aprendizagem cognitiva e para a vida, detém de um olhar para o desenvolvimento individual, atravessado pelas competências socioemocionais. Essas, objeto de palestras e formações, sobretudo do Instituto Ayrton Senna no Mato Grosso do Sul.

A Pedagogia da Presença, sugere que os educadores estejam em função dos estudantes, ao menos esta é a opinião de C.1. A crítica é direcionada principalmente ao currículo da escola de ensino médio em tempo integral, argumenta não haver tempo hábil para o professorado atender a esses adolescentes e jovens com a devida qualidade. Na concepção da Escola da Autoria, para atingir essa presença é necessário adequar este princípio, ou seja, separar um momento específico para a tutoria desse alunado. C.1. demonstrou incômodo por não ser possível realizar esse atendimento, tampouco os professores tinham disponível local e momento adequado para as trocas com os estudantes.

Antes de prosseguirmos com o ponto de vista dos outros/as cinco entrevistados/as, recorreremos ao autor da categoria da Pedagogia da Presença, partir da obra “Por uma Pedagogia da Presença”. (COSTA, 1991)

Define:

A Pedagogia da Presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades [...] A Pedagogia da Presença implica de forma ampla a sua existência. Ela convoca para a ação a pessoa humana, o

educador e o cidadão. E é nesta última condição, que cabe ao educador empenhar-se também no sentido daquelas mudanças amplas e profundas, tendo como horizonte de seus esforços a história de seu povo. (COSTA, 1991, p. 21-23).

O posicionamento do coordenador pedagógico C.1., enuncia que para haver um processo dialógico e humano, é necessário tempo na matriz curricular para essa importante empreitada, contudo, não se dispunha desse recurso para ser realiza-la com a devida qualidade, motivo esse que frustrava aos professores e alunado.

O coordenador de área e professor (C.2), utiliza alguns verbos para definir a Pedagogia da Presença (1991). É uma relação pautada por ações: mediar, orientar e trocar experiências, tanto entre estudante-professor quanto entre estudante-estudante. Não é de maneira hierárquica ou verticalizada, mas um momento de conversas e escuta ativa. Se faz necessário um espaço no currículo destinado a esse momento relevante, fator de sobrecarga ao professorado, problemas de ordem pessoal, as incertezas e angústias dos estudantes correlacionadas. Nos quais esses professores são solicitados em diversos espaços da escola: nos corredores, no horário de saída da escola, em parte do intervalo ou no planejamento de aula desse profissional.

Para D.1, na perspectiva de gestor escolar, a Pedagogia da Presença tem por princípio o respeito, a acolhida, a mediação da aprendizagem, o contrato de boa convivência e socialização, converter-se efetivos esses pressupostos, para tanto, relevante a tutoria e o padrinho/madrinha de turma.

O tutor de maneira individual, já a prática do apadrinhamento de forma coletiva, para acompanhar uma determinada turma, estabelecer uma relação de confiança. Com isso, fundir a cultura escolar para além do espaço da sala de aula. Para D.1., é uma construção realizada por todos os atores educacionais e percursos de aprendizagem, em quaisquer ambientes e momentos, a fim de ser constituída uma educação de fato integral.

A concepção de D.2., define a Pedagogia da Presença como uma forma de acolhimento para toda comunidade escolar (servidores da escola e pessoas responsáveis pelo alunado), dessa maneira solidificar um sentimento de pertencer à escola, por conseguinte, respeito ao espaço coletivo. Ressignificar as escolas de tempo integral em lares temporários. D.2. reitera, como lar temporário não apenas devido ao tempo de permanência na escola, sobretudo pela busca em enraizar o sentimento de pertencimento, formar vínculo de confiança, na tentativa de diminuir o fracasso escolar por meio do aconselhamento. Esta última característica aproxima-se da definição de D.1., pois o educador tutor e o padrinho, são

personagens detentores de grande responsabilidade em formar essa cultura escolar de pertença e acolhimento.

É pertinente situar o momento de inserção da Pedagogia da Presença, anterior à implantação da Escola de Autoria no Mato Grosso do Sul. Conforme E.I.2, esta metodologia está na rede estadual desde o ano de 2015 no Projeto AJA<sup>39</sup>. Prática da tutoria e acolhimento, termos presentes na resposta de E.I.2, concomitantemente D.1., afirma ser incluído em todo o cotidiano escolar para além da sala de aula, devido a aprendizagem não ocorrer apenas nesse ambiente. E.I.1 cita a Pedagogia da Presença, como uma relação afirmativa entre os profissionais da escola e a vida do estudante, paralelamente influenciadora do Projeto de Vida desse adolescente e jovem. Conforme E.I.1, esta pedagogia é responsável pela melhora das relações interpessoais e valida a compreensão do sentido da vida, fortalecida pela parte diversificada e pela própria Base Nacional Comum.

A última questão em relação ao Quadro 8, pergunta de número dez do questionário semiestruturado - alternativa d, relativa ao entendimento da Educação Interdimensional, o quarto princípio educativo da Escola da Autoria. Pelo entendimento e análise da resposta de C.1., o ICE não aprofundava nessas questões metodológicas e de aprendizagem apenas em dados quantitativos.

Todavia, considera C.1 que no ano de 2016 sob o Educar Pela Pesquisa, havia o entendimento da Educação Interdimensional, trabalho realizado por áreas de conhecimento. C.2. sugere que em 2016, a Escola de Autoria atuava dessa forma, com base na Educação Interdimensional, o que facilitou a adequação a partir de 2017. Este princípio se caracteriza pela abrangência de diversas esferas do conhecimento (parte em relação ao todo). Cita como exemplo, que uma mesma atividade era planejada, executada e avaliada de forma conjunta por toda uma área do conhecimento, no caso da experiência de C.2., área integrada de ciências humanas que compõem: filosofia, geografia, história e sociologia.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é mencionado por D.1., pois a Educação Interdimensional estava presente na Escola da Autoria anterior ao ano de 2017, portanto, anterior à implantação da proposta pedagógica do ICE. Para D.1, uma educação voltada para o desenvolvimento humano: físico, social e intelectual. Com maior objetividade, D.2. afirma ser a Educação Interdimensional, marcada pela interdisciplinaridade efetivadas por meio das disciplinas eletivas (componente curricular ofertado, a priori, por professores de áreas diferentes), a partir do modelo proposto pelo ICE. No entanto, há notável diferença em

---

<sup>39</sup> O projeto *Avanço do Jovem na Aprendizagem (AJA) em Mato Grosso do Sul* é destinado a estudantes entre 15 e 17 anos, com distorção de idade/escolaridade e que não concluíram o ensino fundamental.

comparação ao Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014), pois era trabalhado um tema único, abordado por todas as áreas de forma conjunta e integrada.

A Educação Interdimensional, pode ser caracterizada como formação plena do educando. Essa é a definição de E.I.1, no qual assegura ser dividida nas quatro dimensões do ser humano, a saber: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade.

Suscitar no alunado a consciência de sua integralidade, no qual o pedagógico soma-se ao cognitivo e à esfera do afetivo. Condizente a Base Comum Curricular, E.I.1 acrescenta como parte diversificada.

E.I.2 em referência ao autor Costa (1991), o qual afirma ser esse pensador o pioneiro na categoria “Educação Interdimensional”, relaciona com a Educação Integral e com a integralidade dos sujeitos em formação, pois de forma semelhante a E.I.1 são aspectos relacionados à razão, emoção, corporeidade e espiritualidade. Fatores considerados como oportunidades educativas.

Cada um dos profissionais da educação que respondeu à pesquisa, expôs ser múltiplos os significados e as interpretações concedidas aos princípios educativos da Escola da Autoria.

Mencionar sobre o fator tempo é fundamental, bem como estabelecer que nosso espaço de análise se deu em uma escola de ensino médio em tempo integral.

Há críticas quanto à condução e a maneira, como são estabelecidas a carga horária de componentes curriculares da parte diversificada: a tutoria (aconselhamento do professor para o estudante), os chamados clubes de protagonismo, entre outros. Consequentemente, sobrecarrega alunado e educadores, pois trabalham sem a compensação de tempo necessário para realizar essas demandas.

Por consequência, a matriz curricular está presente em algumas respostas como um ponto a melhorar, pois algumas práticas como as mencionadas tutorias e clubes de protagonismo, não estão com seu tempo delimitado; os profissionais de educação são solicitados em qualquer momento (intervalo, planejamento, saída da escola, entre outros períodos).

**Quadro 9.** Concepção teórica e metodológica da Escola da Autoria em MS na visão dos entrevistados

P.E.	Educar Pela Pesquisa	Escola da Escolha
C.1.	Estudante autor de seu conhecimento, buscava fomentar a formação dos professores e estímulo que fossem pesquisadores produtores de textos científicos; * Totalmente diferentes.	Modelo educacional de estrutura rígida, quase imutável. Visa apenas aspectos organizacionais e pautados em índices. Em nada colaboravam para a melhoria da qualidade da educação.
C.2.	Estudante deveria ser autor da sua trajetória; Menos aula e mais pesquisa; De forma pioneira, o Estado de MS teve duas escolas com projetos do Educar Pela Pesquisa. * Sem dúvida, sim diferentes!	Matriz gerencial, pautada no mercado; Acabado o ciclo do ICE (2017-2019), e a chegada do Instituto Ayrton Senna, tem-se uma nova concepção muito mais voltada ao Educar Pela Pesquisa que a outra corporação.
D.1.	Rigor científico; Construção própria do professor e estudante; Aprofundamento teórico dos clássicos da literatura educacional; Viés da pesquisa: aspectos intelectuais, culturais e sociais; Rompe com a fragmentação do conhecimento; mostra caminhos, não traz proposta pronta. Estudos teóricos: Paulo Freire, Pedro Demo, Pacheco, Luckesi, Gadotti, Viviane Mosé, Neusi Berbel, Padilha e Hoffman.	
D.2.	* São duas coisas totalmente diferentes, embora para a secretaria de educação uma seja complementar a outra.  Estudante autor; busca o conhecimento orientado pelo professor; Evolução da escrita.	Na concepção do ICE se o estudante vê uma torneira ligada e vai lá e desliga, ele já exerceu seu protagonismo
E.1.1		O ICE se dedicou a formular as bases para a concepção de um novo modelo com inovações em conteúdo, método e gestão. Modelo: o jovem e seu Projeto de Vida.
E.1.2	* As concepções do Educar Pela Pesquisa e da Escola da Escolha são complementares;  2009: PROEMI – origem da implantação da EMTI na perspectiva do MEC.	Visam a formação de um estudante mais autônomo; Decisões para a vida;  Partindo de todos os conhecimentos trazidos pelos diversos parceiros que tem apoiado o trabalho da SED/MS, somando inclusive a esse processo o IAS desde 2018, dentre outros.

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

O Quadro 9, Concepção teórica e metodológica da Escola da Autoria em MS, na opinião dos entrevistados, teve por objetivo situar e compreender as possíveis semelhanças, contradições e diferenças a respeito de duas propostas presentes na Escola da Autoria: o Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014) e a Escola da Escolha (COSTA, 1991).

Ambas as propostas, estiveram presentes em quadros anteriores. É plausível considerar a intenção da Secretaria de Estado de Educação/MS, acatar para uma continuidade entre os referidos modelos de comum acordo dito complementares.

Existem argumentos opostos de quem está recebendo estas orientações e formações na escola., alguns dos entrevistados asseguraram ser metodologias completamente distintas, sem relação. Portanto, denota por um ângulo a vontade da SED/MS em aproximar as propostas, por outro viés a recusa em aceitar o modelo empresarial. Essa é uma particularidade das escolas de ensino médio em tempo integral de Mato Grosso do Sul.

O início da análise ocorre com as respostas de C.1., na qual pondera ser totalmente diferentes, críticas consideravelmente positivas ao Educar Pela Pesquisa, conforme observado no Quadro 9: “estudante autor de seu conhecimento, buscava fomentar a formação de professores e estímulo que fossem pesquisadores produtores de textos científicos”. Logo, para esse sujeito coordenador pedagógico, a proposta do Educar Pela Pesquisa, detinha metodologia que lhe era conveniente a ser aplicada em uma escola de tempo integral.

A crítica à Escola da Escolha é oposta e negativa, pois é considerada de “estrutura rígida, visa apenas aspectos organizacionais e pautados em índices”, enfatiza: “em nada colaboravam para a melhoria da qualidade da educação”. O modelo do ICE de acordo com a descrição do sujeito C.1: enfadonho, sem nenhuma semelhança com o Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014).

O segundo entrevistado, o educador C.2., relata ser propostas diferentes, utiliza em sua escrita o ponto de exclamação após a expressão “sem dúvida”. Esse sujeito nos proporciona outra informação relevante em sua resposta, “de forma pioneira, o Estado de MS teve duas escolas com projetos do Educar Pela Pesquisa” (C.2, Quadro 9), complementa sobre esse modelo, “estudante deveria ser autor da sua trajetória, [...] menos aula e mais pesquisa.” (C.2, Quadro 9)

Sobre a inserção do ICE justamente em uma destas escolas na qual o Educar Pela Pesquisa estava em atuação, os modelos se chocaram, conforme é possível interpretar sobre a visão de C.2., pois é caracterizada a metodologia do ICE com os seguintes termos e expressões: “matriz gerencial, pautada no mercado”. Relevante destacar que após encerrada a parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e o Instituto de Corresponsabilidade pela

Educação, há vínculo com outra instituição empresarial, o Instituto Ayrton Senna. Conforme C.2., “tem-se uma nova concepção: muito mais voltada ao Educar Pela Pesquisa que a outra corporação”, portanto, existe uma escolha de retorno a um modelo considerado melhor, por ser voltado à investigação científica, de valorização do conhecimento historicamente acumulado.

São duas as pessoas entrevistadas que responderam esta questão de forma incompleta, ou seja, teceram comentários a apenas uma das metodologias analisadas. D.1. por exemplo, fez comentários sobre o Educar Pela Pesquisa, sendo todos eles de maneira elogiosa, denotando ter havido sob a consultoria de Demo, rigor científico e o respeito à construção própria do professor e estudantes. Sobre o estudo teórico ocorrido nos momentos de planejamento, são citados diversos autores e autoras: Paulo Freire, Pedro Demo, Pacheco, Luckesi, Gadotti, Viviane Mosé, Neusei A. Berbel, Padilha e Hoffman. O gestor escolar D.1., esclarece que o Educar Pela Pesquisa tinha por objetivo mostrar caminhos, não trazer uma proposta e respostas prontas.

É pela diversidade de pesquisadores debatidos nos espaços de estudos e nos planejamentos do professorado, que se caracteriza a valorização, os aspectos culturais, intelectuais e sociais, sugere D.1. Na contramão do Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014), ficou delimitado pela cor “cinza”, no caso, sem resposta acerca da concepção teórica adotada pelo ICE (Escola da Escolha). Isso pode ser interpretado pela ausência de rigor científico ou de referencial teórico, mais consistente em comparação com a proposta pioneira da Escola da Autoria.

O outro sujeito entrevistado, cujo omitiu sua resposta, está disposto no Quadro 9. Esse indivíduo se trata de E.I.1., seu posicionamento é positivo quanto à inserção do ICE em Mato Grosso do Sul, relata que esse modelo trouxe “inovações em conteúdo, método e gestão”. A expressão da visão do ICE é o jovem e seu Projeto de Vida.

Ao retomar pontos defendidos por C.1, C.2 e D.1., analisados nos parágrafos precedentes, D.2. menciona que essas propostas da Escola da Autoria são totalmente diferentes. Contesta, interpretações adicionais e complementares, defendida pela equipe da SED/MS, segundo a sua resposta: “para a secretaria de educação uma seja complementar a outra.” (D.2, Quadro 9) O Educar Pela Pesquisa envolve o estudante enquanto autor de sua história, orientado e mediado pelo professor nesse processo pessoal; na evolução de sua escrita. Porém, a metodologia implantada pelo ICE defende a ideia de protagonismo, a ocorrência de práticas cotidianas na visão de D.2 – em concordância com C.1, Quadro 10.a) –

é um protagonismo raso, no qual o exemplo do “fechar a torneira” era corriqueiro, para esses dois sujeitos entrevistados simplório.

Foi indicado por D.2, a concepção da Secretaria em sua própria resposta, confirmada na sequência “as concepções do Educar Pela Pesquisa e da Escola da Escolha são complementares” (E.I.2, Quadro 9). Evidenciamos que E.I.2 trabalhou desde o início no processo de implantação do programa da Escola da Autoria, pelo viés da Escola da Escolha. E.I.2 afirma que ambas: (Educar Pela Pesquisa e Escola da Escolha) visam a formação de um estudante autônomo, com habilidades para tomar decisões para a vida. Esse posicionamento de E.I.2 está de encontro ao postulado por C.1 (totalmente diferentes), C.2 (sem dúvida, diferentes!) e D.2 (são totalmente diferentes).

Outro ponto expressivo é o exposto por C.2 e por E.I.2, no qual há uma diferença fundamental sobre o mesmo assunto: a inserção de outro aparelho privado de hegemonia na educação pública estatal. E.I.2 discorre que “partindo de todos os conhecimentos trazidos pelos diversos parceiros, que tem apoiado o trabalho da SED/MS, acrescentando a esse processo o IAS (Instituto Ayrton Senna) desde 2018, dentre outros”. A diferença é a respeito da inserção/reinserção do IAS durante a parceria público-privada da SED/MS com o ICE/PE, está em regime de colaboração. Conforme C.2, esse vínculo entre SED/MS e IAS, ocorre após o término da parceria do agente público com o ICE, no entanto E.I.2 narra ser o acordo firmado em 2018, ainda em regime com o instituto pernambucano.

A presente análise, esclarece não haver uma política educacional transparente, para o professorado e demais interessados na educação pública de qualidade. Não há continuidade, existe sim coerência quando da escolha de parceiros empresariais, pois quanto maior a quantidade de representantes do livre-mercado, melhor para os governos que defendem os interesses das empresas. Esse histórico resulta antes de outorgada a Constituição Federal de 1988: “as reformas do Estado nacional pós-Constituição Federal de 1988 contribuíram para fomentar e incrementar as já existentes parcerias público-privadas.” (FERNANDES, et al. 2019, p. 177) Parcerias entre estado e terceiro setor difundiram-se, seja em municípios, estado e/ou em âmbito federal.

Repercuti respostas divergentes, fruto não apenas de interpretações distintas, trecho de um texto ou conceito metodológico. São projetos educacionais e ideais reformadores, em conflito. Existem ideologias e políticas públicas contrastantes no interior de uma mesma rede de ensino, colocando em campos diferentes profissionais da educação, nos quais recebem ora as orientações de uma metodologia de um consultor, ora são inseridos em exigências de um instituto empresarial.

**Quadro 10.** Atendimento às escolas com material pedagógico para salas de aula e laboratórios.

P.E.	Sim	Não	Quais materiais?
C.1.	X		Não foi especificado
C.2.	X		Não foi especificado
D.1.	X		Por meio de repasse financeiro para aquisição de material de laboratório, banquetas e armário.
D.2.	X		O programa destinou uma verba para comprar material de laboratório para fazer os experimentos indicados pelo parceiro do programa, o STEM Brasil
E.I.1	X		Não foi especificado
E.I.2	X		Portaria MEC 1.145 prevê necessidade de materiais de laboratório para as escolas integrais, bem como o espaço de laboratório. A cada ano a SED/MS tem avançado na reforma e compra de materiais.

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas às pessoas entrevistadas.

O Quadro 10, Atendimento às escolas com material pedagógico para salas de aula e laboratórios, intenta para a compreensão de como eram aplicados os recursos financeiros, os investimentos para reformas estruturais na Escola da Autoria. O papel das instituições privadas parceiras da educação pública.

Todos os participantes entrevistados, afirmaram de forma positiva a solicitação e o recebimento dos investimentos estruturais, nas escolas de ensino médio em tempo integral. Alguns, não especificaram como foram obtidos esses recursos para as Escolas da Autoria, diferentemente da resposta de E.I.2, pois menciona artigo da Portaria MEC 1.145/2016, que prevê materiais de laboratório para as escolas integrais, bem como a criação de espaços para laboratórios.

Em apêndice a essa resposta, D.2. mostra que a execução do programa, ocorre por meio da consultoria e formação do instituto STEM-Brasil<sup>40</sup>, assevera que esse parceiro também assina o Acordo de Cooperação junto com o ICE. O STEM-Brasil confere faculta para as áreas das Ciências da Natureza, Biologia, Física e Química e Matemática. Em consulta ao endereço eletrônico do STEM-Brasil, com o objetivo de entender as suas diretrizes, se lê a seguinte definição: “metodologia própria, que enfatiza a mão na massa para dar vida ao currículo obrigatório de ciências e matemática dos estados brasileiros. (STEM-BRASIL).

<sup>40</sup> “Nós inspiramos, engajamos e oferecemos suporte a professores de Ciências Naturais e Matemática de escolas públicas. O nosso objetivo é formar educadores excepcionais nas áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática (STEM) para que possam preparar alunos de escolas públicas para a faculdade e, conseqüentemente, uma carreira mais próspera”. Seção “Quem Somos”. Disponível em <<https://stembrasil.org/>>. Acesso em: 27 de fev. 2021.

STEM<sup>41</sup> é um acrônimo de língua inglesa: S de Science (referência às Ciências Naturais); T de Technology (tecnologia); E de Engineering (engenharia); M de Mathematics (matemática). Modelo plagiado, dos Estados Unidos da América no início dos anos 2000.

**Quadro 11.** Apoio complementar para entendimento da concepção da parte diversificada da BNCC<sup>42</sup>.

P. E.	Sim	Não	De que modo?
C.1.	X		Raras vezes
C.2.	X		Algumas vezes
D.1.	X		A escola tinha ciclo de acompanhamento constantes; Estudos em serviço; Formação para a parte diversificada; A SED/MS por meio da equipe do EMTI proporcionava encontros para troca de experiências entre escolas
D.2.	X		Esse apoio foi oferecido nos encontros das Escolas da Autoria
E.I.1	X		
E.I.2	X		A SED tem subsidiado as escolas em todos os anos desde a implantação; Formações, documentos; acompanhamento formativo <i>in loco</i> ; Mediação dos encontros entre as Escolas de Autoria; Troca de experiências

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

A décima terceira questão do questionário, representada no Quadro 11, Apoio complementar para entendimento da concepção da parte diversificada da BNCC, pretende assinalar o quanto as Escolas da Autoria solicitaram apoio, foram ou não acolhidas. A compreensão desse novo modelo educacional, parte diversificada da Base Nacional Comum Curricular.

As respostas de C.1 e C.2 são semelhantes, informam ter sido acolhidos, porém o coordenador pedagógico declara ter sido “raras vezes”, já o coordenador de área de Ciências Humanas, reconhece que foram “algumas vezes”. Ambos não se estendem sobre o questionamento. Tanto é que, no que tange as respostas de D.2 e E.I.1 são bem precisas. Esse último apenas afirma que “sim”, solicitaram auxílio para compreender a parte diversificada. Com sucintas palavras, D.2. diz que o apoio foi oferecido nos encontros das Escolas da Autoria.

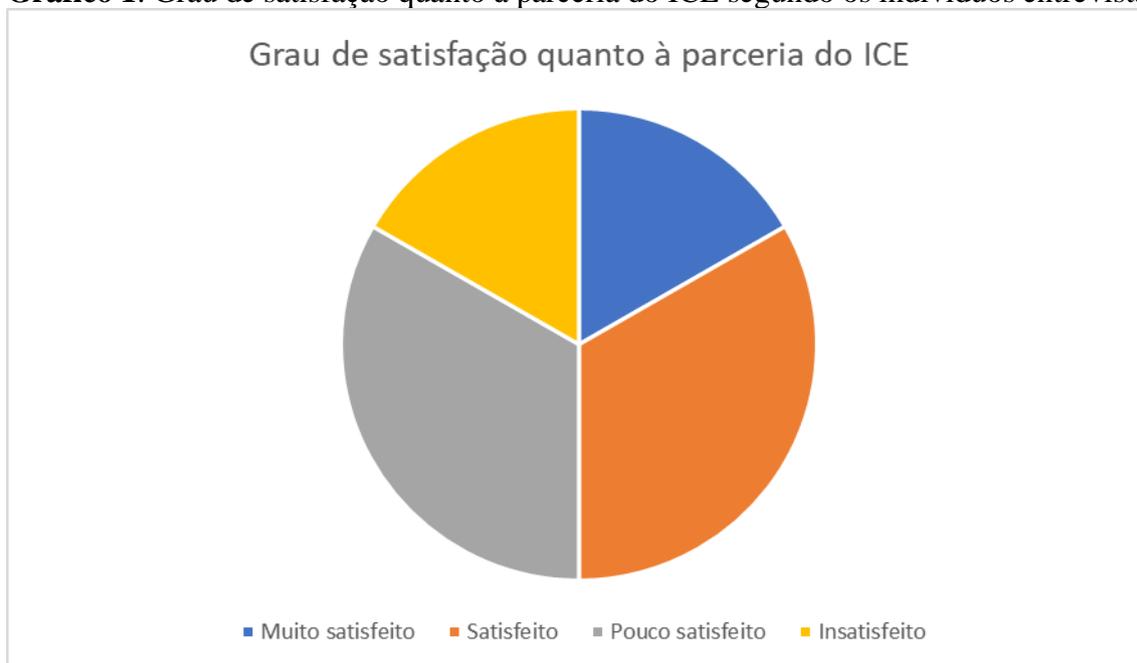
Foram obtidas duas respostas mais detalhadas sobre esse processo de incertezas e dúvidas dos entrevistados D.1 e E.I.2, explicitaram com exatidão. D.1 afirma sobre o ciclo de acompanhamento ser constante, havia estudos em serviço, bem como formação para a parte diversificada, realizada entre as Escolas da Autoria (fato mencionado por D.2) com objetivo

<sup>41</sup> Disponível em <https://fia.com.br/blog/educacao-stem/>. Acesso em: 27 fev. 2021.

<sup>42</sup> Como parte diversificada, entende-se: projeto de vida, eletivas, clubes, tutoria etc.

de ser realizadas trocas de experiências. Essa última, expressão da mesma forma utilizada por E.I.2: assegura que a SED/MS subsidiava as escolas em todos os anos, desde a implantação, em discordância com o exposto por C.1 e C.2 “raras vezes” e “algumas vezes”, respectivamente. Contudo, o discurso se assemelha a D.1 no que diz respeito da mediação, “encontros pela Equipe de Implantação entre as Escolas da Autoria”. Tais divergências evidenciam as concepções variadas, inclusive sobre questões mais objetivas do questionário, como o próprio Quadro 11, que trata do entendimento da parte diversificada junto à comunidade escolar.

**Gráfico 1.** Grau de satisfação quanto à parceria do ICE segundo os indivíduos entrevistados



**Fonte:** produção do autor. Gráfico elaborado com base em perguntas realizadas aos indivíduos entrevistados.

As opiniões positivas são conceituadas como muito satisfeito e satisfeito. Foram três pessoas entrevistadas que assim definiram, a saber: E.I.1 muito satisfeito (cor azul); E.I.2 satisfeito (cor laranja) e D.1 satisfeito (cor laranja).

Os posicionamentos contrários, conceito negativo foram a outra metade dos entrevistados: D.2 pouco satisfeito (cor cinza); C.2 pouco satisfeito (cor cinza) e C.1 insatisfeito (cor amarela).

O Gráfico 1, tem o intuito de indicar o grau de satisfação quanto à parceria do ICE, no processo de implantação do ensino médio em tempo integral no triênio de 2017 a 2019. É primordial indagar sobre os três segmentos entrevistados, compreender o conceito atribuído a respeito desse vínculo.

Questão presente no questionário fechada, descobrir como esses indivíduos experienciava essa trajetória; insatisfeita, pouco satisfeita, satisfeita ou muito satisfeita, quanto à implementação pela metodologia da Escola da Escolha.

Em síntese, o presente gráfico apresenta diversidade quanto ao grau de satisfação dos entrevistados, uma única pessoa se sentiu insatisfeita (a pior classificação). Somente um indivíduo definiu como muito satisfeito (a melhor classificação). Dois participantes definiram como pouco satisfeito e dois satisfeitos.

No entanto, a pergunta não era exclusivamente classificatória, foi solicitado aos entrevistados que justificassem esse posicionamento. Iniciamos pela explicação de C.1, que afirma sentir “tristeza em perceber o dinheiro público gasto em proposta da iniciativa privada”; de acordo com a sua experiência: “não contribuí significativamente para a melhora da qualidade da educação”. É nítida a insatisfação desse educador em relação ao acordo de cooperação entre agente público e privado.

A fim de contrastar a essa visão, citamos o parecer oposto de E.I.1, o motivo de ter assinalado o conceito de muito satisfeito. Sobre a equipe do ICE, considera “muito solícitos, organizados e competentes”, além desses atributos organizacionais, reitera a parte técnica da parceria: “domínio quanto ao modelo”. Teses discrepantes entre um coordenador pedagógico e um servidor da equipe de implantação.

A definição do conceito satisfeito, fora classificada por duas pessoas de funções inísignes, a saber: D.1 e E.I.2. Contudo, as justificativas são destoantes pois D.1 pondera quanto a aspectos positivos e negativos da parceria, já E.I.2 cita apenas características positivas. D.1 afirma ver “possibilidade de aprendizagem na diversidade de ideias, pois possibilita o contraponto e câmbio de experiências”. Esse posicionamento se deve à uma gestão escolar pioneira quanto o Educar Pela Pesquisa, bem como no processo de implantação da Escola da Escolha. Manifesta que a escola devido ao seu Projeto Político Pedagógico “: seguiu seu curso agregando conhecimentos e fortalecendo outros”. Com o mesmo grau de satisfação, mas com justificativa distinta E.I.2 alega: “O ICE sempre buscou conhecer a realidade das escolas do MS”, tendo apoiado a partir das formações o processo de implantação do Programa Escola da Autoria.

A perspectiva de E.I.2 diverge do gestor escolar D.2, isso por conta do ICE projetar a realidade de Mato Grosso do Sul, pois na resposta à questão 8, D.2 define a proposta como “engessada”. Adjetivo utilizado na explicação de C.2, ao caracterizar seu grau de satisfação como pouco satisfeito. Em específico, esse coordenador de área cita as formações como maçantes, além de engessadas.

Outra crítica é o excesso de burocracia, nisso se assemelha ao ponto de vista de D.2, igualmente a C.2 considerou estar pouco satisfeito com a implantação pelo ICE, devido ser a “instituição muito burocrática e pautada em “tarefinhas” a cumprir”.

Ao utilizar o caractere aspas na palavra tarefinhas, denota a insatisfação de ambos (C.2 e D.2), aspectos tidos por eles como menores e demasiadamente quantitativos, sobrecarrega o trabalho docente.

Portanto, o gráfico teve como propósito o esclarecer o grau de satisfação dos indivíduos entrevistados, acerca do processo de implantação da escola de ensino médio de tempo integral via parceria público privada. Os conceitos utilizados foram, a saber: muito satisfeito; satisfeito; pouco satisfeito e insatisfeito. É relevante destacar o espaço no qual externaram, como descreveram o desenvolvimento de suas experiências, os desafios, o processo de adaptação ou de recusa à proposta.

**Quadro 12.** Existência de referencial teórico e materiais para trabalhar Projeto de Vida.

P.E.	Sim	Não	Qual(is)?
C.1.			Não participei das formações.
C.2.	X		Materiais: disposto pelo ICE e outros institutos.
D.1.	X		Referencial teórico: Antônio Carlos Gomes da Costa; Materiais: disponibilizados de forma online.
D.2.	X		Existe caderno específico e material norteador das aulas de Projeto de Vida
E.1.1	X		Referencial teórico: Antônio Carlos Gomes da Costa; Existe material estruturado com aulas para cada ano do ensino médio; Não há uma ementa, foram disponibilizados um material estruturado com aulas para cada ano, que o professor poderia adequar a realidade da comunidade escolar.
E.1.2	X		Durante todo o processo de implantação do Programa todos os materiais para esse componente foram disponibilizados pelo ICE via Secretaria de Educação e formações específicas também; 2018: Instituto Ayrton Senna somou esforços à equipe da SED, com as formações e acompanhamento sobre as competências socioemocionais

**Fonte:** produção do autor. Quadro elaborado com base em perguntas realizadas às pessoas entrevistadas.

Por fim, problematizar no último quadro a investigação da existência de referencial teórico, demais materiais para trabalhar o componente de Projeto de Vida, no contexto da implantação da Escola da Autoria. Analisar esta matéria é relevante, pois é a materialização da centralidade do programa: o jovem e seu projeto de vida.

Apenas o profissional da educação C.1, não soube/pôde responder a esse questionamento, sobre a divisão de tarefas na Escola da Autoria: a responsabilidade de

participar das formações, compreender este componente curricular, que ficou a cargo de outro servidor de mesma função de/na coordenação pedagógica.

É possível dividir em dois grupos as respostas das cinco pessoas entrevistadas: quem citou ou não Antonio Carlos Gomes da Costa. Favorável: um gestor escolar eleito; contrário a: um participante da equipe de implantação, mencionou o ideólogo da proposta metodológica inicial do ICE.

Sobre o fornecimento de materiais, C.2 afirma ser disponibilizados tanto pelo ICE quanto por outros institutos empresariais. Embora tenha respondido haver uma ementa, não entrou em detalhes quanto ao modelo, tampouco mencionou a autoria do referencial teórico. Em discordância, D.1 respondeu positivamente sobre a existência de autoria do referencial e dos materiais, em que o principal autor é Costa (1991).

O outro gestor eleito D.2, afirmou sobre cadernos e materiais específicos cedidos para as aulas de Projeto de Vida, contudo, não citou autoras/es. A profissional de equipe de implantação E.I.1, destaca Costa (1991) como única referência teórica. Em divergência ao coordenador de área, E.I.1 reitera não ter uma ementa para este componente curricular de Projeto de vida, embora representativo da centralidade do modelo da Escola da Autoria. Todavia, é manifestado sobre a existência de material estruturado para cada série, sendo o professor responsável para adequá-lo à realidade da comunidade escolar.

De maneira singular, E.I.2 destaca a presença do Instituto Ayrton Senna (IAS), demais entrevistados deixaram claro a existência de outros parceiros, porém sem definição específica de um nome. Além de E.I.2 inferir as formações específicas do próprio IAS a partir de 2018, “somou esforços à equipe da SED, com as formações sobre as competências socioemocionais”. Estas competências são intimamente relacionadas ao componente de Projeto de Vida. E.I.2, faz menção aos materiais disponibilizados pelo ICE, via Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

Finalizada a análise desse questionário, com a utilização de quadros, tabelas e gráfico, é importante haver interpretações, concepções e ideologias distintas nesse processo de implantação da Escola da Autoria, em Mato Grosso do Sul.

Isso, por conta de Projetos educacionais que ora se assemelham, ora se contrapõem.

A reforma do ensino médio e a consequente Base Nacional Comum Curricular nesse contexto, ensejam diferenças de propostas.

Conceito de Educação Integral repleto de contradições e conflitos do que representa uma Educação Integral em tempo integral.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há cerca de um século, Gramsci (2020) defendia a educação revolucionária, este modelo, porém, depende da vontade orgânica concreta da sociedade. É possível interpretar que os desafios para implementar uma cultura educacional de qualidade para a parcela da população não possuidora de riquezas são, ainda, grandes.

Essa pesquisa analisou os documentos selecionados e as entrevistas semiestruturadas sobre o ensino médio em Mato Grosso do Sul no período de implantação da jornada de tempo integral: 2017 a 2019. Foi problematizada a parceria público privada, sendo os protagonistas a Secretaria de Estado de Educação (SED/MS) e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), originário de Pernambuco.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) é exposto na categoria de “aparelho privado de hegemonia” (CASIMIRO, 2018), pois defende o Capital e forma consenso na perspectiva empresarial-meritocrática na educação estatal pública.

A hipótese inicial era se a gestão estatal na área da educação pública estava sob ameaça de aparelhos privados de hegemonia (sim, no plural). Demonstrou-se que sim, a ideologia empresarial se enraizou no sistema de educação pública sul-mato-grossense. Em consequência, essa inserção e ingerência do livre-mercado acarretam perda da autonomia estatal sobre a formação continuada e na liberdade do professorado.

Na Escola da Autoria, terminologia como é denominado o ensino médio de tempo integral em Mato Grosso do Sul, se evidenciou a forma de privatização endógena, quando ocorre no interior de políticas públicas, sendo uma prática neoliberal, na qual a educação estatal pública não passa ilesa.

É examinado o neoliberalismo, pois os reformadores empresariais adotam os pressupostos desta corrente de pensamento. Portanto, a ingerência dos institutos privados na educação estatal pública é marcada pelas categorias de responsabilização, culpabilização e meritocracia, sendo o professorado e a gestão pública considerados incapazes pelos índices negativos em avaliações externas e internas.

É problematizada a categoria de qualidade na educação e seus distintos prismas de significados. Para os reformadores empresariais, a qualidade é aprimorada por meio da competição entre educandos.

Na perspectiva do neoliberalismo, a qualidade condiciona a educação como valor de troca, o alunado é um produto e seus responsáveis são a clientela desse livre-mercado. A categoria de Estado adotada é sob a perspectiva gramsciana. Os subalternos, analisa Gramsci

(2005), tem de conquistar seu espaço para tornar-se parte do Estado, pois o controle e consenso está sendo formado pela sociedade civil empresarial.

A categoria de educação integral é problematizada, assim como a noção de educação em tempo integral e as implicações da reforma do ensino médio no contexto das reformas conservadoras no Brasil, sobretudo após o golpe jurídico impetrado sobre a presidenta eleita Dilma Rousseff.

A educação integral é uma proposta contemporânea, concepção de ser humano que transcende as concepções redutoras e ter por objetivo a formação de sujeitos críticos, autônomos. Isto posto, a categoria de qualidade defendida pelos reformadores empresariais se contrapõe à educação integral.

A reforma do ensino médio foi uma agenda imposta de maneira invasiva, via Medida Provisória (746/2016). Atores privados, inclusive de capital internacional, implantaram sua base conservadora e neoliberal na sociedade brasileira, a reforma do ensino médio e a BNCC são reflexos dessa agenda, sendo o Mato Grosso do Sul igualmente impactado por tais medidas.

Foram instituídos os principais interessados na proposta de transformação da educação pública, contudo, de forma aligeirada e não democrática. É constatado que o Estado burguês brasileiro, e o estado de Mato Grosso do Sul corroborando, apoiaram incontestes a este retrocesso.

É confirmado o fim do acordo de cooperação no ano de 2019 entre o ICE e a SED/MS, todavia, esse término não significou ter cessado a parceria público-privada em Mato Grosso do Sul. O Estado “comprou” essa ideia, mostrou quem detém a hegemonia na educação no presente momento.

A partir da análise dos questionários, com apoio do referencial teórico selecionado e com a metodologia de “análise de conteúdo” de Bardin (1970), considera-se a ocorrência de respostas divergentes quanto à proposta da Escola da Autoria.

São duas concepções pedagógicas: Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014) e Escola da Escolha (COSTA, 1991). A equipe da Secretaria de Estado de Educação/MS considera ambas complementares, entretanto, os outros profissionais da educação entrevistados afirmaram serem opostas, sem complementariedade.

As respostas das pessoas entrevistadas compararam o referencial teórico e pedagógico de dois modelos contrastantes, ambos no interior de uma mesma rede de ensino. O modelo do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação foi caracterizado por ausência de rigor

científico. Em oposição, o Educar Pela Pesquisa proporcionou momentos de estudo, formações tidas como mais completas e com diversidade de autoras/es.

A proposta empresarial foi, a depender da ótica, desqualificada por um grupo de profissionais da educação entrevistadas/os. Contudo, a equipe de implantação deteve olhar de aprovação e conceituou como satisfatório o ICE e sua metodologia.

A análise das respostas mostra, também, a existência da busca por complementariedade entre o Educar Pela Pesquisa (DEMO, 2014) e a Escola da Escolha (COSTA, 1991), isso por parte da Secretaria de Estado de Educação (SED/MS). Essa junção não é vista como possível para quem lecionava ou atuava em cargo de gestão na Escola da Autoria no período investigado, pois, argumentam serem as metodologias divergentes.

A pesquisa comprova ser a parceria entre SED/MS e ICE/PE um modelo que altera em território sul-mato-grossense a lógica de gestão, passando de uma forma democrática para gerencial. Esse fato atinge diretamente a cultura escolar (CAETANO, 2015). Portanto, a relação entre educadores, educandos e comunidade é impactada.

A educação pública tem de ser plena, de qualidade e com acesso à completude do conhecimento histórico acumulado. Nessa perspectiva, não se pode fragmentar o acesso ao saber de forma que a escolha do alunado seja restringida em apenas duas áreas formativas e com privilégio, apenas, de Português e Matemática.

A educação em tempo integral pode, e deve, ser oferecida para a etapa do ensino médio, contudo, sem hierarquizar componentes curriculares sejam eles quais forem e tampouco relegar à área das ciências humanas e sociais o papel de coadjuvante conforme é observado no tempo presente.

Com o objetivo de manter o referido espírito revolucionário mencionado por Gramsci (2020) é urgente uma proposta de educação que não fomente desigualdades e seja ofertada de maneira equânime para cada educando, com a mesma qualidade e condições mínimas para a permanência dessas crianças e adolescentes. É pertinente ser a proposta pedagógica voltada à formação integral, portanto, não facetada e diluída.

Esta pesquisa apresentou reflexões e análises quanto ao acesso ao direito à cidadania por crianças e adolescentes. Esse direito é ameaçado por ser intensa a inserção da ideologia empresarial-meritocrática no interior do Estado, sendo a política educacional estatal pautada por terceirizar suas responsabilidades por meio de uma parceria com reformadores empresariais, sendo esvaziado o protagonismo dos educandos, conforme é apontado na análise das entrevistas.

O porvir, lamentavelmente, não remete a ideias de esperança e de movimentos transformadores na conjuntura da educação estatal, não se vislumbra de maneira favorável mudanças quanto ao enraizamento da gestão democrática, mas o oposto, a lógica gerencial está posta e fundamenta suas bases de forma intensa, sólida.

Em linhas gerais, foram vistos diversos exemplos, entre eles de nossos vizinhos latino-americanos, como a destacada experiência chilena (ZIBAS, 2008). O caso do Chile mostra as consequências sangrentas da correlação de forças reacionárias e progressistas e a derrocada na educação devido à política de vouchers. Portanto, é urgente solidariedade de classe para alcançar uma educação libertadora e de emancipação do ser humano, pois lutas entre as classes antagônicas e os seus projetos societários distintos permanecerão.

Inspirado em Vladimir I. Lênin, Gramsci (2020) se apropria da ideologia e estratégia do autor russo revolucionário quando no III Congresso da Internacional Comunista (junho-julho de 1921) Lênin apresenta a tática de mobilização da frente única de todas as correntes operárias (principalmente socialistas e comunistas) contra o Fascismo e Capitalismo.

Precisamente um século depois, agora em 2021, continuam atuais as reflexões do russo Lênin e do sardo Gramsci para a sociedade brasileira. Isto posto, a educação pública também necessita de uma frente única, de valorização do professorado e dos estudantes como, de fato, seres protagonistas. A educação revolucionária, de controle público, é possível ser implantada e gerida pela vontade da sociedade e efetivada com espírito de luta contra as leis do Estado e do terceiro setor, pois não beneficiam toda a população.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. Autonomia para a escola brasileira: refletindo sobre o pensamento reformador em educação. **Dialogia**, São Paulo, v.5, p.39-52, 2006.
- ADRIÃO, T.; PINTO, J. M. Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n°. 134, p.11-15, jan.-mar., 2016.
- AFONSO, Almerindo J. Estado, globalização e políticas educacionais: elementos para uma agenda de investigação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, 2003.
- ANTUNES, André. **As feridas abertas do neoliberalismo chileno**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/reportagem/feridas-abertas-do-neoliberalismo-chileno>. Acesso em: 10 Abr. 2020.
- ARELARO, Lisete. Reforma do Ensino Médio. O que querem os golpistas. Revista **Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p.11-17, jan/jun. 2017.
- ARROYO, Miguel G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, s.l., n. 65, p. 3-10, 1988.
- BITTENCOURT, Circe. M. F. Abordagens históricas sobre a História Escolar. **Educação e Realidade**, v. 36, p. 83-104, 2011a.
- BITTENCOURT, C. Produção didática de história: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, v. 164, p. 487-516, 2011b.
- BITTENCOURT, C. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos avançados**. [online]. 2018, vol.32, n.93, pp.127-149. ISSN 0103-4014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 05 Out. 2019.
- BOBBIO, Norberto. **O conceito de sociedade civil**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982.
- BRANDÃO, Zaia. Escola de tempo integral e cidadania escolar. In: **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). – Brasília: O Instituto. 2009, p.97-108.
- BRASIL. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial da União, 2014.
- BRASIL. Lei n.11.494, de 20 de junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB**. Diário Oficial da União, 2007. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm). Acesso em: 30 Mar. 2020.
- BRUNO, Lúcia. *Educação e desenvolvimento econômico no Brasil*. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, v.16, n.48, p.545-562, set./dez, 2011.

CAETANO, Maria Raquel. **A proposta do instituto Ayrton Senna para educar no século 21 ou uma velha proposta com nova roupagem.** Revista Educ. (Universidade do Estado de Mato Grosso), Vol. 24, Ano 13, n.2, p. 113-133, jul/dez. 2015.

CHIZZOTTI, Antonio. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista portuguesa de educação**, ano/vol. 16, número 02. Universidade do Minho, Braga, Portugal. 2003, p. 221-236.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. In: **Em Aberto** / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981- ). – Brasília: O Instituto. 2009, p.83-96.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Por uma Pedagogia da Presença.** CBIA/Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Marilda; SILVA, Leonardo. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. **Revista Brasileira de Educação.** v. 24, p. 1-23, 2019.

DANZA, Hanna Cebel; SILVA, Marco Antonio Morgado da. **Projeto de vida: Construindo o futuro**, volume único. 1ª edição. São Paulo: Ática, 2020.

DEMO, Pedro. Atividades de aprendizagem: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante. Campo Grande/MS: Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul - SED/MS, 2018. 180 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil: Limites e Perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n.100 - Especial, p.921-946, out. 2007.

FERNANDES, Maria Dilnéia E.; OLIVEIRA, Regina T. Cestari; PERONI, Vera. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.30, n.108, p. 761-778, out. 2009.

FERNANDES, Maria Dilnéia E.; ALVES, Andressa G. de Rezende. Parcerias público-privado na esfera municipal: implicações para a gestão e oferta educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 1, p. 69-90, jan./jun. 2014.

FERNANDES, Maria Dilnéia E.; FERNANDES, Solange Jarzem; ALVES, Andressa Gomes de Rezende. Parceria público-privada no município de Campo Grande: o caso da Organização Mundial para a Educação Pré-escolar (OMEP). **Teoria e Prática da Educação.** Vol. 22, nº.03. Set./Dez., 2019, p. 176-194.

FERRETTI, Celso João. A reforma do ensino médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos avançados.** vol. 32, n. 93, 2018. p. 25-53.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Mônica R. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade.** Campinas/SP, v.38, nº139, p. 385-404, abr.-jun., 2017.

FORTES, Ronaldo. Sobre o conceito de exército industrial de reserva: aspectos históricos e atualidade. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 18, n. 36, p. 256-273, jul./dez. 2018. ISSN 2238-1856.

FRASER, Nancy. **O neoliberalismo não se legitima mais**. Disponível em: <https://diplomatie.org.br/nancy-fraser-o-neoliberalismo-nao-se-legitima-mais/> Último acesso em 07.abr.2020.

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

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.-dez., 2014.

FREITAS, L. C. A lógica empresarial no ensino desmoraliza o professor. **Revista Nova Escola**, p. 12-13, junho/julho, 2015.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016

FREITAS, L. C. **IDEB: 10 razões que contrariam a “tragédia” anunciada**. 2016b. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/?iframe=true&theme\\_preview=true](https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/09/ideb-10-razoes-que-contrariam-a-tragedia-anunciada/?iframe=true&theme_preview=true). Acesso em: 15 jan 2021

FREITAS, L. C. **Ensino Médio: tragédia que substitui “tragédia”**. 2016c. Disponível em: [https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/?iframe=true&theme\\_preview=true](https://avaliacaoeducacional.wordpress.com/2016/09/22/ensino-medio-tragedia-que-substitui-tragedia/?iframe=true&theme_preview=true). Acesso em: 15 jan 2021

FREITAS, L. C. **BNCC é Common Core**. 2018. Disponível em: [avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core](https://avaliacaoeducacional.com/2018/01/31/bncc-e-common-core). Acesso em: 15 jan 2021

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. O desenvolvimento como meta e como mistificação. In: **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. SP: Cortez, 2009. p.139-175.

FRIEDMAN, Milton. FRIEDMAN, Rose. **Liberdade de escolher**. Tradução de Ruy Jungmann. Editora Record, 1979.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. Tradução de Luciana Carli. 3ª ed. São Paulo. Nova Cultural, 1988.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Reforma de ensino médio do (des)governo de turno**: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. Movimento – Revista de Educação/UFF. ISSN: 2359-3296, ano 3, número 5, 2016. p. 329-332.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Escola Cidadã; 4).

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro, Record, 2001.

GONÇALVES, Suzane. Interesses mercadológicos e o "novo" ensino médio. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p. 131-145, jan/jun. 2017.

GONÇALVES, Antônio Sergio. **Reflexão sobre educação integral e escola de tempo integral**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/136>. Acessado em 05 de set. 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. Seleção, tradução e aparato crítico Daniela Mussi, Alvaro Bianchi. 1ª Edição. São Paulo: Boitempo, 2020.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. **É imprescindível educar integralmente**. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168> acesso em 05/09/2019. Último acesso em 05 de set. 2019.

KOHAN, Néstor; REP. Gramsci em quadrinhos. Posfácio de Lincoln Secco. Tradução de Marcelo Barbão. São Paulo: Veneta, 2019.

LAVILLE, C. A guerra das narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v.19, n.38, p.125-38, 1999.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03, p. 1530-1555, out./dez.2014. ISSN: 1809-3876. Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo - PUC/SP.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio**: Pernambuco cria, experimenta e aprova. São Paulo: Albatroz, 2008. 136 p.

MARX, Karl. **O Capital**. Tradução de Ronaldo Alves Schmidt. Edição resumida por Julian Borchardt. 7ª edição. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1982, 395 p.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008, 67 p.

MATO GROSSO DO SUL, Lei n. 4.973, de 29 de dezembro de 2016. **Cria o programa de Educação em Tempo Integral, denominado Escola da Autoria**. Campo Grande, Diário oficial de Mato Grosso do Sul, 2016.

MENEZES, Fernando V. **Indícios das práticas curriculares na disciplina História em uma escola exemplar de Campo Grande entre 1942 e 1970**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2012, p. 102.

MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos para elaborar uma proposta de Educação Integral em Jornada Ampliada (CECIP). **Série Mais Educação**. Brasília: MEC/SEB, 2011.

MOLL, Jaqueline. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11, n.20, p. 61-74, jan/jun. 2017.

MOREIRA, Alexsandro Lelis. **A educação na teoria da revolução de Antonio Gramsci**. Dissertação de Mestrado. Unicamp – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

O MARXISMO DE GRAMSCI. Apresentado por Daniela Mussi. [TV Boitempo], 12 de junho 2020. 1 vídeo (2h 17min 14seg). Publicado pelo canal da Editora Boitempo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LOA1ckFgtAA&t=5729s>. Acesso em: 25 junho 2020.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Redefinição do Papel do Estado no Brasil: implicações do modelo gerencial para as políticas de gestão de educação básica. **Educação: Teoria e Prática**, v. 19, n.32, p. 57-72, 2009.

PERONI, Vera M. Vidal. Reforma do Estado e Políticas Educacionais no Brasil. **Revista Educação e Política em Debate**, v.1, n. 1, jan./jul, 2012.

PERONI, V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013.

PERONI, Vera; CAETANO, Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 10 Ago. 2020.

PERONI, V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017

RODRIGUES; FALCON. **A formação do mundo moderno**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2006.

SAVIANI, Dermeval. As bases pedagógico-administrativas: a reorganização das escolas e redefinição do papel do Estado (neotecnicismo); “qualidade total” e “pedagogia corporativa”. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5ª Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2019.

SILVA, Samira do Prado. **As relações de gênero nos livros didáticos de Sociologia**: uma reflexão sobre o livro didático público do Paraná e o livro didático comercial do PNLD. 2014. 106 folhas. Trabalho de Conclusão de Especialização (Especialização em Ensino de Sociologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

SILVA, Monica R.; KRAWCZYK, Nora. **Pesquisadoras conversam com PL 6.840 de reforma do Ensino Médio**. 2015. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/pesquisadoras-conversam-com-pl-6-840-de-reforma-do-ensino-medio/>. Acesso em: 15 Jan. 2021.

SILVA, Maria Gorete Siqueira. **Dificuldades e desafios do programa de ensino médio em tempo integral em MS: percepções dos educadores**. 111 f. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, Campo Grande/MS, 2020.

SHEIBE, Leda; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio – Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.11 n. 20, p.19-31, jan/jun. 2017

THOMPSON, Paul. **A voz do passado**. Trad. Lólio Lorenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

TOLEDO, Maria Aparecida L. T. História local, historiografia e ensino: sobre as relações entre teoria e metodologia no ensino de história. **Antíteses**, vol.3, n.6, jul.-dez. de 2010, p. 743-758. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

VOSS, Dulce Mari S.; GARCIA, Maria Manuela A. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade). Acesso em: 26 de agosto de 2020.

ZIBAS, Dagmar. “A Revolta dos Pinguins” e o novo pacto educacional chileno. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 38 maio/ago. 2008, p. 199-220.

## APÊNDICE – Proposta de Intervenção

**QUEM É O PROTAGONISTA DA ESCOLA DA AUTORIA? ANÁLISE DE UMA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA EM MS (2017-2019)**

Danilo Meira Leite do Prado

**INTRODUÇÃO**

O Programa do Mestrado Profissional em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – PROFEDUC/UEMS tem como requisito obrigatório para a aprovação do presente trabalho de dissertação a elaboração de uma proposta de intervenção vinculada ao tema desenvolvido.

Essa proposta de intervenção tem por objetivo contribuir para a comunidade acadêmica e escolar envolvida com o objeto de estudo. Em específico, as escolas de ensino médio de tempo integral (EMTI), denominadas Escolas da Autoria.

A proposta visa colaborar com oficinas e debates. É importante mitigar aspectos ainda confusos sobre a categoria de educação integral em Escolas da Autoria. Então, o que se propõe é aprofundar estudos, escutar o professorado e evidenciar os interesses e a proposta dos reformadores empresariais na educação estatal pública.

Isso posto, formações e oficinas são pertinentes para construir propostas junto ao professorado. Essas ideias compiladas e entregues para a elaboração de uma educação integral e de tempo integral com a construção de fato pública e com qualidade.

A categoria de qualidade em oposição ao que pode ser chamado de história da elite, portanto, proporcionar “a escrita da história vista de baixo” (SHARPE, 2011, p. 42), conforme os pressupostos de professores, de maneira orgânica, e não com base na concepção de institutos privados.

## JUSTIFICATIVA

A utilização de fontes documentais e a análise das entrevistas foram essenciais para o desenvolvimento da presente pesquisa e para elaboração das considerações finais. Foi identificado que escutar o professorado é o melhor caminho a se seguir, de maneira democrática e não gerencial-empresarial.

As respostas prontas e acabadas vindas de institutos que não conhecem a realidade da educação estatal pública se mostram um retrocesso. Isso fica evidenciado desde a Medida Provisória 746/2016 e consequente reforma do ensino médio 13.415/2017, de viés conservador.

A principal dificuldade encontrada nesse processo é formar consenso e hegemonia ante o poder dos detentores do Capital financeiro, os “aparelhos privados de hegemonia” (CASIMIRO, 2018).

A proposta de intervenção se faz necessária e pertinente, pois pode proporcionar uma educação integral em Mato Grosso do Sul construída pelos profissionais da educação atuantes nas Escolas da Autoria.

É preocupante que no tempo presente ainda permanecem institutos empresariais na educação estatal pública, como o Instituto Ayrton Senna (IAS). Apesar do término da parceria público-privada entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e Secretaria de Estado de Educação (SED/MS).

Sem haver a escuta dos profissionais da educação que estão atuando como gestores ou lecionando nas Escolas da Autoria, serão modelos e propostas distantes do desejado e longe dos anseios de quem luta por uma educação de qualidade.

## **OBJETIVOS**

### Objetivo geral

Desenvolver oficinas e formações para profissionais da educação de Escolas da Autoria de Campo Grande/MS com objetivo de elaborar uma proposta de educação integral que seja coerente aos interesses da educação estatal pública.

### Objetivos específicos

- Organizar as propostas elaboradas pelos profissionais da educação das Escolas da Autoria de Campo Grande/MS;
- Divulgar à comunidade escolar a proposta final sobre educação de tempo integral por meio de oficinas, cursos e propostas de organização de eventos.

## **METODOLOGIA**

No primeiro momento, será realizado o levantamento de todas as Escolas da Autoria de Campo Grande/MS. Segundo, buscar-se-á entrar em contato e autorização junto a SED/MS e das próprias Escolas da Autoria para solicitar pedido de realização das oficinas para profissionais da educação interessados.

As oficinas e formações propostas serão via aplicativo de reuniões, como o meet. Por ser o autor docente na rede estadual de Mato Grosso do Sul será possível gravar as conversas e as propostas devido haver no tempo presente a plataforma G-suite (além do meet, planilhas e demais recursos tecnológicos) com o intuito de serem feitos esforços para colocar em prática a materialidade das ideias.

Serão também selecionados textos para estudo, presentes nos referenciais desta pesquisa, podendo serem adicionados novos artigos para debates e estudo junto aos profissionais da educação para melhor aproveitamento das reuniões e conversas para elaboração de uma educação integral e de tempo integral com qualidade.

As propostas serão examinadas pelo autor da presente pesquisa, compiladas e acrescidas de comentários, por conseguinte, será entregue um relatório com as críticas e sugestões para o setor técnico de Formação Continuada (CFOR-SED/MS).

Os esforços para esta empreitada serão comungados junto aos sindicatos representativos da categoria de profissionais da educação, a saber: Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul (FETEMS) e Sindicato Campo-Grandense dos Profissionais da Educação Pública (ACP) para corroborar na realização dessa proposta de intervenção, podendo em tempo oportuno utilizar a sede dos respectivos sindicatos.

## REFERÊNCIAS

CASIMIRO, Flávio H. C. **A nova direita:** aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. 1º ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SHARPE, Jim. A história vista de baixo. In: **A escrita da história:** novas perspectivas. Peter Burke (org.); tradução de Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp, 2011, p. 39-64.