



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE
FUTURO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA
MÉDIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PARÁ**

FABRICIA JANE ALFAIA RODRIGUES
ORIENTADOR: JOÃO PAULO DA CONCEIÇÃO ALVES

CAMETÁ- PARÁ
2020

FABRICIA JANE ALFAIA RODRIGUES

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE
FUTURO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA
MÉDIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, na linha de pesquisa Políticas e Sociedades, sob a orientação do Professor Dr. João Paulo da Conceição Alves.

CAMETÁ-PARÁ
2020

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

R696i Rodrigues, Fabricia Jane Alfaia
As implicações do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro nas práticas pedagógicas dos professores da escola média do município de Cametá/Pará / Fabricia Jane Alfaia Rodrigues. — 2020.161 f.

Orientador(a): Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário de Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, 2020.
1. Práticas pedagógicas. 2. Ensino Médio. 3. ProEMI/JF. I. Título.

CDD 370.98115

FABRICIA JANE ALFAIA RODRIGUES

**AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE
FUTURO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA ESCOLA
MÉDIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PARÁ**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da Universidade Federal do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de mestre, na linha de pesquisa Políticas e Sociedades, sob a orientação do Professor Dr. João Paulo da Conceição Alves.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Paulo da Conceição Alves /UFPA
Orientador

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora
Examinador (a) – Externo (a)

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues
Examinador (a) – Interno (a)

Avaliado em: 07/08 /2020

Conceito:

Data: ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Toda a gratidão ao meu Deus, fonte de toda sabedoria, o qual me concedeu um valioso presente de cursar o mestrado, iluminando e conduzindo-me nos estudos. Reconheço que é digno de toda honra e glória.

À minha companheira, amiga e amada filha Fabriele Alfaia Rodrigues e ao meu amado, parceiro e esposo Manoel C. Viana Rodrigues, os quais sempre estiveram ao meu lado com amor e paciência. O que sinto por vocês, não consigo descrever, mas sinto intensamente.

Agradeço aos meus pais, Miguel Marques Alfaia e Jesus de Nazaré da Costa Alfaia, os quais sempre me apoiaram incondicionalmente; ao meu irmão Fred Júnior Costa Alfaia, a quem quero externar minha eterna gratidão pelos incentivos, companheirismo, ajuda em cada etapa do mestrado. À minha cunhada Rosivana Alfaia e meus sobrinhos Fabíola Alfaia e Mateus Alfaia pelos afetos tão importantes durante minha caminhada. Às minhas primas Daniela Furtado e Marcela Tavares por todo auxílio quando solicitadas.

A meu orientador Prof.º Dr. João Paulo da Conceição Alves, a quem admiro pelo seu profissionalismo e caráter humano. Com ele, pude aprender a tratar o conhecimento com seriedade e rigor científico e também como instrumento de liberdade e humanização.

Ao Prof.º Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues por aceitar o convite em participar da banca de qualificação e defesa, dando suas contribuições para o desenvolvimento deste trabalho. Com ele, aprendi a importância da coletividade.

À Prof.ª Dr.ª Dinair Leal da Hora por aceitar o convite da banca de qualificação e defesa desta dissertação. Suas orientações foram importantes para a finalização deste estudo.

A todos os meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA): Doriedson Rodrigues, Benedita Celeste Pinto, Eraldo do Carmo, Maria Sueli dos Prazeres, Cezar Seibt, Jorge Domingues Lopes, Mara Rita de Oliveira, Luiz Augusto Leal, Josivaldo Pires, João Paulo da Conceição Alves, os quais contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho. E também, a todos os meus colegas do curso de mestrado que juntos compartilhamos momentos importantíssimos de construção de conhecimento e de grande amizade que perdurará por toda vida.

Aos entrevistados da EEEM Abraão Simão Jatene - Cametá/PA que se dispuseram a nos oferecer informações de uma parte de sua história profissional. Agradeço pela atenção nos dada e pelo empenho em nos fornecer, dentro do possível, um conteúdo verdadeiro e coeso.

Deixo aqui meus sinceros agradecimentos a todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha formação acadêmica e como pessoa. Obrigada!

A todos que educam com amorosidade.

Minha radicalidade me exige absoluta lealdade ao homem e à mulher. Uma Economia incapaz de programar-se em função das necessidades humanas, que convive indiferente com a fome de milhões a quem tudo é negado, não merece meu respeito de educador nem, sobretudo, meu respeito de gente. E não me digam que 'as coisas são assim porque não podem ser diferentes'. Não podem ser de outra maneira porque, se o fossem, feririam os interesses dos poderosos: este não pode ser, porém, o determinante da essência da prática econômica. Não posso tornar-me fatalista para satisfazer os interesses dos poderosos. Nem inventar uma explicação 'científica' para encobrir uma mentira (FREIRE, 2001, p. 22-23).

RESUMO

Esta dissertação intitulada “AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES E AS IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE FUTURO NA ESCOLA MÉDIA DO MUNICÍPIO DE CAMETÁ/PARÁ”, analisou as implicações que se estabeleceram nas práticas pedagógicas dos professores, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará, no período de 2012-2014. Os referenciais metodológicos basearam-se na abordagem qualitativa do tipo estudo de caso. Os instrumentos de coleta de dados foram: entrevistas semiestruturadas e pesquisa documental (leis, normas, relatórios, cadernos, etc.). A análise dos dados, consubstanciada no materialismo histórico dialético, partiu das categorias: essência e aparência, contradição, totalidade e mediação. O referencial teórico pautou-se nos seguintes autores: Freire (1969; 1977; 1983; 1996; 2000; 2003; 2014), Saviani (1985; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2010; 2011), Giddens (2001a; 2001b; 2007), Bresser Pereira (1997; 2001; 2006; 2017), Peroni (2006; 2008; 2009), Ilma Veiga (1989), entre outros. A pesquisa revelou que a prática pedagógica, no plano filosófico, pode fundamentar-se na práxis criadora ou na práxis imitativa tendo como base a Práxis e o (Neo)pragmatismo, respectivamente. Os projetos que disputam forças no âmbito do Ensino Médio evidenciaram a prática pedagógica fundamentada na práxis imitativa como é o caso da Pedagogia das competências; e mostraram também a prática pedagógica baseada na práxis criadora, conforme a proposta educacional do Ensino Médio Integrado. Esses projetos, a partir de parcerias público-privadas, como o ProEMI/JF, impuseram à prática pedagógica: modelos metodológicos, exigências de resultados, perfil de formação dos discentes, etc. A pesquisa apontou que a implementação do ProEMI/JF na escola teve implicação: subjetiva, política-pedagógica, organizacional de gestão e do financiamento. A implicação subjetiva apresenta-se em três indicadores: flexibilização pedagógica, não adesão informal e o não entendimento do ProEMI/JF. Caracterizamos a implicação política-pedagógica nos indicadores como: heteronomia pedagógica da unidade escolar; unificação da concepção pedagógica; responsabilidade individual; reforço à subordinação dos conteúdos curriculares às exigências (competências e habilidades) do ENEM e alinhamento ao objetivo da formação dos jovens, a partir da ideia de Protagonismo Juvenil. Na implicação organizacional de gestão, destacamos: a regulação da prática pedagógica pelo modelo de gestão gerencial e para resultados. Já, a implicação do financiamento evidenciou os materiais didáticos e a boa infraestrutura como elementos centrais para a prática pedagógica melhorada e qualidade de ensino, na visão dos professores e demais sujeitos da escola. Dialeticamente, as práticas pedagógicas dos professores produziram e reproduziram a prática imitativa na subjetividade e na objetividade da parceria. Havia na prática pedagógica dos professores uma preocupação relacionada ao campo técnico-didático utilitário que não avançava para um campo técnico-didático e crítico-reflexivo. Entendemos que se as críticas e atitudes de “resistências” fossem amadurecidas e fortalecidas pelo conhecimento ético-político e crítico do Programa estaríamos no movimento de ascensão da crítica da aparência para a crítica da essência. Nesse movimento, acreditamos que um projeto de formação dos professores fundamentada na perspectiva da práxis criadora possibilitaria mediações contra-hegemônicas no espaço escolar.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Ensino Médio. ProEMI/JF.

ABSTRACT

This dissertation entitled “THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS AND THE IMPLICATIONS OF THE INNOVATIVE HIGH SCHOOL PROGRAM/ YOUNG FOR THE FUTURE IN THE MIDDLE SCHOOL OF THE MUNICIPALITY OF CAMETÁ/PARÁ”, it problematizes the effects of the Ensino Médio Inovador/ Future Youth Program in the pedagogical practices of teachers. In this sense, it intends to analyze the effects of the High School Innovative / Future Youth Program in the pedagogical practices of teachers of the Abraão Simão Jatene State High School/ Cametá-Pará in the period 2012-2014. The methodology addressed studies of methodological and theoretical references. The methodological references based on the qualitative approach of the case study type. Data collection instruments were: semi-structured interviews with 9 education professionals (school director, pedagogical coordinator and teachers) and documentary research (laws, norms, reports, notebooks, etc.). The analysis of the data will be embodied in dialectical historical materialism from the categories contradiction, totality, mediation. The theoretical framework is based on the following authors: Freire (1979; 1977; 1983; 1996; 2000; 2003; 2014), Saviani (1985; 2003; 2004; 2005; 2007; 2008; 2010; 2011), Giddens (2001a; 2001b; 2007), Bresser Pereira (1997; 2001; 2006; 2017), Peroni (2006; 2008; 2009), Ilma Veiga (1989), among others. The research revealed that the pedagogical practice, on the philosophical plane, can be based on creative praxis or imitative praxis based on Praxis and (Neo)pragmatism, respectively. The projects that compete for strength in the context of High School have evidenced the pedagogical practice based on imitative praxis as is the case of Pedagogy of Competences; and also showed the pedagogical practice based on creative praxis, according to the educational proposal of Integrated High School. These projects, based on public-private partnerships, such as ProEMI / JF, imposed on pedagogical practice: methodological models, results requirements, student training profile, etc. The research pointed out that the implementation of ProEMI / JF in the school had implications: subjective, political-pedagogical, organizational management and financing. The subjective implication is presented in three indicators: pedagogical flexibility, informal non-adherence and the lack of understanding of ProEMI/JF. We characterize the political-pedagogical implication in the indicators as: pedagogical heteronomy of the school unit; unification of the pedagogical conception; individual responsibility; reinforcement of the subordination of curricular content to the requirements (competencies and abilities) of ENEM and alignment with the objective of training young people, based on the idea of Youth Protagonism. In the organizational management implication, we highlight: the regulation of pedagogical practice by the model of managerial management and for results. The implication of the funding, on the other hand, highlighted teaching materials and good infrastructure as central elements for better pedagogical practice and the quality of teaching, in the view of teachers and other school subjects. Dialectically, the teachers’ pedagogical practices produced and reproduced the imitative practice in the subjectivity and objectivity of the partnership. In the pedagogical practice of teachers, there was a concern related to the utilitarian technical-didactic field that did not advance to a technical-didactic and critical-reflexive field. We understand that if the criticisms and attitudes of “resistance” were matured and strengthened by the Program’s ethical-political and critical knowledge, we would be in the movement of ascending from criticism of appearance to criticism of essence. In this movement, we believe that a project for teacher training based on the perspective of creative praxis would enable counter-hegemonic mediations in the school space.

Keywords: Pedagogical practices. High school. ProEMI/JF

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 - Resultados esperados – PJF | 89 |
| Quadro.2 - Macrocampos, Projetos da escola e Metodologia do PJF adotadas pela escola..... | 104 |
| Quadro 3 - Projetos da escola pelo ProEMI, ações dos projetos e áreas do conhecimento correspondentes aos projetos..... | 104 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 - IDEB do Ensino Médio..... | 18 |
| Tabela 2 - IDEB/ 3º série Ensino Médio – PARÁ | 98 |
| Tabela 3 - Número de escolas participantes..... | 100 |
| Tabela 4 - Resultado da EEEM Abraão Simão Jatene no SisPAE – 2014..... | 132 |
| Tabela 5 - Níveis de proficiência de Língua Portuguesa – SisPAE (em %)..... | 133 |
| Tabela 6 - Níveis de proficiência de Matemática – SisPAE (em %)..... | 133 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|------------------|--|
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| PDRAE | Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado |
| SAEB | Sistema de Avaliação da Educação Básica |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| PROEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| PNAD | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio |
| PPP | Parceria Público-Privado |
| PROEMI/JF | Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro |
| EEEM | Escola Estadual Ensino Médio |
| MARE | Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado |
| ONG | Organizações não-governamentais |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| EPU | Educação Primária Universal |
| PDE | Plano de Desenvolvimento da Educação |
| MEC | Ministério da Educação |
| SESI | Serviço Social da Indústria |
| SESC | Serviço Social do Comércio |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| PCR | Plano de Redesenho Curricular |
| IU | Instituto Unibanco |
| GEpR | Gestão para Resultados |
| AVA | Ambiente Virtual de Aprendizagem |
| EAD | Educação à Distância |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| 1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE O PRAGMATISMO E A PRÁXIS..... | 28 |
| 1.1 PRAGMATISMO E NEOPRAGMATISMO..... | 28 |
| 1.2 PRÁXIS..... | 32 |
| 1.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO UNIDADE TEÓRICA E PRÁTICA: PRÁXIS CRIADORA..... | 37 |
| 1.3.1 Prática pedagógica fundamentada na perspectiva Libertadora..... | 40 |
| 1.3.2 Prática pedagógica fundamentada na perspectiva Histórico-crítica..... | 45 |
| 1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA PRÁXIS IMITATIVA (NEO)PRAGMÁTICA..... | 47 |
| 2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS DETERMINAÇÕES POLÍTICA ECONÔMICA E IDEOLÓGICA: O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO..... | 53 |
| 2.1 A TERCEIRA VIA NO PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO..... | 53 |
| 2.1.1 A responsabilização social e gerencialismo na educação brasileira | 60 |
| 2.2 NOÇÕES DE COMPETÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PRÁXIS IMITATIVA NO ENSINO MÉDIO..... | 65 |
| 2.3 ENSINO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DA PRÁXIS CRIADORA NO ENSINO MÉDIO..... | 72 |
| 3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/JOVEM DE FUTURO: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FORMATIVA..... | 77 |
| 3.1 A REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR..... | 79 |
| 3.2 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E O PROJETO JOVEM DE FUTURO..... | 85 |
| 3.3 O ProEMI/JF NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ..... | 97 |
| 4 AS IMPLICAÇÕES DO ProEMI/JF NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES..... | 102 |
| 4.1 O LOCAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA..... | 102 |

| | |
|--|------------|
| 4.2 ANÁLISES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO ProEMI/JF NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES..... | 106 |
| 4.2.1 Implicação subjetiva..... | 107 |
| 4.2.2 Implicação política-pedagógica..... | 113 |
| 4.2.3 Implicação Organizacional de gestão..... | 127 |
| 4.2.4 Implicação do financiamento..... | 134 |
| | |
| CONCLUSÃO..... | 141 |
| | |
| REFERÊNCIAS..... | 147 |
| | |
| APÊNDICE A - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES..... | 159 |
| | |
| APÊNDICE B - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO GRUPO GESTOR..... | 161 |

INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, o Estado brasileiro passou por uma reforma que objetivava a redefinição do papel do Estado. Concentrada mais fortemente no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), teve à frente o Ministério da Administração e a Reforma do Estado-MARE, comandado pelo ministro Bresser-Pereira. Seguindo as orientações da tendência política da Terceira via¹, elaborou-se, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE).

Os teóricos da Terceira Via concordavam com os neoliberais de que a crise estava no Estado, todavia apontavam como estratégia de superação, o terceiro setor² que é caracterizado como o público não-estatal. É como nos afirma Szazi (2003, p. 21), sobre o Estado brasileiro: “há uma transferência das responsabilidades sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc. [...]”.

O PDRAE buscou a reforma da administração pública, a partir da abordagem gerencial³, em substituição a perspectiva burocrática que caracterizava o modelo de administração anterior. A substituição se fundamentava na ideia de que a abordagem gerencial,

desenvolvida na administração das empresas, é também válida para as organizações públicas. Não se trata, porém da simples importação de modelos idealizados do mundo empresarial, e sim do reconhecimento de que as novas funções do Estado em um mundo globalizado exigem novas competências, novas estratégias administrativas e novas instituições (BRESSER-PEREIRA; SPINK, 2006, p. 07).

Os ideais da Terceira Via e o do gerencialismo, na reforma do Estado, influenciaram a reformulação das políticas sociais estaduais, principalmente no campo educacional e,

¹ [...] Terceira Via se refere a uma estrutura de pensamento e de prática política que visa a adaptar a social democracia a um mundo que se transformou fundamentalmente ao longo das últimas duas ou três décadas. 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).

² Salamon (1998, p. 05) coloca que “em sentido global é uma imponente rede de organizações privadas autônomas, não voltadas à distribuição de lucros para acionistas ou diretores, atendendo propósitos públicos, embora localizada à margem do aparelho formal do Estado.”

³ A perspectiva gerencial é um modelo de administração desenvolvido na esfera privada a partir da organização do trabalho na empresa Toyota, no Japão, o chamado Toyotismo. O Toyotismo foi criado pelo japonês Taiichi Ohno, engenheiro industrial da Toyota e se desenvolveu a partir dos anos 1950. Este modelo de organização da produção previa a descentralização das decisões através da participação dos trabalhadores no processo produtivos, visando aumentar a produtividade. Diferencia-se significativamente do modelo Taylorista/fordista que previa a centralização das decisões e a divisão do trabalho (DRABACH, 2011, p. 03).

precisamente, no Ensino Médio. A educação assumiu interesses estratégicos do capital de formar sujeitos responsáveis socialmente e adaptáveis ao mercado.

Nessa esteira, tivemos documentos que apontavam para esse modelo de formação dos cidadãos. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, aprovada pela Conferência sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, em 1990), propunha, em seu artigo 4º, a concentração da atenção na aprendizagem, enfatizando o desenvolvimento efetivo do indivíduo com vistas em aprenderem conhecimentos úteis, habilidade de raciocínio, aptidões e valores, centrando a Educação Básica na aquisição de resultados efetivos de aprendizagem. A partir disso, indicou a necessidade de os governos definirem, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementarem sistemas de avaliação de desempenho (UNICEF, 1990).

Com a recomendação advinda da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, os governos definiram padrões de qualidade do ensino, os quais seriam mensurados por um sistema nacional de avaliação. Os Estados

com recursos insuficientes e necessidades crescentes, a qualidade passa a ser concebida principalmente do ponto de vista da eficiência dos sistemas educacionais. São implantados, então, sistemas nacionais de avaliação de desempenho, ao mesmo tempo em que se procura descentralizar a gestão das escolas ao nível dos municípios e das unidades escolares. A concepção empresarial de qualidade baseada nos novos paradigmas de gestão, o chamado “toyotismo”, serve de modelo para muitas das reformas introduzidas nesse período. Dessa maneira, procura-se, também na educação, delegar responsabilidades, ao mesmo tempo em que se adotam sistemas de avaliação centralizados que buscam controlar a “produtividade” da educação, medida pelo desempenho dos alunos em testes aplicados em diversas etapas de sua escolaridade (CAMPOS; HADDAD, 2006, p. 104).

Percebemos que os sistemas avaliativos assumem a perspectiva da gestão gerencial, no sentido da busca pela eficiência dos sistemas educacionais, da descentralização das escolas, repassando responsabilidades aos entes federados e da centralização de resultados, a fim de controlar a produtividade da educação. Para Cabral Neto (2009), no gerencialismo, “os serviços públicos devem ser: descentralizados, competitivos, novo modelo de contrato entre o setor público/privado, controle de qualidade entre os consumidores/clientes” (p. 180). É notório que o gerencialismo traz para o setor público a racionalidade de mercado tanto na composição administrativa (público/privado) quanto no entendimento de público (cidadão/cliente).

As políticas educacionais passaram a ser construídas a partir do diagnóstico do Sistema Nacional de Avaliação de aprendizagem.

O relatório nacional do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)⁴ 2009 mostra essa intenção.

Os resultados desse estudo podem ser utilizados pelos governos dos vários países envolvidos como instrumento de trabalho na definição e/ou refinamento de políticas educacionais, procurando tornar mais efetiva a formação dos jovens para a vida futura e para a participação ativa na sociedade (BRASIL, 2009, p. 12).

A questão da qualidade da educação ficou intrinsecamente ligada aos resultados das avaliações externas, em grande parte, foram utilizados para definir os rumos das políticas educacionais e sugerir a necessidade de mudanças na gestão escolar.

[...] a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar (CHIRINEA; BRANDÃO, p. 463).

Além de considerar a qualidade de ensino a partir das avaliações externas, a participação do Brasil em avaliações e conferências internacionais, comandadas por organizações internacionais, trouxe-nos um conjunto de orientações para a educação.

[...] las organizaciones bilaterales y multilaterales (fundamentalmente el rol em la educación del Banco Mundial Y la UNESCO) tienen una fuerte presencia en la formulación de la política educacional, además de em los contextos de austeridade financeira y de las reformas estructurales de las economias (MORROW; TORRES, 2005, apud ANTUNES, J.; ZWETSCH; SARTURI, 2017, p. 3344).

Subjacentes às orientações advindas dos organismos internacionais para a educação brasileira, foram criadas legislações, diretrizes curriculares que visavam ampliar o acesso e a qualidade da Educação Básica. Ao Ensino Médio, em especial, tivemos a aprovação do

⁴ PISA- Programa Internacional de Avaliação de Alunos é uma avaliação internacional que mede o nível educacional de jovens por meio de provas de Leitura, Matemática e Ciências e repetido a cada três anos. É coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Tem como objetivo melhorar as políticas e resultados educacionais (BRASIL, 2007).

Parecer nº 15/98 que dispôs sobre a organização curricular do Ensino Médio como segunda etapa da educação básica nacional e suas relações com a parte diversificada e a formação para o trabalho; houve ainda a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/09 (BRASIL, 2009c), que assegurou a educação básica obrigatória e gratuita de 4 a 17 anos de idade.

O governo brasileiro, visando atender às novas reformulações para o Ensino Médio, lança o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) através da Portaria nº 971/2009, objetivando a consolidação da identidade desta etapa de ensino, a oferta de aprendizagem significativa e o redesenho curricular. Este programa consolidou-se como uma forma de incentivar as redes estaduais de educação a criar iniciativas inovadoras para o Ensino Médio mediante apoio técnico e financeiro do governo federal aos Estados e Distrito Federal, prevendo parceria com o Sistema S. O documento orientador do Programa propunha as redes estaduais de educação diversificar os currículos com atividades integradoras, a partir dos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, para melhorar a qualidade da educação oferecida nessa fase de ensino e torná-la mais atraente (BRASIL, 2009b).

Essas reformulações ganham força a partir do baixo desempenho do Ensino Médio brasileiro público, nos anos de 2007 a 2011, revelados através dos dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, conforme nos mostra a tabela 1 abaixo:

Tabela 1 - IDEB do Ensino Médio⁵

| | IDEB Observado | | | | | Metas | | | | | | |
|----------------------------|----------------|------|------|------|------|-------|------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2021 |
| Total | 3,4 | 3,5 | 3,6 | 3,7 | 3,7 | 3,7 | 3,4 | 3,5 | 3,7 | 3,9 | 4,3 | 5,2 |
| Dependência Administrativa | | | | | | | | | | | | |
| Estadual | 3,0 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,1 | 3,2 | 3,3 | 3,6 | 3,9 | 4,9 |
| Privada | 5,6 | 5,6 | 5,6 | 5,7 | 5,4 | 5,3 | 5,6 | 5,7 | 5,8 | 6,0 | 6,3 | 7,0 |
| Pública | 3,1 | 3,2 | 3,4 | 3,4 | 3,4 | 3,5 | 3,1 | 3,2 | 3,4 | 3,6 | 4,0 | 4,9 |

Fonte: Ministério da Educação- MEC

Esse diagnóstico justificou a busca pelos resultados de aprendizagem baseada em novo dispositivo administrativo denominado contrato de gestão⁶ por meio da Parceria Público-Privada (PPP), onde o Estado, na área educacional, passa de prestador de serviços e executor das políticas sociais para o papel de regulador, fiscalizador, avaliador e agente de fomento, sendo o parceiro privado responsável pela execução do objeto da parceria.

⁵ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

⁶ Na lei 9.637/98, em sua seção III, artigo 5º, o contrato de gestão é definido como um instrumento entre poder público e as organizações sociais para fomento e execução de atividades que passaram a ser tratadas como atividades não exclusivas do Estado.

Através da PPP, ansiou-se o alcance de metas de aprendizagem através da colaboração técnica na perspectiva da gestão gerencial, a fim de obter a tão propalada eficiência nos resultados do Ensino Médio público brasileiro.

Neste contexto, tal relação ganha novos contornos, não apenas passando para o setor lucrativo, mas também para o público não-estatal a execução das políticas, ou ainda mudando a lógica de gestão do público, tendo como parâmetro o privado, por julgá-lo padrão de eficiência e produtividade, com profundas consequências para a construção da gestão democrática da educação (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 762).

Seguindo esse arranjo, em 2006, o Movimento Todos pela Educação⁷ colocou-se no compromisso com a “educação básica necessária” e seu enfoque esteve, primordialmente, voltado para os resultados do processo aprendizagem e ensino (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2008), objetivando resultados mensuráveis dispostos por meio de avaliação externa.

Em 2011, surgiu a parceria por cooperação técnica denominada Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF)⁸. O projeto Jovem de futuro entende que “a gestão de qualidade é um dos elementos que produz educação de qualidade. Uma gestão escolar fortalecida aumenta a probabilidade de que o ensino seja atraente e que os alunos aprendam” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 14-15). E que, portanto, o ponto de partida, para o alcance dessa qualidade é a mudança da gestão. Para tanto, julga necessário

a proposta de uma gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados, que impacte na qualidade do aprendizado a partir do uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias ofertadas às unidades de ensino participantes. Para isso, o Instituto Unibanco trabalha com o conceito de Gestão Escolar orientada para Resultados (GEPR), que parte do pressuposto que não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p.15).

A ênfase do Instituto Unibanco estava na busca da qualidade do aprendizado, a partir da gestão para resultados, isso consistiu na redefinição de três categorias escolares: alunos,

⁷ O Movimento Todos pela Educação denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, iniciativa privada e organizações sociais de educadores e de gestores públicos da educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para a educação básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação (MARTINS, 2013, p. 04).

⁸ Em 2011, o Ministério da Educação propôs uma parceria ao Instituto Unibanco para financiar o Projeto Jovem de Futuro por intermédio do ProEMI, com o intuito de universalizar o atendimento às escolas dos cinco estados, Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Esta parceria, através da adesão voluntária dos estados, deu origem à política pública Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro- ProEMI/JF (INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

professores e gestão escolar. No que concerne ao aluno, objetivou-se melhorar seu desempenho em Língua Portuguesa e Matemática e aumentar sua frequência; para os professores, intentou-se elevar o índice de frequência e estimular práticas pedagógicas melhoradas; quanto à gestão escolar, vislumbrou-se gestão escolar por resultados e infraestrutura melhorada (Relatório Instituto Unibanco, 2013, ver Quadro 1).

Diante desse cenário, a presente pesquisa visou estudar as implicações do ProEMI/JF (parceria público-privado) nas práticas pedagógicas dos professores do Ensino Médio do Sistema Estadual de Educação Paraense. A parceria ao adentrar o espaço escolar trouxe propostas políticas e pedagógicas que influenciaram as práticas pedagógicas dos professores.

As práticas pedagógicas dos professores podem se constituir assumindo uma perspectiva de manutenção e reprodução da organização do sistema capitalista e, ao mesmo tempo, na qualidade de mediadoras da transformação da sociedade dividida em classes, pois como diz Tardif (2011, p. 64) “[...] o saber profissional está, de certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.”, portanto podem funcionar como práticas transformadoras ou reprodutivistas.

Nesse entendimento, a presente pesquisa traz a seguinte indagação: Quais as implicações que se estabeleceram às práticas pedagógicas dos professores, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará no período de 2012-2014⁹?

Temos como objetivo geral: Analisar as implicações que se estabeleceram nas práticas pedagógicas dos professores a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará, no período de 2012-2014.

Nosso trabalho tem como objetivos específicos: Compreender a estrutura organizacional e formativa do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro-PROEMI/JF; Investigar as relações entre a escola e o ProEMI/JF no âmbito político, pedagógico e organizacional; Identificar as concepções pedagógicas dos professores e do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro; e Averiguar a concepção político-pedagógica dos conteúdos, métodos e objetivos desenvolvidos pelos professores a partir do ProEMI/JF.

⁹ Anos de vigência do ProEMI/JF na escola pesquisada.

O trabalho tem como relevância pessoal o meu envolvimento com o Ensino Médio no cargo de Especialista em Educação e na função de vice-diretora, durante a vigência do ProEMI/JF no lócus da pesquisa. Essa vivência instigou-me a pesquisar as práticas pedagógicas dos professores a partir do ProEMI/JF, por entender que na qualidade de educadora/pesquisadora há necessidade de problematizá-las, assim como compartilhar os resultados da pesquisa com a comunidade escolar e acadêmica, no sentido de agir, refletir e agir novamente, pois a educação se constitui em um dos palcos de lutas de classes. E assim, remeto-me a Paulo Freire, “pesquise para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1996, p. 32).

Esta pesquisa tem ainda, como relevância científica e acadêmica, o estudo das implicações do ProEMI/JF nas práticas pedagógicas dos professores, conhecendo a caracterização da prática pedagógica em suas múltiplas dimensões, ao se relacionar com uma política educacional dentro do sistema capitalista. Nesse sentido, os resultados da pesquisa podem oferecer possibilidade de novas produções acadêmicas nesta área de estudo e subsidiar outras pesquisas aprofundadas sobre o tema.

A relevância social consubstancia-se na interpretação do sentido da cidadania, a partir de um modelo de educação, o qual tem como base a parceria público-privada e como fim o alcance dos resultados de aprendizagem, eficiência e eficácia no sistema educativo, produtividade da gestão educacional, práticas pedagógicas melhoradas, dentre outros.

A metodologia da pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, uma vez que se propôs a analisar as implicações do ProEMI/JF nas práticas pedagógicas, compreendendo como essas implicações se estabelecem com as determinações políticas, econômicas e ideológicas. Estas análises não poderiam ser processadas de forma quantificada, sendo necessárias interpretações muito mais amplas do que um dado mensurável (TRIVINÕS, 1987).

Partindo da abordagem qualitativa, a pesquisa apoiou-se no estudo de caso, pelo entendimento de que “um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

Logo, a pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, em primeiro lugar, pela natureza contemporânea do fenômeno, visto que o objeto a ser analisado são as práticas pedagógicas dos docentes, a partir do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Em segundo lugar, pela contextualidade e manifestação do fenômeno na vida real, na medida em que se

estudou o fenômeno no contexto da EEEM Abraão Simão Jatene. Em terceiro lugar, pela necessidade do estudo dos limites entre fenômeno e contexto, no qual o objeto de estudo é analisado através de suas modificações, ajustamentos e resistências na unidade histórica analisada, o que constitui um caráter ímpar à sua materialidade.

Além disso, Yin (2001, p.42) explica:

Para os estudos de caso, são especialmente importantes cinco componentes de um projeto de pesquisa: 1. as questões de um estudo; 2. suas proposições, se houver; 3. sua (s) unidade(s) de análise; 4. a lógica que une os dados as proposições; e 5. os critérios para se interpretar as descobertas.

Essa pesquisa, embora não apresente questões do tipo "como" e "por que", possui a forma de questão "quais" que também pode ser apropriada ao estudo de caso. Apresenta como proposição de estudo as implicações do ProEMI/JF nas práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa tem como unidade de análise a prática pedagógica dos professores na EEEM Abraão Simão Jatene. A lógica que uniu os dados às proposições baseou-se na dialética. E os critérios para interpretar as descobertas fundamentaram-se nas categorias do materialismo histórico dialético (histórico: aparência e essência, mediação, totalidade, etc.; dialética: unidade dos contrários, transformação do quantitativo em qualitativo e vice e versa, a negação da negação).

A primeira fase da pesquisa incidiu em uma revisão bibliográfica. Nessa fase, ocorreu um estudo a respeito das categorias gerais (gerencialismo, terceiro setor, parceria público-privada) e específicas (prática pedagógica, concepções pedagógicas, pragmatismo e práxis). Elas contribuíram para a análise dos dados coletados e das vinculações das práticas pedagógicas dos professores com as múltiplas variáveis que as determinaram.

Ainda nesta fase foi feita a análise documental (leis, documento orientador do ProEMI, relatórios do Instituto Unibanco).

Os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte 'natural' de informações. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse contexto (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 39).

Os documentos permitiram o aprofundamento do conhecimento das implicações do ProEMI/JF nas práticas pedagógicas, a partir do estudo de suas ideias, conceitos e categorias. A análise documental permitiu tratarmos os dados tanto no sentido de ruptura, ao nos apresentar uma ideologia dominante da sociedade capitalista, quanto no sentido de superação

por inclusão, ao nos defrontar com concepções, teorias dentro de uma perspectiva crítica, histórica e transformadora, mas insuficiente pela própria dinâmica da realidade histórica (FRIGOTTO, 2000).

A segunda fase do trabalho consistiu na pesquisa de campo na EEEM Abraão Simão Jatene, na qual se realizou a entrevista semiestruturada que “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Considerando que as práticas pedagógicas dos professores, a partir do ProEMI/JF, são permeadas de questões objetivas e subjetivas, utilizamos a entrevista semiestruturada para uma cobertura mais profunda sobre o assunto e maior interação entre o entrevistador e o entrevistado, de modo a favorecer respostas espontâneas e possibilitar a elaboração de questões no momento da entrevista que teriam grande relevância para a explicação e entendimento do fenômeno em sua totalidade.

A entrevista teve como participantes: **o grupo gestor** do ProEMI/JF na escola: diretora, coordenador pedagógico, professora de Língua Portuguesa, pois o grupo gestor era peça importante para a disseminação, formação e execução do Programa; e **seis professores**¹⁰ da unidade escolar, os quais tiveram suas disciplinas envolvidas e já faziam parte da categoria dos docentes da escola antes da implementação do Programa e ainda demonstraram indícios de modificações, ajustamentos ou resistências nas suas práticas pedagógicas diante da proposta pedagógica do ProEMI/JF, sendo eles: uma professora de Língua Portuguesa, dois professores de Matemática, um professor de Química, uma professora de Biologia e uma professora de Física.

No roteiro da entrevista semiestruturada, abordou-se algumas dimensões tais como: acompanhamento da gestão escolar e pedagógica, formação, metodologia, entre outras. Essas dimensões ajudaram na explicação, compreensão da relação das práticas pedagógicas dos professores com o ProEMI/JF, evidenciando as implicações que se estabeleceram às práticas pedagógicas dos professores, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene.

Na terceira fase, foi feita a análise dos dados estribada no método materialismo histórico dialético:

¹⁰ A professora de Educação Física também teve sua disciplina envolvida no ProEMI/PJF, porém ela mudou de cidade e não conseguimos contato com ela.

Conceitualmente, o termo materialismo diz respeito à condição material da existência humana, o termo histórico parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na compreensão de seus condicionantes históricos, e o termo dialético tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2014, p. 05).

Tomamos as categorias do materialismo histórico dialético, não para explicar o que elas representam dentro do método materialismo histórico dialético, mas para que elas servissem de apoio à análise dos dados coletados em nossa pesquisa. Assim, utilizamo-nos da categoria essência, haja vista que “quando analisamos uma coisa, devemos atentar à sua essência, considerando as aparências apenas como o guia que nos leva até a porta. Uma vez transportada essa porta, há que apreender a essência da coisa. Eis o único método de análise seguro e científico” (TSETUNG, 1972 apud SANFELICE, 2008).

Essa assertiva coaduna com as ideias de Kosik (1976) na afirmação de que superando as primeiras impressões empiricistas (aparência) sobre o fenômeno busca-se desvelamento do real, à análise das relações entre a parte e o todo (essência) para possibilitar o entendimento dos processos presentes nos fenômenos estudados, distinguindo, assim, aquilo que é aparente daquilo que é essencial apreender no decorrer da investigação.

O mundo da pseudoconcreticidade é um claro-escuro de verdade e engano. O seu elemento próprio é de duplo sentido. O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos (KOSIK, 1976, p. 15).

No curso da pesquisa, tratamos de diferenciar o aparente e o essencial nas práticas pedagógica dos professores, ultrapassando as impressões trazidas pela aparência e apreendendo a essência dessas práticas. E acompanhando está lógica consideramos que o ProEMI/JF traz, em sua concepção formativa e pedagógica, a aparente ideia de práticas pedagógicas inovadoras, de superação à tendência pedagógica tradicional, todavia em sua essência há fortes traços da Pedagogia das competências, a qual apresenta em seu bojo a prática pedagógica imitativa, fundamentada no pragmatismo.

No plano aparente, o caso nos sugere a existência de resistência técnica-didática crítica-reflexiva por parte dos docentes, no entanto o estudo da essência nos mostrou que a resistência estava relacionada ao campo técnico-didático utilitário. Tanto o Programa quanto os professores não tinham a prática pedagógica fundamentada numa práxis criadora. A prática pedagógica destes se baseavam, predominantemente, no pragmatismo.

Além disso, embora a prática pedagógica do Programa e dos professores se apresentasse na perspectiva pragmática, houve conflito durante sua execução no espaço escolar entre a subjetividade da prática pedagógica dos professores e a objetividade do Programa.

Também, tomamos para a análise, a categoria de totalidade, já que ela “busca a conexão dos aspectos particulares com o contexto social mais amplo que produz as contradições” (GOMIDE, 2014, p. 07-08). Dessa maneira, entendemos que as práticas pedagógicas dos professores estão permeadas por múltiplas determinações, sejam elas políticas, econômicas, ideológicas. As determinações objetivas e subjetivas formam o todo do fenômeno, portanto indispensáveis a sua compreensão e análise.

No plano das determinações, a pesquisa estribou-se na análise da Terceira Via, uma vez que se instala no sistema político brasileiro, em suas dimensões políticas, econômicas e ideológicas trazendo à educação (como atividade não exclusiva do Estado) fundamentos para a parceria público-privada. A parceria público-privada materializou-se no ProEMI/JF trazendo esses fundamentos: concepção pedagógica pragmática, formação para o mercado, cidadão socialmente responsável.

Tomando, ainda, por base a categoria totalidade, a presente pesquisa buscou analisar as implicações do ProEMI/JF na prática pedagógica dos professores, considerando duas dimensões de análise: a **subjetividade** docente, conhecendo as concepções pedagógicas, as convicções sociais, os conteúdos selecionados, a metodologia do docente; e a **objetividade** que consiste na adequação da prática pedagógica do docente às concepções pedagógicas institucionalizadas nos projetos de governo ou nas parcerias público-privadas, articuladas aos interesses econômicos e políticos do Estado capitalista, que podem implicar na redefinição do papel da educação, da escola, do professor, do educando, do cidadão e da sociedade.

Outra categoria tomada foi a contradição, visto que “rebate a concepção de linearidade, pois parte do entendimento de que nada existe em permanência e, portanto, toda realidade é passível de superação” (GOMIDE, 2014, p. 07). Sendo assim, as práticas pedagógicas dos professores podem estar sob as demandas institucionais ou de uma política educacional enviesada ao reprodutivismo, mas ao mesmo tempo estar se produzindo numa práxis pedagógica que se empenha na transformação social e humana.

A pesquisa destaca que a prática pedagógica desenvolvida no ambiente escolar em grande parte esteve fundamentada na práxis imitativa pragmática, entretanto as críticas e

atitudes de “resistências”¹¹ dos professores demonstraram haver um potencial para a realização de uma prática pedagógica contra-hegemônica, na medida em que o dispositivo de conflito existia, mas não estava qualificado no sentido da transformação no plano da práxis criadora, havendo a necessidade do conhecimento e a crítica mais profunda e integral da parceria estabelecida no Programa, ascendendo da crítica da aparência para a crítica à essência.

Tomamos ainda, a categoria da mediação que “parte do pressuposto que o homem é mediador das relações sociais e, portanto, agente para intervenção no real” (GOMIDE, 2014, p. 08). As práticas pedagógicas dos professores não são petrificadas e determinadas, no entanto, são construídas histórica e socialmente por sujeitos que se relacionam e interferem nelas.

O ProEMI/JF atuou no real como mediador do pensamento educacional hegemônico de crença em suas práticas pedagógicas, na eficiência das parcerias, na pedagogia das competências, na formação de uma cidadania responsável, dentre outras convicções, que visavam a transformação da prática pedagógica dos professores. No plano aparente, os professores intervíram nesse contexto, ressaltando suas experiências e suas subjetividades pedagógicas. Isso fez com que parte dos seus próprios anseios fossem objetivados, mesmo não superando no plano das essências os fundamentos da Práxis Imitativa Pragmática do Programa.

A pesquisa aponta que a possibilidade de transformação dos fundamentos da prática pedagógica docente poderia se concretizar a partir de um projeto de formação inicial e continuada dos professores, fundamentada na perspectiva da Práxis criadora, o que potencializaria mediações contra hegemônicas no espaço escolar.

A dissertação está estruturada nos seguintes capítulos: **O primeiro capítulo** discute o conceito de prática pedagógica dos docentes e a problematiza dentro do Pragmatismo, Neopragmatismo e da Práxis. A partir desses fundamentos debatemos a prática pedagógica fundamentada na práxis criadora e a prática pedagógica fundamentada na práxis imitativa. Analisamos a aplicação da prática pedagógica baseada na práxis criadora nas concepções pedagógicas Libertadora de Paulo Freire e a Histórico-crítica, cujo principal precursor é Demerval Saviani. Também fizemos análise da presença da prática pedagógica pautada na

¹¹ Colocamos entre aspas, pois entendemos que essa resistência não se configura no plano da transformação dos fundamentos das práxis (do pragmatismo à criadora); e ainda, não se conectava com os interesses da classe, mas como o interesse individual dos professores.

práxis imitativa (neo)pragmática, a partir da Escola nova e da concepção pedagógica tecnicista.

O segundo capítulo aborda as alterações no papel do Estado brasileiro, a partir dos anos 90, destacando as orientações da Terceira via, colocando ainda em discussão a reforma da administração pública embasada no modelo gerencial de gestão, enfatizando as implicações dessas mudanças para a educação e mais precisamente a adequação das práticas pedagógicas dos docentes às concepções pedagógicas institucionalizadas nos projetos de governo.

O terceiro capítulo trata do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro - ProEMI/JF, compreendendo a concepção de formação humana, bem como a forma de execução do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro- ProEMI/JF. Debateremos como essas parcerias trazem, verticalmente, à prática pedagógica demandas aos seus objetivos, conteúdos e metodologias, regulando a prática docente a partir da gestão para resultados.

O quarto capítulo analisa as implicações que se estabeleceram às práticas pedagógicas dos professores, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará no período de 2012-2014. Diante das implicações apontadas pela pesquisa buscamos compreender as práticas pedagógicas dos professores na prática imitativa na subjetividade docente, na objetividade da parceria e na potencialidade da prática pedagógica fundamentada na práxis criadora.

1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA ENTRE O PRAGMATISMO E A PRÁXIS

Esse capítulo tem como objetivo a discussão sobre a prática pedagógica sob os seguintes fundamentos filosóficos: Pragmatismo, Neopragmatismo e a Práxis.

A partir desses fundamentos, discutimos a prática pedagógica fundamentada na práxis criadora, analisando sua aplicação nas concepções pedagógicas Libertadora e a Histórico-crítica. E, ainda, a prática pedagógica fundamentada na práxis imitativa (neo)pragmática, a partir da Escola nova e da concepção pedagógica tecnicista.

Segundo o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (FERREIRA, A., 1986), a palavra prática etimologicamente vem do grego *praktiké* e significa ato ou efeito de praticar. Teoria, também advém do grego *theoría*, ação de contemplar, examinar. Há pensamentos que supervalorizam a prática, diluindo a teoria, para Vázquez (2007, p. 35) “o homem comum e corrente vê a si mesmo como o ser prático que não precisa de teorias; [...]. Pensamento e ação, teoria e prática, se separam. A atividade teórica - imprática, isto é, improdutiva, ou inútil por excelência - se lhe torna estranha”. Desta maneira, a prática é autossuficiente e consegue a resolução de problemas nela própria e corresponde ao pensamento pragmático que manifesta a contraposição de teoria e prática “[...] como no mundo da consciência simples -, por uma redução do prático ao utilitário e consumada esta, pela dissolução do teórico (do verdadeiro) no útil” (VÁZQUEZ, 2007, p. 242).

No entanto, há uma concepção de que teoria e prática se constituem mutuamente. “Consideradas as relações entre teoria e prática no primeiro plano, dizemos que a primeira depende da segunda na medida em que a prática é fundamento da teoria, já que determina o horizonte de desenvolvimento e progresso do conhecimento” (VÁZQUEZ, 2007, p. 243). Na relação em que a prática é fundamento da teoria, não há teoria sem a prática e para que o progresso ocorra é necessária sua interdependência.

Não perdendo de vista essas relações distintas entre teoria e prática apresentadas sucintamente discutiremos, a seguir, os fundamentos filosóficos: Pragmatismo, Neopragmatismo e a Práxis. Abordaremos, também, suas perspectivas de prática pedagógica.

1.1 PRAGMATISMO E NEOPRAGMATISMO

Pragmatismo vem do inglês *pragmatism* (FERREIRA, A., 1986) e surgiu nos Estados Unidos em 1870 quando um grupo de intelectuais de Cambridge, Massachusetts: William

James, Charles Sanders Peirce, Oliver Wendell Holmes Jr. e Nicholas Saint John Green, entre outros pensadores se reuniam para discutir filosofia. Esse grupo, de maneira irônica, autodenominou-se *The Metaphysical Club* (Clube Metafísico), uma menção crítica à metafísica clássica, além de uma tomada de posicionamento em defesa de uma metafísica pragmática (COSTA, P.; SILVA, 2011). O cenário histórico em que surge o pragmatismo é de consolidação da sociedade americana após a guerra civil (1861-1865); da institucionalização de suas universidades; da separação entre a Igreja e o Estado; da valorização da ciência e da tecnologia e da ideia de educação como fator de desenvolvimento (TIBALLI, 2003).

O primeiro filósofo a utilizar a palavra pragmatismo foi o americano Peirce. As ideias pragmáticas de Pierce são colocadas pela primeira vez em um artigo publicado em 1878, em uma revista americana, sob o título “Como tornar nossas ideias claras” (*How to make our ideas clear*). Sob a pergunta: “Por que nós pensamos? ”, ele explica que pensamos porque duvidamos. Caso estivéssemos em um estado perpétuo de certeza, não teríamos necessidade de pensar e de fazer esforço para eliminar nossas dúvidas. A irritação gerada pela dúvida faz com que nos esforcemos para atingir um estado de crença. O estado de crença é um estado de equilíbrio epistêmico e cognitivo.

Pogrebinschi (2006) destaca que Peirce concebe o pragmatismo como um método capaz de esclarecer os significados obscuros do exame e seus efeitos na condução humana. Um método capaz de determinar os significados das proposições e também que qualquer concepção intelectual depende do teste de suas consequências práticas, dos resultados, em que a verdade dessa concepção é, basicamente, a soma das consequências que constituirá todo o significado da concepção.

Gonçalves (2009, p. 50) destaca que em Peirce, “as experiências advindas dos sentidos são aquelas capazes de produzir conhecimento, é apenas dentro das experiências sensoriais que é possível compreender a realidade”. A experiência perceptiva é que possibilita o alcance de resultados práticos considerados verdadeiros.

William James, em oito conferências sob o título de *Pragmatism* [Pragmatismo] (1907), tratou o pragmatismo como uma nova teoria da verdade (flexível, mutável, dinâmica), para além de um método de determinação de significados. Partindo da ideia de que a filosofia deveria imitar os procedimentos das ciências naturais e ser indutiva e empírica, o filósofo deveria adotar hipóteses de trabalho e substituí-las quando necessário.

As hipóteses filosóficas deveriam ser consideradas, caso funcionassem e não quando fossem verdadeiras. Dessa forma, a verdade seria funcional, estabelecida por sua funcionalidade e aplicabilidade, deixando de ser pensada como adequação entre o pensamento

e a realidade. Gonçalves (2009, p. 60) destaca que segundo James “pode-se dizer então que ‘é útil porque é verdadeira’ ou ‘é verdadeira porque é útil’. [...] Verdadeira é o nome para qualquer ideia que se inicie o processo de verificação, útil é o nome para a sua função completada na experiência”. As verdades, portanto, não são absolutas, assumem uma postura transitória e circunstancial, sem diminuírem em importância a cada momento em que prevalecem ou após serem superadas.

Dewey ao discutir as questões educacionais dentro de suas formulações pragmáticas, não fez distinção entre uma teoria educacional e suas concepções lógicas da teoria do conhecimento (TIBALLI, 2003). Assim, um pensamento central do pragmatismo deweyano é que “a filosofia é um conhecimento capaz de produzir práticas e, sobretudo, educar o homem nessas práticas que se consolidam como ações inteligentes” (VIEIRA, 1995 apud TIBALLI, 2003, p. 09). O exercício do pensamento inteligente ocorre pela ação inteligente que produz uma ordenação lógica. A razão é ato, é experiência, não sendo, portanto, a razão formada previamente. Desta maneira, conforme nos diz Tiballi (2003) para Dewey, o serviço da educação é integrar o ensino à experiência pessoal do aluno e, portanto, a experiência é condição da aprendizagem, observando, porém, que

A crença de que toda educação genuína se consuma através da experiência não quer dizer que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas. Experiência e educação não são termos que se equivalem. Algumas experiências são deseducativas (DEWEY, 1979, p. 14).

Isso mostra que, em Dewey, a educação, seja de que natureza for, é sempre um ato de experiência, mas é necessário diferenciar a qualidade dessa experiência e buscar um processo de educação capaz de influenciar positivamente nas experiências posteriores.

Contrariando o que alguns pensam sobre a não diretividade do professor na pedagogia deweyana, compete ao mestre dirigir o ensino no intuito de estimular as reações em matéria intelectual, que é o pensamento reflexivo. Nesse entendimento, o professor tem influência não somente moral sobre o caráter e os procedimentos sociais do aluno, como também e, principalmente, no desenvolvimento de sua inteligência e de seu pensamento reflexivo. Além disso, a experiência não é uma atitude a ser cultivada pela escola, como comportamento espontâneo do sujeito. A experiência é sinônima de pensamento reflexivo (TIBALLI, 2003).

O pragmatismo original de Peirce, James e Dewey teve seu apogeu nas primeiras décadas do século XX, depois começou a perder espaço nos departamentos de filosofia norte-

americanos. Ressurgiu com o denominado neopragmatismo, marcado pela obra *Philosophy and the mirror of nature*, publicado por Richard Rorty, em 1979.

A principal diferença entre o pragmatismo original e o neopragmatismo de Rorty é que este minimiza a importância do conceito pragmatista de experiência e dá prioridade teórica ao conceito de linguagem. Embora, haja essa distinção entre as visões filosóficas, houve uma continuidade no neopragmatismo de elementos que caracterizavam o pragmatismo original (POGREBINSCHI, 2006). Esses elementos basicamente seriam o antifundacionalismo, o contextualismo e o consequencialismo:

A teoria da significação e a teoria da verdade são os principais fundamentos em que se desenvolve a matriz teórica do pragmatismo, sendo ela composta por: o *antifundacionalismo*, o *contextualismo* e o *consequencialismo*. Quanto ao primeiro conceito, este se refere à rejeição de entidades metafísicas, negação de fundamentações estáticas e recusa a ideia de certeza; em relação ao contextualismo, verifica-se que defende a ideia que as investigações filosóficas não devem menosprezar a importância do contexto e que devem considerar influências políticas, religiosas, científicas e, sobretudo a cultura de uma sociedade. [...]. Por fim a última base que fundamenta a matriz do pragmatismo, o consequencialismo, é a insistência em se olhar para o futuro e não para o passado (ANDRADE, et al., 2013, p. 04).

Rorty (2001) representa o pragmatismo norte americano na versão pós-moderna mais sofisticada. Seus trabalhos buscaram combinar o pensamento antimetafísico (antiessencialista e antirrepresentacionista) com um remodelado liberalismo “solidário” e um “vocabulário” baseado na filosofia da linguagem. As posições políticas de Rorty em defesa da “utopia liberal” (RORTY, 2001, p. 218) e do modelo norte-americano de sociedade tornam-se claras a partir de seus próprios referenciais teóricos e pelas suas declarações, pois para ele não se pode pensar a realização da democracia desvinculada do capitalismo: “democracia participativa e fim do capitalismo são ideais que ninguém é capaz de imaginar sendo realizados” (RORTY, 1999, p. 139). E sendo assim, não se compromete com a transformação social, mas sonha com um mundo em que as classes possam trabalhar “em cooperação”; invoca as políticas reformistas de Dewey e Hook (RORTY, 1997).

Ao descartar a “metalinguagem”, a introspecção, adotar a observação e o ponto de vista da terceira pessoa analisando expressões linguísticas, crenças e desejos, Rorty pensava que era possível ser “ontologicamente neutro” ou “para além do bem e do mal”. Ao se limitar apenas a descrever o mundo com seus vários vocabulários, sem privilegiar nenhuma

linguagem específica, ele dispensava a noção de consciência, de sujeito e de processos históricos.

Habermas (1990, p. 198), em sua crítica a Rorty, observa que “quando o pensamento filosófico [...] é desvinculado do dever de resolver problemas, e o seu fundamento é transferido para a crítica literária, é-lhe subtraída não só a sua seriedade, mas também a sua produtividade e criatividade”, ao contrário da filosofia da práxis que tem o conhecimento como indispensável para a orientação do homem nas suas atividades práticas e teóricas, é o conhecimento que instrumentaliza o homem no processo de transformação do real. Sendo assim, o neopragmatismo rortiano vislumbrava os critérios do conhecimento na justificação de uma comunidade linguística, o que interessava não é a representação correta dos fatos, mas o sucesso da adaptação ao ambiente representado pelas sociedades liberais como uma cultura liberal poetizada, baseada nos desejos privados dos indivíduos e na necessidade de solidariedade humana.

Para Rorty, a linguagem, os “novos vocabulários chegam a criar a pessoa humana [...], a fazer aparecer boa ou má, importante ou secundária, útil ou inútil qualquer coisa” (RORTY, 2001 apud SEMERARO, 2005, p. 36). A mudança do que se quer ser ou fazer viria da mudança do nosso modo de falar. Logo, diferentemente da filosofia da práxis, não é a realidade dos grupos humanos concretos, a disputa entre os projetos de sociedade que seriam responsáveis pela manifestação da solidariedade e a criação de novos espaços de convivência, mas as narrativas, os novos vocabulários, as boas intenções inseridas em livros e seus jogos de linguagem.

Em suma, nessa breve análise, percebemos nos teóricos pragmatistas diferentes abordagens da categoria prática. Para Pierce, a experiência sensorial produz a condição da realidade prática. Em James, o critério de verdade está na funcionalidade prática, naquilo que é aplicável. Dewey define a filosofia como fundamentação da prática e, finalmente, Rorty coloca a linguagem como centro da prática social dos indivíduos.

1.2 PRÁXIS

A práxis é uma palavra etimologicamente de origem grega e se trata de um termo relacionado, basicamente, ao fazer humano. A priori, o sentido etimológico dessa palavra estava relacionado a uma concepção idealista do fazer humano, atrelado a conhecimentos filosóficos, científicos e também orientado por valores, portanto, possui um viés ético. Esses conhecimentos movimentam-se dentro de uma prática concreta. De uma forma mais geral, a

práxis envolve princípios internos e externos ligados às regras posturais e de conduta pessoal e social, articulando intrinsecamente teoria e prática (CORREIA; CARVALHO, 2012).

No final da primeira metade do século XIX, surgiu a filosofia da práxis em oposição às perspectivas idealistas e materialistas metafísico, a partir da teoria marxiana. No estudo da sociedade capitalista, Marx criou um sistema de entendimento da vida e das práticas humanas e relações dos seres humanos entre si e com a natureza, ao qual denominou de materialismo histórico e dialético. Para Marx (2005, p.118), “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é transformá-lo”. Na filosofia marxiana, práxis é a relação dialética entre homem e natureza, na qual o homem, ao transformar a natureza com seu trabalho, transforma a si mesmo. Isso significa que o homem, além de produzir sua própria existência, tem condições de transformar a realidade social, política e econômica.

A transformação parte da atividade prática do homem concreto, considerando certas condições vitais historicamente determinadas. “São os homens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com essa realidade que lhes é própria seu pensamento e os produtos desse pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (MARX, 1965, p. 22). Desta forma, a filosofia da práxis é um conjunto de ações/atividades essencialmente relacionadas com a existência da sociedade, diretamente ligada ao fazer material.

Antônio Gramsci, (1891-1937) no cárcere, tentando driblar a censura do fascismo italiano (1919-1943), nomeou o materialismo histórico e dialético de filosofia da práxis e deu continuidade ao pensamento dos outros pensadores como Marx, Engels e Lenin, buscando aprofundar e engendrar novos desdobramentos à filosofia marxista (SEMERARO, 2005), trazendo em seus estudos o seguinte pensamento:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente) (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Daí, entendemos, conforme nos diz Semeraro (2005), que para Gramsci a filosofia da práxis é a atividade teórico-política e histórico-social dos grupos “subalternos”, uma vez que através dela, podem criar a visão de mundo global e um conjunto preciso de ação dentro do contexto em que estão inseridos e com os meios que estão disponíveis a eles, tendo em vista a construção de um projeto hegemônico alternativo de sociedade.

A relação do homem com a natureza e com o mundo dá-se ativamente através do trabalho, da técnica, da filosofia e da política, não apenas pelo fato de ser ele mesmo natureza. Propôs, dessa forma, a superação da naturalização do mundo, do imediatismo e do pragmatismo que influencia nas atitudes das classes trabalhadoras. Gramsci buscou, principalmente, transpor a cultura de subalternos pelo despertar da classe trabalhadora de sua capacidade política que os possibilita um autogoverno¹² e à direção de uma nova civilização (GRAMSCI, 1975 apud SEMERARO, 2005, p. 31).

A filosofia da práxis é apreendida como uma construção própria da classe trabalhadora, que através da organização, junto com seus intelectuais, vão além da visão restrita e desumanizadora das classes elitizadas e, com suas práticas políticas, econômicas e culturais, podem elaborar uma proposta alternativa, universal e socializadora de mundo, construindo histórica e coletivamente uma nova civilização, superando à ordem existente. A luta por uma nova civilização leva à transformação das condições sociais da vida humana que, simultaneamente, é autocriação e criação coletiva do homem.

Kosik (1976) entende a práxis como a atividade que produz historicamente a unidade entre o homem e o mundo, entre a teoria e a prática, entre o sujeito e o objeto, entre a essência e aparência. Forma e transforma o homem social, seu meio, sua consciência e suas ações no mundo real. É uma atividade humana e social que se revela e se realiza na e pela realidade concreta, material e social que, ao mesmo tempo, é forma específica do ser humano e a esfera do ser humano. A práxis torna-se uma atividade criadora e autocriadora.

Nesse sentido, a práxis é “a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade [...] e que, portanto, compreende a realidade em sua totalidade” (KOSIK, 1976, p. 202). Sendo assim, destacamos que a práxis é um processo contínuo de renovação em que historicamente se cria a realidade e o homem. O ser humano, sobre o fundamento da práxis e na práxis como processo ontocriativo, “cria também a capacidade de penetrar historicamente por trás de si e em torno de si, e, por conseguinte, de estar aberto para o ser em geral” (KOSIK, 1976, p. 206). A abertura do homem para a realidade e compreensão dela é possível à medida que a práxis se apresenta como criação da realidade humana. Mas para isso, o homem precisa apresentar-se desprendido de uma imediata interação prática com a realidade, advinda de uma práxis utilitária que gera o senso comum correspondente, ambos são capazes de colocar o homem em condições de orientar-se no mundo, de familiarizar-se

¹² Para Gramsci, a realização de uma "reforma intelectual e moral" alcançada por meio de um trabalho que ajunta o singular ao coletivo, eleva os grupos subalternos, tornando-os mais capazes de dominar as situações, confiando-lhes uma maior universalidade (AGGIO, 1998).

com as coisas e manipulá-las, mas não proporcionam a compreensão das coisas e da realidade.

A práxis utilitária cotidiana cria o “pensamento comum”. O pensamento comum é a forma ideológica do agir humano de todos os dias. Todavia, o mundo que se manifesta ao homem na práxis fetichizada, no tráfico e na manipulação, não é o mundo real, é o mundo da aparência. A representação da coisa não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade. É a projeção na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. A distinção entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade” (KOSIK, 1976, p.15).

Para que haja a superação da práxis utilitária, é preciso eliminar a aparente independência dos fenômenos sociais e compreendê-los na interdependência das determinações históricas do mundo real. O pensamento dialético avança da pretensa independência dos fenômenos (pseudoconcreticidade) para a realidade das coisas, desmistificando a tal independência. O avanço é possível à medida que o sujeito se percebe enquanto produtor da realidade e se assim o é, tem como transformá-la de modo revolucionário essa realidade humano-social (NORONHA, 2005).

Para Sánchez Vázquez (2007, p. 262), “a práxis é, na verdade, atividade teórico-prática; isto é, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, pode se separar, isolar um do outro”.

Nessa perspectiva, a condição para que a ação seja práxis é o entrelace entre teoria e prática. A ação é teórica no sentido de criação da realidade humana e prática, no sentido de atividade material, objetiva, transformadora dentro de uma visão histórico-social. E nessa busca de transformar a realidade há uma unidade entre teoria e prática, entre concepção e ação.

As considerações feitas por Vázquez, também nos trazem a compreensão da existência de diferentes níveis da práxis, conforme o grau de envolvimento da consciência do sujeito ativo no processo prático e com o grau de criação da matéria transformada, demonstrado no resultado de sua atividade prática. Dessa forma, temos o nível da “práxis criadora” (reflexiva) e o da “reiterativa” ou imitativa (espontânea).

Na práxis imitativa, o campo do imprevisível estreita-se. O ideal permanece imutável, pois já se sabe por antecipação, antes da própria realização, o que se quer fazer e *como* fazê-lo. [...] Enquanto na práxis criadora cria-se

também o modo de criar, no fazer prático e reiterativo não se inventa o modo de fazer. Seu modo de transformar já é conhecido, porque já foi criado antes (VÁZQUEZ, 2007, p. 275).

A práxis criadora difere-se, ainda, da reiterativa ou imitativa, ao resgatar o potencial de produção e autoprodução dos seres humanos por si próprios, levando-os ao novo ou ao inesperado, às novas soluções, podendo causar mudanças na produção teórica e transformadora. Todavia, essas distinções de nível não extinguem os vínculos mútuos entre uma e outra práxis, pelo contrário, eles acontecem no contexto de uma práxis total, determinada por sua vez por um tipo peculiar de relações sociais.

[...] a práxis imitativa ou reiterativa tem por base uma práxis criadora já existente da qual toma a lei que a rege. [...]. Contudo, esse lado negativo não exclui um lado positivo que é, como acabamos de mostrar, ampliar o já criado. [...]. Daí que por positiva que seja a práxis reiterativa em uma dada circunstância, chega um momento em que tem de dar lugar —no mesmo campo de atividade — a uma práxis criadora. Em virtude da historicidade fundamental do ser humano, o aspecto criador de sua práxis — concebida essa em escala histórica universal — é o determinante” (VÁZQUEZ, 2007, p. 275).

Ao ser humano cabe, no enfrentamento com a realidade bem como nos desafios postos historicamente, continuar a necessidade de criar, mobilizada pela tensão permanente entre teoria e prática criativa; entre as mudanças no plano do conhecimento e no âmbito histórico-social.

Práxis é a atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa de reflexão, do autoquestionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

A práxis responde a finalidades, transformadora do mundo (natural e humano), sendo um conjunto de atividades realizadas pelo homem e que visam transformar a realidade e o mundo. Para tanto, reúne elementos essenciais tais como: transformação do meio natural em que vive o homem (alteração, cerceamento e criação de objetos, conquista e humanização da natureza, transformação das condições naturais da vida humana) e a criação de diferentes formas e instituições da vida humana (das interações, comunicação mútua e trabalho cooperativo e associativo) (NORONHA, 2005). É por isso que “toda práxis é atividade, mas nem toda atividade é práxis” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219), uma vez que práxis é a prática pensada e conscientemente orientada para a transformação.

Paulo Freire vê a práxis imbuída de uma dimensão histórica e social, que se traduz em formas específicas como: a arte, a política, a educação, além de suas manifestações individuais e coletivas concretizadas nas relações sociais e em produtos diversos. Historicamente, os sujeitos sociais elevam sua consciência sobre seu mundo imediato, transitando de uma consciência ingênua, a possibilidade da crítica e da transcendência. A práxis, portanto, não é só a prática, na consciência crítica, é a reflexão sobre a prática realizada e a mudança de comportamento em relação a essa prática. Há um movimento de ação que começa pela prática e passa pela reflexão sobre a prática e destina-se à transformação dessa prática (FREIRE, 2014). Somente quando esse movimento se realiza de forma completa, podemos chamar de práxis, caso contrário, é só prática, orientada pelo senso comum.

Vemos, portanto, que a práxis concebida por esses autores não é compreendida como mera atividade prática elaborada pela consciência humana, mas é vista sim como atividade material do homem social. A práxis, dessa forma, rompe com o idealismo assegurador do entendimento de que a informação, o conhecimento e o saber são elaborados apenas pela consciência, são meros reflexos do mundo exterior à mente humana. É a atividade que une consciência e matéria, teoria e prática, sujeito e objeto e os coloca em contextos relacionais, interativos, interdependentes e se voltam à transformação desses contextos.

Adiante, apontaremos nosso entendimento sobre prática pedagógica. O texto coloca-se a favor de uma prática pedagógica para além do reprodutivismo, concebendo-a como práxis criadora que pode auxiliar na resistência e transformação do *status quo* social, político e economicamente dominante. Analisamos a prática pedagógica fundamentada na práxis criadora Libertadora e Histórico-crítica.

1.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO UNIDADE TEÓRICA E PRÁTICA: PRÁXIS CRIADORA

A prática pedagógica como prática sistemática, desenvolvida no cotidiano escolar, no contexto vivido pelo professor, não é neutra, nem está reduzida à questão didática e metodológica, pois se estabelece em diálogo constante com a realidade política, econômica e social.

Embasados nessa compreensão é que entendemos, juntamente com Ilma Veiga (1989, p. 9), o que é prática pedagógica: “A prática pedagógica é, na verdade atividade teórico-

prática, ou seja, formalmente tem um lado, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático e objetivo”. Nesse sentido, a prática pedagógica constitui-se a partir do conhecimento técnico, intencional e também por meio da forte relação com o contexto em que está inserida e com os sujeitos envolvidos nela, portanto é uma prática social, que pressupõe a relação dialética entre teoria e prática (VEIGA, I., 1989).

Dessa forma, as ações pedagógicas dos professores estão articuladas à realidade histórica, às normas culturais, aos valores e às ideologias em que os docentes estão inseridos.

A prática pedagógica dos professores não ocorre de maneira isolada e não são somente resultados de suas características pessoais. Trazem consigo também a visão institucional imbricada nos ideais das políticas de reformas educacionais, influenciadas diretamente pelo contexto social e econômico. Isso tudo pode levar os sujeitos a questionar se o modelo societário vigente, que influencia a prática pedagógica, corresponde a uma sociedade fundada nos valores da justiça e da liberdade.

À medida que diretrizes de políticas públicas educacionais e programas de governo consideram a prática pedagógica como mero exercício reprodutor de fazeres e ações externas aos sujeitos, distanciam-se da compreensão desta categoria como práxis criadora.

Somente por meio de um projeto de ação crítica prática, realizado nas e pelas relações sociais objetivas por meio das mediações educativas, torna-se possível ocorrer a possibilidade de uma transformação que desatrele as pessoas de uma noção de progresso reduzido a um produtivismo estreito que visa atender ao processo de auto expansão do capital (NORONHA, 2005, p. 86).

Na sociedade onde o progresso se reduz à expansão do capital, o imperativo é oferecer informações úteis dentro de uma visão utilitarista que visa à competitividade e à obtenção de resultados imediatos. Essa visão busca subordinar a prática pedagógica dos professores às noções de competências que visam os resultados, adaptação e resolução de problemas tópicos, os quais vão surgindo no cotidiano, causando o pragmatismo pedagógico e mantendo o *status quo* de subordinação de classes.

Todavia, a investida na superação disso pode caminhar a partir da práxis realizada por sujeitos críticos e reflexivos, na oferta escolar de uma formação geral na perspectiva da educação transformadora, orientando de forma crítica, principalmente, as crianças e jovens a buscar informação que os faça crescer e não embrutecer (GADOTTI, 2000).

A transformação da realidade deve partir dos sujeitos históricos confrontando com projetos propagadores da ideia de inovação, que têm em vista a modernização das atitudes e os comportamentos segundo a perspectiva produtivista unidimensional e adaptativa ligadas à lógica do capital. Para esse confronto, a prática pedagógica deve gerar relações concretas que tornem possível a difusão de outro projeto com uma formação omnilateral¹³, fundamentada na unitariedade teórica e epistemológica de construção do conhecimento, tendo como objetivo a união entre trabalho e educação no sentido de síntese epistemológica entre o particular e o universal, isto é, entre as experiências e os conhecimentos produzidos nas condições sociais e culturais dos processos de vida e de trabalho dos alunos e os conhecimentos universais elaborados pelo conjunto da humanidade. Eles fundem-se, garantindo a construção de um saber unitário como síntese dos conhecimentos particulares e universais (NORONHA, 2005).

Essa articulação entre o universal e particular, a estrutura e a conjuntura, entre a parte e o todo como elementos de uma totalidade histórica, alude à filosofia da práxis de tradição marxista e gramsciana, uma práxis orgânica. Ela possibilita a formação do educador com uma sólida base teórica e epistemológica, que dê conta de superar a visão fragmentada de mercado e de suas ideologias naturalizantes e desistoricizadas.

A prática pedagógica precisa interagir com a ação do aluno, efetivando seu desenvolvimento omnilateral e motivando a participação do educando no processo de desenvolvimento social, de forma criativa e transformadora. Sendo assim, precisa relacionar teoria e prática, ou seja, a ação não somente baseada no entendimento e em conceitos puramente mentais e nem apenas em sentido utilitarista.

As concepções pedagógicas progressistas¹⁴ reconhecem as determinações sociais do fenômeno educativo, isto é, compreendem que a escola, os educadores recebem influência da sociedade. Para chegarmos à emancipação do homem precisa-se do apoio das demais instituições da sociedade e do esforço coletivo de todas as esferas sociais. Saviani (1985) salienta que a educação não transforma de forma direta e imediata a realidade social e humana, ela atua de maneira indireta e mediata sobre os sujeitos da prática social.

Refletindo sobre a forma indireta e mediata da educação se envolver nessa tarefa de transformação do homem e da sociedade, buscamos tecer uma análise sobre as concepções

¹³ Omnilateral é “um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa ‘todos os lados ou dimensões’” (FRIGOTTO, 2012, p. 267). Manacorda (2007, p.89) define omnilateral como a “totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho”.

¹⁴ Segundo Luckesi, (que empresta o termo de Geogers Snyders) é um conjunto de concepções pedagógicas que contem: a concepção libertadora, libertária e histórico-crítica ou crítico social dos conteúdos. Essa tendência valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta (LUCKESI, 1994).

progressistas da prática pedagógica, mais especificamente a libertadora e a histórico-crítica, como mediadoras na realização dessa tarefa e, conseqüentemente, da resistência ao reprodutivismo da sociedade de classes, entendendo que para isso se percorre o caminho da práxis criadora.

1.3.1 Prática pedagógica na perspectiva Libertadora

Um enfoque da práxis criadora, na perspectiva libertadora, exige uma unidade teórica e prática que valorize uma pedagogia relacional, interacional e vinculadora de seres humanos. Deve apresentar uma educação libertadora, contrapondo-se às relações econômicas que se baseiam em uma perspectiva modernizadora de mundo com características produtivista, combatendo ainda, as formas que centralizam o poder para melhor dominar, disciplinar e modelar os sujeitos, negando o caráter dinâmico e transformador da própria vida.

A educação libertadora auxilia no nascimento do ser social emancipado e para ela o importante é que “[...] os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2014, p. 166).

O pensar reflexivo e o agir ético são necessários para transformação da realidade social concreta. Mas para isso é imprescindível uma educação social, libertadora, crítica e democrática que dê possibilidade ao aluno de se conhecer, como seres sociais, temporalizados, historicizados e compreender os problemas sociais da sua realidade concreta, saindo do estado de consciência transitiva ingênua¹⁵, chegando ao estado de consciência crítica (FREIRE, 2003). Segundo Paulo Freire (1983, p. 61), essa transição faz com que o ser humano se desenvolva como “sujeito e não objeto, pelo pensar certo”.

Para definir o pensar certo, Paul Legrand serve de referência a Freire, uma vez que Legrand entende o pensar certo como a “organização reflexiva do pensamento” (LEGRAND apud FREIRE, 1983, p. 67-68), como a capacidade de dominar a reflexão, possibilitando homens e mulheres compreenderem e se inserirem ativamente no processo histórico e, em

¹⁵ Para Freire (2003, p. 34), consciência ingênua consiste em [...] simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o tempo melhor foi o passado. Pela transferência da responsabilidade e da autoridade, em vez de sua delegação apenas. Pela subestimação do homem comum. Por sua forte inclinação ao ‘gregarismo’, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade da argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela desconfiança de tudo o que é novo. Pelo gosto não propriamente do debate, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Pela tendência ao conformismo.

seguida pela práxis criadora, chegarem a superação da condição de objeto para se tornar homem-sujeito.

Ao presumir a ideia de superação, o pensar certo, na concepção freiriana, é um pensar revolucionário, já que visa à libertação das massas, a sua conscientização sobre a realidade concreta e de classe. Por meio da práxis, emprega o pensar sobre a própria prática; o pensar sobre o próprio pensar; o rever, o repensar o pensado e o feito, tornando o ser humano em um ser finito, inconcluso, consciente de sua inconclusão. “O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1983, p. 76). E assim, ele está envolvido num permanente e contínuo movimento de busca, que o estimula para “ser mais¹⁶” e a humanizar-se.

Nessa direção, cabe ressaltarmos que o mundo externo não é a única direção da consciência intencional, porque ela consegue voltar-se para si. A sua ação vai além do simples reflexo da realidade, alcançando a reflexão crítica sobre as condições materiais de existência e a capacidade de superação de suas contradições. Assim sendo, chega-se a transitividade crítica¹⁷.

É necessária uma educação capaz de conduzir a superação do pensamento e conhecimento do nível da “doxa”, pensamento predominante mágico, de senso comum, caracterizado pela ingenuidade para o nível do “logos”, conhecimento trazido da essência do fenômeno (FREIRE, 1983).

Superar o nível da “doxa” através da educação libertadora não é tarefa fácil, a sociedade capitalista imprime fortemente o predomínio do capital sobre o trabalho, além da dominação política e ideológica que chega à educação como um sistema de verdades universais. Essas verdades reproduzidas nas escolas contribuem para o estado de submissão e alienação diante das crenças petrificadas historicamente. Nessa perspectiva, conscientes ou não, os professores tradicionais, aqueles que reproduzem a educação bancária, tornam a educação

¹⁶ Significa “o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se lhe como um imperativo que deve ser existencializado” (FREIRE, 1969, p. 127).

¹⁷ [...] se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição das explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas. Na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa de posições quietistas. Pela aceitação da massificação como um fato, esforçando-se, porém, pela humanização do homem. Por segurança na argumentação. Pelo gosto do debate. Por maior dose de racionalidade. Pela apreensão e receptividade a tudo o que é novo. Por se inclinar sempre a arguições (FREIRE, 2003, p. 34).

um ato de depositar, em que os educandos são os depositados e o educador, o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção “bancária” da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta visão distorcida de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber (FREIRE, 2014, p. 80-81).

Esses educadores tornam-se fundamentais para o projeto do capital, para falsear a realidade, acalmar a inquietação e impedir o desvendar do mundo, tornando homens e mulheres em seres coisificados.

Apesar de desafiador, há de se buscar o alcance da práxis criadora, insistindo na efetivação de uma prática pedagógica libertadora e crítica. A educação libertadora apresenta os pressupostos dessa prática, pois visa desenvolver a autenticidade do pensar, do saber e do existir, através do diálogo, da pesquisa, da pergunta, da problematização, todos intimamente ligados à criticidade.

A prática pedagógica criadora e libertadora auxilia na criação de condições de existir um desenvolvimento econômico concomitante a uma sociedade de sujeitos autônomos e autênticos, resistentes às tentativas de uniformização ideológica, de alienação do real, de expropriação do saber, de concretização do individualismo, de neutralização de tensões e de enfraquecimento das organizações, que surgem no próprio processo contraditório das práticas dos homens ao produzirem e serem produzidos.

A educação é um dos mais importantes e eficazes bens produzidos e necessários para concretizar a inclinação ontológica humana de “ser mais” (FREIRE, 2000, p. 31). Através dela, pode-se produzir e reproduzir a libertação, a humanização, quando ela assume um viés libertador, em que se valoriza a discussão de temas como emancipação humana e se ajuda a compreender de forma mais profunda as formas e a complexidade das relações de poder que envolvem todas as relações sociais (FREIRE, 1976).

Frente a isso, encontra-se o caráter dialógico da educação libertadora, pois o ensino está direcionado para a problematização da realidade concreta, a formação do pensar certo que implica em pensar sobre o pensar, pensar pelo próprio pensar, refletir sobre a realidade. Faz-se importante que homens e mulheres sejam sujeitos do seu pensar e discutam o seu pensar, sua própria visão de mundo. E assim, desenvolvam a autonomia e a democracia.

(FREIRE, 2014). Para tanto, é necessário dar voz aos seus sujeitos através de um diálogo confiante, democrático, baseado no pensar certo, crítico de que a realidade é um constante devir, numa transformação constante dela mesma e dos seres humanos por também serem inacabados.

A prática pedagógica do professor deve estar voltada à necessidade de uma postura norteadora do processo ensino-aprendizagem e de uma aplicação metodológica, que tenha como foco principal o desenvolvimento intelectual de seu aluno, levando ao crescimento de sua aprendizagem e de sua consciência crítica que o faz compreender enquanto sujeito social. A respeito disso, Gadotti (2000, p. 09) afirma que

o educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é o sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos.

Não há detentores únicos do conhecimento, todos têm a contribuir dentro de uma relação dialogal que contenha a organização, colaboração e interação que ocorre entre o educador e educando, sem que o educador se sobreponha, autoritariamente, sobre o educando.

Essa postura é uma das premissas para a educação libertadora para a instauração de uma nova relação: “educador-educando” e “educando-educador”, mediatizada pelo diálogo (FREIRE, 2014, p. 95). A educação libertadora, como prática de liberdade, precisa superar a contradição entre o educador e os educandos, em que a tarefa de ambos é de se tornarem sujeitos. O conhecimento não é transferido, não está alheio a eles, mas é produzido dentro de uma relação de diálogo. Desta maneira, tanto o educador quanto o educando, educam e são educados (FREIRE, 2014).

A prática pedagógica dialógica configura-se em um dos maiores desafios para a educação, pois necessita de alteridade e considerar o ser humano como histórico e inconcluso, ou seja, os seres humanos são inacabados, vivendo em uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens sabem-se inacabados. Diante disso, a educação deve ser um fazer permanente (FREIRE, 2014). Compreende-se, assim, o significado da prática pedagógica na relação dialógica como uma prática mais significativa tanto para o educando quanto para o educador.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que,

historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível - depois, preciso - trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 26).

A prática educativa é atividade para além do ofício dos professores, é algo que não é somente deles, mas um traço cultural compartilhado com outros sujeitos, a partir de uma relação de complementariedade, de colaboração e de descoberta num processo histórico que cria e recria a ação de aprender, ensinar e vivenciar o mundo.

O professor, que atua de modo reflexivo, dialógico, que conhece os mecanismos e movimentos da práxis criadora, sabe potencializar as situações que estão colocadas para a prática pedagógica. Isso faz com que não desista do seu papel político-transformador e não seja um mero reproduzidor de conhecimentos, mas tenha consciência das intencionalidades de sua práxis, num movimento de formar sujeitos e a si mesmo. Suas práticas pedagógicas trabalham com e na historicidade; implicam tomadas de decisões; de posições e se transformam pelas contradições. Por isso, são práticas que se exercem na interação de sujeitos, de práticas e de intencionalidades.

À medida que o professor age considerando as especificidades dos processos pedagógicos e não trata a educação como produto e resultados, abre espaço para a vida, a existência, o imprevisível, o emergente, as interferências culturais, o novo, ou seja, para a práxis criadora.

Para o professor tomar essa postura, deverá conscientizar-se que: “[...] a realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo. É preciso, portanto, fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (FREIRE, 1977, p. 48).

A prática educativa reflexiva, crítica, democrática, a partir da problematização, leva-nos a reflexão, a compreensão e consciência do espaço e tempo em que estão vivendo. Pois é por meio do entendimento da real situação vivida que podem, como seres ativos, transformá-la, visto que ela não é imutável e insuperável (FREIRE, 1983).

Para que o professor direcione sua prática pedagógica rumo a humanização, a autonomia do educando e de si próprio, do compromisso como práxis criadora deve possuir um compromisso de ampliar sua formação, seus conhecimentos de modo a superar a consciência ingênua e substituí-la pela visão crítica. Necessita constituir sua prática

pedagógica na ética, no diálogo, na ação política, que se dá num relacionamento com os educandos de forma horizontal, intencional, afetiva, que caminha para mudanças em si e no mundo, provocando assim a resistência aos *modus operandi* econômico e social dominante em nossa sociedade e abrindo possibilidade a uma sociedade mais humana e justa.

1.3.2 Prática pedagógica na perspectiva histórico-crítica

Na obra “Escola e democracia”, ao fazer uso da teoria da curvatura da vara de Vladimir Lênin, - que assim declarou: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvá-la para o lado oposto” (LÊNIN apud SAVIANI, 1985, p. 34), Saviani lembra o quanto é necessário romper com uma prática pedagógica conservadora e buscar uma nova prática.

É preciso, no entanto, mais do que simplesmente anunciar uma concepção pedagógica e social que enviesa para o lado oposto da concepção reprodutivista da ideologia hegemônica. Por isso, a concepção histórico-crítica supõe a inflexão da vara, a partir de uma práxis criadora que permita estabelecer a relação conteúdos-realidades sociais, visando à “articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste” (LIBÂNEO, 1995, p. 42), como forma de colocar a educação a serviço da transformação social e da emancipação humana, atingindo o ponto correto da vara.

Para o alcance desse estágio, é preciso que o professor se utilize do conteúdo e da forma comprometidos com a transformação social, fazendo uso do método dialético¹⁸, que parte da realidade concreta do aluno, abordando o que ele sabe do conteúdo para depois, problematizá-lo em suas múltiplas dimensões: conceitual, social, histórica, política, filosófica e então, seguir para a construção do conhecimento científico, até o aluno atingir o conhecimento claro e sistematizado, o que lhe possibilitará voltar à prática social final¹⁹ com a compreensão crítica e política da realidade em sua essência. Por isso, Saviani conclui

¹⁸ A concepção histórico-crítica adotou a teoria dialética do conhecimento, inspirada em Marx. Traduzida para o contexto da educação, supõe que a aprendizagem significativa deve partir do que o aluno já sabe, a chamada prática social inicial, caminhando em direção à síntese na qual “o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora” (SAVIANI 2003, p. 42).

¹⁹ Prática social final é [...] a nova maneira de compreender a realidade e de posicionar-se nela, não apenas em relação ao fenômeno, mas à essência do real do concreto. É a manifestação da nova postura prática, da nova atitude, da nova visão do conteúdo no cotidiano. É, ao mesmo tempo, o momento da ação consciente, na perspectiva da transformação social, retornando à Prática Social Inicial, agora modificada pela aprendizagem (GASPARIN, 2005, p. 147).

[...] que o papel da escola não é mostrar a face visível da lua, isto é, reiterar o cotidiano, mas mostrar a face oculta, ou seja, revelar os aspectos essenciais das relações sociais que se ocultam sob os fenômenos que se mostram à nossa percepção imediata (SAVIANI, 2011, p. 201).

Para tanto, é necessário ainda que o educador compreenda seu papel enquanto mediador epistêmico, na apropriação desses conhecimentos produzidos e construídos historicamente pela sociedade por parte do aluno. Em razão disso, o docente deve elaborar em seu planejamento, estratégias de ensino para o movimento da prática inicial à prática final. Para Saviani (2003, p.21):

[...] pela mediação da escola, acontece a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita. Cumpre se assinalar, também aqui, que se trata de um movimento dialético, isto é, ação escolar permite que se acrescentem novas determinações que enriquecem as anteriores e estas, portanto, de forma alguma são excluídas.

A mediação deve considerar o conhecimento como algo que não está instituído, mas em processo de construção. Não se pode desconsiderar no ponto de partida aquilo que está se instituindo. Isso aponta para o papel importante a ser desempenhado pelo professor.

Saviani (2003) coloca como imprescindível uma fundamentação teórica, filosófica, política consciente e comprometida com a transformação das relações sociais, pois a tarefa, a qual a Pedagogia Histórico-Crítica propõe-se, carece de uma ação docente consciente e intencional do e no processo educativo, dada somente através de uma postura epistemológica que entrelace a teoria e a prática (social e pedagógica) como é o caso da práxis.

Na tese intitulada “O trabalho como princípio educativo do ensino”, Zanella (2003, p. 225) declara: “entendemos que o docente, principalmente numa perspectiva Histórico-crítica, necessita possuir certa clareza da visão de mundo na qual desenvolve o ensino. Há, portanto, uma articulação orgânica entre prática pedagógica, teoria e concepção filosófica”. O autor compartilha a ideia de que é imprescindível ao docente seu comprometimento com a superação da sociedade capitalista, a partir da manifestação clara da filosofia da práxis, assim como o domínio de seus pressupostos teóricos. Essa postura dá possibilidade ao docente debater com a força ideológica presente no senso comum, tanto no âmbito social como nos objetivos do ensino.

O trabalho pedagógico requerido pela Pedagogia Histórico-crítica, comprometido com os interesses da classe trabalhadora, passa bem longe da concepção hegemônica de mundo,

visto que ela tem facilidade em se transformar em senso comum, isso para Saviani (2004, p. 03),

É, pois, contraditório, dado que se constitui, num amálgama integrado por elementos implícitos na prática transformadora do homem de massa e por elementos superficialmente explícitos caracterizados por conceitos herdados da tradição ou veiculados pela concepção hegemônica e acolhidos sem crítica.

Conforme o pensamento de Saviani, a elevação do nível de consciência da classe trabalhadora, que é a primordial tarefa da educação para práxis criadora e necessária à luta contra hegemônica, está configurada em

[...] dois momentos simultâneos e organicamente articulados entre si: um momento negativo que consiste na crítica da concepção dominante (a ideologia burguesa); e um momento positivo que significa: trabalhar o senso comum de modo a extrair o seu núcleo válido (o bom senso) e dar-lhe expressão elaborada com vistas à formulação de uma concepção de mundo adequada aos interesses populares (SAVIANI, 2004, p. 03).

Nesses termos, a Pedagogia histórico-crítica propõe a vinculação entre educação e os interesses sociais populares, reconhecendo que o ponto de partida e de chegada da prática educativa é a práxis criadora comum a professor e alunos. Para Saviani (2005, p. 263), “a educação é entendida como mediação no seio da prática social global”. Dessa forma, a escola é o movimento social que ocorre no ato de se apropriar dos objetos culturais de conhecimento e, por meio dele os indivíduos se reconhecem como sujeitos de sua ação, podendo expandir para as outras práticas sociais.

1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NA PRÁXIS IMITATIVA (NEO)PRAGMÁTICA

Um dos exemplos que podemos observar de pragmatismo aplicado à educação é o Movimento Escolanovista. No Brasil, o movimento da Escola Nova chegou por volta dos anos de 1920. Nessa época, o país passava por transformações econômicas, políticas e sociais trazidas pelo processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira. Tal cenário trouxe à baila grandes conflitos políticos, sociais, educacionais, levando a uma perspectiva de mudança no campo educacional da oferta de um ensino fragmentado e desarticulado com a

realidade, o que fez com que educadores aderissem ao movimento de mudança dos paradigmas relacionados à escola tradicional (LUSTOSA JÚNIOR, 2018).

Segundo Queiroz e Moita (2007), os educadores apoiadores do movimento da Escola Nova defendiam uma escola pública e de qualidade para todas as camadas da sociedade. Essa concepção trouxe a ideia de transformar a escola em agente ativo, adequando-se às necessidades do meio em que está envolvida e fundamentou-se no pragmatismo, principalmente postulado por John Dewey, estabelecendo princípios de ação, solidariedade e cooperação social (RIBEIRO, 2004).

Esses princípios, porém, não foram capazes de eximir a educação de um caráter técnico e mantenedor do estado de hegemonia da classe dominante.

Paradoxalmente, em lugar de resolver o problema da marginalidade, a 'Escola Nova' o agravou. Com efeito, ao enfatizar a 'qualidade do ensino', ela deslocou o eixo de preocupação do âmbito político (relativo à sociedade em seu conjunto) para o âmbito técnico-pedagógico (relativo ao interior da escola), cumprindo ao mesmo tempo uma dupla função: manter a expansão da escola em limites suportáveis pelos interesses dominantes e desenvolver um tipo de ensino adequado a esses interesses. É a esse fenômeno que denominei 'mecanismo de recomposição da hegemonia da classe dominante' (SAVIANI, 1985, p. 9-10).

O imediatismo da Escola Nova consistiu em relacionar o problema da qualidade de ensino às questões superficiais sem aprofundar as análises em sua composição estrutural e conceitual, não permitindo o conhecimento da totalidade concreta. Escondeu as contradições sociais do sistema capitalista e a crítica sobre os interesses das classes dominantes. Assim, viu o problema educacional como consequência de fatores técnico-pedagógicos, fundamentando sua análise no isolamento da escola diante da sociedade.

A educação proposta pela Escola Nova também foi vista como um processo interno que parte de necessidades e interesses individuais para a adaptação ao meio. As ações são determinadas segundo sua utilidade imediata à vida, não há empenho algum em transformar o cenário social, em utilizar a escola como um dos instrumentos de movimentação para essa transformação. Educar, nesse contexto, não escapa ao sinônimo reproduzir, caracterizando-se como práxis imitativa.

De acordo, com Luckesi (1994), a concepção pedagógica da Escola Nova concebe a escola como um ambiente que deve ser favorável para experiências dos discentes, propiciando o aprendizado por meio das adequações das necessidades individuais ao meio social; essas experiências devem satisfazer, simultaneamente, os interesses dos educandos e as exigências

sociais. Os alunos aprendem baseados em situações-problemas e ainda, são estimulados a conhecer os problemas de sua realidade, a solucioná-los através das atitudes concretas. A relevância dada aqui à experiência individual é um ponto marcante do pragmatismo endossado por Peirce, J. Dewey e W. James, pois esses autores

concordam com um princípio básico do empirismo segundo o qual a inteligência e as faculdades humanas são essencialmente dadas a partir da aprendizagem na experiência, pois para eles: em primeiro lugar, a experiência possibilita a base para o conhecimento, e a atividade mental é o trabalho de transformação da experiência em objetos de conhecimento; o confronto e a transformação desta experiência tem como principal objetivo sanar as dúvidas e inquietações na mente (cuja característica é ser inquiridora), estabelecendo a crença; por fim, o conhecimento visa o estabelecimento da “crença prática”, isto é, a formação de hábitos de conduta cognitiva e moral futura (DAZZANI, 2008, p. 284).

Os alunos chegam ao conhecimento, após experimentá-lo e refletirem sobre essa experiência. O conhecimento fundamenta-se na experiência, naquilo que funciona e leva a resultados da ação do indivíduo.

Anísio Teixeira, um dos mais significativos propagadores da proposta de filosofia da educação e prática pedagógica baseada nas ideias de John Dewey, conceitua que “aprender significa ganhar um modo de agir. Aprendemos, quando assimilamos uma coisa de tal jeito que, chegado o momento oportuno, sabemos agir de acordo com o aprendido” (TEIXEIRA, 2000, p. 43- 44). Essa visão remete a ideia de aprendizagem como guia para nossa ação prática, revelando também uma forte influência da doutrina pragmatista, uma vez que ela se dá num contexto imediato e individualista, não chega a se caracterizar como parte constituinte de um movimento de ação, reflexão e ação.

Quanto à prática pedagógica dos professores, a Escola Nova propõe que ela seja facilitadora da aprendizagem, priorizando o desenvolvimento psicológico e a autorrealização do educando. O professor deve esforçar-se em despertar o interesse e provocar a curiosidade do aluno, fazendo com que ele atinja a abstração a partir de sua experiência, valorizando também a iniciativa e a espontaneidade do aluno.

[...] os alunos são levados a aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas, quer em relação a um ambiente de coisas, de objetos e ações práticas, quer em situações de sentido social e moral, reais ou simbólicos (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Portanto, no processo educativo, “o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundárias” (SAVIANI, 1985, p. 12). A relação de professor e aluno, nesse caso, não é pautada pela mediação do professor e intervenção ativa de ambos. Na práxis criadora, elas são importantes, uma vez que levam à apropriação do conhecimento ressonador na vida dos alunos e a uma participação organizada e ativa para a transformação da sociedade, conforme os interesses populares.

A educação brasileira do Ensino Médio e Profissional, principalmente a partir das décadas de 70, do século XX, recebeu influência dos pensamentos neopragmatista de Rorty, porque ao se ligar a um ensino técnico, prático, no sentido imediato, não questiona os valores de uma sociedade burguesa, pelo contrário, utilizando-se do discurso de compreensão e boa convivência, contribui com seus propósitos e para a sua manutenção, distanciando-se da possibilidade de uma educação voltada à valorização humana e transformação da realidade.

O conhecimento, valores e atitudes estão articulados de acordo com o capital e uma de suas demandas é formação de mão-de-obra. Tal ideia comunga com a Teoria do Capital Humano formalizada por Schultz (1971) e que segundo Frigotto (1989) trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem para proverem os meios de vida seus e de seus filhos – sua força de trabalho.

A educação está a serviço do mercado e para tanto a concepção tecnicista tem um lugar estratégico para formar o trabalhador para o processo de produção capitalista, posto que postula um significado próprio à função social da escola, ao papel dos professores e alunos, à metodologia, ao currículo, passando a exigir dos educandos diferentes posturas e atitudes em relação à maneira de aprender, e ao professor, na sua forma de ensinar. A educação baseada no mercado traz exigências de reformulação técnica e pedagógica de caráter imutável, definindo-se como padrão universal com resultados pré-determinados a serem atingidos, ajustando a escola a fins da práxis imitativa.

A prática pedagógica do professor fundamentada na práxis imitativa restringe-se à ação pragmática e individual que busca responder às necessidades imediatas da sociedade, principalmente, em seu viés econômico. Sem o movimento de ação-reflexão-ação, o professor, numa atitude “natural” conforme nos afirma Vázquez, aproxima-se mais do homem comum, uma vez que:

[...]. Nela a consciência comum acredita estar numa relação direta e imediata com o mundo dos atos e objetos práticos. Seus nexos com esse mundo e consigo mesma aparecem diante dela num plano a-teórico. Não sente a

necessidade de rasgar a cortina de preconceitos, hábitos mentais e lugares comuns na qual projeta seus atos práticos. Acredita viver – e nisso vê uma afirmação de seus nexos com o mundo da prática – à margem de toda teoria, à margem de uma reflexão que só viria arrancar-lhe da necessidade de responder às exigências práticas, imediatas, da vida cotidiana. Mas procederíamos superficialmente se aceitássemos em sua totalidade o que o homem comum e corrente pensa de si mesmo; ou a visão que sua consciência tem de si mesma. Não poderíamos dizer, de modo algum, que vive em um mundo absolutamente a-teórico. O homem comum e corrente é um ser social e histórico; isto é, encontra-se imerso em uma rede de relações sociais e enraizado num determinado terreno histórico. Sua própria cotidianidade está condicionada histórica e socialmente, e o mesmo se pode dizer da visão que tem da própria atividade prática (VÁZQUEZ, 2007, p. 31).

Os sujeitos inseridos em práticas pedagógicas que se direcionam para a realização do imediato, como é o caso da prática sugerida pela educação tecnicista, acaba por desconsiderar a desigualdade entre as classes, mascarar a realidade e manter a consciência alienada, não assumindo compromisso social de mudança com a realidade dos alunos, sustentando uma relação educativa com fins utilitários. E, também por revelar um dos objetivos da concepção Rortyana de educação: a socialização, a fim de “garantir que seja transmitido apenas o que é seguro para a manutenção da sociedade, por isso, o papel do professor não é questioná-la” (MASSON, 2013, p. 247).

As concepções liberais, aqui demarcadas, demonstram um caráter essencialmente pragmático, voltadas para ações prático-utilitárias, para que o indivíduo consiga se “adequar” à sociedade capitalista e garantir seus interesses individuais.

[...] a reprodução da força de trabalho exige não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão às regras da ordem estabelecida; isto é uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante, para os operários, e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante, para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também ‘pela palavra’, a dominação da classe dominante (ALTHUSSER, 1970, p. 21-22).

Nesses termos, as ideias (neo)pragmatistas conduzem a prática pedagógica a fins determinados dos interesses capitalistas, pois reproduzem saberes articulados ao mercado e ao projeto de dominação de classe. A função da escola seria ajustar o ser social à ordem capitalista.

Elegemos nesta seção o Movimento da Escola Nova e a Educação Tecnicista, no Brasil, a partir dos anos 70, para apresentar como o pragmatismo e o neopragmatismo foram utilizados para embasar concepções de educação e suas práticas pedagógicas.

Encerramos esse capítulo de discussão sobre o pragmatismo, neopragmatismo e a práxis como fundamentos da prática pedagógica, os quais concebem a dimensão teórica e prática de forma distinta. Entendemos que a prática pedagógica é permeada pelas múltiplas determinações: política, econômica, social, cultural e filosófica, assim sendo inserida em um contexto educacional, vincula-se a diferentes projetos de educação, os quais podem possibilitar a alienação ou a emancipação da classe trabalhadora.

Percebemos que a prática pedagógica fundamentada na práxis criadora não se limita em educar sujeitos para estarem como objetos nesta sociedade vigente. De maneira alguma se contenta em apenas formar para o que já está posto. O objetivo é a elevação das consciências possibilitando a apreensão das contradições sociais e a organização de ações de resistência, no sentido da melhoria da qualidade de vida, participação democrática, justiça social, entre outros fatores humanizantes, “[...] tendo em vista determinados valores que sintetizam as possibilidades já existentes historicamente de o homem humanizar-se e que, como tal, caracterizam o ser do homem enquanto síntese das múltiplas determinações” (OLIVEIRA, 1994, p. 118).

Para que o professor em seu trabalho docente (relação teoria e prática) auxilie a formação de homens emancipados, a espontaneidade tem que dar lugar ao conhecimento dos pressupostos teórico-metodológicos que diferenciam a filosofia da práxis de outras concepções e visões de mundo. Assim, professor e aluno podem em uma relação dialética agir para a mudança da realidade social e seus determinantes.

Portanto, além dessa compreensão das bases filosóficas que sustentam a educação brasileira e conseqüentemente a prática pedagógica nas atuais políticas educacionais, é de extrema importância o entendimento sobre a reforma política e econômica pelo qual passou nosso país, principalmente a partir da década de 1990, já que trouxeram grandes implicações ao campo educacional. Trataremos sobre essa questão no capítulo a seguir.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E AS DETERMINAÇÕES POLÍTICA, ECONÔMICA E IDEOLÓGICA: O CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

Esse capítulo visa discutir as práticas pedagógicas tomando por base analítica as determinações política, econômica e ideológica no contexto brasileiro a partir dos anos 90. No campo da superestrutura política, destacamos as orientações da Terceira Via, expondo sua compreensão de educação enquanto atividade pública não estatal. Na estrutura econômica, discutimos a reestruturação produtiva, as relações entre o público e o privado na educação brasileira, colocando ainda em debate a reforma da administração pública embasada no modelo gerencial de gestão. E no campo da superestrutura ideológica, enfatizamos as implicações dessas mudanças para o convencimento social a respeito da qualidade da educação, elevação do nível de aprendizagem, aquisição de competências, responsabilização cidadã, etc.

2.1 A TERCEIRA VIA NO PLANO DIRETOR DA REFORMA DO ESTADO BRASILEIRO

Na década de 1970, o capitalismo sofreu mais uma crise econômica: inflação elevada, baixas taxas de crescimento econômico, pouca atratividade econômica. Segundo Anderson (1995, p. 10), houve “a chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo”.

Os capitalistas atribuíram ao Estado as causas dessa crise, devido ao seu controle sobre as questões econômicas e o seu papel de principal responsável pelas políticas de proteção social. Então, o Neoliberalismo, nascido na chamada Escola de Chicago, através dos postulados de dois economistas Milton Friedmann e Frederic Hayek, surgiu como uma estratégia de superação da crise e ainda, como uma corrente teórica com fortes críticas ao Estado de bem-estar social.

Segundo Galvão (1997), o Neoliberalismo apresentou em seu bojo a concepção de “menos estado, mais mercado”, apregoando a privatização de bens e serviços públicos e trazendo para o mercado atribuições do Estado de bem-estar social. A recuperação econômica mundial viria via reforma política, tendo por base a ideologia do Estado Mínimo. Todavia,

vale ressaltarmos que, em contraponto ao diagnóstico de crise do Estado, tem-se a afirmação que a crise é do Capital. Sobre isso, Montaño (2008, p. 26) afirma:

O “projeto/processo neoliberal” representa, portanto, a atual estratégia hegemônica de reestruturação geral do capital, face a crise, ao avanço tecnológico, a reorganização geopolítica, às lutas de classes que se desenvolvem no pós-70, e que se desdobra basicamente em três frentes articuladas: o combate ao trabalho (às leis e políticas trabalhistas e às lutas sindicais e da esquerda) e as chamadas “reestruturação produtiva” e “reforma do estado”.

No diagnóstico de crise do Estado, as medidas de superação na superestrutura política, em países como Inglaterra e Estados Unidos, deram-se a partir da mudança do modelo político social do Estado de bem-estar social para o Neoliberal. Na estrutura econômica, a fim de gerar maior lucratividade, menos desperdício no processo produtivo e de acompanhar as mudanças ocasionadas pela globalização, ocorreu a substituição do paradigma produtivo Fordismo/Taylorismo - processos técnicos e informacionais, rígidos, voltados para a maximização da produção e no fazer de produtos diferenciados dependendo dos limites das máquinas de base eletromecânica, nas quais se materializa o conhecimento humano enquanto produto acabado - para o Toyotismo, novos paradigmas organizacionais baseados nos sistemas informacionais de base microeletrônica, flexíveis, e das novas tecnologias de base microeletrônica (KUENZER, 2003).

O Brasil, a partir dos anos de 1990, para superar a crise capitalista e sob as influências da reestruturação do modo de produção capitalista, tratou de uma reforma do Estado brasileiro que se inicia ainda com o governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992), porém foi no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) que ela ganhou força. Mesmo com um receituário denominado Consenso de Washington²⁰, lançado pelos neoliberais aos países em desenvolvimento, principalmente aos países da América Latina, o governo de FHC propõe o Projeto de Reforma do Aparelho do Estado, apresentado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), o qual tinha como ministro Bresser Pereira, sob as orientações da Terceira Via²¹. Em entrevista à revista Administração pública e gestão social o próprio Bresser Pereira afirma: “Em relação ao Consenso de Washington, creio que fui o primeiro a

²⁰ A proposta do Consenso de Washington resume-se, no curto prazo, em diminuir o déficit fiscal através da redução do gasto público, principalmente na área social, aplicar políticas monetárias restritivas para combater a inflação, manter uma taxa de juros real positiva e o câmbio em um nível adequado (valorizado). No médio prazo, os objetivos seriam transformar as exportações em uma das bases do crescimento, liberar o comércio exterior, reduzir as regulações estatais (privatizações) e atribuir o papel desregulador ao mercado, concentrar o investimento no setor privado, e promover uma estrutura de preços sem distorções (CHESNAIS, 1995, p. 02).

²¹ Ver introdução, página 14.

fazer a crítica, em 1990, [...]. Então nunca comprei o Consenso de Washington. [...]” (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 238). Isso indica que, pelo menos na visão do governo, o Projeto de Reforma do Aparelho do Estado não esteve baseado somente nos ideais neoliberais, procurou embasar-se nas premissas da Terceira Via.

Em relação ao Estado, a Terceira Via defende que a sua interferência nem pode ser total como no socialismo e nem mínima como no Neoliberalismo. “O estado não deve dominar nem o mercado, nem a sociedade civil, embora precise regular e intervir em ambos” (GIDDENS, 2007, p.24).

Os teóricos da Terceira Via concordavam com os neoliberais, de que a crise está no Estado, entretanto apontavam como a estratégia de superação o terceiro setor, que é caracterizado como o público não-estatal. Assim, a tarefa de execução das políticas sociais foi repassada para sociedade, em nome da participação e democratização da democracia (GIDDENS, 2001b). Vale ressaltarmos que essa democratização tem relação com o repasse da responsabilidade do Estado para a sociedade civil em relação à execução das políticas sociais.

A política da Terceira Via configurou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado no Brasil, considerando que a

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

O Estado passa de protagonista do desenvolvimento para figurar como coadjuvante do mercado, redefinindo o seu papel como promotor de políticas sociais e regulador de mercado. Ao Estado não cabe competir com o mercado, mas sim auxiliá-lo indiretamente no sentido de promover o desenvolvimento social e econômico.

Segundo Bresser Pereira, idealizador do plano,

a saída para a superação da crise seria a reforma do Estado, como uma exigência imposta pela globalização econômica e uma necessidade para o país, com base nas seguintes estratégias: privatização - transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado; descentralização - transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio; e publicização - transformação de uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal (BRESSER-PEREIRA, 1998, p. 61).

As estratégias políticas da reforma do Estado reconfiguram seu papel na direção do mercado sem negar o protagonismo do público na execução dos serviços. A minimização do Estado não consiste na privatização total dos serviços e bens públicos, mas na cooperação entre o público e o privado.

Peroni (2006, p.14) ressalta:

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

A partir da Terceira Via, percebemos que para a superação da crise do Estado e o atendimento às exigências da globalização econômica houve uma reconfiguração no papel do Estado (relação público não-estatal), no processo das políticas públicas e também reconfiguração do papel do cidadão (responsabilização), já que a execução dos direitos sociais passa a ser de responsabilidade compartilhada entre o Estado e os cidadãos.

Para melhor visualizar a estratégia política da Terceira Via, a respeito da transferência de responsabilidade de execução de serviços para a sociedade civil e participação voluntária dos cidadãos, cabe observarmos os setores e as suas funções, implantados durante o processo de reforma do Estado, segundo o que consta no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado- PDRAE:

Núcleo Estratégico- É o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento. É, portanto, o setor onde as decisões estratégicas são tomadas pelos Poderes Legislativo e Judiciário.

Atividades exclusivas- É o setor em que são prestados serviços que só o Estado pode realizar, como regulamentar, fiscalizar, fomentar, compreendidos no processo de cobrança e fiscalização dos impostos e da previdência social básica, na atividade da polícia, entre outros.

Serviços não exclusivos do Estado- São exercidos, também, pelas organizações públicas não estatais e privadas. Estes serviços compreendem o atendimento dos direitos humanos fundamentais, como educação, saúde, por meio da oferta de universidades, os hospitais, os centros de pesquisa e os museus. Isto porque representam "economias externas", relevantes à sociedade. Logo, tais serviços não podem ficar exclusivamente sob o domínio do mercado.

Produção de bens e serviços para o mercado- Corresponde à área de atuação das empresas. É caracterizado pelas atividades econômicas voltadas

para o lucro que ainda permanecem no aparelho do Estado como, por exemplo, as do setor de infraestrutura (BRASIL, 1998, p. 28).

Esses setores e suas funções mostram que a reformulação e modernização do aparelho estatal trouxeram como objetivo a transferência dos serviços públicos para o chamado setor público não-estatal, com o intuito de promover a “eficiência” e a melhoria de serviços para o benefício do cidadão e “melhorar” o desempenho da máquina governamental.

Bresser-Pereira entendia que administração pública burocrática do Estado brasileiro havia se tornado ineficiente frente às demandas da população e sua capacidade de atendê-las.

Na realização das atividades exclusivas de Estado e principalmente no oferecimento dos serviços sociais de educação e saúde, a administração pública burocrática, que se revelara efetiva em combater a corrupção e o nepotismo no pequeno Estado Liberal, demonstrava agora ser ineficiente e incapaz de atender com qualidade as demandas dos cidadãos-clientes no grande Estado Social do século vinte, tornando necessária sua substituição por uma administração pública gerencial (BRESSER-PEREIRA, 1997, p. 13).

O Estado transferiu a responsabilidade por setores como a educação e saúde à sociedade, ao chamado terceiro setor, entendida como sociedade civil, setor público não-estatal. Adrião e Peroni (2005, p.142) afirmam que há “uma transferência das responsabilidades sobre a oferta de políticas sociais da esfera estatal para instâncias de natureza privada dos mais diversos formatos: empresas, sociedades sem fins lucrativos, fundações, etc.” e o que fica como propriedade do Estado adquire a orientação do mercado, pois se julga que através de seus norteamentos se alcança a eficiência, é o conceito de quase-mercado, isto é “a introdução da concepção de gestão privada nas instituições públicas, mas sem alterar propriedade das mesmas” (IBIDEM).

O então presidente, Fernando Henrique Cardoso (1999) declarou que em seu governo estaria presente esse conceito de eficiência e responsabilização, afirmando que a sociedade civil (entendida como o terceiro setor) é mais eficiente do que o Estado ao realizar as políticas sociais.

A sociedade civil assume, com mais eficiência e menor custo, funções que antes eram privativas do setor público. E o Estado se fortalece ao articular-se com ela. A vertebração da sociedade, em sintonia com a descentralização das políticas públicas, cria as condições para que os serviços do Estado cheguem efetivamente aos que mais precisam e não, como sempre foi, aos que mais têm, porque sempre detiveram os instrumentos de pressão para reivindicar mais. No Brasil, por muito tempo, o Estado como organização esteve a

frente da sociedade. Hoje, ao contrário, é a sociedade que, via de regra, caminha à frente do Estado (CARDOSO, 2009, p. 27).

O que se propôs foi a redefinição do papel provedor do Estado em relação aos direitos sociais. Nessa reconfiguração, os indivíduos são considerados cidadãos-clientes, visto que o Estado financia parte de suas atividades não exclusivas e a sociedade civil toma para si a responsabilização da outra parte.

O Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado propôs, então, a mudança da Administração pública de um modelo burocrático para uma gestão gerencial que se caracteriza

[...] pela busca da eficiência, pela redução e pelo controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pelos modelos de avaliação de desempenho, por suas novas formas de controlar o orçamento e os serviços públicos e pela descentralização administrativa, que dá maior autonomia às agências e aos departamentos. Além do mais, o gerencialismo ou gestão gerencial também tem como características a redução e o controle dos gastos públicos e o modelo de avaliação por desempenho – que será fundamental no âmbito educacional (CASTRO, 2008, p. 03).

Sendo assim, rompe os monopólios estatais com o intuito de tornar competitivas as atividades que antes eram exercidas somente pelo Poder público. É a forte relação entre o sistema de produção aplicado às fábricas, modelo toyotista, a reformulação no modelo de estado e também as políticas sociais. Segundo Bresser-Pereira (2001, p. 24), era a forma mais eficiente de administrar a aparelhagem estatal, apontando que um dos aspectos centrais dessa reforma é “[...] transformar os serviços sociais e científicos prestados pelo Estado em organizações sociais, ou seja, em organizações públicas não estatais financiadas pelo orçamento do Estado e supervisionadas através de contratos de gestão”.

Em uma entrevista Bresser-Pereira ressaltou sobre a reforma gerencial²²:

Então a Reforma Gerencial, que é a condição da legitimidade de um sistema social-democrático, em minha opinião, é o melhor sistema do mundo. É o que legitima o Estado, que tem uma grande carga tributária para financiar esses serviços e possui um número relativamente pequeno de servidores públicos. Porque esses serviços são prestados através de organizações sociais (BRESSER-PEREIRA, 2017, p. 239).

²² Ver introdução, página 14.

Dessa forma, como afirma Peroni (2008, p. 02-03), “a execução das políticas não ficará mais sob responsabilidade do Estado que vai fazer parceria com a sociedade civil”. A reforma gerencial ficou a cargo das organizações do terceiro setor que obteve um duplo papel: prover serviços sociais e científicos em bases competitivas e exercer o controle social. Quanto ao Estado, transfere ao setor público não estatal (ou setor não-lucrativo) a execução de serviços sociais e científicos (escolas, hospitais, institutos de pesquisa), mantendo, no entanto, o seu papel social democrata de principal provedor de fundos (financiamento) para essas atividades.

A Terceira Via traz a ideia de que é importante, em tempos de globalização, que os Estados nacionais sejam capazes de responder aos desafios do contemporâneo e intempestivo capitalismo mundial e de garantir a governabilidade, de maneira sintonizada e articulada entre a esfera pública e a esfera privada. Para Giddens (2001a), é necessário promover a harmonização social por meio de um pacto social, de uma “concertação social” e para isso

Precisamos reconectar essas três esferas (Estado, mercado e sociedade civil) por meio de um novo contrato social, adequado para uma era em que a globalização e o individualismo andam lado a lado. O novo contrato ressalta os direitos e as responsabilidades dos cidadãos. As pessoas não devem se limitar a receber da sociedade, mas se voltar para ela. O preceito “nenhum direito sem responsabilidades” se aplica a todos os indivíduos e grupos. O governo deve manter um papel regulamentador em muitos contextos, mas tanto quanto possível deve se tornar um facilitador, proporcionando recursos para que os cidadãos assumam a responsabilidade pelas consequências de seus atos (GIDDENS, 2001b, p. 167).

Observamos nessa assertiva a ideia de que na redefinição do papel do Estado, na perspectiva da Terceira Via, é premente uma nova cidadania, em que o cidadão se torna responsável pelo cumprimento dos direitos sociais, embora esta concepção política e econômica reconheça que vivamos em uma sociedade de classes, recomenda que não haja conflitos e sim a promoção da harmonização social, pois o papel dos indivíduos de qualquer grupo é compartilhar o provimento dos direitos sociais.

Sobre essa responsabilização por parte da sociedade civil, Neves (2005, p. 38) afirma a crença no

[...] apelo à responsabilidade social, fundamentado na noção de sociedade civil enquanto espaço de ajuda mútua organicamente independente do Estado, consubstancia a estratégia da classe dominante e dirigente, sob a direção do que vem se denominando de liberal-socialismo ou socialismo-liberal, de radicalização da democracia, ou seja, de retração da participação popular aos limites de um pacto social no qual capital e trabalho procuram

humanizar as relações sociais vigentes de exploração, expropriação e de dominação.

Assim, a sociedade civil não é compreendida como cenário do embate político entre as classes. No novo modelo social, é como se não existissem antagonismos e luta contra hegemônica. As contradições e os confrontos entre as classes que marcam a sociedade capitalista são negligenciados.

Essa sociedade civil que se apresenta está descolada de qualquer conteúdo de classe, como afirma Guiot (2011, p.11), está “apta a assumir o papel de novo agente histórico da transformação em lugar das classes sociais na construção do ‘bem comum’ e, portanto, como ausente de opressão e dominação”. A Terceira Via apregoa essa necessidade de mobilizar forças sociais para combater os problemas sociais.

2.1.1 A responsabilização social e o gerencialismo na educação brasileira

Para a Terceira Via, a sociedade civil deve se transformar em sociedade civil ativa, pois “ao invés de tensões e disputas entre classes pelo poder [...] prevaleceria o colaboracionismo, a responsabilidade social e a liberdade de escolhas individuais” (MARTINS, 2007, p. 74). Por isso, segundo Groppo e Martins (2008, p. 227),

[...] diferente do neoliberalismo ortodoxo, esta nova versão amenizada do neoliberalismo, a Terceira Via, vai conceber o Estado como importante ator no combate às mazelas sociais e na garantia do crescimento econômico. Não diretamente, como se deu nas formas interventoras de Estado – de Bem-Estar, desenvolvimentista e socialista –, mas por meio de:

- a) enfrentamento das questões sociais via parcerias com entidades da “sociedade civil” para, acima de tudo, gerar uma nova subjetividade nas quais os indivíduos assumem responsabilidades de lidar com questões coletivas antes do Estado – desenvolvendo, em especial nas comunidades com problemas sociais, o seu “capital social”, ou seja, a capacidade da coletividade se mobilizar para resolver suas dificuldades;
- b) incentivo ao desenvolvimento econômico, por meio de parcerias público-privadas – incluindo-se, aqui, parcerias com ONGs para a gestão das obras sociais, pensadas e propostas pelo Estado em conjunto com agências externas a ele.

No final da década de 90, o governo brasileiro foi aderindo às parcerias com as Organizações não Governamentais (ONGs), Fundações, Institutos, e outras formas de parcerias público-privadas para introduzir um novo modelo de gestão com o escopo de melhorar a eficiência na administração e serviços do Estado brasileiro.

Para Bresser-Pereira (2001, p.25-26), as organizações públicas não-estatais

[...] garante serviços sociais e científicos mais eficientes do que os realizados diretamente pelo Estado, e mais confiáveis do que os prestados por empresas privadas que visam o lucro ao invés do interesse público. É mais confiável do que as empresas privadas porque, em áreas tão delicadas como a educação e a saúde, a busca do lucro é muito perigosa. É mais eficiente do que a de organizações estatais, porque pode dispensar dos controles burocráticos rígidos, na medida em que as atividades envolvidas são geralmente atividades competitivas, que podem ser controladas por resultados com relativa facilidade.

No campo da educação, as parcerias foram estimuladas em Conferências e Encontros internacionais, como é o caso da Conferência Mundial de Educação Para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, em 1990, onde houve a participação de representantes de mais de cem países e ONGs que, na época, comprometeram-se com a meta da Educação Primária Universal (EPU) para a população mundial num prazo de uma década, ou seja, até o ano de 2000, sob o pressuposto de que este nível de ensino seria satisfatório às necessidades básicas de aprendizagem.

Além do empenho dos governos responsáveis pela educação a nível nacional, municipal e estadual, na universalização da educação básica, a Declaração ressalta a importância das parcerias, ou de alianças, já que os governos não dariam conta de suprir todo o suporte humano, financeiro e organizacional necessário à concretização dessa tarefa. Alinhado às alianças e às parcerias, o documento conclama à solidariedade internacional e à benfeitoria dos organismos multilaterais de financiamento, no tocante à cooperação técnica e financeira para concretizar a educação para todos (CHAVES; SEGUNDO; JIMENEZ, 2018, p. 22).

Outro exemplo de estímulo às parcerias ocorreu no Fórum de Dakar realizado no ano de 2000, onde se avaliou a década de 1990 a 1999 e se estipulou um novo prazo à universalização do ensino fundamental, seriam quinze anos a mais para a consecução da referida meta, visto que não se concretizou a previsão firmada na Conferência de Jomtien. O evento contou com a participação de 180 países e 150 ONGs que reiteraram no documento “Marco de Ação de Dakar” o papel da educação para fins economicistas e não apenas como um direito humano fundamental de todos, pois o definiu como um canal indispensável para se obter a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século XXI (UNESCO, 2000).

No documento, observamos ainda que a educação deveria ser evocada pelo Estado: “a educação primária deve ser gratuita, obrigatória e de boa qualidade, assumida pelo Estado” (UNESCO, 2000, p. 03), entretanto, dentro da relação de parceria público-privada como o

artigo 7º da declaração de Dakar aponta “o papel indispensável do Estado na educação deve ser suplementado e apoiado por parcerias ousadas e abrangentes em todos os níveis da sociedade. A Educação Para Todos implica o envolvimento e o compromisso de todos com a educação” (IDEM, 2000, p.15). Sendo assim, o artigo instigou a ideia de que para que a educação seja, de fato, para todos, era necessário o fortalecimento das alianças (parcerias): a esfera pública, o setor privado, a sociedade civil e os indivíduos isoladamente. Todos tornaram-se responsáveis pelo crescimento da oferta da educação formal e elevação da qualidade de aprendizagem.

As parcerias público-privadas ganharam grande destaque no alcance das metas do documento internacional “Educação Para Todos” e passaram a ser uma das principais fontes de financiamento para a educação. Os organismos internacionais, como a UNESCO, incentivaram a cooperação das corporações de negócios, pequenas e médias empresas, fundações filantrópicas, associações profissionais e econômicas, bem como outras organizações da comunidade empresarial, com os indivíduos, as comunidades e as famílias.

Internacionalmente, as grandes Conferências Mundiais da Educação - Jomtien, 1990; Nova Delhi, 1993 e Dakar, 2000 - deram ênfase à valorização de experiências extraescolares, à ampliação da jornada escolar e à participação da sociedade civil. As ONGs mereceram posição de destaque nos documentos produzidos em Jomtien e em Nova Delhi, sendo citadas como importantes atores para a concretização do objetivo proposto: “Educação para todos” (BRUNSTEIN; RODRIGUES; KIRSCHBAUM, 2008, p. 122).

A participação do empresariado na formulação das políticas educacionais o legitimou socialmente como participante do setor público por meio da filantropia, pois nas parcerias, as relações de mercado são transferidas para a filantropia e mutuamente reforçadas. Ball e Olmedo (2013, p.33) ressaltam a importância dada ao terceiro setor, denominado de nova filantropia:

[...] soluções inovadoras e velhas soluções para problemas sociais e de desenvolvimento “baseadas no mercado” estão sendo privilegiadas e fortalecidas através do surgimento de uma nova elite global, conectada em rede, formada por promotores de políticas e “novos” filantropos.

O terceiro setor passou a ser visto como o promotor do desenvolvimento econômico, sem deixar de lado a dimensão social.

Esta questão é assim tratada no Plano Diretor:

O Projeto das Organizações Sociais tem como objetivo permitir a descentralização de atividades no setor de prestação de serviços não exclusivos, nos quais não existe o exercício do poder de Estado, a partir do pressuposto que esses serviços serão mais eficientemente realizados se, mantendo o financiamento do Estado, forem realizados pelo setor público não-estatal. Entende-se por “organizações sociais” as entidades de direito privado que, por iniciativa do Poder Executivo, obtêm autorização legislativa para celebrar contrato de gestão com esse poder, e assim ter direito à dotação orçamentária (BRASIL, 1995, p. 60).

As Organizações Sociais são concebidas como sinônimos de eficiência e eficácia na administração de serviços não exclusivos do Estado, baseando-se no contrato de gestão, na ideia de quase-mercado e nos princípios da gestão gerencial, os quais buscam resultados imediatos e mensuráveis, não se aprofundando em questões mais humanizadoras.

Nesse contexto, cabe enfatizarmos que várias leis foram criadas para regulamentar as parcerias, dentre elas destaca-se no governo FHC, a lei 9.637/98 que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais. Em sua seção III, artigo 5º, por exemplo, trata do contrato de gestão como sendo um instrumento entre poder público e as organizações sociais para fomento e execução de atividades que passaram a ser tratadas como atividades não exclusivas do Estado.

No governo Lula (2003-2010) foi sancionada, em 30 de dezembro de 2004, a Lei nº 11.079, conhecida como “Lei das PPPs - Parcerias Público-Privadas”, que se restringe a dois tipos de concessões: concessão patrocinada²³ e concessão administrativa²⁴. Na verdade, como nos informa Di Pietro (2011), as Parcerias Público-Privadas (PPPs) brasileiras são espécies do gênero concessão, utilizada como a primeira forma de descentralização de serviços públicos. Esse gênero já era previsto pela legislação brasileira há muito tempo e validado através das Leis nº 8.987/95 e nº 9.074/95, além de leis específicas para determinados setores, como energia e telecomunicações.

Mészáros (2006, p.108) afirma que essa articulação entre capital e Estado confirma o antagonismo crescente entre produção e controle. Caso não houvesse a estrutura jurídica montada pelo Estado, o pilar que sustenta o capital seria destruído, pois “[...] o Estado se afirma como pré-requisito indispensável para o funcionamento permanente do sistema do

²³ De acordo com a Lei nº 11.079/04, § 1º, concessão patrocinada é a concessão de serviços públicos ou de obras públicas de que trata a Lei nº 8.987, de 13 de fevereiro de 1995, quando envolver, adicionalmente à tarifa cobrada dos usuários contraprestação pecuniária do parceiro público ao parceiro privado.

²⁴ De acordo com a Lei nº 11.079/04, § 2º, concessão administrativa é o contrato de prestação de serviços de que a Administração Pública seja a usuária direta ou indireta, ainda que envolva execução de obra ou fornecimento e instalação de bens.

capital”, servindo como “estrutura de comando político de grande alcance” desse sistema. O Estado é, pois, um grande aliado para o capital na superação de sua crise.

Essas leis são mecanismos jurídico-políticos, criados para regulamentar as organizações sem fins lucrativos ou organizações sociais com vistas a estabelecer uma parceria entre o público e o privado, ampliando a atuação desse segmento junto às ações desenvolvidas pelo Estado.

Na lógica de que, “todos são convidados a resolver os problemas socialmente postos sobre o mundo para que a educação resolva-os: as empresas, as escolas e a sociedade como um todo são envolvidas numa teia ideológica de responsabilização pelos problemas gerados na materialidade social” (FRERES; RABELO; SEGUNDO, 2010, p. 43). E nesse sentido, o Movimento Todos pela Educação, lançado em 6 de setembro de 2006, no Museu do Ipiranga, em São Paulo, definiu-se como uma alternativa educacional brasileira necessária e eficiente para alcançar a qualidade na educação brasileira, a partir da iniciativa dos empresários brasileiros com apoio do Estado que o endossou por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) inaugurado em abril de 2007.

O governo articulou as medidas adotadas pelo Ministério da Educação (MEC) com a agenda empresarial do movimento “Compromisso Todos pela Educação”, tornando o carro-chefe do proclamado PDE. Sobre essa articulação entre o movimento “Compromisso Todos pela Educação” e o Programa de Desenvolvimento da Educação, é importante o que diz Saviani (2007, p.1253)

[...] de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo, conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação.

Apoiados pelo governo, os empresários com o discurso de busca de qualidade da educação pública, passaram a direcioná-la, a partir da gestão de mercado, a fim de garantir eficiência e competitividade

É justo admitirmos que a aliança selada entre escola e empresa assume gravidade em precedentes, se levarmos em conta que, para além de qualquer retórica afinada com o chavão da empresa cidadã, ou de responsabilidade

social; para além, igualmente, do conteúdo das metas formuladas em qualquer das instancias envolvidas, os propósitos empresariais são forçosamente estabelecidos em nome das exigências da lucratividade, as quais busca submeter à política educacional (JIMENEZ, 2010. p.25).

As parcerias público-privadas na educação também se constituem como a responsabilização social, amparada pelo discurso de esforços coletivos para a elevação do país, não deixa de ser uma forma de se obter consenso a um projeto criado e dirigido para a legitimação da sociedade capitalista. Assim, a formação dos trabalhadores fica restrita aos patamares mínimos da educação básica, dispondo dos conhecimentos articulados à prática agregados aos valores da competitividade, versatilidade e cooperação mútua.

2.2 NOÇÕES DE COMPETÊNCIAS E PRÁTICA PEDAGÓGICA: A PRÁXIS IMITATIVA NO ENSINO MÉDIO

Além da reforma política aqui discutida, nosso país, principalmente a partir dos anos de 1990, também teve de se afinar aos interesses internacionais do modo de produção capitalista para a formação humana como forma de superação da crise de acumulação do capital. Isso causou grande pressão à área da educação, dando direção objetiva às políticas e práticas educacionais. Sousa e Pereira (2006) destacam que numa sociedade imbuída num contexto em que o conhecimento e a capacidade de produção de riquezas materiais são componentes essenciais para o acesso e a manutenção da mão-de-obra no mercado de trabalho, as noções de competências passaram a ser elemento norteador do trabalho pedagógico, pois é o que o padrão toyotista exige do trabalhador.

Kuenzer (2002, p. 02) assevera que as novas formas de organização e gestão do trabalho (paradigma toyotista) exigiram

[...] o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, competências estas desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento através de processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por cursos de educação profissional.

O trabalhador deveria ser capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção, de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos

métodos de trabalho. A educação assumiu como função proporcionar aos indivíduos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, adaptáveis à instabilidade da vida e não mais aos conhecimentos sistematizados. A noção de qualificação profissional, que no modelo taylorista/fordista era objeto da formação, deu espaço às competências e habilidades breves e mutantes, dentro de redes abertas, rápidas, virtuais. “Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer, [...] passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e habilidades cognitivas superiores” (KUENZER, 2005, p. 08).

Percebemos que o toyotismo induziu a redefinição da prática pedagógica, visto que as novas exigências educacionais se baseiam na relativização dos conhecimentos sistematizados, nas competências e habilidades flexíveis e valorização do método enquanto forma para se atingir do desenvolvimento cognitivo, o qual fará com que os educandos saibam resolver as situações-problemas que surgirem cotidianamente.

[...] é preciso haver uma ação recíproca entre operações mentais e conteúdos. Minimizar os conteúdos escolares dando prevalência ao método, tendo em vista o desenvolvimento cognitivo, significa desconsiderar a natureza social presente no fenômeno educativo. Significa, também, uma redução da pedagogia a um sistema teórico supostamente autônomo, que em nada se vincula à realidade social (GONÇALVES, 2009, p. 251).

É importante que na educação da classe trabalhadora o docente compreenda a aprendizagem como uma construção social e histórica e não somente como elemento técnico-pedagógico. E assim, possa desenvolver sua prática pedagógica a partir de questões do âmbito social capazes de aproximar os indivíduos de uma compreensão crítica das contradições do sistema capitalista em prol de um projeto social e econômico verdadeiramente humanitário.

As noções de competências trazidas pela reestruturação produtiva dizem respeito à “capacidade/habilidade de mobilização de conhecimentos para um contexto prático, ainda que esse movimento esteja marcado por uma posição pragmática e utilitária, em detrimento da necessidade do outro, que reflita a amplitude das necessidades humanas” (ALVES, J., 2015, p. 60). Na perspectiva pragmática, a prática pedagógica está para o preparo de situações reais, para o disciplinamento da vida social e produtiva conforme as especificidades que o processo produtivo assume por causa do desenvolvimento das forças produtivas. Segue o lema pragmático “aprender a aprender”, indicando ao sujeito inserido no mundo do trabalho e

diante das rápidas mudanças que nele ocorrem, uma necessidade de estar em constante aprendizado para ser capaz de lidar com os desafios e exigências do mercado.

Percebemos que a prática pedagógica pragmática, engendradora na pedagogia das competências, reproduz a formação do homem comum e corrente, ajustado às demandas formativas do mercado. Nesses aspectos, a prática pedagógica pragmática reforça a formação dos indivíduos para a práxis imitativa, na medida em que reproduz competências e habilidades determinadas pela lógica do mercado e, no campo teleológico, não busca alcançar a transformação social.

No Toyotismo, apregoou-se a independência das especificidades das divisões técnicas profissionais e isso foi oportuno à crise dos postos de trabalho, já que quanto “menos estáveis são os empregos e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber ser’ (SERRA, 2008, p. 05)”. Nesse novo paradigma produtivo o trabalhador perdeu a estabilidade de emprego, uma vez que as qualificações são voláteis e os contratos flexíveis.

[...] requisitos tais como a responsabilidade, a abstração e a interdependência entram no registro do trabalho e evocam os chamados saberes sociais ou saber-ser. Os saberes sociais compreenderiam mais que os saberes técnicos, pois apelam aos aspectos de personalidade e aos atributos do trabalhador (RAMOS, 2011, p. 53-54).

Os processos de qualificação ficaram centrados no desenvolvimento de competências comportamentais. Segundo Sousa e Pereira (2006), o conceito de competência articulado nessas políticas privilegia o trabalhador com aptidão para elaborar conexões, criar e desenvolver conceitos, ser arrojado e operar em grupo. Busca-se imprimir um caráter transversal a todas as ocupações, tais como ter iniciativa, comunicar-se adequadamente, estudar permanentemente, ter maior capacidade de integração, trabalho em equipe, mais “democracia” na condução do trabalho, marcada pelo maior envolvimento do trabalhador em certas decisões, maior capacidade de abstração, mais leitura, mais matemática.

A educação já não garante o emprego, mas sim a empregabilidade, a aquisição dos requisitos do caráter universal das ocupações, torna-se essencial por parte dos trabalhadores, por isso é mister a permanência nos estudos para serem considerados aptos.

A necessidade desse constante estudo para um retorno positivo ao trabalhador, o qual seria a garantia de sua empregabilidade, está baseada em uma visão pragmática de que a educação está para preparar os sujeitos para atuar frente às rápidas mudanças que ocorrem na sociedade capitalista.

Nessa nova ordem de mudança constante e de permanente revisão, duas coisas ressaltam, que alteram profundamente o conceito da velha escola tradicional: a) precisamos preparar o homem para indagar e resolver por si os seus problemas; e b) temos que construir a nossa escola, não como preparação para um futuro conhecido, mas para um futuro rigorosamente imprevisível (TEIXEIRA, 2000, p. 29).

As determinações do capital lançadas sobre a educação dispuseram, conforme Kuenzer (2007), que os alunos egressos da educação básica diante das demandas do mercado de trabalho demonstrassem competências como: a flexibilidade e propensão ao aperfeiçoamento às demandas produtivas. Dessa forma, os trabalhadores precisariam desempenhar múltiplas funções, adaptados as tendências do mercado, e acompanhassem as mudanças tecnológicas advindas da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea.

A formação do futuro trabalhador deveria basear-se no critério (neo)pragmático da utilidade. O conhecimento útil seria aquele necessário às exigências imediatas do modelo produtivo toyotista. O (neo)pragmatismo “anuncia que o critério é a utilidade. Um determinado conhecimento se torna obsoleto por não mais responder às indagações e às necessidades humanas” (GONÇALVES, 2009, p. 226). O conhecimento para ser considerado válido precisa ser útil.

O caráter utilitário está presente nas finalidades da Educação básica conforme o art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9.394/ 96: “desenvolver o educando; assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Essas finalidades demonstram a afinidade do projeto da educação formal com os interesses do sistema produtivo. O ensino deve reproduzir sujeitos capazes de serem flexíveis e eficientes em suas capacidades produtivas.

É necessário que se forme sujeitos preparados para assumir os postos de trabalho. Isso é reforçado, ainda, no artigo 35, inciso II:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

Conforme Ricardo Antunes (2005), sob as demandas do setor produtivo para educação, essa preparação ocorre na transformação do perfil do proletariado: de um

contingente de trabalhadores que se enquadrava no “proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista” (p.76) para o aumento do contingente de trabalhadores ajustados dentro do perfil de um “novo proletariado fabril e de serviços, em escala mundial, presente nas diversas modalidades de trabalho precarizado: [...] terceirizados, subcontratados, *part-time*, entre tantas outras formas assemelhadas” (IBIDEM, p. 76-77).

Quando se justifica a necessidade dessa formação básica, considerando que as pessoas precisam ser autônomas, ter iniciativa, apresentar soluções diante de problemas, lidar com o instável, com o imprevisível, tem-se como referência as “noções de competências”. É preciso se submeter a processos de formação que garantam a empregabilidade e o imediatismo do mercado, uma vez que o emprego formal, tal qual se conhecia, passou a ser uma possibilidade cada vez mais rara, forçando as pessoas a mudarem de atividades por diversas vezes durante sua vida. As diferentes atividades pelas quais o sujeito irá realizar em sua vida profissional não interessam, o importante é desenvolver sua flexibilidade e a capacidade que dispõe de transferir experiências adquiridas para novas situações.

Para tanto, o Ministério da Educação, no Parecer CNE/CEB nº 15/98, colocou a necessidade do redesenho das “disciplinas ou dos conteúdos específicos”, a fim de alcançar as competências gerais, principalmente, aquelas relacionadas à capacidade de aprender e de formar uma identidade individual autônoma.

Essa racionalidade supõe que num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a identidade autônoma, se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a significados verdadeiros sobre o mundo físico e social. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação (BRASIL, 1998, p.26).

Isso acaba por revelar outro ponto das noções de competências, a ênfase nas questões subjetivas, já que relaciona o desenvolvimento das pessoas a dois aspectos: condutas apropriadas como: saber interagir com pessoas, com as diversas linguagens e com as diferentes áreas do conhecimento; e apreender significados e valores harmoniosos entre si que se dariam pela relação do conhecimento com os contextos sociais e pela mobilização dos sentimentos do aluno para com o conhecimento durante o processo pedagógico. Essa seria

uma estratégia para tornar a aprendizagem mais significativa e uma demonstração do conhecimento aplicado.

No Parecer CNE/CEB nº15/98, os eixos trabalho e cidadania ganham especial destaque com temas que envolvem práticas sociais, culturais e políticas, comunicação; vida pessoal, o cotidiano e a convivência; o meio ambiente, o corpo e a saúde.

Exercício de cidadania é testemunho que se inicia na convivência cotidiana e deve contaminar toda a organização curricular. As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação são parte integrante do exercício cidadão, mas a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, o corpo e saúde também (BRASIL, 1998, p.44).

Através de atividades (que se tornam o centro do processo de aprendizagem e não somente as disciplinas) buscou-se o desenvolvimento da dimensão subjetiva, principalmente no eixo trabalho, e ainda o remodelamento curricular que propôs como competências gerais, o saber analisar, saber sintetizar e saber resolver problemas (MACHADO, 1998, p. 86). Essa relação intrínseca entre escola e trabalho, sob os moldes economicistas, evidencia o envolvimento das noções de competências no Ensino Médio.

Nesses termos, o Parecer CNE/CEB nº15/98 direcionou essa etapa de ensino para a preparação básica nas mais variadas ocupações, mediante o desenvolvimento de competências básicas - sintetizadas pelo saber do educando.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB neste sentido é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral das quais a capacidade de aprender é decisiva (BRASIL, 1998, p. 35).

Constatamos o alinhamento desse Parecer com as quatro dimensões consoantes ao relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenado por Jacques Delors:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em

todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p. 89-90).

A justificativa para que essas dimensões fossem norteadoras do aprendizado é que elas são demandas do mundo contemporâneo, porém não ultrapassa o caráter abstrato e generalizante, não se embasa em contextos históricos concretos. O processo histórico, social e de transformação da realidade pelo sujeito, que também se transforma, encontra-se fora dessa argumentação.

A noção de competências contribui para a formação dos indivíduos combinando vários tipos de flexibilidade com saberes de valor efetivo no domínio da atividade prática, isto é, a construção do saber ser. O objetivo da educação é preparar os indivíduos para saber lidar com o imprevisto, o inesperado, com as situações de trabalho em contínua transformação, com a descoberta das individualidades que cada um tem a acrescentar ao processo tendo em vista algum resultado. Também se refere a uma pedagogia voltada para o desenvolvimento da capacidade de adaptação do indivíduo, denominada Pedagogia das competências.

A Pedagogia das competências

[...] em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário de manutenção do *status quo* de dominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais-valia (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 57).

A formação por competências dá-se por exigências associadas às noções do saber, saber-fazer, do pensamento de um aprendizado aberto, do aprender a aprender, do desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, não se importa com práticas pedagógicas capazes de criar espaços e interações que resultem na socialização plena dos alunos.

Nesse contexto, de acordo com Saviani (2010, p.21), “o segredo do sucesso estaria na capacidade de adaptação e de aprender a aprender e de reaprender”, haja vista que, na redução cada vez mais dos postos de trabalho, só terão espaço os que são preparados pela escola, a qual incutirá no indivíduo o sentido de competência, flexibilidade e adaptação necessária. O professor é estimulado a desenvolver sua prática pedagógica sob essa lógica. Conforme Maria Veiga (2016, p.11), no contexto das competências,

[...] as práticas que se destacam como propiciadoras desse novo modo de ensinar e aprender são aquelas que reservam o protagonismo para quem aprende, e não para quem ensina. São aquelas nas quais o professor se coloca como um mediador entre o aprendiz e o objeto do conhecimento, um facilitador da travessia do ponto obscuro das questões e inquietações iniciais para o ponto da formulação de hipóteses e construção de soluções.

Esse modelo de prática pedagógica orienta-se no pragmatismo para fins imediatos. Sobre isso, é relevante a discussão de Pistrak (2009) sobre utilidade imediata e utilidade social. Para ele, utilidade imediata refere-se a um conhecimento pragmático e ao fazer imediato. Já a utilidade social, baseia-se na totalidade, na síntese entre a teoria e prática, de modo que a formação do sujeito possa ser socialmente útil. Neste caso, a educação baseada na noção das competências compreende-se na utilidade imediata. Segundo Ramos (2001), está desatrelada a uma formação humanizadora, visto que fragmenta o conhecimento a partir de processos de instrumentalização do trabalho.

Nessa seção, vimos as noções de competências como dispositivo da reestruturação produtiva, sendo apresentada como necessária à formação dos trabalhadores. Trazidas para a educação básica e, mais precisamente ao Ensino médio numa perspectiva educacional pragmatista, contribui para uma educação que objetiva o desenvolvimento de uma “nova sociabilidade” e a “serviço das demandas de mercado, das necessidades econômicas globais de formação de mão-de-obra que se apresentam em cada contexto social, articuladas de forma a suprir um mercado global caracteristicamente volátil” (GONÇALVES, 2009, p. 232). Com isso, a preocupação da prática pedagógica dos professores seria a de preparar seus alunos para ter competências que lhe habilitariam ao trabalho flexível e para se tornarem cidadãos socialmente responsáveis, pois é assim que se farão úteis.

2.3 ENSINO INTEGRADO COMO POSSIBILIDADE DA PRÁXIS CRIADORA NO ENSINO MÉDIO

O Ensino Médio, pensado na perspectiva contra hegemônica, busca um projeto político para a emancipação social, é nesse viés que a ideia do ensino integrado se apresenta. O ensino integrado é uma proposição pedagógica que busca uma formação integral, multidimensional dos sujeitos, superando o ensino reducionista direcionado aos estudantes de origem trabalhadora. No ensino reducionista, a ênfase é dada ao desenvolvimento de

capacidades cognitivas básicas e instrumentais, desfavorecendo o desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

O ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

O ensino integrado compreende o processo formativo ligado ao trabalho como princípio educativo, uma vez que busca o desenvolvimento físico e intelectual dos sujeitos não somente para o domínio saber fazer técnico, mas para a realização humana em seu sentido ontológico. A articulação entre trabalho e ensino é realizada com intuito de formar o sujeito de forma ampla e totalizante visando à transformação da realidade social.

O Ensino médio compreendido de forma integrada está fundamentado na educação politécnica²⁵.

Apoiado no conceito de politécnica, o ensino médio estaria orientado para explicitar não só como a ciência e a tecnologia se convertem em potência material no processo produtivo, mas também como são influenciadas pela cultura e, ao mesmo tempo, a influenciam. Ao produzir símbolos, representações e significados, a cultura determina as práticas sociais e, ao mesmo tempo, é determinada por essas práticas, constituindo-se no modo de vida de uma dada sociedade ou grupo populacional (MOURA, 2010, p.03).

Assim, o Ensino médio integrado funda-se em uma base unitária, na integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, servindo como alternativa de superação da dicotomia entre conteúdos e competências, da tarefa de ensinar as pessoas a suportar a inquietação e conviver com o incerto, o imprevisível. A perspectiva de formação integrada, segundo Ramos (2005, p. 124), “[...] se opõe a isto, afirmando a educação como meio pelo qual as pessoas se realizam como sujeitos históricos que produzem sua existência pelo enfrentamento consistente da realidade dada, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua

²⁵ Visa o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho com a compreensão de seu caráter de sua essência” (SAVIANI, 2003, p. 140).

ação criativa”. A teleologia do ensino integrado supõe produção contínua, transformação social e autotransformação do sujeito.

Nessa perspectiva, o currículo integrado constitui-se sob os seguintes fundamentos (RAMOS, 2011): **concebe o sujeito como ser histórico-social concreto**, a existência do homem como espécie e como ser único ocorre pela sua relação homem-natureza e homem-homem; **busca a formação humana - síntese de formação básica e formação para o trabalho**, nos moldes gramscianos, refere-se a uma educação fundamentada no trabalho como princípio educativo, com uma formação voltada para a omnilateralidade humana; **tem o trabalho como princípio educativo**, implicando uma formação fundamentada no processo histórico e ontológico da produção da existência humana; **centra-se numa epistemologia que considera a unidade de conhecimentos gerais e específicos**, dada num processo contínuo ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura; e **proporciona a compreensão dos fundamentos que caracterizam o processo de produção moderno com base na relação Trabalho, Ciência e Cultura**, numa referência curricular que traz a compreensão de que os processos e as relações que os indivíduos vivem se constroem dentro de uma totalidade.

Ressaltamos que Ramos (2008) apresenta o ensino integrado em forma e conteúdo, uma vez que enquanto forma relaciona o Ensino médio e ensino profissional e enquanto conteúdo propõe a formação pela conexão das áreas fundamentais da vida do sujeito e que estruturam sua prática social.

Certamente, o projeto de qualificação efetiva dos trabalhadores articulado com um projeto político de emancipação social requer um encontro formativo com práticas pedagógicas orientadas pela ideia de práxis criadora, a qual reconhece a necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, produzir e transformar a realidade. É nesse sentido que “o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 43). E assim, configura-se como possibilidade de práxis criadora.

Para Araújo e Frigotto (2015, p. 64), engajar-se no ensino integrado já pressupõe assumir uma postura ético-política.

Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com

elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa proposta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Por isso, é importante que os educadores, ao se engajarem na prática pedagógica integradora, compreendam que o processo histórico e formativo do Ensino médio, como afirma Machado (1989), tem-se dado na dualidade, no sentido de sua educação: profissionalizante, para a classe trabalhadora, e propedêutico para classe abastada, além disso sob várias diferenciações de ensino e formas de oferta.

Ao contrário dos discursos oficiais, as diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não corresponderiam “a talentos, a capacidades, a dotes, mas às proporções de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessários ao seu funcionamento e à sua reprodução (SNYDERS, 1977, p. 27).

Esses direcionamentos são articulados aos interesses do capital, mas mesmo assim, a escola pode ser um instrumento na luta contra hegemônica:

[...] ao explorar igualmente as contradições inerentes à sociedade capitalista, é ou pode ser um instrumento de mediação na negação destas relações sociais de produção. Mais que isso, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas de superação destas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

Libâneo (2006) afirma que os educadores precisam conhecer bem as políticas educacionais, os objetivos e as formas de organização e funcionamento de uma escola, trabalhar em equipe, cooperar com outros profissionais, aprender a ter uma atitude investigativa. Essa qualificação teórica e prática possibilitará não apenas o exercício da participação, mas também, a análise da prática que levará a compreender ideias, saberes, experiências, na própria situação de trabalho, pois ainda que não se mostre claramente as adequações dos conteúdos e métodos escolares com as questões do mundo do trabalho, suas implicações e consequências são bastante presentes nesse contexto.

O professor deve reconhecer sua incompletude e a dos alunos, incidindo sobre essas a busca pelo aperfeiçoamento. “Estar sendo é a condição, entre nós, para ser” (FREIRE, 1996, p. 16). E isso é o verdadeiro conhecer que se dá pela transição da ingenuidade à criticidade, da curiosidade ingênua a curiosidade epistemológica. A participação do professor numa

constante problematização de mundo e do conhecimento, numa reflexão crítica, é que o leva juntamente com os discentes a uma ação transformadora da realidade.

Não menos importante, é necessário que se compreenda “[...] as crianças e jovens da escola básica como sujeitos de conhecimento, de saberes e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística [...]” (FRIGOTTO, 2008, p. 13), pois sem esse esclarecimento, o ensino integrado não se concretiza, já que ele está baseado na premissa de que, sendo dialético, o conhecimento é resultado da interação dos sujeitos com o mundo na coletividade e não no individualismo.

Ao se distanciar da ideia de qualidade total que, segundo Saviani (2008, p. 441), tem a tendência de “[...] 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”, o ensino integrado aproxima-se da busca da escola com qualidade social, ou seja,

aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p.225).

O ensino integrado tem como perspectiva de qualidade social a procura pela superação e a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado através de uma formação que considera os conhecimentos na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social, capaz de formar os jovens para sua atuação cidadã e integrada a sua sociedade política.

A prática pedagógica, fundamentada na práxis criadora, tem no ensino integrado a potencialização pedagógica para a formação omnilateral humana, com consciência ético-política; unidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura; compreende o trabalho como princípio educativo e como condição para a humanização dos homens. Busca em seus aspectos formativos gerais o conhecimento sobre a totalidade histórica e social da humanidade, demonstrando as contradições existentes e criando mecanismos de superação da sociedade de classes.

3 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR/ JOVEM DE FUTURO: ESTRUTURA ORGANIZACIONAL E FORMATIVA

O presente capítulo discute a estrutura organizacional e formativa do Programa Ensino Médio Inovador e também do Projeto Jovem de Futuro, compreendendo as propostas educacionais de reestruturação curricular do Ensino Médio, a partir da parceria público-privada na política educacional brasileira.

Em 2011, o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, propôs uma parceria ao Instituto Unibanco para financiar o Projeto Jovem de Futuro por intermédio do ProEMI, com o intuito de potencializar o atendimento a um grande número de escolas estaduais dos cinco estados: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Através da adesão voluntária dos estados, deu-se origem à política pública Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Sérgio Ferreira e Velloso (2006, p.01) designa a parceria público-privada na educação como:

Uma forma de introduzir mecanismos de incentivos no sistema público de educação e, com isso, elevar sua eficiência, é através de parcerias público-privadas. A ideia básica é combinar a eficiência do setor privado com a característica do setor público de dar acesso a todos, particularmente aos mais pobres.

Neste viés, que entende a participação do terceiro setor como favorável ao alcance da eficiência (ajustamento do indivíduo a nova forma de cidadania e de exploração social) dos serviços públicos, o ProEMI/JF foi oficializado em 14 de fevereiro de 2012, com a assinatura do termo de cooperação técnica entre o MEC e o Instituto Unibanco. O termo viabilizou a execução desta parceria que passou a contar com um sistema de governança própria, o qual

[...] se dá por meio de reuniões periódicas com representatividade de todas as partes envolvidas (MEC, as Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco), nas quais se discutem temas para que as escolas e as redes de ensino como um todo avancem em seus resultados e metas bem estabelecidas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2014).

Na efetivação da parceria Instituto Unibanco e MEC, Romeu Caputo, secretário de Educação Básica do MEC, afirmou ser “uma importante experiência para o MEC e para as Secretarias Estaduais de Educação, pois pode se tornar uma referência na relação com outras experiências privadas que busquem contribuir com inovações positivas para a melhoria do Ensino Médio” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p.10).

Com o argumento de melhorias para o ensino e alcance das metas estabelecidas, o governo legitima a transferência da responsabilidade pela execução das políticas públicas e a subordinação ao gerencialismo à classe empresarial transvestida de terceiro setor. O Instituto Unibanco é grande exemplo disso como mantenedor do movimento empresarial “Todos pela Educação”, representou uma influência significativa nas políticas educacionais definidas a partir do PDE, dentre elas o ProEMI, tendo em vista que “o PDE assumiu todas as metas do Movimento, certificando a sujeição da política educacional ao consenso construído pelos empresários brasileiros” (BERNARDI; ROSSI; UCZAK, 2014, p. 08).

Isso ocorreu sob o argumento da ineficiência do Estado, o que justificou a necessidade da intervenção dos empresários nas questões sociais e ao mesmo tempo deu visibilidade às “propostas salvadoras” preconizadas pelo setor privado. É o diagnóstico apresentado pelos teóricos da Terceira Via: o Estado sozinho não é capaz de resolver esses graves problemas num período curto de tempo (SOUZA, 2006).

Na época da instituição da parceria, Ricardo Paes de Barros, membro do Conselho do Instituto Unibanco e secretário de Ações Estratégicas da SAE, declarou que a parceria do Instituto Unibanco com o MEC foi de extrema importância tanto do ponto de vista simbólico quanto prático.

O Jovem de Futuro é uma tecnologia social de interesse público, desenvolvido pelo setor privado com vistas a aprimorar o funcionamento de qualquer escola pública que contemple o Ensino Médio. A parceria com o MEC representa o reconhecimento federal da efetividade da estratégia Jovem de Futuro e, daí, vem a relevância do setor privado para a melhoria da qualidade da educação pública no país (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 22).

Essas declarações destacam a relevância do envolvimento do setor privado na educação, implementando os preceitos de mercado, como a melhoria da qualidade da educação pública no país. O conceito de qualidade incorporada pelo Instituto Unibanco foi importado do setor de produção do mercado para a educação, pois dizia respeito às modificações de gestão e adição de tecnologia.

A estratégia de implementar a inclusão do terceiro setor na política educacional como sinônimo de eficiência e melhoria da qualidade de ensino trouxe demandas para o setor educacional que atingiram especificamente as ações escolares e dentro delas a prática pedagógica dos professores. Neste sentido, a prática docente tornou-se o ponto fulcral para se atingir os objetivos educacionais propostos e as metas projetadas para melhorar os resultados da educação escolar.

É importante destacarmos que essa parceria não alterou o foco da proposta educacional do ProEMI e nem do projeto JF. E ainda, frisarmos que o ProEMI/JF é um projeto que tem duração de um ciclo de três anos. Após isso, o Instituto Unibanco encerra as suas ações de intervenção no Estado que o aderiu, permanecendo apenas o ProEMI, pois o mesmo é um programa do MEC que tem tempo indeterminado de duração.

Portanto, apesar dessas políticas públicas serem formadas por uma parceria público-privada, elas possuem concepção, planejamento e forma de execução diferentes. Por isso, para efeito didático e visando melhor entendimento, elas serão apresentadas a seguir de forma separada.

3.1 A REESTRUTURAÇÃO E EXPANSÃO DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR

Em 2003, num cenário político em que muitos profissionais da educação, defensores da escola pública e da ideia de um ensino médio integrado, ocuparam importantes cargos no Ministério da Educação, foi-se abrindo espaço a uma reorganização do Ensino Médio, especialmente à modalidade de educação profissional, uma vez que se criou o Decreto nº 5.154/2004 que estabeleceu uma nova articulação entre Ensino Médio e técnico, tornando sem efeito o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a reforma do Ensino Médio da década de 1990.

O engajamento de alguns educadores na defesa da proposta de Ensino Médio Integrado sob referências filosóficas, epistemológicas e pedagógicas da concepção de educação politécnica e formação omnilateral²⁶, trouxe como resultado concreto a formação básica e profissional concomitante, tornando-se parâmetro para vários programas direcionados ao Ensino Médio.

Numa tentativa de flexionar a política curricular do Ensino Médio, em julho de 2008, um documento denominado Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil foi publicado. Este documento foi elaborado por uma Comissão Interministerial, composta por representantes do Ministério da Educação e da Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República visando à reestruturação, expansão e melhoria do Ensino médio (BRASIL, 2008). Tal documento apresentava à nova política os seguintes objetivos estratégicos:

²⁶ Ver seção 1.3, página 38.

- Fortalecer a política pública para o ensino médio na articulação com o PNE e PDE e a coordenação nacional do MEC.
- Consolidar a identidade unitária do ensino médio como etapa final da educação básica considerando a diversidade dos sujeitos e, em particular as questões da profissionalização, da educação no campo e da EJA.
- Desenvolver e reestruturar o currículo do ensino médio em torno da ciência, da cultura e do trabalho.
- Valorizar os profissionais da educação do ensino médio.
- Priorizar os sujeitos jovens e os adultos estudantes do ensino médio.
- Melhorar a qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais.
- Expandir a oferta do ensino médio nas escolas federais em articulação com a rede estadual (BRASIL, 2008, p.10).

Esses objetivos focavam na busca de superar os limites de um currículo dualista e fragmentado o qual tem como característica “uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.2). Assim, o Grupo interministerial apresentou ainda neste documento o Programa Ensino Médio Nacional que propunha a expansão de um currículo integrado para o Ensino Médio e profissional tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura (BRASIL, 2008).

Para a efetivação desse Programa nove metas foram estabelecidas para serem alcançadas até o ano de 2010.

Meta geral: Desenvolver 1.000.000 de matrículas públicas do ensino médio (aproximadamente 10% das matrículas no Brasil) com currículo reestruturado no novo modelo pedagógico, com padrão de qualidade e articuladas na rede nacional de escolas públicas de ensino médio.

Meta 1: Criar 100 Escolas Públicas de Ensino Médio Integrado (*) para 200.000 novas matrículas no ensino médio de formação integral não profissionalizante (Modelo I). [...]

Meta 2: Ampliação de 10.000 novas matrículas de ensino médio nos Colégios de Aplicação (CAPs) vinculados as Universidades Federais. [...]

Meta 3: Criação de 30 escolas de ensino médio com 15.000 novas matrículas em parceria da união com o Sistema “S”. [...]

Meta 4: Criação de 30 Escolas de Jovens e Adultos (***) com 15.000 novas matrículas de ensino médio em parceria da união com empresas estatais e privadas. [...]

Meta 5: Ampliação de 10.000 novas matrículas nos Colégios de ensino médio vinculadas ao Ministério da Defesa e ao Ministério da Saúde. [...]

Meta 6: Promover, em regime de colaboração, o desenvolvimento das escolas estaduais de ensino médio com a reestruturação do currículo de 350.000 matrículas. [...]

Meta 7: Federalizar/estadualização de 150.000 matrículas de ensino médio das escolas municipais. [...]

Meta 8: Associar na rede nacional de escolas públicas de ensino médio as Instituições federais de educação profissional e tecnológica (250.000 matrículas de ensino médio até 2010). [...]

Meta 9: Estruturar a Rede nacional de escolas públicas de ensino médio, sob coordenação da SEB/MEC e SETEC/MEC, com participação de 500 escolas federais, estaduais e municipais. [...] (BRASIL, 2008).

Mesmo esse documento trazendo um referencial teórico-metodológico para a construção de propostas educacionais no sentido em que interessa à classe trabalhadora, observamos em algumas metas o alinhamento ao projeto aparentemente modernizador, mas reprodutor de um modelo de educação hegemônico. A terceira meta, por exemplo, fala da criação de 30 escolas com 1.500 novas matrículas em parceria com o sistema S (SESI e SESC). Já na quarta meta, propõe a criação de 30 escolas de jovens e adultos com 1.500 novas matrículas de ensino médio em parceria da União com empresas estatais e privadas.

Essa meta apresenta a legitimação da parceria público-privada, prescrição para a superação da crise do Estado orientada pela Terceira Via que

ao propor a parceria público-privada, também reduz o papel do Estado na execução das políticas sociais, repassando principalmente para o público não-estatal ou terceiro setor, e o que permanece sob a esfera estatal passa a ter a lógica de mercado, que é considerado mais eficiente e produtivo (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 765).

A parceria faz com que a educação (serviço público não estatal) tenha a dinamicidade empresarial (competitividade, eficiência, eficácia) e ao mesmo tempo direcionada para fins públicos. Ela permanece como mediadora da reprodução da sociedade capitalista.

O alinhamento ao projeto de educação hegemônica também pode ser visto na nona meta. Ela prevê a “criação do Selo de qualidade das escolas de ensino avaliado por critérios de condição de funcionamento, gestão e resultados de desempenho” (BRASIL, 2008, p. 19).

Quanto à avaliação como indutora da qualidade, é uma total inversão ao objetivo proclamado das avaliações institucionais, que deveriam ser diagnósticas, dando elementos para a elaboração de políticas e, ao contrário, acaba por ser meritocrática, culpabilizando as escolas e mais especificamente os professores pelo sucesso ou fracasso escolar, como se o sistema público não fosse responsável pela rede de escolas e sua qualidade (PERONI, 2008, p. 07).

A avaliação como indicadora de qualidade do ensino-aprendizagem baseou-se no alcance de objetivos e metas transferidos da lógica de mercado, desconsiderando os processos formativos e as relações humanas e sociais como diagnóstico para a construção das políticas

educacionais. Nesse modelo de avaliação, o Estado isenta-se da responsabilidade pelos resultados e coloca os agentes da escola como únicos responsáveis pela prestação de contas.

O Ensino Médio, a partir do documento de Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil, foi sendo redesenhado por um lado sob as orientações de uma organização curricular integrada, cujos fundamentos são: sujeito ser histórico-social concreto; formação humana - síntese de formação básica e formação para o trabalho; trabalho como princípio educativo; epistemologia centrada na unidade conjunta de conhecimentos gerais e específicos; e processo de produção moderno com base na relação Trabalho, Ciência e Cultura e por outro lado com abertura as parcerias público-privadas, gestão compartilhada e para resultados e avaliação de desempenho (BRASIL, 2008).

Constatamos a disputa de grupos antagônicos para formatar uma educação, conforme seus interesses e finalidades pretendidas à sociedade, e como o Estado, através de documentos oficiais, acabou legitimando essas intenções. Por isso, Mészáros (2006) afirma que essa articulação entre capital e Estado confirma o antagonismo crescente entre produção e controle. Embora a proposta educacional se aproximasse dos interesses da classe trabalhadora, do fortalecimento cultural, científico e humano dos sujeitos, no contexto das lutas antagônicas, ela não escapou dos interesses mais gerais do sistema capitalista, no sentido de promover adequações curriculares articuladas as novas exigências do mercado para o perfil dos trabalhadores.

Prosseguindo com o intento de inovação curricular para o Ensino médio, Fernando Haddad, Ministro da Educação em 2009, encaminhou ao Conselho Nacional de Educação-CNE um documento contendo uma proposta de experiência curricular dita inovadora a ser implantada no Ensino Médio sob regime de cooperação com os Sistemas Estaduais de Ensino, mas tendo como responsável a Secretaria de Educação, do Ministério da Educação. O documento foi aprovado pelo parecer nº 11/2009 do CNE, em 30 de junho de 2009. A proposta foi regulamentada e apresentada às Secretarias Estaduais de Educação com o nome de Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI.

Segundo o MEC (2014), o ProEMI visava atender a necessidade de melhor formar e preparar o aluno que estivesse saindo do ensino básico, reestruturando o currículo do ensino médio, com vistas a um currículo mais flexível e dinâmico que contemplasse as diversas áreas de conhecimento e a realidade dos alunos, a fim de ampliar e melhorar as ações de formação continuada dos professores e de suas atividades diferenciadas, assim como ampliação do tempo dos alunos na escola.

O ProEMI foi apresentado como alternativa, segundo seus precursores (intelectuais e educadores que assumiram funções de gestão na estrutura do Ministério da Educação) para uma formação adequada e interessante aos jovens e adultos estudantes, sobretudo para mantê-los na escola e diminuir os enormes índices de distorção idade-série, evasão e reprovação desta etapa que vinha encontrando grandes dificuldades no enfrentamento dos baixos índices de progressão dos alunos.

Em seu primeiro documento base, o Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009) estabeleceu um referencial de tratamento curricular dentre os quais expôs principalmente: carga horária mínima de 3.000 horas (sendo inicialmente 2.400 horas obrigatórias e 600 horas sendo gradativamente acrescidas); o currículo organizado a partir dos eixos Trabalho, Ciência, Tecnologia e Cultura; focado em ações voltadas para as áreas de conhecimento orientadoras do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em leitura e letramento, em atividades fundamentadas nos processos de iniciação científica e de pesquisa, em ações que articulassem a vida dos alunos, os seus contextos e realidades, levando em consideração as especificidades de cada povo ou nação.

Embasado nisso, o ProEMI demandou às escolas a construção do Plano de Redesenho Curricular (PRC). Para tanto, indicava oito macrocampos que eram: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil (BRASIL, 2013). A recomendação era que as ações da escola fossem propostas de acordo com os três macrocampos obrigatórios, sendo eles: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa e Leitura e Letramento; e pelo menos mais dois macrocampos de livre escolha. Essa reorganização por áreas de conhecimento, levava em consideração a “forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p. 43), na medida em que buscava formar o homem nas múltiplas dimensões do conhecimento.

As escolas, ao preencherem um diagnóstico das unidades no sistema do PDDE interativo²⁷, disponibilizado pelo MEC, deveriam elaborar o Plano de Redesenho Curricular, tendo o diagnóstico como elemento fundamental das ações planejadas. Para a elaboração do PRC, a gestão da escola deveria mobilizar a participação dos diversos sujeitos envolvidos no processo educativo. O plano elaborado, a partir de macrocampos, visava garantir ações

²⁷ O PDDE interativo é uma ferramenta de apoio à gestão escolar, nessa plataforma a escola poderia alimentar um banco de dados referentes as questões pedagógicas, administrativas dando subsídios para produção do relatório e criação dos projetos, bem como a projeção de orçamento dos projetos. Disponível: <<http://pddeinterativo.mec.gov.br>>. Acesso em: 10/12/2019.

inovadoras que ampliassem a carga horária dos alunos na escola, indo além do currículo mínimo. Depois de elaborado, o PRC era submetido a aprovação dos técnicos da Secretaria da Educação, definidos pela coordenação do ProEMI em cada estado, em seguida, aos técnicos do próprio MEC (BRASIL, 2013).

Na questão de financiamento, o órgão financiador era o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Segundo a Resolução nº 31/2013, em seu artigo 3º, as escolas deveriam receber valores conforme o número de alunos matriculados com base no censo escolar do ano anterior ao repasse. Desta forma, os valores estimados variavam de R\$ 50.000,00 (cinquenta mil reais) para escolas com até 700 alunos matriculados e R\$ 120.000,00 (cento e vinte mil reais) para escolas com acima de 2.800 alunos matriculados (BRASIL, 2013).

Diante das inúmeras demandas que as escolas teriam de suprir e dos insuficientes recursos que elas recebiam, esses valores tinham grande importância, ainda que muito mais fosse necessário fazer. Abriu-se a oportunidade de contemplar a lacuna de poderem realizar práticas pedagógicas inovadoras²⁸ com custeio.

Sobre o acompanhamento do fluxo escolar, ficou determinado que as escolas deveriam “acompanhar as suas ações e analisar os impactos delas nos resultados das avaliações internas, nos indicadores do censo escolar (índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, entre outros dados do fluxo escolar) e nos resultados do ENEM” (BRASIL, 2013, p. 22). Observamos que os resultados e qualidade das ações nas escolas estavam atrelados aos resultados das avaliações internas e externas. Luckesi (2013, p.430) assevera que “essas avaliações do sistema nacional de educação destinam-se a investigações sobre a qualidade da educação brasileira nos diversos níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior e a pós-graduação”. Essas avaliações tornaram-se indicadores de qualidade do rendimento escolar, sem levar em consideração as dimensões socioeconômicas do público atendido e dos recursos aplicados às unidades escolares.

Já o acompanhamento técnico e legal às escolas, competia às Secretarias Estaduais de Educação, durante a implementação do ProEMI, dentre outras demandas como garantir a lotação de 40 (quarenta) horas semanais a um professor do quadro efetivo de cada escola inserida no Programa. Caberia a ele, a função de “coordenador local e articulador das ações de organização curricular proposta; constituir comitê gestor do Programa; gerar o Plano de

²⁸ No contexto do Programa Ensino Médio Inovador, as práticas pedagógicas inovadoras são aquelas apoiadas em uma estrutura curricular que visa “promover a integração de conteúdos ou objetivos por oposição aos padrões curriculares compartimentalizados nos limites das disciplinas a que se referem” (FERRETI, 1980, p.60).

Atendimento Global (PAG); e enviá-los pelos Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) para a apreciação da SED/MEC” (BRASIL, 2011). “Uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, tem tido como contraponto o aumento dos controles centralizados” (AZEVEDO, 2002, p. 60), é o que nos remeteu a constituição desse comitê gestor. Depreendemos, assim, que o modelo gerencial garantia cada vez mais sua presença nas escolas públicas.

O ProEMI ressaltava ao trabalho docente a importância de professores titulados e da Dedicção Integral do professor na mesma escola (BRASIL, 2009b). Sobre isso, Matos (2015, p.48-49) pondera que

O regime de trabalho do professor da educação básica salvaguardando as peculiaridades de Estados e municípios, tem se mostrado, historicamente, um problema para o profissional da educação que, tendo sua carga horária distribuída por escolas diversas acaba se envolvendo em demandas pedagógicas variadas, comprometendo a qualidade não somente de sua atuação pedagógica, mas também da sua formação contínua.

A preocupação em sanar o problema de lotação dos professores em várias escolas tem sua relevância, mas a questão não pode ficar apenas no campo técnico, deve perpassar também por questões políticas, como é o caso da valorização docente que o Parecer desconsidera.

O plano de Reestruturação e Expansão do Ensino médio brasileiro foi um passo importante para a inserção da política da Terceira Via na educação pública, uma vez que propunha a articulação do setor público e privado para atingirem metas de eficiência que vislumbravam melhorar a qualidade na oferta do ensino. Essa estratégia estimulou a criação do ProEMI, tendo como foco principal a implementação de um currículo inovador que atendessem às novas demandas para a formação de jovens para o mercado de trabalho e para a prática social. Também possibilitou a adesão à parceria do programa público- ProEMI com projetos de iniciativa privada- Projeto Jovem de Futuro, tendo o objetivo de melhorar a infraestrutura, a gestão escolar e impulsionar o aprendizado na Língua Portuguesa e Matemática e alcançar as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica- IDEB e também da reestruturação do currículo do Ensino Médio.

3.2 A PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA E O PROJETO JOVEM DE FUTURO

O Projeto Jovem de Futuro foi elaborado em 2006 e executado, a partir de 2007, pelo Instituto Unibanco²⁹ (IU). Realizado nas escolas em ciclos com duração de três anos com foco no fortalecimento da gestão escolar; na melhoria significativa do desempenho dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; e na diminuição dos índices de evasão.

O Projeto Jovem de Futuro (INSTITUTO UNIBANCO, 2010) passou por fases: concepção, validação e disseminação. Havendo diferenças no formato da parceria estabelecida entre o Instituto Unibanco e as Secretarias de Estado de Educação, no que diz respeito aos papéis e responsabilidades de cada agente envolvido na parceria, cabe, portanto, a descrição dessas fases, mais precisamente da validação e disseminação para que possamos ter maior entendimento do ProEMI/JF.

Segundo Mofacto (2014, p. 37-38),

A validação é a fase piloto em que o Instituto Unibanco faz a gestão direta do projeto e o repasse de recursos financeiros, advindos do próprio Instituto, para a execução do projeto nas escolas. Com apoio e consentimento das secretarias de educação dos estados, o Instituto, na figura dos seus supervisores, realiza visitas técnicas às escolas e reuniões de monitoramento e orientação de ações com as mesmas, para orientação e suporte técnico, acompanhamento das ações e dos recursos financeiros recebidos pela escola. Além disso, os supervisores ministram, ao longo de três anos, o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” aos gestores escolares.

A validação³⁰ representa a inserção da concepção educacional do setor privado no setor público, uma vez que o empresariado se apropria do espaço público e materializa sua agenda educacional, na alegação de possuir soluções mais diretas e objetivas para as questões de aprendizagem, gestão e infraestrutura. A parceria público-privada, neste contexto, pressupõe o gerenciamento de resultados de eficiência no campo da educação pública.

Ao que se refere à disseminação:

[...] é a fase em que as secretarias de estado de educação se encarregam da gestão direta do projeto nos estados, sendo os recursos financeiros oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e o repasse dos recursos de responsabilidade do MEC, que o faz através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). [...] O papel do Instituto Unibanco na disseminação é realizar a orientação técnica e a formação das equipes responsáveis pela organização, orientação e execução do projeto no estado (Coordenador do ProEMI/JF no estado, Supervisores do ProEMI/JF do

²⁹ O Instituto Unibanco foi criado em 1982 para investimento social do então Unibanco, conglomerado financeiro que, em meados de 2008, foi fundido ao Banco Itaú, tornando-se uma das organizações sociais do conglomerado Itaú-Unibanco.

³⁰ Vale ressaltarmos que a fase da validação ocorreu durante a implementação do projeto piloto no ano de 2008-2011, o Projeto Jovem de Futuro não tinha parceria com o MEC e seus sistemas educacionais.

estado, Técnicos de apoio à gestão e Gestores escolares) (MOFACTO, 2014, p. 38).

Após a implantação do projeto em fase piloto em escolas públicas de Ensino Médio, o Jovem de Futuro foi validado como uma tecnologia educacional, compondo o Guia de Tecnologias³¹ do MEC, o que possibilitou sua aplicação em larga escala, na fase de disseminação. A disseminação ampliou a parceria público-privada entre o Instituto Unibanco e o MEC e seus sistemas estaduais de educação. O Estado garantia o financiamento do projeto e o Instituto Unibanco realizava a orientação técnica. Conforme nos adverte Montaño (2002, p. 199), “esta transferência é chamada, ideologicamente, de 'parceria' entre o Estado e a sociedade civil, com o Estado supostamente contribuindo, financeira e legalmente, para propiciar a participação da sociedade civil”. Essa parceria tornou-se um dos principais mecanismos da reestruturação do Ensino Médio dentro da lógica de responsabilização social preconizada pela Terceira via.

O Jovem de Futuro, segundo relatório do ano de 2012, optou por focar suas ações ao Ensino Médio por reconhecê-lo como: “uma etapa essencial em um país que demanda uma população escolarizada para o desenvolvimento que busca atingir. [...]” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 09).

Para o Instituto Unibanco, a escolarização básica tem ligação intrínseca com desenvolvimento do país, trazendo à tona a ideia de que os indivíduos devem desenvolver “competências”, é preciso saber ser, aprender a ser flexível.

[...] A educação precisa ser redefinida de forma a se concentrar nas capacidades que os indivíduos poderão desenvolver ao longo da vida. [...] A aprendizagem (e o esquecimento – ser capaz de descartar velhos hábitos) é essencial para o trabalho na economia do conhecimento (GIDDENS, 2001b, p. 78-79).

A educação baseia-se em uma aprendizagem pragmática, pois se orienta na necessidade de os indivíduos terem acesso permanente a sistemas de educação e formação que lhe garantam competências para se manterem no mercado diante das supostas exigências da empregabilidade.

³¹ O Guia de Tecnologias é composto pelas tecnologias pré-qualificadas em conjunto com as tecnologias desenvolvidas pelo MEC. Com essa publicação, o MEC visa a oferecer aos gestores educacionais uma ferramenta a mais que os auxilie na aquisição de materiais e tecnologias para uso nas escolas públicas brasileiras. Ele está organizado em cinco blocos de tecnologias: Gestão da Educação, Ensino-Aprendizagem, Formação de Profissionais da Educação, Educação Inclusiva, Portais Educacionais. O JF compõe o bloco de tecnologias de Gestão da Educação (BRASIL, 2011).

O Instituto Unibanco justificou as ações do Projeto Jovem de Futuro pelo cenário que se insere o Ensino Médio, conforme os dados estatísticos e os resultados das avaliações externas, é o que traz o Relatório do IU de 2013:

No caso dos jovens com idade para cursar o Ensino Médio (15-17 anos), apenas 84% estão matriculados na escola e desses, somente 40,3% frequentam, de fato, essa etapa. Portanto, 49,5% ainda estão no Ensino Fundamental, 16% não estudam e, ainda mais preocupante, metade desses não estuda nem trabalha.

Nos últimos anos, o número de matrículas no Ensino Médio tem permanecido praticamente inalterado (8,3 milhões). Ao mesmo tempo, o país registrou o maior número de pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Assim, se a curva de crescimento populacional demonstra um pico no número de jovens com idade entre 15 e 29 anos e se as matrículas se mantiveram quase inalteradas, certamente muitos ainda enfrentam barreiras para acessar a escola.

Além da questão do acesso, sobre a qualidade do ensino, pesam, sobretudo, os desafios relacionados ao currículo e à aprendizagem. O currículo permanece enciclopédico, em descompasso com as demandas e necessidades do século XXI. Como resultado, os índices das avaliações externas de larga escala atestam a baixa qualidade de ensino. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), em 2011, das escolas particulares foi de 5,7 e o das escolas públicas de 3,4 (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 16).

Com base em argumentos de caráter pragmático na crítica ao currículo, a aprendizagem e ao baixo desempenho nos exames em larga escala, os apoiadores da parceria público-privada criaram a alegação de que o Ensino Médio não corresponde às expectativas dos jovens, ao crescimento social e econômico do país e nem a propalada necessidade de aproximação entre essa etapa de ensino e mercado de trabalho.

Por isso, no intuito de suprir essas carências, o Jovem de Futuro apresentou-se como uma tecnologia social de gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem, visando a superação desse quadro apresentado pelas avaliações em larga escala, através da estratégia de atuação de obter resultados dentro dessas demandas econômicas e sociais. Sendo assim, como asseveram Evangelista e Leher (2012, p.11), a educação submeteu-se à “intervenção de grupos privados nos sistemas públicos de ensino, supostamente portadores da varinha de condão cujo toque produzirá a educação à ‘boa qualidade’, afinal os empresários sabem buscar resultados! ”. Vale ressaltarmos que qualidade e resultados se baseiam na ideia de qualidade total (SAVIANI, 2007), pois busca ajustes nas tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas descontextualizadas, desconsiderando o processo da educação escolar tão complexo e subjetivo.

Nessa lógica, o projeto propôs o desenvolvimento de um trabalho de gestão escolar voltado para o alcance de resultados predefinidos que estão distribuídos em três eixos centrais: aluno, professor e gestão, segundo indica o quadro 1 abaixo:

Quadro 1 - RESULTADOS ESPERADOS – PJF

| ALUNOS | PROFESSORES | GESTÃO ESCOLAR |
|--|--|---|
| R1- Alunos com competências e habilidades desenvolvidas em LP e MA | R1 - Professores com alto índice de frequência | R1 - Gestão escolar por resultados |
| R2 - Alunos com alto índice de frequência | R2 - Práticas pedagógicas melhoradas | R2 - Infraestrutura da escola melhorada |

Fonte: Relatório Instituto Unibanco (2013).

No que diz respeito aos alunos, os resultados objetivavam a aprendizagem com ênfase nas competências e habilidades em Língua portuguesa e Matemática e a assiduidade como forma de enfrentamento à evasão ou ao abandono escolar. Aos professores, esperava-se mudança ou “melhoramento” das suas metodologias, com vistas a aperfeiçoar o ensino e o aprendizado e em consequência melhorar o desempenho nas avaliações externas e de formar um novo cidadão para a prática social. Para gestão escolar, intentou-se a implementação de um modelo de gestão gerencial e melhorias na infraestrutura como mecanismo de favorecer os resultados eficientes para a aprendizagem.

Para o alcance desses resultados, fazia-se necessário elaboração e implementação de um “Plano de Ação” que contava com a participação de toda a comunidade escolar, estando à frente o grupo gestor³², bem como um acompanhamento a ser realizado por supervisores externos à escola. Esses supervisores eram responsáveis pela supervisão, pela orientação técnica e administrativa do projeto junto às escolas, pelo acompanhamento da execução do “Plano de Ação”.

Percebemos a presença do gerencialismo nas adequações e articulações entre teoria e prática a fim de tornar possível a construção de um modelo de gestão para resultados educacionais. A propriedade permanece pública, mas a determinação de ações e direcionamento é feito pelo setor privado. Essa forma de conceber a educação atinge alunos, professores e gestores.

³² O Grupo Gestor é um órgão consultivo que deverá existir dentro da escola para apoiar o desenvolvimento do ProEMI/JF, ou seja, é a equipe responsável por fazer que as atividades e intervenções previstas no Plano ProEMI/JF se concretizem no dia a dia da escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 12).

O gerencialismo é apresentado como estratégia racional para fazer o melhor uso dos recursos públicos podendo ser aplicado em qualquer organização transcendendo às diferenças de serviços e setores. Busca aumentar a produtividade e a eficiência e toma como indicador de desempenho, os resultados (SHIROMA, 2006, p. 05).

Visando a produção de resultados eficientes sob a ótica da gestão gerencial, “o Instituto Unibanco trabalha com o conceito de Gestão Escolar orientada para Resultados (GEpR), que parte do pressuposto que não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012). É a ideia de quase mercado em que a propriedade permanece pública, todavia o conteúdo da gestão é privado, um ponto forte da Terceira Via presente no modelo de gestão gerencialista, apontado por Clarke e Newman (2012, p. 358):

[...] mesmo onde os serviços públicos não foram totalmente privatizados (e muitos permaneceram no setor público), era exigido que tivessem um desempenho como se estivessem em um mercado competitivo. Era exigido que se tornassem semelhantes a negócios e este ethos era visto como personificado na figura do gerente (em oposição ao político, ao profissional ou ao administrador). Isto introduziu novas lógicas de tomada de decisão que privilegiavam economia e eficiência acima de outros valores públicos.

O Curso de GEpR era oferecido durante os três anos do projeto com cerca de 120 horas de formação presencial, em que participavam três profissionais por unidade de ensino: o diretor, o coordenador pedagógico e um professor (grupo gestor) e que após o curso, assumiam um papel multiplicador na escola. O curso também contava com aulas no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). O conteúdo tinha uma perspectiva de ampliação de repertório e aprofundamento de temas de gestão. Além disso, eram formados supervisores e técnicos das Secretarias Estaduais, sendo que cada supervisor era responsável por acompanhar, em média, 10 escolas.

A ideia era contribuir para que esses profissionais desenvolvessem e aplicassem melhor suas habilidades e competências, gerando resultados.

O conceito de GEpR se concretiza no desenvolvimento dos Planos de Ação por escola. É por meio dele que a comunidade escolar traça o que é preciso fazer, de acordo com o seu diagnóstico, para alcançar os resultados esperados. O Jovem de Futuro oferece apoio técnico para que as escolas públicas desenvolvam Planos de Ação que sejam eficientes no uso dos recursos recebidos e impactem no processo de formação dos diretores e dos professores, na capacidade de mobilização dos alunos, no padrão de

infraestrutura e, portanto, na qualidade do ensino e na aprendizagem dos estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 16).

Os indicadores de produtividade do mercado estavam presentes no conceito de GEPR em princípios como eficiência e qualidade, conforme o campo econômico, pois dispunha “de parâmetros de utilidade, praticidade e comparabilidade, utilizando medidas e níveis mensuráveis, padrões, *rankings*, testes comparativos, hierarquização e standardização próprias do âmbito mercantil” (SILVA, 2009, p. 219). Além do mais, a Gestão para resultados se distanciava da ideia de promover educação a partir dos anseios da coletividade mais próxima do chão da escola.

A ideia de um currículo construído pelo coletivo da escola e baseado na qualidade do processo educacional em todas as suas instâncias e com recursos financeiros poderá obter resultados significativos. Não é um programa gestado fora da escola que vai garantir o sucesso ou o fracasso da educação (CAETANO, 2015, p. 92).

O conceito de qualidade incorporada pelo Instituto Unibanco enfatizava uma ideia pensada fora da escola. A estratégia dos empresários de mudança no âmbito da produção relacionada à gestão e adição de tecnologia foi transferida para o campo da educação, distanciando assim, da qualidade social (SILVA, 2009).

Sob a égide de compartilhamento de responsabilidades sociais ocorreu a intensificação da presença do setor privado nas instituições públicas. O setor privado passou a ter mais influência no conteúdo da proposta educacional pública,

[...] as ideias pedagógicas passam a assumir, no próprio discurso, o fracasso da escola pública, apresentado como reflexo da incapacidade do Estado de gerir o bem público. Com isso se justifica, também, no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regulada pelas leis do mercado (SAVIANI, 2008, p. 428).

O discurso de ineficiência do Estado, como provedor da educação, fez parte de um processo ideológico, político e econômico de mercantilização do espaço educativo. Essa mercantilização aconteceu por meio das estratégias gerenciais no espaço escolar, as quais transferiram os procedimentos administrativos próprios das empresas para o gerenciamento das escolas. Da mesma maneira que no âmbito empresarial existia a descentralização das decisões através da participação dos trabalhadores no processo produtivos, a fim de aumentar a produtividade, no espaço escolar todos foram responsabilizados em gerar resultados

positivos, garantindo os objetivos formativos que interessam ao mercado, isto é, mão de obra flexível e cidadãos-clientes.

O objetivo de retirar o Estado (e o capital) da responsabilidade de intervenção na —questão social e de transferi-los para esfera do —terceiro setor não ocorre por motivos de eficiência (como se as ONGs fossem naturalmente mais eficientes que o Estado), nem apenas por razões *econômicas*, como reduzir os custos necessários para sustentar esta função estatal. O motivo é fundamentalmente *político-ideológico*: retirar e esvaziar a dimensão de direito universal do cidadão quanto a políticas sociais (estatais) de qualidade; criar uma cultura de auto culpa pelas mazelas que afetam a população, e de autoajuda e ajuda mútua para seu enfrentamento; desonerar o capital de tais responsabilidades, criando, por um lado, uma imagem de transferência de responsabilidades e, por outro, a partir da precarização e focalização (não-universalização) da ação social estatal e do —terceiro setor, uma nova e abundante demanda lucrativa para o setor empresarial (MONTAÑO, 2002, p.63).

O Instituto Unibanco, tomando do Estado responsabilidades de gestão da educação, participa da materialização desses motivos que se situam na essência das reformas políticas desejáveis aos princípios da sociedade liberal e coadunam com as orientações da Terceira Via quanto ao posicionamento do Estado para um papel renovado, conforme nos colocam Groppo e Martins (2008, p. 226):

Acima de tudo, deve este Estado ser forte o bastante para promover sua própria renovação, em especial tornando possível a “governabilidade” em dada situação nacional-estatal, qual seja, a da geração e gestão de uma sintonia entre esse novo Estado e organizações da sociedade civil, bem como a articulação harmoniosa entre a esfera “pública” e a esfera “privada”.

Essa relação pretenciosa entre esse novo Estado e organizações da sociedade civil não ultrapassa a aparência, visto que a ideia de que estando o Estado renovado deve difundir a “nova cultura cívica” no interior desta “sociedade civil ativa”, estimulando o empreendedorismo social e o voluntariado, sob o slogan “o Estado não deve remar, mas assumir o leme; não apenas controlar, mas desafiar” (GIDDENS, 2001b, p. 16), não revela que o Estado perdeu seu caráter de provedor e executor dos direitos sociais, o que se tem como essas parcerias com o terceiro setor é o fato de que o Estado não propõe, não investe, não avalia e nem traça objetivos sozinho.

Nessa esteira, o Projeto Jovem de Futuro buscou oferecer um planejamento e suporte pedagógico às escolas participantes do projeto, através das chamadas Metodologias Jovem de

Futuro, entendidas como estratégias elaboradas a partir das “necessidades” detectadas no cotidiano escolar, com o objetivo de:

- fomentar ações, projetos e trabalhos de forma interdisciplinar;
- corrigir dificuldades e fragilidades específicas encontradas nas escolas;
- articular a comunidade escolar, visando à sustentabilidade e à obtenção de resultados;
- potencializar ações já existentes na escola (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 17).

O primeiro ponto apresentava uma perspectiva pedagógica, a qual buscava romper com as barreiras existentes entre as disciplinas, cujo os conteúdos eram ensinados de forma fragmentada e isolada de outros conhecimentos para uma forma que articulava os fundamentos das diversas disciplinas, promovendo uma formação dos chamados trabalhadores flexíveis, mas não politécnicos, pois ainda que no campo teórico houvesse a recomposição da unidade, na prática os processos estariam cada vez mais centralizados, não davam margem ao poder de decidir, de criar ciência e tecnologia (KUENZER, 2005). O segundo ponto colocava o Projeto como a solução pronta para os problemas escolares, suprimindo a participação coletiva da comunidade escolar nas tomadas de decisões frente aos problemas e na construção de mecanismos de superação deles. O terceiro ponto encaminhava a escola para a gestão de resultados. E o último, aproveitava ou redirecionava as ações da escola que já se encaixavam no modelo de gestão administrativa e pedagógica inerentes ao Projeto Jovem de Futuro.

As Metodologias do Projeto Jovem de Futuro se dividiam em duas categorias: Metodologias Pedagógicas e Metodologias de Mobilização e Articulação. As Metodologias Pedagógicas eram sugestões de atividades ligadas ao processo de ensino-aprendizagem por meio de recursos didáticos, que eram utilizados na prática diária:

- 1- Entre Jovens – A oportunidade para recuperar aprendizados que ficaram para trás;
- 2- Valor do Amanhã na Educação- Experiência Educacional que desperta o senso de responsabilidade socioeconômica e ambiental e orienta para a construção de projetos de vida;
- 3- Introdução ao Mundo do Trabalho- Aborda alternativas de formação e perspectivas profissionais, além de atitudes e comportamentos adequados a quem se preparar para o mercado de trabalho;
- 4- Jovem Cientista- Aquisição de novos conhecimentos pelo caminho das ciências;

- 5- Entendendo o Meio Ambiente Urbano- Reflexões e ensinamentos que disseminam a prática de responsabilidade ambiental (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, 45-56).

Essas metodologias fomentavam aspectos bastante intrínsecos à propalada sociedade civil ativa e das exigências da reestruturação econômica. Elas estavam para auxiliar na formação de um novo tipo de homem, ou seja, promotor da responsabilidade social, ambiental e econômica com atitudes e valores adaptados ao novo perfil de trabalhador. E um novo tipo de sociedade baseada no voluntarismo.

A metodologia Entre Jovens buscava resgatar os conteúdos, competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio que os alunos não aprenderam na fase adequada, trazia a ideia de um currículo centralizado nessas matérias, dispondo uma nova forma de distribuição do conhecimento socialmente produzido. O Ensino Médio estava a serviço da produção de sujeitos técnica e subjetivamente preparados do ponto de vista pragmático, tendo em vista a aquisição de competências requisitadas nas novas formas de trabalho. Em consequência disso, havia pouca atenção voltada para a formação de sentido amplo e crítico, por isso, a secundarização de disciplinas como Filosofia e Sociologia (DA SILVA; SCHEIBE, 2017).

Através do discurso de despertar para a responsabilidade socioambiental e econômica, as Metodologias “Valor do Amanhã na Educação” e “Entendendo o Meio Ambiente Urbano” objetivavam a formação dos envolvidos para assumir, de formar voluntária, a responsabilidade de atuarem frente às questões sociais, segundo as orientações da Terceira Via:

Trata-se de gerar o indivíduo “repolitizado”, tanto quanto o indivíduo empreendedor, seja no aspecto social, seja no econômico. O empreendedorismo social (como o do voluntário) e o empreendedorismo econômico (o do ente atento a novas oportunidades de negócio, ou o que busca a sua “empregabilidade”), também nos parecem estreitamente ligados, tal como nos provam os processos seletivos de grandes empresas atualmente, que vêm em muito valorizando nos currículos dos candidatos suas ações “voluntárias” (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 228).

Havia um estímulo para os indivíduos agirem em prol da resolução dos problemas socioeconômicos que poderiam estar ao seu alcance antes e independente do Estado. A educação passava a ser um caminho para formar um novo indivíduo capaz de assumir uma postura responsável e ativa diante das incertezas do mundo capitalista instável, um cidadão capaz de articular diversos saberes e informações para tomar decisões relativas ao seu

cotidiano e sua vida coletiva mais imediata. Com isso, o Estado retraía-se para as políticas sociais e, particularmente, para a política educacional, retirando a sociedade civil da participação política no sentido republicano, do controle social perante as ações estatais e a redirecionando para a responsabilização da execução dessas políticas e para a conformação e a conciliação do pensamento hegemônico (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009).

A Metodologia “Introdução ao Mundo do Trabalho” trazia em seu bojo a exigência da reestruturação produtiva, que era a formação de um novo tipo de trabalhador, não mais com qualificações específicas e polarizadas para desenvolver tarefas simplificadas e repetitivas como ocorria no taylorismo/fordismo. O novo trabalhador deveria ter habilidades e competências que lhe permitiriam arranjos flexíveis, os quais iriam atender às necessidades do mercado. Sendo assim, o que importava era uma formação que garantisse:

A adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, com a instabilidade, com a fluidez (KUENZER, 2007, p. 494).

O desenvolvimento de aspectos como a adaptabilidade presente nessa Metodologia tomou por base elementos da Pedagogia das competências. Eram desenvolvidos comportamentos e conhecimentos que levavam os indivíduos a exercerem, de forma naturalizada, as diversas tarefas no mercado flexibilizado.

As metodologias pedagógicas eram voltadas para que os professores desenvolvessem atividades com os estudantes. Para aplicá-las no ambiente escolar, o grupo gestor optava no Plano de Ação pelas metodologias que iria utilizar e recebiam o material impresso e os docentes participavam de uma formação a distância - EAD em um Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA. Esse ambiente virtual contava com apoio de tutores online, conteúdos pedagógicos, exercícios, fóruns e ferramentas para esclarecimento de dúvidas. Acreditamos como Peroni (2018, p. 225) que, “ocorre, 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”. O objetivo era que os professores apreendessem as Metodologias e reproduzissem nas escolas. Sendo assim, era algo que vinha de fora e estava fora da docência, pois o professor não participava da sua elaboração, não colocava nelas as suas necessidades, enquanto agente formador.

A subordinação da prática pedagógica às determinações e metas estabelecidas pelo Projeto Jovem de Futuro minimizava a importância do processo pedagógico e da

coletivização das decisões, pois passavam a dar mais ênfase ao produto final, ou seja, aos resultados imediatos e mensuráveis, promovendo a coisificação humana, compreendida como a condição de sujeição do ser humano à lógica privada mercadológica (COMERLATTO, 2013). O professor era apenas executor e operador de propostas e projetos previamente definidos.

Já as Metodologias de Mobilização e Articulação constituíam-se de ferramentas para que o grupo gestor pudesse realizar ações, visando a participação e fortalecimento das relações com a comunidade em torno da escola.

- 1- Fundos Concursáveis - Pequenos projetos e grandes ideias para a melhoria da prática pedagógica e do clima escolar;
- 2- SuperAção na Escola - União de forças que estimula a solidariedade entre atores chave e transforma o ambiente da escola;
- 3- Monitoria- Aprendizagem colaborativa que melhora o desempenho e o compromisso com as atividades da escola;
- 4- Sistema de Reconhecimento - Incentivos que ajudam a estabelecer uma dinâmica participativa de estímulo à frequência e ao desempenho;
- 5- Agente Jovem - Iniciativa que estimula o estudante a compartilhar objetivos e a participar da mobilização da comunidade escolar;
- 6- Curso de Gestão Escolar para Resultados - Formação que orienta o gestor a colocar em prática um modelo de ação para a conquista de resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 35-44).

Todas essas Metodologias também traziam consigo as implicações levantadas acima e se embasavam no modelo de gestão gerencial como garantia de resultados inerentes às exigências do campo econômico, associando, portanto a ideia de qualidade à eficiência e eficácia de mercado, ao desempenho mensurado e estandardizado em avaliações de larga escala, e a perspectiva do voluntariado, por meio da participação comunitária que se dava através de participação em pequenos reparos na escola, em ofertar palestras, oficinas, dentre outras atividades, como propunha a metodologia “SuperAção na Escola” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010).

Em 2013, foram entregues 374 toneladas de materiais para 1.335 escolas nos cinco estados participantes do ProEMI/JF, somando mais de 950 mil volumes, entre publicações, DVDs e cartazes que integram as Metodologias. Em 2014, mais de 33.600 professores participaram de formações à distância em metodologias pedagógicas e de mobilização. Em 2015, foram ofertadas 34.000 vagas nos cursos de metodologias e foram formados 11.594 professores de 925 escolas.

A formação de professores baseada nas Metodologias do Projeto Jovem de Futuro era uma estratégia de ajuste e/ou alinhamento das práticas pedagógicas com a proposta

pedagógica do PJJ. Segundo o Instituto Unibanco (Quadro 1), o sucesso em alcançar os resultados dependia inexoravelmente dos gestores, professores e alunos em seguir as estratégias pensadas de forma vertical. Para Rossi, Lemmert e Pires (2017, p.565) essa lógica

[...] vai gradativamente retirando do poder público a responsabilidade pela manutenção das escolas públicas, na medida que atribui aos sujeitos que a constituem a responsabilidade pelo sucesso e ou fracasso da educação. Portanto, ela propõe que a escola deve buscar a solução para seus problemas – sejam eles de ordem pedagógica, administrativa e/ou financeira – resolvendo-os em âmbito local, sem interferência do poder público, dentro de uma lógica gerencial e com métodos administrativos, nos moldes das empresas privadas.

Os sistemas educacionais influenciados pelas técnicas gerenciais, fundamentadas na lógica dos resultados e no aumento da produtividade, atribuíram à comunidade escolar a responsabilidade do sucesso e/ou fracasso escolar, principalmente nas avaliações externas e nos indicadores de desempenho.

O Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro foram a materialização da parceria público-privada, partindo do pressuposto de que o ensino público era ineficiente, principalmente ao que se refere a gestão, a qualificação dos professores e na oferta da aprendizagem. Por isso, dentro das orientações da Terceira Via, a parceria executava ações que foram transferidas pelo Estado e primava por um modelo de gestão para resultados, acompanhando e controlando os resultados educacionais junto às escolas e Secretarias de Educação, a fim de melhorar a qualidade do ensino e de promover o sucesso do aluno para fins de mercado e de um novo modelo de cidadão.

3.3 O ProEMI/JF NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ

O Pará foi um dos cinco estados (Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí) que em 2012 fizeram a adesão voluntária ao Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Essa adesão configurou-se a partir do baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) paraense, só conseguindo atingir a meta no ano de 2009.

Tabela 2 - IDEB/ 3º série Ensino Médio - PARÁ³³

| Estado | Ideb observado | | | | | | | Metas Projetadas | | | | | |
|--------|----------------|------|------|------|------|------|------|------------------|------|------|------|------|------|
| | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 |
| Pará | 2,6 | 2,3 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 3,0 | 2,8 | 2,7 | 2,7 | 2,9 | 3,2 | 3,5 | 4,0 |

Fonte: MEC/INEP

De acordo com a tabela 2, houve um declínio de 0,3 nos resultados observados entre os anos de 2005 e 2007 e neste mesmo ano (2007) não se atingiu a meta estabelecida. Já no que diz respeito ao comparativo dos resultados dos anos de 2007 e 2009, ocorreu um aumento de 0,7 para o último ano, além de este superar a meta projetada. No ano 2011, o índice (2,8) recuou 0,2 em relação ao ano anterior e ficou 0,1 distante da meta (2,9). As quatro primeiras observações demonstram instabilidades e dificuldades do sistema estadual paraense em atingir as metas propostas, configurando-se um quadro de fracasso escolar na ótica da gestão para resultados.

Esses resultados do IDEB justificaram as estratégias governamentais para introduzirem no sistema estadual parcerias com o setor privado com o intuito de elevar a eficiência pedagógica das escolas, melhorando os resultados de aprendizagem dos estudantes. As ações planejadas situaram-se dentro da perspectiva gerencial (eficiência, eficácia na gestão pedagógica) em seus critérios, como o novo modelo de contrato entre o setor público/privado (parceria) e controle de qualidade entre os consumidores/clientes (CABRAL NETO, 2009). A qualidade da educação inserida na racionalidade de mercado torna-se um serviço a ser prestado a cidadãos/clientes.

Os pesquisadores Araújo, Rodrigues e Alves (2015), ao analisarem o fluxo do Ensino Médio em municípios da Amazônia brasileira utilizando os indicadores: aprovação, reprovação, abandono e distorção idade-série, revelaram que no ponto relativo à localização dos piores índices estão as escolas da zona rural, isso após considerarem que proporcionalmente, em números absolutos havia uma menor concentração de alunos na zona rural, em comparação à zona urbana.

Destacando a aprovação entre esses indicadores, Araújo, Rodrigues e Alves (2015, p. 240) indicaram que:

No cômputo geral, partir dos anos de 2002, 2007 e 2012, os dados sobre aprovação revelam que os municípios de Redenção (PA), Assis de Vasconcelos (AC) e Boa Vista (RR) mantiveram uma regularidade na

³³ Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

obtenção dos maiores índices de aprovação, sendo, em sua maioria, capitais e/ou centros urbanos.

No que diz respeito à reprovação, o Estado do Pará apresentou situação alarmante:

Os dados referentes à reprovação nos anos de 2002, 2007 e 2012 apontam o Pará com o maior número de municípios com índices de reprovação. Outra constatação importante refere-se à localização desta problemática nas zonas rurais, em muitos casos, em municípios distantes dos principais centros urbanos dos estados identificados (ARAÚJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 243).

Para o Pará alcançar esse status, os dados mostram, por exemplo, que entre os dez municípios com maiores índices de reprovação no ano de 2007, nove são paraenses. Araújo, Rodrigues e Alves (2015) elencam a dualidade no ensino e a (des)qualificação dos professores como problemas estruturais que atingem o processo de aprovação e reprovação.

Sobre a questão do abandono escolar, os índices condizentes ao estado do Pará também não são animadores:

No ano de 2012, destacam-se os índices de abandono no Pará. [...] os índices de abandono são preponderantes na rede estadual e que o estado do Pará concentra 12 dos 15 maiores índices de abandono na região amazônica. [...] No Pará, os índices de abandono referem-se, em sua totalidade, à rede estadual, [...] (ARAÚJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 247).

Em relação à distorção idade-série, os maiores índices foram apresentados pelas escolas da zona rural e alguns municípios da região amazônica que possuem pouca expressão econômica, já as capitais e os centros regionais em geral apresentaram índices positivos nos anos de 2002, 2007 e 2015. Tratando-se mais especificamente dos municípios do Pará:

De forma geral, nos anos de 2007 e 2012, destacam-se os elevados índices de distorção no ensino nos municípios do arquipélago do Marajó, no Pará, sobretudo em Chaves e Curalinho, agravado pelos índices negativos de desenvolvimento humano. [...] as capitais como Belém (PA), Manaus (AM), Palmas (TO) e Boa Vista (RR), bem como municípios importantes na região como Vilhena (RO) e Tucuruí (PA) estão entre aqueles que apresentaram os menores índices de distorção [...] (ARAÚJO; RODRIGUES; ALVES, 2015, p. 256).

A ideia de ineficiência da gestão na educação pública e de que ela precisava ser gerida como uma empresa chegou às escolas estaduais de Ensino Médio do estado paraense. Nesse

viés, o governo estadual buscou para a gestão escolar e para a sala de aula os termos de mercado como produtividade, competição, eficiência, eficácia (BALL, 2004).

Ocorreu no Estado do Pará através da parceria público-privada no âmbito da educação, a materialização dos ditames da reforma do Estado, em que ele se desresponsabilizou do seu papel de executor das políticas sociais, repassando tal responsabilidade para o terceiro setor.

As mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudicadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de reprodução (MÉSZÁROS, 2008, p. 25).

Com o intuito de corrigir esses “detalhes defeituosos”, dos quais mencionou o autor, o ProEMI/JF foi lançado em 2012 no estado do Pará, por meio de uma parceria entre o Governo do Estado, Ministério da Educação, Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e Instituto Unibanco com o objetivo de reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série; reforçar o currículo escolar nas disciplinas de Português e Matemática e a formação de professores; e garantir o aumento no IDEB, pois na comparação dos anos de 2009 e 2011 o Ensino Médio paraense não conseguiu atingir a meta projetada e ainda declinou em 0,2, conforme mostra a tabela 2 apresentada anteriormente.

As metas pactuadas com os Estados foram: no período de 2012 a 2016, diminuir em 30% a diferença entre o IDEB de 2011 e o valor considerado desejável (IDEB 6.0). As metas pactuadas com as escolas foram: aumentar em 25 pontos a média de proficiência da escola e diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho Baixo na escala SAEB de final de Ensino Médio e aumentar em 10% a taxa de aprovação escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Nessa esteira, nos anos de 2012 a 2014, houve um número considerável de escolas participantes do ProEMI/JF, como mostra a tabela 3 abaixo:

Tabela 3 - Número de escolas participantes

| ANO | NÚMERO DE ESCOLAS |
|------|-------------------|
| 2012 | 132 |
| 2013 | 383 |
| 2014 | 456 |

Fonte: Relatório do IU (2014)

A participação dessas escolas no Programa configurou-se como uma progressiva adoção à parceria público-privada, reforçando o entendimento que a lógica empresarial era mais produtiva e eficiente do que o setor público na oferta de uma educação de qualidade. Dessa forma, delegou-se ao terceiro setor a responsabilidade de acompanhamento, gerenciamento e assistência técnica das atividades não exclusivas do Estado.

O Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro estabeleceu também a seguinte parceria: Pacto pela Educação do Pará, que segundo o Instituto Unibanco (2013, p. 47)

[...] é um esforço integrado entre governo, sociedade civil, iniciativa privada e organismos internacionais, liderado pelo Governo do Estado do Pará, com o objetivo de aumentar em pelo menos 30% o Ideb do estado em todos os níveis até 2017. Desde sua criação, em 2012, o Instituto Unibanco é um dos parceiros.

A retórica foi de modernização do sistema educativo através da assessoria técnica dada pelo setor privado. Todavia, o que se assistiu foi cada vez mais a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas e no espaço escolar a perda da autonomia numa perspectiva democrática.

Na visão de Ricardo Henriques - Superintendente Executivo do Instituto Unibanco:

A iniciativa do ProEMI/JF se configura como um exemplo de que é possível instituir um arranjo institucional virtuoso de cooperação entre o setor público – responsável pela condução da política educacional – e o investimento social privado, para a construção de um espaço público, não estritamente governamental, transformador e comprometido com o aumento da qualidade da educação e a redução das desigualdades. Trata-se de uma experiência concreta, que revela a possibilidade de geração de bens públicos a partir do esforço de complementariedade referente às responsabilidades compartilhadas entre governos, sociedade civil e setor privado (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 07).

A cooperação entre o Estado e o terceiro setor foi vista como um arranjo virtuoso, servindo de justificativa para o compartilhamento de responsabilidades quanto à execução das atividades educacionais de forma produtiva, eficiente e formadora do cidadão com responsabilidade social. No estado do Pará, a partir do ano de 2012, a política governamental introduziu essa ideia em seu plano de governo e passou a entender que os problemas educacionais poderiam ser resolvidos a partir das parcerias como entidades da sociedade civil e empresarial.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas dos professores constituíram-se como um dos elementos principais para a materialização dos objetivos destas parcerias. Nesse sentido,

consideramos necessário um estudo sobre as implicações da implementação do ProEMI/JF para as práticas pedagógicas, o que trataremos no próximo capítulo.

4 AS IMPLICAÇÕES DO ProEMI/JF NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Esse capítulo discute as implicações que se estabeleceram a partir da implementação do ProEMI/JF nas práticas pedagógicas dos professores que participaram da parceria na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará no período de 2012-2014, analisando a categoria prática pedagógica, partindo de dois fundamentos: a práxis imitativa e a práxis criadora.

4.1 O LOCAL DA PRÁTICA PEDAGÓGICA³⁴

A Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene oferta o Ensino Médio Regular e a Educação de Jovens e Adultos. Situada no Município de Cametá³⁵ e vinculada à Unidade Regional de Educação de Cametá, é mantida pelo Governo do Estado do Pará. Foi inaugurada em 27 de dezembro de 2006.

As obras da escola com projeto padrão moderno foram iniciadas em 2005 no governo estadual de Simão Robson Jatene (2003-2007) e foram concluídas em junho de 2006. Ao término da construção, as dependências físicas da escola ficaram dispostas assim: 06 (seis) Salas de Aula; 01 (uma) Sala de Leitura; 01 (uma) Sala de Vídeo; 01(um) Laboratório de Biologia e Química; 01 (um) laboratório de Informática; Banheiros dos Alunos: 01 (um) Masculino e 01 (um) Feminino com repartições internas; Banheiros dos Funcionários: 04 (quatro) coletivos; 01 (um) Banheiro para Pessoas com deficiência, com repartições internas; 01 (um) Depósito; 01 (uma) Sala de orientação; 01 (uma) Sala de Coordenação; 01 (uma) Sala

³⁴ As informações contidas nesta seção foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da EEEM Abraão Simão Jatene.

³⁵ Cametá é um município do Estado do Pará, no Brasil, localizado à margem esquerda do Rio Tocantins, num espaço que compreende cerca de 3 (três) km de extensão. Sua população estimada de acordo com o último censo era de 134.100 habitantes. A cidade de Cametá limita-se ao norte com o município de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, ao leste com Igarapé Mirim e ao oeste com Oeiras do Pará. Fica numa distância de aproximadamente 150 km em linha reta da capital paraense. Disponível em: <<https://prefeituradecameta.pa.gov.br/o-municipio/sobre-o-municipio/>>. Acesso em: 12/10/2019

de Direção/ Vice-direção; 01 (uma) Sala de Professores, 01 (uma) cozinha e 01 (uma) quadra poliesportiva coberta.

Em 2008, o Conselho Estadual de Educação (CEE) concedeu o reconhecimento do Curso de Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio – 1ª e 2ª etapas – através da Resolução nº 507 de 02 de dezembro de 2008, para atender preferencialmente essa clientela. E no mesmo ano, contemplou o funcionamento do Ensino Médio – 1ª a 3ª série, conforme Resolução nº 512/08, de 04 de dezembro de 2008.

Visando a gestão democrática, em 2010, a escola realizou assembleia geral para escolha de representantes para compor a comissão eleitoral da eleição para direção escolar (biênio 08/2010-08/2012). Nesse pleito, inscreveu-se apenas a chapa denominada: “A Qualidade da Educação em meta: Compromisso e responsabilidade de todos”, a qual foi a vencedora. A chapa era formada pelos técnicos: Manoel Júnior Martins Almeida (Direção), Edna Soares Martins e João Garcia Furtado (Vice-direção).

No dia 17 de junho de 2012, ocorreu o 2º processo eleitoral para a escolha da nova direção escolar. A comissão eleitoral fez as inscrições de duas chapas para concorrer, apesar de ter sido solicitada lista tríplice. As duas chapas inscritas tinham como candidatos à direção, o Técnico Manoel Junior Martins Almeida e o Prof. Daniel Duarte Sales. As vices-direções seriam apontadas pelo vencedor após o resultado. A chapa do especialista em educação Manoel Junior foi a vencedora.

O resultado da eleição não foi acatado pela Secretaria Estadual de Educação, ficando provisoriamente respondendo pela escola a secretária Dóris Barbosa Castro. Em setembro, foi nomeada para assumir a direção da escola, a especialista em educação Rita de Cássia Carmo de Souza. Foram também nomeadas para vice-direção, as especialistas em educação Fabricia Jane Alfaia Rodrigues, que iniciou no mês de outubro de 2012 e, posteriormente, Amanda Cardoso de Oliveira, essa última já fazia parte do quadro de funcionários da escola.

A comunidade escolar era caracterizada, em sua maioria, por alunos na faixa etária que varia de 14 a 45 anos de idade. Alguns alunos jovens/adolescentes eram trabalhadores informais, devido à necessidade de complementação da renda familiar, pois faziam parte de famílias de baixa renda que oscilava de 1/2 a 03 salários mínimos. Residiam, aproximadamente, 48% na zona do campo ou ribeirinha e 52% na zona urbana de nosso município.

No turno matutino, boa parte dos alunos atendidos pela escola fazia uso do transporte escolar, devido pertencerem às localidades do campo ou ribeirinhas. Embora, em outros

turnos também houvesse alunos (em quantidade bem menor) que morassem em bairros distantes da escola, não havia transporte escolar para atendê-los.

A partir do encontro pedagógico realizado em 19 de março de 2012, o ProEMI/JF passou a fazer parte do planejamento escolar. Para o ciclo 2012-2014 da parceria, a escola articulou os projetos dos macrocampos e as Metodologias do Projeto Jovem de Futuro, configurando-se da seguinte forma, conforme quadro 2 abaixo:

Quadro 2 - MACROCAMPUS, PROJETOS DA ESCOLA E METODOLOGIA DO PJF ADOTADOS PELA ESCOLA

| MACROCAMPUS- ProEMI | PROJETO | METODOLOGIA DO PJF |
|--|--|---------------------------|
| Iniciação científica e pesquisa | Experimentando Ciências | Jovem cientista |
| Acompanhamento Pedagógico | Aprendendo matemática no cotidiano | Entre Jovens |
| Cultura corporal | Jogos internos como prática instigante de aprendizagem | Agente Jovem |
| Leitura e letramento | Apoio ao vestibular | Valor do amanhã |
| Comunicação, cultura digital e uso de mídias | Jornal Escolar Simão News | Superação na escola |
| Produção e Fruição das Artes | Já posso ler | Entre Jovens |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos fornecidos pela escola.

Em reunião, a partir dos seis macrocampos, a escola construiu os projetos pedagógicos e, a partir deles, escolheu as Metodologias do PJF, apresentadas pelo grupo gestor.

Para melhor compreensão dos projetos descreveremos, a seguir, sucintamente as ações deles no quadro 3.

Quadro 3 - PROJETOS DO PROEMI, AÇÕES DOS PROJETOS E ÁREAS DO CONHECIMENTO CORRESPONDENTES AOS PROJETOS.

| PROJETOS | AÇÕES | ÁREAS DO CONHECIMENTO |
|-------------------------|--|------------------------------|
| Experimentando Ciências | Utilização da experimentação e pesquisa como prática de aprendizagem no ensino das ciências da natureza; Realização de feiras científicas para a socialização do conhecimento e das experiências vivenciadas. | Ciências da Natureza |

| | | |
|--|---|------------------|
| Aprendendo matemática no cotidiano | Realização de um conjunto de ações para melhorar a compreensão das aulas de matemática a partir do uso de instrumentos como Tangran, Sólidos Geométricos, Ábaco, Torre de Hanói, Material Dourado e outros. Para isso, foi criado o laboratório de Linguagens (Matemática e Português) com intuito de utilizar os conhecimentos teóricos de forma prática. | Matemática |
| Jogos internos como prática instigante de aprendizagem | Realização de 02 (duas) maratonas intelectuais: uma de Língua Portuguesa e outra de Matemática; Realização dos Jogos internos e Formação do Grêmio | Ciências Humanas |
| Apoio ao vestibular | Compra dos livros referentes às leituras obrigatórias do vestibular e Realização de oficinas, palestras, teatros. | Linguagem |
| Jornal Escolar Simão News | Produção semestral de edições do jornal; Formação da equipe do jornal e Adequação de espaço para o jornal. | Linguagem |
| Já Posso ler | Melhoria da estrutura física do espaço de leitura (biblioteca); Revitalização do acervo bibliográfico; Disponibilização à pesquisa bibliográfica on-line e a impressão das pesquisas realizadas; Criação do clube de leitura; Promoção da utilização do espaço de leitura por meio de: convites em sala; palestras semestralmente com escritores locais e Premiação, trimestralmente, dos alunos que mais utilizarem o acervo. | Linguagem |

Fonte: Elaborado pela autora a partir de documentos fornecidos pela escola.

Além desses projetos, elaborados a partir da adesão do ProEMI/JF, a escola também desenvolveu nesse período outros projetos não financiáveis: Praticando saúde (orientado por

uma professora de Ed. Física), Cinema na escola (orientado por um professor de História e Geografia), Preservando o meio ambiente (orientado pela gestão escolar) e Valores Humanos e Orientação Vocacional (orientado pela coordenação do turno da tarde).

A participação dos docentes da escola era parte fundamental para a elaboração e execução dos Projetos Interdisciplinares; escolha e aplicação das Metodologias do PJJ; e para os resultados da implementação do ProEMI/JF. Por isso, ajudaram-nos a analisar as implicações desta parceria nas práticas pedagógicas dos professores.

4.2 ANÁLISES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DO ProEMI/JF NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES

Retomando o nosso entendimento de prática pedagógica como uma atividade teórico-prática, sistemática, para além da questão didática e metodológica, pois se estabelece em diálogo constante com a realidade política, econômica e social, procuramos analisar as práticas pedagógicas dos docentes da escola investigada tendo como referência a prática pedagógica baseada na práxis criadora:

A característica principal dessa prática pedagógica é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e de chegada, a prática social, que define e orienta a sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela lei ou modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. [...] (VEIGA, I., 1989, p. 14).

Essa prática pedagógica reconhece que as ações docentes estão articuladas à realidade histórica e que podem exercer grande importância para a transformação qualitativa do homem e da sociedade, contrapondo-se à ação pragmática, prática-técnica, as quais visam responder às necessidades imediatas da sociedade, principalmente do campo econômico, desconsiderando, muitas vezes, o contexto político-social.

Para analisar as implicações da implementação do ProEMI/JF às práticas pedagógicas dos professores na EEEM Abraão Simão Jatene, categorizamos as implicações em: **subjéitiva**, **política-pedagógica**, **organizacional de gestão** e por último **do financiamento**.

Consideramos para a análise da **implicação subjéitiva**: ações, atitudes e opiniões manifestadas pelos entrevistados. A implicação levantada está em três aspectos: a flexibilização pedagógica, não adesão informal e o não entendimento do ProEMI/JF.

Caracterizamos a **implicação política-pedagógica** nos indicadores: heteronomia pedagógica da unidade escolar; unificação da concepção pedagógica; responsabilidade individual; reforço à subordinação dos conteúdos curriculares às exigências (competências e habilidades) do ENEM; e alinhamento ao objetivo da formação dos jovens a partir da ideia de Protagonismo Juvenil.

Quanto à **implicação organizacional de gestão**, destacamos a regulação da prática pedagógica: obediência aos prazos estabelecidos, plano de aula, estratégia metodológica, objetivos de aprendizagem ligados as avaliações externas. Essa regulação foi feita a partir da gestão pedagógica gerencial e para resultados.

Finalizamos, com a análise da **implicação do financiamento** por meio dos indicadores: investimento na infraestrutura escolar e recursos pedagógicos (levando em consideração as ações desenvolvidas, tais como: investimento na montagem da sala de linguagem; revitalização da sala de leitura e do laboratório de ciências) e atrelamento do recurso financeiro à visão de qualidade da prática pedagógica.

Para preservar a identidade dos informantes codificamos as fontes de informação a partir de nomes fictícios e das funções desenvolvidas, algumas acompanhadas de numerais cardinais.

4.2.1 Implicação subjetiva

Nessa subseção, analisamos a partir das ações, atitudes e falas dos entrevistados, as implicações subjetivas à prática pedagógica dos professores a partir do ProEMI/PJF. Os indicadores da implicação subjetiva foram: **a flexibilização pedagógica, não adesão informal** e o **não entendimento da parceria**.

Os professores, em sua maioria, caracterizavam-se por ter carga horária elevada tanto dentro da própria escola, quanto somada a outras escolas. Isso foi um escopo para que alegassem falta de tempo para conhecer por vontade própria o ProEMI/JF ou participarem das reuniões em um momento que não fazia parte de sua carga horária na escola. Assim, tiveram baixa frequência nas reuniões de planejamento e dispuseram pouco ou nenhum tempo ao estudo dos materiais e formação à distância. Alguns professores alegaram que não realizaram a formação à distância por não terem uma internet “boa”.

Como eu falei, devido a carga horária elevada que os professores tinham e a questão das dúvidas, eu creio que poucos professores procuravam saber mesmo na íntegra a parte teórica, de quem era os entes envolvidos na implementação desse projeto e a própria plataforma (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 01, 2019).

E a gente não tinha tempo, né? A gente trabalhava, nessa época eu trabalhava de manhã e de tarde [...]. Mas teve sim umas provas, não sei depois [...]. Disseram que já tinha dado dinheiro para esse curso, que ia cair na conta, eu não entendi direito, as coisas foram tão rápido (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

Eu acho assim, a nossa primeira dificuldade foi em relação ao excesso de trabalho, nós temos uma vida de organização do professor no espaço escolar, como aqui em Cametá, é uma realidade que normalmente ele (professor) tem dois vínculos, então ela é uma vida muito fechada, a gente trabalha com professores que trabalham... que têm no mínimo 200 horas, hoje é uma realidade, quase todo mundo, salve as exceções professores que não tem 250, 300 horas. Então, isso acaba dificultando um trabalho diferenciado, você não vai encontrar um professor com disponibilidade para vir para cá no contra turno, sem ter articulado com a carga horária dele, então ele não vem, qual era a ideia do Projeto? Além de dar a aula dele, já diferenciada, porque o projeto já vai dar essa condição para ele, ele viesse aqui num outro momento (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Para os informantes a carga horária elevada apresentou-se como justificativa para os problemas de participação no ProEMI/JF, porém essa justificativa serviu para encobrir os múltiplos aspectos subjetivos dos docentes, tais como: pouco interesse e falta de entendimento. A carga horária, mesmo que elevada, não pode excluir as atividades inerentes à docência como: planejamento, participação em projeto ou programas, adequação pedagógica e curricular, execução de aulas práticas e teóricas; portanto, não se configura como justificativa formal para a não adesão efetiva do Programa, apesar de compreendermos que o Programa requeria uma intensificação do labor docente com contrapartida reduzida, no que se refere à lotação do professor em uma só escola, aumento na renumeração, entre outros fatores importantes ligados à valorização docente.

O pouco interesse em conhecer e compreender a parceria levou alguns docentes a fazerem adaptações dentro da carga horária que tinham, ajustando o planejamento pedagógico do programa ao planejamento de aula do professor, que denominaremos de **flexibilização pedagógica**.

Eu acho que cada professor ficou a critério para trabalhar alguns temas em sala de aula. Eu não trabalhei todos, só alguns temas, mais em questão da eletricidade. Nem todos, eu trabalhei, trabalhei dentro do que a gente poderia fazer os experimentos, que estavam lá. Os temas eram bons, mas eu não consegui por questão do tempo, porque eu acho que tinha que fazer no

contra turno, aí eu abordava geralmente nos conteúdos lá (em sala), alguns temas que dava de encaixar, e quando dava tempo fazíamos atividades complementares (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

Eu acho que de grosso modo se restringiu muito a necessidade de montagem de projeto para poder ter recurso, chegando recurso, aí o professor trabalharia da forma que ele achasse melhor (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

A prática pedagógica configurada pelo programa ficou, em parte, subordinada à prática pedagógica dos docentes, uma vez que essa flexibilização pedagógica correspondia à adaptação das concepções pedagógicas, metodologias, conteúdos e avaliações já desenvolvidas pelos professores. Percebemos que, nesse momento, as escolhas pessoais dos professores no campo pedagógico determinavam a condução das atividades do programa e não o contrário. Vale ressaltarmos que essas atitudes individuais apresentavam a pseudoconcreticidade de resistência, pois no concreto real, situavam-se no campo técnico-didático utilitário, não avançando para um campo técnico-didático crítico-reflexivo, que permitiria a sua práxis pedagógica a ascensão à uma resistência ética-política.

O sentido ético-político da ação pedagógica pode ser, portanto trabalhado pela mediação da educação, não como apologia de uma manutenção destes grupos na “sua cultura autêntica”, mas como resistência às tentativas de uniformização ideológica, de neutralização de tensões e de esvaziamento das organizações que surgem no próprio processo contraditório das práticas dos homens ao produzirem e serem produzidos (NORONHA, 2005, p.92).

A educação resistente à reprodução do modelo de sociedade vigente e à suposta neutralização dos conflitos e tensões existentes nesta sociedade exige uma postura docente ético-política que se encontra presente na prática pedagógica criadora, pois não se limita em manter o que já existe, mas torna crítica o que já existe (GRAMSCI, 1981).

As flexibilizações pedagógicas informais realizadas pelos professores demonstraram que o ProEMI/JF com o seu conjunto de metas, concepção formativa e práticas pedagógicas definidas, não subordinou por completo a prática pedagógica dos professores.

Ainda que a parceria orientasse as ações pedagógicas da escola dentro da prática pedagógica imitativa objetiva, o eu pedagógico dos docentes reconfigurou-as de acordo com o saber pessoal, experiência profissional e interesses particulares, inaugurando a prática pedagógica imitativa subjetiva, não avançando para uma prática pedagógica pautada na práxis criadora, caracterizada por três distintos traços: “unidade indissolúvel, no processo prático do subjetivo e do objetivo; imprevisibilidade do processo e do resultado; e unidade e

irrepetibilidade do produto” (Vázquez, 2007, p. 271). A práxis criadora trata o conhecimento como um processo dinâmico na unidade do subjetivo e o objetivo, em que o produto do trabalho docente se torna imprevisível, à medida que vai se formando no processo ensino aprendizagem e não está “preso” ao ideal, a uma experiência profissional apoiada numa concepção liberal de educação. E os resultados não se repetem, visto que o aluno, sendo sujeito e objeto do aprendizado, lida com o conhecimento de forma diferente do outro.

Em relação à formação, destacam-se as dificuldades em se reunir os professores.

Eu não cheguei a participar de nenhuma formação específica, pois quando eu cheguei lá, já tinham começado, acho que só a Mônica, mesmo. Eu só fiz essa formação online, porque a Mônica me avisou que era assim uma especialização para trabalhar com essas práticas do Jovem de Futuro (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

Não, não participava (alguns professores). A gente tinha que correr atrás do professor para explicar para ele, às vezes só para ele, como funcionava essa metodologia para tentar trazer ele, para colocar essa metodologia na prática de sala de aula. Era assim, mas não teve participação em massa assim, tinha que ter mais a conversa individual, não era só no coletivo (PROFESSORA ARTICULADORA LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Outra dificuldade da orientação era reunir com os professores. Marcava um horário e nunca dava para reunir com todos. E tinha os prazos, tinha que ser rápido, não dava para esperar reunir com todo mundo (DIRETORA - GRUPO GESTOR, 2019).

Essa falta de participação dos professores em formações virtuais e em reuniões presenciais (as quais tinham caráter mais informativo do que formativo) também prejudicou a compreensão e internalização das estratégias e concepções pedagógicas adotadas pelo ProEMI/JF, além de os afastar da compreensão mais profunda sobre os aspectos ético-políticos dessa parceria, os quais estavam embasados nos princípios éticos do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a ser”, “aprender a conviver” e nos princípios políticos da eficiência, produtividade, responsabilidade civil, fundamentados no pragmatismo pedagógico.

Toda prática social é determinada: por um jogo de forças (interesses, motivações, intencionalidades); pelo grau de consciência de seus atores; pela visão de mundo que os orienta; pelo contexto onde esta prática se dá; pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e própria à realidade em que se situam (CARVALHO; NETTO, 1994, p. 59).

O distanciamento de um projeto educacional consistiu em se negar ao conhecimento do jogo de forças que estão estabelecidas. A produção da negação dos interesses particulares e imediatos na educação ficou prejudicada quando o agente da prática pedagógica não se aproximou do conhecimento das contradições que fundamentaram tal projeto e reproduziram modelos educacionais reprodutivistas, baseados na consolidação das contradições sociais.

Outro indicador subjetivo consistiu na **não adesão informal**³⁶ ao ProEMI/JF por meio da confiança do saber fazer apoiada na experiência pedagógica de cada professor. Desse modo, não permitiram o deslocamento da sua prática pedagógica individual para uma prática pedagógica objetivada pelo Programa.

Olha, a gente fez umas quantas reuniões, porque após cada formação, a gente fazia uma reunião. Acho que a gente teve umas quatro. Eram duas reuniões por ano em Belém e toda vez que a gente ia, na volta a gente trazia o material e discutia o material, mas a gente via o desinteresse de professores, que estavam assim não querendo... tinham aquela resistência de não querer aderir, porque para eles aquilo não tinha importância, era mais importante ele passar o conteúdo de sala de aula (PROFESSORA ARTICULADORA LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Eu acho que eu não trabalhei o projeto como deveria ser trabalhado. Acho que devido na época, eu tive problemas de saúde e também por falta... porque eu, propriamente, não tinha... motivação para isso. Tem um ditado que diz que não se ensina truques novos para cachorro velho. Eu já estava com mais de 20 anos em sala de aula, trabalhando de um modo. Aí eu senti assim que eu não tinha... eu não estava muito engajado, por causa dessa diferença. Foi uma diferença muito brusca, mas eu acho que eu deveria ter trabalhado mais, colocado mais em prática o projeto, mas mesmo assim tivemos bons resultados (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 02, 2019).

As falas dos entrevistados demarcam o confronto entre a prática pedagógica subjetiva representada pelo apego à experiência didático-pedagógica desenvolvida desde a sua formação inicial e a prática pedagógica objetiva do ProEMI/JF. Isso configurou a não adesão informal à proposta pedagógica do Programa, resultando em práticas pedagógicas desarticuladas dos objetivos e metas definidos pela parceria.

Os informantes revelaram também outro indicador referente ao **não entendimento da parceria**, no que se refere a seus objetivos, metas, estratégias didático-pedagógica e administrativa. A presença desse indicador subjetivo dificultou o pleno desenvolvimento das atividades e objetivos propostos no ProEMI/JF.

³⁶Apresenta dois fatores: posição política e forma. Enquanto **posição política** manifestada em atitudes de rejeição e não participação das demandas pedagógicas do ProEMI/JF. Enquanto **forma** consiste na inexistência de assinatura de documentos burocráticos e legais para formalizar a não adesão.

Eu pude perceber pelo nome ProEMI, Jovem cientista também ... mas assim... esse esquecimento, eu não sei se era por causa do tempo, mas eu pude da minha parte...eu não sei se era assim a forma, mas era a gente que teria que correr atrás. Se foi, faltou, eu não consegui. Eu sabia que tinha algo, tinha os investidores que era o Unibanco no início e depois... ProEMI eu já fui saber agora que você veio com essa entrevista e eu fui pesquisar umas coisas e vi que é uma ajuda para os Estados, uma visão diferente do Ensino Médio para esses jovens terem acesso mesmo, a uma educação de qualidade, de uma gestão diferenciada e voltada mesmo para esse objetivo (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 01, 2019).

Teve uma [formação] que foi para o laboratório, nós fizemos. É teve alguns, sim, mas para falar a verdade pra mim não ficou bem esclarecido como funcionava esse projeto que era... do banco, Unibanco, que estava investindo aqui, eu nunca assim entendi muito como estava funcionando, porque foi assim tudo... parece assim de repente, algumas coisas não ficou esclarecida pra mim até hoje (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

O não entendimento pode ser fruto de um planejamento educacional feito de forma verticalizada, pois os professores não participaram da construção da proposta pedagógica do ProEMI e do PJJ. Além disso, as formações desenvolvidas pelo grupo gestor ou no Ambiente virtual não permitiam a flexibilização formal da concepção pedagógica, da forma de organização curricular do Programa. A participação dos professores de forma horizontal seria essencial para a educação crítica, reflexiva e democrática,

[...] por isso, quando criticamos as entidades privadas definindo ou executando as políticas públicas, estamos, em parte, apontando para as instituições com interesses mercantis no processo de direção, que trazem a lógica de mercado, com perdas para a concepção de democracia, como coletivização das decisões, na definição de políticas (PERONI, 2018, p. 234).

Essa compreensão crítica e reflexiva sobre o problema da participação democrática das parcerias como o ProEMI/JF poderia ajudar na superação da pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade, saindo do mundo da aparência para o desvelamento do mundo real (KOSIK, 1976). E isso poderia gerar o afastamento da prática pedagógica imitativa (fruto do pensamento comum) e criar um potencial para a prática pedagógica pautada na práxis criadora.

A implementação do ProEMI/JF na EEEM Abraão Simão Jatene buscou modelar a prática pedagógica dos docentes no contexto da prática pedagógica imitativa objetiva caracterizada por objetivos, metas, avaliações, metodologias e concepções pedagógicas definidas. Todavia, isso não ocorreu plenamente devido às flexibilizações pedagógicas

informais, o não entendimento e a não adesão informal dos professores demarcados pela prática pedagógica imitativa subjetiva, orientada pela escolha pedagógica do docente, experiência profissional e outras particularidades. Os docentes estabeleceram ajustamentos subjetivos à prática pedagógica objetiva do Programa.

Os indicadores da implicação subjetiva caracterizaram-se pela permanência dos fundamentos da Práxis imitativa pragmática, prevalecendo aspectos subjetivos sobre as dimensões objetivas estabelecidas pelo Programa, porque as flexibilizações pedagógicas consistiram na negação das estruturas aparentes, no que se refere ao planejamento de ensino e aulas, escolhas metodológicas, forma de avaliação, definições de objetivos, seleção dos materiais, entre outros. E, não avançaram para a crítica da essência pedagógica do Programa, o que não possibilitou a reconfiguração dos fundamentos de sua prática pedagógica para uma práxis criadora.

O professor comprometido com a prática pedagógica a partir da práxis criadora precisa compreender o que está na essência das políticas educacionais, de avaliação que cercam o seu fazer pedagógico. “O profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos” (FREIRE, 1983, p. 21). A prática pedagógica fundamentada na práxis criadora constitui-se problematizadora da realidade, pois age, reflete e age novamente, em prol da mudança, comprometida com o novo que recusa os fatalismos. Se não há este posicionamento político-pedagógico, fica difícil auxiliar os alunos na superação da consciência ingênua rumo à consciência crítica.

4.2.2 Implicação política-pedagógica

A presente subseção destaca a implicação política-pedagógica, a partir dos seguintes indicadores: **heteronomia pedagógica da unidade escolar; unificação da concepção pedagógica; responsabilidade individual; reforço à subordinação dos conteúdos curriculares às exigências (competências e habilidades) do ENEM; e alinhamento ao objetivo da formação dos jovens a partir da ideia de Protagonismo Juvenil.**

A **heteronomia pedagógica na unidade escolar**³⁷ a nível público deu-se pela regulação da proposta pedagógica por entes federados. Através do ProEMI, a esfera federal de governo estabeleceu uma demanda pública para uma reconfiguração e regulação pedagógica

³⁷ Consiste na perda de autonomia pedagógica das instituições escolares.

das escolas estaduais (esfera estadual). As escolas que aderiram ao Programa foram incumbidas de elaborarem diagnósticos da realidade escolar e projetos interdisciplinares, segundo critérios previamente estabelecidos pela esfera federal. Para receberem os recursos financeiros, os projetos eram avaliados e deveriam ser aprovados pelo Ministério da Educação.

A autonomia das escolhas administrativas e pedagógicas da escola foi suprimida. Na dimensão administrativa, essa supressão destacou-se pelo controle no preenchimento das planilhas do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Interativo/Qualidade³⁸, as quais já possuíam demandas materiais e pedagógicas pré-definidas. Outra questão referente a essa dimensão, consiste no modelo de gestão implementado pelo PJJ (será tratado mais profundamente na próxima subseção). No âmbito pedagógico, o cerceamento aparece com a definição da proposta curricular através do Plano de Redesenho Curricular – PRC, baseado nos macrocampos e metodologias estabelecidas pelo ProEMI, bem como nas opções das metodologias do PJJ. A escola deveria encaixar seu Plano de ação nas exigências indicadas.

Uma coisa que era difícil de lidar, era que cada professor queria ter o projeto para a sua disciplina, mas tinha que ser como o MEC exigia, se não, não era aprovado (DIRETORA - GRUPO GESTOR, 2019).

*Para resolver esse problema do PDDE (Qualidade) a gente escolhia uma metodologia que se encaixava nisso que o PDDE (Qualidade) queria. Era assim que a gente via a questão da metodologia. Foram escolhidas lá a metodologia, deixa eu ver aqui... **Jovem Cientista** (metodologia do PJJ), né? Por quê? Para contemplar o macro campo da **Iniciação Científica e Pesquisa** (macrocampo do ProEMI), aí nós escolhemos o **Jovem Cientista** (metodologia do PJJ). Daí nós escolhemos também a questão da **Entre jovens** (metodologia do PJJ) que ia contemplar o **Acompanhamento pedagógico** (macrocampo do ProEMI), que essa **Entre jovens** era voltada para Língua portuguesa e Matemática e daí para essa **Entre jovens** veio até o material para o professor trabalhar em sala de aula, né? [...] Outras metodologias (do PJJ) que nós escolhemos foram... é... **Entre Jovens, Valor do Amanhã, Jovem Cientista, a Superação na escola**, né? que tem a ver também com a questão da... desse macrocampo da **Leitura e Letramento** (ProEMI). E, também, da **Cultura corporal** (macrocampo do PROEMI) que o **Agentes Jovens** (metodologia do PJJ), a gente colocou na questão dos jogos, né? que são os alunos que iriam se envolver naquela parte de organização dos jogos, a gente já incluiu a metodologia nessa **Cultura corporal**. E deixa eu ver, qual foi a outra? O **Valor do amanhã**, os professores de sociologia, de filosofia que iriam ter aquela conversa, mostrar vídeo para os alunos para despertá-los para o estudo, né? para*

³⁸ As ações agregadas do PDDE estão agrupadas em três tipos de contas: PDDE Integral, PDDE Estrutura e PDDE Qualidade. O PROEMI encontra-se no PDDE Qualidade. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br>>. Acesso 12/11/2019).

incentivar os jovens estudar, pra ele não desistir da escola e vê na escola uma oportunidade para ele melhorar de vida, para ele ter acesso ao conhecimento. Foi assim as escolhas das metodologias de acordo com o PRC (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

A estratégia utilizada pelo grupo gestor para contemplar tanto as demandas pedagógicas do ProEMI quanto do PJF foi juntar nas áreas do conhecimento os projetos elaborados dentro dos macrocampos com as Metodologias Pedagógicas e de Mobilização e Articulação do PJF que tivessem mais afinidades. Isso também contribuiu para o enfraquecimento da autonomia administrativa e pedagógica da unidade escolar, na medida em que as atividades pedagógicas e administrativas da escola foram sendo modeladas por demandas externas advindas da parceria.

Para que a escola recebesse o recurso financeiro via PDDE - Qualidade era necessário elaborar o PRC, dentro da formatação prévia feita pelo Ministério da Educação referente a 3 (três) macrocampos obrigatórios e pelo menos 2 (dois) de livre escolha. Esses macrocampos já estavam pré-definidos, cabendo à escola elaborar projetos (também obrigatório) para serem desenvolvidos pelos professores.

Os projetos também deveriam se articular como as metodologias do PJF (sendo duas obrigatórias – Jovem cientista e Entre jovem). Portanto, o desenho curricular do ProEMI e do PJF deixava pouco espaço para o desenvolvimento da autonomia da escola, pois as práticas pedagógicas deveriam estar moldadas aos macrocampos do ProEMI e as metodologias do PJF.

A heteronomia da unidade escolar nas tomadas das decisões administrativas e pedagógicas distanciou a unidade escolar de um projeto de escola democrática baseado no marco legal da progressiva autonomia, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

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

O indicador heteronomia da unidade escolar é demarcado pela verticalização das demandas administrativa e pedagógica, implementadas pelos projetos e programas a partir da parceria público-privada. A escola não pôde desenvolver de forma plena sua autonomia

pedagógica e administrativa, enfraquecendo a materialização dos ideais democráticos previstos no texto da LDBEN.

Mesmo tendo aspectos subjetivos na prática pedagógica dos professores, temos a presença da heteronomia, pois ela é demarcada pelos meios e fins do modelo educacional do ProEMI/JF desde a concepção pedagógica até os resultados pré-concebidos pela parceria. Os aspectos subjetivos individuais, neste contexto, não se configuraram em autonomia pedagógica por não proporcionar a negação da prática pedagógica imitativa objetiva e avançar para uma prática pedagógica criadora.

A heteronomia refletida nas práticas pedagógicas escolares contribui para o ensino “destituído da pedagogia da contestação, da transformação. Nesse lugar, caberia agora a pedagogia da conformação e da conciliação imposta pelo pensamento hegemônico” (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 774). A pedagogia da conformação e conciliação estão postas sob o pensamento de que todos participando juntos são responsáveis por resolver os desafios sociais, sem luta entre classes.

A autonomia dá-se num processo contínuo de construção, é necessário que “os homens se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão de mundo manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2104, p.166), buscando superar aquilo que lhes impedem de serem livres para desenvolver uma prática educativa autêntica e criativa.

Os docentes não seguiram integralmente as propostas pedagógicas do ProEMI e do PJF, mas houve um indicador da implicação política-pedagógica que incidia em homogeneizar a concepção pedagógica adotada, o qual denominamos **unificação da concepção pedagógica**.

Era justamente a questão interdisciplinar, a questão prática na nossa área, era a ideia que a gente tinha que ter aulas práticas. Aí, o nosso projeto, a nossa escolha era o Experimentando Ciências e o órgão (PJF) que criou foi o Jovem Cientista (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

Em termos de planejamento da minha prática, eu aderir ao projeto e no momento que a gente vai aplicar na sala de aula, fica bem visível a dificuldade do aluno com relação a leitura, quando a gente percebe que conteúdos que ele poderia ter domínio e ele não tem, principalmente na parte da leitura, cada vez mais os alunos leem menos. Então, os textos chamam atenção, porque não são textos longos, são textos que despertam o interesse deles. [...] A seleção, o jeito que eles (PJF) escolheram os textos para que os alunos pudessem ler, eram temas diversificados, de todas as áreas, era aquela integração que a gente diz que tem que ter entre todas as

disciplinas. Então, a Língua portuguesa tem que fazer esse suporte, então tem coisas que falam de Biologia, de Filosofia, de História. A seleção de texto que veio, na verdade, era uma seleção muito boa (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

No meu caso, especificamente, já foi algo que eu já fazia, mas a recomendação geral, ela provocou sim nos outros colegas uma mudança clara. E nas estruturas, por exemplo, no projeto, durante o projeto Jovem de Futuro era incentivado que se trabalhasse mais a leitura, a escrita, por exemplo, trabalhar com texto. A ideia de questão subjetiva surgiu com mais força, a sala de leitura passou a ser mais utilizada. Eu lembro que na época nós chegamos a montar um laboratório de matemática que era um espaço para trabalhar a matemática de uma forma diferenciada. Chegou sim, e eram essas determinações e com certeza provocou essas mudanças nessas estruturas e o planejamento (PROFESSORA DE QUÍMICA, 2019).

Embora a professora de Biologia tenha confundido as determinações do ProEMI com a metodologia do PJF- Jovem cientista - descreve como eram realizadas as orientações e o que deveriam desenvolver na sua prática pedagógica. Os outros informantes também confirmam essas recomendações e afirmam certa adesão ao modelo metodológico, planejamento das aulas e conteúdos indicados pelo Programa. Percebemos, na unificação da concepção pedagógica, a aparente aceitação ao método interdisciplinar, mesmo tendo a centralidade em duas disciplinas Língua portuguesa e Matemática.

Tanto o ProEMI quanto o PJF traziam em suas estruturas conteúdo, formas e objetivos pré-estabelecidos, configurando a unificação pedagógica, por consequência desafiando o princípio democrático do inciso III do artigo 3º da LDB 9.394/96.

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

[...]

Quando o ProEMI estabeleceu que o ensino estivesse ligado predominante a projetos interdisciplinares e o PFJ apresentava oficinas como forma de ensinar, o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas ficaram comprometidos, bem como o princípio de pluralismo presente na atual LDBEN.

O princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas visa justamente garantir que a educação realmente seja capaz de promover o pleno desenvolvimento da pessoa humana e de prepará-la para o exercício da cidadania. A convivência em uma sociedade efetivamente democrática pressupõe que os homens aceitem e respeitem as suas diferenças, ou seja,

admitam que nem todos pensam da mesma forma e que nem todos veem do mesmo modo as coisas do mundo (GOLSCHMIDT, 2003, p.58).

Nem o Estado e nem o terceiro setor podem arrefecer esse princípio impondo suas ideias e concepções pedagógicas, pois ele deve ser construído nas ações coletivas dentro da escola, respeitando as realidades e diferenças, a autonomia das unidades escolares. O processo de ensino e aprendizagem sem o princípio de pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas torna-se práxis imitativa, pois repete o que lhe foi dito, refaz o já feito.

A formação para aplicação das metodologias do Projeto Jovem de Futuro no ambiente virtual e o material já chegava pronto à escola. Embora alguns professores tivessem flexibilizado a forma de aplicar, o conteúdo continuava correspondente àquele imposto pelo Instituto Unibanco, almejando o alinhamento metodológico e curricular.

A formação vinha mais em cadernos, mesmo. Tinha que baixar, como é que chama mesmo? Era mais virtual, que a gente buscava, parece que tinha um PDF da parte da ciência mesmo, aí a gente via. Eram as propostas, né? Depois que veio esse caderno já pronto. Eram essas propostas, dicas de como trabalhar. Para mim foi bem legal (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

A nossa formação “Jovens de futuro” era online, na internet. A gente geralmente aprende... tem lá, abria de vez em quando, algumas páginas para que a gente participasse e respondesse alguns questionários, que visavam para essa formação. [...]. Era umas perguntas destinadas à nossa prática principalmente como uma formação, como se fosse para trabalhar realmente a dinâmica e a didática do livro (cadernos da metodologia Entre Jovens) dos Jovens do Futuro e projeto. Era na verdade todas as práticas que vinham no livro para gente colocar em prática. Era um só com oficinas, então tínhamos que trabalhar as oficinas de leitura com texto, uma parte de interpretação para os alunos, a parte justamente de diversos gêneros textuais que vinham para que o aluno pudesse analisar todos eles em ritmo de oficina, todos eles eram só sobre oficinas, mas com gêneros textuais totalmente diversificados (PROFESSORA LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

Teve um livro que nos deram, lá tinha os temas para nós trabalharmos, como trabalharmos a metodologia, aí estava lá que era do banco, do Instituto Unibanco. A questão que pediram que era para fazer, era o Jovem Cientista que tinha como finalidade incentivar os alunos na questão da habilidade investigativa, pesquisa e atividades complementares (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

O Instituto Unibanco ofertava aos professores a formação à distância, a partir de um ambiente virtual. Nesse ambiente, encontravam-se os materiais relacionados à Metodologia que o professor iria aplicar, questionários sobre os cursos ofertados, relatório das atividades que estavam sendo desenvolvidas.

[...]. O objetivo é disseminar e favorecer a implementação das metodologias pedagógicas e de gestão escolar do projeto nas escolas públicas parceiras. Os cursos também buscam contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, constituindo uma importante ferramenta para a construção colaborativa de conhecimentos e o compartilhamento de informações entre grupos. A formação é dividida em quatro módulos: panorama da Metodologia; discussão de temas relacionados ao conteúdo da Metodologia; passo a passo para a implementação da Metodologia na escola; e reflexão sobre a prática realizada. Os cursos têm o acompanhamento de um tutor virtual especializado. A grade do curso inclui cinco Metodologias Pedagógicas e uma Metodologia de Mobilização e Articulação, respectivamente: Entendendo o Meio Ambiente Urbano, Entre Jovens – Língua Portuguesa e Matemática (1º e 3º anos); Introdução ao Mundo do Trabalho; Jovem Cientista; Valor do Amanhã na Educação e Agente Jovem. [...]. Ao terminar o curso, o participante poderá avaliar o conteúdo e registrar seus comentários, críticas e sugestões. [...]. É muito importante que todos os docentes que participarão da formação respondam a pesquisa para que possamos melhorar os próximos cursos ofertados. Também após a finalização, o participante poderá imprimir o seu termo de conclusão caso tenha cumprido a frequência mínima de 75%, realizado a Avaliação de Qualidade e alcançado nota igual, ou superior a 7º na média das atividades avaliativas (INSTITUTO UNIBANCO, 2014³⁹).

O ente privado também cerceava parte da autonomia docente, definido o padrão metodológico e redefinido a prática pedagógica, buscando sempre aperfeiçoar seu mecanismo de controle.

As Metodologias do Projeto Jovem de Futuro, além de trazerem em seus cadernos de estudo os conteúdos e a forma de trabalhar dentro das áreas de conhecimento, também já estabeleciam os objetivos, ao professor cabia a execução.

A parceria propagou a prática pedagógica com sentido modernizador, por isso, a intervenção pedagógica de fora e verticalizada teve até uma aparente boa recepção por parte de uma parcela de professores. No entanto, continuava assumindo uma perspectiva didático-pedagógica reprodutivista.

Em um trabalho desenvolvido a partir de modelos propostos anteriormente, o professor desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional definida pelos órgãos competentes. O trabalho do professor é mais um instrumento de luta pessoal, não criativo e isolado (VEIGA, I., 1989, p. 11).

A prática pedagógica baseada na práxis imitativa, seja ela objetiva ou subjetiva, estreita o campo da criação coletiva. A prática pedagógica imitativa objetiva define o que se

³⁹ INSTITUTO UNIBANCO. **EaD: formação sobre as Metodologias Jovem de Futuro já começou.** Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/category/noticias/page/27>>. Acesso em: 10/12/2019.

deve fazer e como fazer e a prática pedagógica imitativa subjetiva apresenta o que se quer fazer e como se quer fazer. A unificação da concepção pedagógica como estratégia formativa do Programa é determinada pela execução coletiva da prática pedagógica imitativa objetiva. A prática pedagógica imitativa subjetiva, em parte, é a negação da unificação da concepção pedagógica, mas não a superação, devido à manutenção da concepção reprodutivista da educação, seleção dos conteúdos, atendimento parcial à metodologia, etc.

As metodologias utilizadas na prática pedagógica dos professores e orientadas pela escola, também ganharam influência metodológica e curricular do ProEMI/JF. Foram demandadas práticas ditas inovadoras como contra pronto à concepção tradicional, mas que permaneceram com a mesma concepção de educação, reprodutivista e pragmática.

O projeto Jovem de Futuro é metodologia. Para mudar a prática do professor, tirar aquele professor do quadro, tirar o professor daquele ambiente de sala de aula e levar ele para outros ambientes, como a Iniciação Científica fez, né? O professor de Biologia, de Química, ele teve que usar o laboratório. Tinha que usar laboratório. Antigamente não usava, porque não se tinha material para fazer aula prática de Química. Daí o que o projeto faz? O projeto, ele vai trazer essa metodologia. Aí a gente já vai aliar com o PRC e a gente já tinha um material, a parte financeira para ter esses materiais e recursos didáticos, laboratório e o professor realizar a Iniciação científica com os alunos (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

A minha formação é uma formação mais recente, então a minha formação já é uma formação sobre uma nova ótica, uma ótica mais humanista, então apesar de ser uma ciência que muitas pessoas consideram como dura, Química. A minha formação, ela já foi uma formação mais construtivista, mais voltada a essas questões assim mais humanas, então não mudou muito a minha prática nesse sentido, eu já trabalhava com metodologia de projetos que estava por trás do Ensino Médio Inovador, eu já executava. Ela já não tinha aquela aula conteudista tradicional, puramente (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

Eu achei assim interessante, uma coisa muito inovadora para mim. Você poder trabalhar com outras disciplinas, como por exemplo, eu trouxe para os alunos na sala uma questão, quando eu fui passar equação exponencial, aí um lá dizia que o maior índice de proliferação de bactérias é uma das práticas mais prazerosas do mundo, é o beijo. E daí lá dizia que a cada beijo uma pessoa transfere para outra, cerca de 300 bactérias. Aí o pessoal, “o que tem a ver com a nossa matéria? ” Tem muita coisa pessoal, a gente está trabalhando biologia, a proliferação de bactérias e matemática. Achei muito interessante, sim. Porque não ficou aquele negócio de jogar uma equação bruta para o aluno resolver, pronto, deu a solução. E o aluno não sabe para que serve (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 02, 2019).

Por mais que os professores manifestassem em suas práticas pedagógicas o apego às suas experiências didático-pedagógicas, retrataram a intensidade que essas políticas tiveram

dentro da escola. Apesar de apresentarem certa resistência didática (não adesão informal e apego à experiência), em algum momento acabaram sendo influenciados por elas.

O PRC propunha através do uso de projeto a interdisciplinaridade. Para os agentes da escola, isso se apresentava, na aparência, como inovação pedagógica, visto que o antigo eram as disciplinas fragmentadas, muitas vezes tendo como únicos recursos didáticos: o quadro, o pincel e o livro didático. O uso de projetos, dotado de recursos financeiros para desenvolvê-los, tornou-se sinônimo de inovação.

Todavia, essa visão de inovação, na essência e dentro da práxis criadora, é insuficiente: “para a concepção dialética, inovar, em sentido próprio, será colocar a educação a serviço de novas finalidades, vale dizer, a serviço da mudança estrutural da sociedade” Saviani (1980, p. 26). Promover um currículo inovador é buscar colocar a educação como mediadora da transformação humana e social, torna o homem sujeito criativo e supera a desigualdade de classes.

A experiência curricular e a prática pedagógica proposta tanto pelo ProEMI quanto pelo PJF definiam-se como inovadora e melhorada. O ProEMI considerava que “além de uma proposta consistente de organização curricular, o avanço da qualidade depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores” (BRASIL, 2009b, p. 03). A ideia de inovação no espaço escolar deu ênfase ao caráter técnico e ofuscou os aspectos ético-políticos e sociais que norteavam a prática pedagógica e a qualidade de ensino.

A entidade privada também tratava de práticas inovadoras. O Instituto Unibanco (2014, p. 09) apresentava-se como:

uma organização que atua para a melhoria da educação pública, com foco no Ensino Médio. Concebe, avalia e dissemina soluções que contribuem para a transformação da realidade do Ensino Médio. Busca também resultados que possam contribuir para o aprimoramento da educação, inspirando **práticas inovadoras** e influenciando políticas públicas. (grifos nossos)

As práticas inovadoras apresentadas estavam ligadas a uma perspectiva de prática pedagógica melhorada, interdisciplinar verticalizada, dando ênfase a Língua Portuguesa e a Matemática, enquanto as outras disciplinas tinham participação no processo de aprendizagem em caráter secundário. O objetivo dessa inovação era o alcance de resultados imediatos e mensuráveis, implicando na formação de indivíduos adaptáveis ao mundo do trabalho e socialmente responsáveis diante dos problemas e desafios da sociedade contemporânea e globalizada.

As ideias de inovação do ProEMI e do Instituto Unibanco tiveram pouca proximidade com a definição dada por Pereira, Mercuri e Bagnato (2010, p. 203), pois a compreendem como

A criação de respostas novas aos desafios oferecidos por um dado contexto educacional, a partir da análise e reflexão sobre a atual situação e verificando avaliativamente as efetivas contribuições que tais inovações oferecem para se enfrentar os desafios e produzir melhorias esperadas.

A ideia de inovação ligada à criação de respostas remete-nos a uma práxis criadora, buscando superar de forma problematizadora e criativa não somente os desafios técnico-didáticos imediatos, mas todas as dimensões que cercam o currículo e a prática pedagógica. As inovações na práxis criadora produzem resultados efetivos que dizem respeito às transformações humanas e sociais.

A ruptura tanto com o teorismo de uma formação acadêmica distante da realidade sócio-histórica quanto com o ativismo e do pragmatismo pedagógico que não consegue superar o mundo do sendo comum, por mais bem intencionado que seja, exige a retomada da “categoria práxis” como fundamento da formação e da ação transformadora no plano histórico-social (NORONHA, 2005, p. 88).

É necessário que, desde a formação inicial, o educador tenha uma sólida base teórica e epistemológica que lhe permita uma prática pedagógica crítica e reflexiva, embasada na práxis criadora para que, ao se defrontar com o senso comum e com o pensamento concreto existente, possa agir para a sua superação e não para o seu emparelhamento pedagógico.

Outro indicador da implicação política-pedagógica é a **responsabilização individual** pela aprendizagem (aprender a aprender). Os professores eram responsáveis por estabelecer sua frequência, local e tempo de acesso à plataforma virtual do PJJ. Não eram controlados pelo grupo gestor, ficavam livres para acessar a seu modo. Segundo a Pedagogia das competências, “aprender a aprender requer a vivência de situações de aprendizagem autônomas” (KÜLLER; RODRIGO, 2012, p. 06).

Não, não tinha cobrança, pois como era formação à distância dependia de o professor ir ao computador e acessar o AVA (Ambiente virtual) e todos foram cadastrados. Eu cadastrei, porque essa era nossa função, cadastrar ele no site lá, dá para ele a senha para que ele acessar. Agora, eu vi muita queixa assim, que não dava para fazer, porque tinha que... é como se fosse um dever de casa do professor, “ah, eu não tenho tempo para fazer, porque era muito complicado”. Eu vi uma vez um professor de matemática falando sobre essa questão da formação e sempre tem a desculpa, de

porque “não tenho tempo” (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

[...] era muito mais solto, muito mais livre até porque era só profissional né? ... que já estava habilitado. Ele (coordenador do grupo gestor) sabia que eu ia dar conta que o Márcio ia dá conta, se a Nilce participasse também. Agora tinha datas, acho que tinha que postar relatório nessa época, a gente dizia: “bora se reunir para gente fazer isso” (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

A responsabilização individual pela aprendizagem caracterizava certa “autonomia” formativa dos professores, principalmente na flexibilização das horas de estudo ou consulta à plataforma. Cabe, porém, dizermos que a responsabilidade poderia se estender à culpabilização dos professores pelo fracasso do ensino e da aprendizagem escolar. Embora, a pesquisa não tenha identificado se houve de forma clara e direta essa culpabilização ou qualquer ação meritocrática em relação à escola e aos professores por conta do desempenho individual durante a vigência do ProEMI/JF.

Evidenciamos que os professores também não consideraram a responsabilidade da formação como uma questão ética-política, colocaram-na como um problema para o ajustamento de sua rotina escolar. O professor não reconheceu a formação como parte importante de sua atividade, estabelecendo com ela relações pessoais e técnicas, não abrindo, assim, espaço para o exercício da reflexão sobre seu teor político-social, tendo em vista a relação teoria e prática de forma problematizadora.

A problematização de um determinado objeto permite-nos percebê-lo em sua realidade concreta, de maneira que possamos ter melhor compreensão dele e possibilidade de transformá-lo. “No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade” (FREIRE, 1983, p. 83). O agir melhor com os demais significa organizar o seu trabalho pedagógico para além do praticismo, de uma prática imitativa, não criativa, assegurando uma prática que reconheça os problemas que a circundam e seu potencial de mediadora da transformação humana e social.

A implicação política-pedagógica também se mostrou no **reforço à subordinação dos conteúdos curriculares às exigências (competências e habilidades) do ENEM**. A escola antes da vigência do ProEMI/JF já se preocupava em direcionar suas práticas pedagógicas para o bom desempenho dos alunos nas avaliações externas, como por exemplo, o ENEM.

É porque nas nossas discussões pedagógicas na escola, sempre ressaltamos a questão de preparar o aluno para ingressar na faculdade. Independente

do projeto, sempre a gente colocou a questão do simulado que é para incentivar o aluno. Então, até mesmo antes do projeto de fora, a gente já tinha essa preocupação. Inclusive ficava essa discussão, alguns diziam “ah, se prepara para o dia a dia?” Como se fosse uma coisa que viesse desvincular da faculdade. Eu nunca criei esse problema, porque eu acho que um ajuda o outro, se vai preparar para o dia a dia, prepara sim para faculdade (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

A Língua Portuguesa I, geralmente, nós trabalhamos as competências e habilidades que são do Enem, né? E aí compreende a parte todinha que seria do primeiro ano, a Língua Portuguesa II a gente desmembra um pouquinho. Trabalha uma parte de gramática e de Literatura no português I e faz toda a parte de gêneros textuais, redação, né? trabalhamos no Português II que começa no 2º ano [...] E no 3º ano trabalhamos também textos argumentativos, coesão e coerência que já foram ensinados em Português I, só que agora dentro dos livros do Jovem de Futuro, porque tinham lá, questões voltadas para isso, haviam textos, interpretações relacionadas a isso (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

Apesar dessa preocupação anterior ao ProEMI/JF, os professores perceberam (mesmo desconhecendo as metas e objetivo do Programa, em seu sentido mais amplo) nos conteúdos trazidos, principalmente pelas Metodologias do PJF, a preocupação para a preparação dos alunos também para o ENEM, isso reforçou uma prática pedagógica mais voltada a utilidade imediata das avaliações de larga escala.

Como os conteúdos e objetivos deveriam estar voltados ao bom desempenho dos alunos no ENEM, a prática pedagógica imitativa objetiva reprodutivista articulou-se com a prática pedagógica imitativa subjetiva e reprodutivista consubstanciada na repetição de atividades educacionais proporcionadas pela experiência particular.

[...] o homem não vive num constante estado criador. Ele só cria por necessidade, cria para adaptar-se a novas situações ou para satisfazer novas necessidades. Repete, portanto, enquanto não se vê obrigado a criar. Contudo, criar é para ele a primeira e mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo o homem faz o mundo e se faz a si mesmo. Assim, a atividade fundamental do homem tem um caráter criador; junto a ela, porém, temos também como atividade relativa, transitória aberta à possibilidade e necessidade de ser substituída, - a repetição (VÁZQUEZ, 2007, p. 267).

A repetição pedagógica consistiu em reaplicar práticas de ensino baseadas nas competências e habilidades das áreas do conhecimento da matriz de referência do ENEM. Essa repetição inaugurou a necessidade de aperfeiçoamento da prática pedagógica que considerava os descritores das áreas e os objetos de conhecimento das disciplinas como elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, a implicação política pedagógica foi vista no **alinhamento ao objetivo da formação dos jovens a partir da ideia de Protagonismo Juvenil**. O ProEMI/JF fomentou a prática pedagógica para a formação de cidadãos responsáveis socialmente por si e pelos outros.

O protagonismo que a gente abordava na época, é a responsabilidade. Nós tínhamos alunos, grupos de alunos muito responsáveis. Quando eu falo em protagonismo, eu falo daquele aluno que quer buscar informação, já tem uma conversa em sala de aula e com isso o aluno já percebeu o quanto estudar é importante para ele, que é uma questão estratégica, social, é um posicionamento dele na sociedade. Ele percebeu isso, por exemplo, ele conseguiu fazer uma análise no espaço de dez anos do futuro. Ele analisou isso, e a partir daí ele passou a conduzir a própria formação ou ter uma relação mais próxima da disciplina como Química e Física, porque o aluno que eu falo, que era os protagonistas, que eram os que se assumiram protagonistas, eram aqueles que iam para lá sem que ninguém pedisse para eles, iam só pelo prazer de ir para o laboratório, de estar de jaleco (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Na formação foi falado, principalmente a questão do IDEB (Pará), que na época tinha sido o segundo pior do Brasil. Não vi melhorar no IDEB, mas no aprendizado de alguns alunos em sala e na participação dos alunos, sim. Era isso também que falavam. Tinham (alunos) que ser mais atuantes, participativos, com mais atitude (DIRETORA - GRUPO GESTOR, 2019).

As falas dos informantes ilustram as metas centrais colocadas nas formações que recebiam e que deviam ser compartilhadas com os professores. Primeiro, a importância ao alcance das metas projetadas no IDEB, depois ao protagonismo juvenil, evidenciados nos adjetivos atuantes, participativos e responsáveis.

Os jovens deveriam ser atores sociais com capacidade de atuar como agentes de seu próprio desenvolvimento.

[...] quando o adolescente, individualmente ou em grupo, se envolve na solução de problemas reais; atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso; temos, diante de nós, um quadro de participação genuína no contexto escolar ou sociocomunitário [sic], o qual pode ser chamado de protagonismo juvenil (COSTA, A., 2007, p. 01).

O protagonismo juvenil é fruto da nova sociabilidade apregoada pela Terceira Via, em que o indivíduo se torna socialmente responsável em resolver os seus problemas pessoais e de sua comunidade.

Trata-se de criar, via educação, este novo indivíduo capaz de assumir uma postura responsável e ativa diante das vicissitudes do mundo capitalista

instável e conturbado, um cidadão capaz de articular diversos saberes e informações para tomar decisões relativas ao seu cotidiano e sua vida coletiva mais imediata, capaz mesmo de reciclar, sempre que necessário, antigos valores e hábitos e tomar uma postura mais realista e efetiva na realidade sempre mutante. Trata-se de gerar o indivíduo “repolitizado”, tanto quanto o indivíduo empreendedor, seja no aspecto social, seja no econômico (GROPPO; MARTINS, 2008, p. 228).

A participação ativa na solução dos problemas e mudança social não estaria a cargo apenas do Estado, mas dotada de um pensamento de responsabilidade social, o jovem passaria também a buscar soluções.

O protagonismo juvenil está ancorado na Pedagogia das competências que traz as 04 (quatro) pilares para formação do aluno: aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a conhecer (DELORS, 1998). O jovem protagonista é aquele que atende às demandas de cidadania da sociedade capitalista. O aprender a ser articula-se a uma formação individual, competitiva ligada à responsabilização civil; o aprender a fazer se estabelece na racionalidade produtiva de espírito empreendedor; o aprender a conviver consiste no respeito a regras morais e éticas numa perspectiva hegemônica; o aprender a conhecer incide em estimular a busca autônoma do aprimoramento, adequando-se à dinâmica de produção do conhecimento. Esses pilares pedagógicos coadunaram com as concepções pedagógicas já adotadas pelos professores.

Os alunos devem desenvolver a habilidade de ler, compreender e interpretar os textos que são para prática do dia a dia deles (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

Eu acho física muito importante, para que ele compreenda o mundo, não só na questão da tecnologia atual, que precisa, mas no dia a dia dele, dele compreender a questão do raciocínio. Desenvolve muito o raciocínio, a pesquisa, tem fenômenos acontecendo dentro da casa dele, na cozinha, questão de ondas, pressão, essas coisas que se eles aprenderem física, eles vão entender, ter a facilidade para atuar... Ela é muito importante, ela é uma disciplina que faz parte do dia a dia deles, às vezes se fala, por que aprender? Eu digo: “Olha, a física, assim como a matemática ela está presente diariamente com vocês, diariamente” Vocês aprenderem como funciona, ah por que a garrafa térmica... por que ela mantém a temperatura assim? A panela de pressão, como funciona? a geladeira? O controle remoto? (PROFESSORA FÍSICA, 2019).

Quando a gente trabalha com Ciências seja ela qual for Ciência da natureza, a gente tem uma tríade. Essa tríade baseia-se em três eixos que são: o eixo conceitual, o eixo procedimental o eixo metodológico. O eixo metodológico é o saber fazer. O procedimental é como fazer e o conceito é o que fazer. No caso, a gente sempre observa essa questão de você integrar a Química, não somente ao conteúdo que é o conceitual, mas também integrar

a prática do dia a dia, ações atitudinais, aquelas que o aluno seja mais cidadão, que ele possa também refletir criticamente a sociedade e além disso, claro, ter a questão do conteúdo objetivo (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

No entendimento dos informantes, as disciplinas por eles ministradas têm fins práticos, o conhecimento científico está para a compreensão das atividades do cotidiano. A formação do aluno encontrava-se ligada ao aprender a conhecer, na medida em que o aluno precisa ter os instrumentos da compreensão e ao aprender a fazer, para conseguir agir sobre o meio em que está inserido (DELORS, 1998). Além disso, percebemos na fala do professor de Química a articulação do ensino e as competências do saber fazer presente no eixo metodológico, do saber ser e do saber viver a partir do eixo procedimental, além da ênfase aos conteúdos de ensino no eixo conceitual. Esses são elementos fundantes da Pedagogia das competências expressada

[...] em síntese, na definição de **objetivos formativos** referenciados em demandas específicas e imediatas dos empregadores; **procedimentos formativos** centrados nos alunos e nos meios, tidos como uma segurança de eficácia; no trato utilitário que estabelece com os **conteúdos de ensino**, colocando-os como insumos diretamente relacionados com a necessidade de formar capacidades imediatas; e na promoção de processos de adaptação dos indivíduos aos seus ambientes de trabalho (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 58).

A educação como parte importante do desenvolvimento econômico e social ao se atrelar a uma concepção pedagógica pragmática, como a Pedagogia das competências, define em seus objetivos a formação para o protagonismo juvenil sob as exigências imediatas da responsabilização social e das demandas do mundo do trabalho. Os procedimentos formativos são situados na aprendizagem dos alunos e os conteúdos buscam formar cidadãos ativos socialmente e empregáveis para o mercado.

4.2.3 Implicação organizacional de gestão

Essa subseção discute a implicação organizacional de gestão, destacando como indicador **a regulação da prática pedagógica**: obediência aos prazos estabelecidos, plano de aula, estratégia metodológica, objetivos de aprendizagem ligados às avaliações externas. Essa regulação se deu a partir da **gestão pedagógica gerencial e para resultados** trazidas pelo ProEMI/JF.

Observamos a gestão pedagógica gerencial, através da concentração de poder, porquanto as decisões sobre a concepção pedagógica do ProEMI foram tomadas por um grupo de integrantes do MEC, bem como as Metodologias do PJJF elaboradas pelos técnicos do Instituto Unibanco.

A concentração de poder de decisão materializava-se, ainda, na criação das metas dominantes e centralizadoras, apresentadas nas formações para o grupo gestor, ao qual era dada a tarefa de comunicar sobre as metas dominantes aos professores na escola e elaborar junto com eles as micrometas.

Nessa primeira formação foi feita uma apresentação. Eles apresentaram todo o projeto e demonstraram os objetivos gerais de lá e determinaram algumas... como é que eu posso dizer? Algumas metas para que nós trouxéssemos para dentro da escola, socializasse essas metas e descobrisse como a gente poderia melhorar elas e assim por diante (PROFESSOR⁴⁰-QUÍMICA, 2019).

Foi numa reunião que a direção fez na época, e aí ela informou sobre o projeto, fizeram tipo uma apresentação e falaram que em parceria com o governo, viria uma verba para a escola, aí teria que ter os grupos das áreas, de ciências... as três grandes áreas, humanas e linguagens. E teríamos que sentar para fazer um planejamento de ação, né? para poder usar esses recursos e ao mesmo tempo trazer uma formação melhor pros alunos e para gente também (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

A gente fazia uma reunião e apresentava as metodologias. Nós tivemos uma reunião que apresentamos as metodologias do Jovem de Futuro e lá nós escolhemos aquelas que iriam contemplar o PRC, que é a questão do que é... tem que escolher três macrocampos obrigatórios e dois macrocampos da nossa escolha, né? do PDDE (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

O ProEMI/JF formava o grupo gestor para desenvolver atividades de acompanhamento e difusão das ideias do programa na escola, eram responsáveis por incorporar no trabalho docente as concepções pedagógicas, objetivos, metas e metodologias da parceria. E convencê-los que essas demandas seriam eficientes tanto para o ensino, quanto para a formação docente.

A prática do ensino é reelaborada e reduzida a seguir regras geradas de modo exógeno e a atingir metas. Isso gera a lógica que permite substituir uma mão-de-obra e culturas institucionais especializadas por culturas e sistemas

⁴⁰ Nos primeiros meses da adesão ao ProEMI/JF, a escola tinha como professor-articulador, o professor de Química, apontado pelo diretor. Após serem informados de que a função deveria ser ocupada por um professor de Língua portuguesa ou Matemática, houve a mudança, passando a assumir a professora de Língua Portuguesa.

de gestão genéricos que visam a “obter” desempenho, melhoria da qualidade e eficácia (BALL, 2004, p.1117).

Esse modelo de gestão trazido à escola tentou treinar os professores e encaixar a prática pedagógica deles em modelos prontos, buscando as soluções para aprendizagem a partir de técnicas e princípios de produtividade, eficiência e eficácia próprios da administração de empresas.

A prática pedagógica realizada na escola sob o modelo de gestão, a gerencial, pode ter sua autonomia enfraquecida, seus objetivos cerceados pela visão empresarial e reforçada a ideia de incompetência pedagógica dos professores em desenvolver por si só um ensino produtivo, eficaz e eficiente.

A organização do ProEMI/JF no chão da escola configurou-se por meio da gestão gerencial, a medida que o grupo gestor recebeu a tarefa de regular o trabalho docente, buscando moldar sua prática pedagógica por meio dos princípios da eficiência, eficácia, produtividade e foco nos resultados, além do acompanhamento técnico-administrativo e pedagógico visando o alcance de metas. Nesse caso, a parceria tentou a regulação gerencial em que “o Estado devolve (para as escolas) as táticas, mas conserva as estratégias, ao mesmo tempo em que substitui um controle direto, centrado no respeito das normas e dos regulamentos, por um controle remoto, baseado nos resultados” (BARROSO, 1998, p.11). É a desconcentração da gestão, pois ao invés do fomento de uma autogestão, o que se realizou foi a delegação regulamentada da autoridade, a subordinação administrativa das unidades escolares às instâncias maiores para a obtenção de resultados ligados a produtividade e a eficiência.

O modelo de gestão pedagógica e administrativa trazido pelo Projeto Jovem de Futuro, era a Gestão para Resultados. Esse modelo de gestão fez com que a gestão pedagógica fosse marcada pela obediência aos prazos estabelecidos, subordinação da prática docente a resultados do IDEB, além da tentativa de regulação do fluxo do trabalho docente (plano de aula, avaliações, tempo para abordar cada assunto, estratégia metodológica: interdisciplinar ou disciplinar).

Essa gestão para resultados era o que esperavam, então você tinha que definir as ações, de acordo com resultados concretos, seja, por exemplo, uma elevação no IDEB da escola, ou seja, a maior elevação da nota dos alunos ou evasão era mais ou menos esses tópicos gerais, índice de aproveitamento em português e matemática, diminuição da evasão (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

Eles (Instituto Unibanco) criaram uma plataforma virtual, [...] aí você tinha acesso a vários links, informações, formações também e até mesmo o monitoramento dos seus prazos e você preenchia um relatório para ver se você estava ou não cumprindo as metas que estavam sendo propostas (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

Tinha que fazer a nossa meta, porque nesse PRC tinha que colocar nossas metas. Então o que a gente fazia? Pegava essas metas que já haviam lá, dessa formação que era em conjunto com a SEDUC, né? Aí já traçava a meta que eles queriam para elevação do nível de conhecimento daquele aluno. Daí, a gente vai se encaixando de acordo com aquilo. Era a gente que adaptava a que tinha lá com a nossa. Porque tem avaliação externa, eles dão lá... faz aquela amostragem do rendimento do aluno. Daí dessa, nós fazíamos o nosso. Dessa meta do Estado, a partir daí, a gente criava a nossa meta que poderia ser igual à meta do Estado (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Notamos que para o alcance dos resultados relacionados à questão da melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações externas e no IDEB, a gestão para resultados contava com mecanismos formais para regular e gerenciar a prática pedagógica docente através das criações no PRC de micrometas (feitas na escola) articuladas com as micrometas (dadas pelo Programa), do Plano de ação e da plataforma de formação virtual, em que se poderia monitorar toda a atividade docente.

Essa tentativa de controle da gestão das práticas pedagógicas é justificada pelo ProEMI/JF, no sentido de que somos responsáveis pelos bons resultados da educação.

Tal perspectiva de gestão da escola vem sendo passível de realização, em razão de que, no contexto da reforma do Estado brasileiro, a reforma da política educacional, objetivando a inserção competitiva do país, deliberou a centralidade da sua modernização. Este conceito de modernização sustenta o planejamento da gestão escolar em busca de resultados de eficiência e eficácia (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 772).

A educação, no contexto da reforma do estado brasileiro, teve grande importância como indicador social e econômico, por isso, intensificou-se as proposições para a gestão pedagógica baseada no gerencialismo, o qual favorece o pragmatismo dos resultados de aprendizagem obtidos nas avaliações internas e externas, como indicadores do sucesso ou fracasso escolar.

Os resultados de aprendizagem são mensurados ao longo dos três anos de execução do projeto nas escolas, por meio de avaliações estaduais de larga escala, realizadas pelas redes de ensino ao final de cada período letivo, cujos resultados são disponibilizados no início do ano seguinte. Para se alcançar o

objetivo esperado, o Instituto Unibanco disponibiliza diferentes instrumentos que oferecem suporte para o trabalho de gestão das escolas e das redes. Um deles é a formação para professores e gestores das escolas e supervisores de ensino das secretarias de educação parceiras do Jovem de Futuro, que acontecem presencialmente e a distância (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 20)

O Instituto Unibanco trazia ferramentas para que a escola organizasse sua gestão em torno dos resultados mensurados ao fim de cada ano letivo. Havia instrumentos para o alcance de bons resultados voltados exclusivamente aos professores. Esses instrumentos estavam direcionados às formações continuadas presenciais e à distância para que a prática pedagógica também se organizasse na perspectiva de uma gestão para resultados.

Foi assim, o grupo gestor era formado pela direção, coordenação pedagógica e professor, no caso, eu era a professora articuladora, né? Então tínhamos formações em Belém, tinha encontros presenciais em Belém. E lá, o pessoal do Instituto Unibanco é que traziam materiais para nós, para discutir a questão da metodologia, a questão da avaliação, como é que ia se dá o projeto na escola, né? Porque na verdade o projeto Jovem de Futuro são metodologias para gente trabalhar na sala de aula, a gente iria lá tinha formação e vínhamos com a função de fazer uma reunião na escola para repassar aquilo que foi passado lá, em Belém, porque geralmente era em Belém que a gente ia. A formação do professor, ele tinha que entrar no AVA, tinha um ambiente, era uma formação a distância, eles tinham que entrar para lá... para ter acesso aos materiais que disponibilizavam, assim que era (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

O ProEMI/JF trazia em sua estrutura de formação, a prática pedagógica organizada dentro das expectativas da gestão para resultados por meio de metodologias prontas. Essa estratégia pouco contribuía com o caráter criador e humanizador da prática pedagógica que ocorre pela ação, problematização, diálogo, reflexão e recriação da prática, respondendo aos seus desafios (FREIRE, 1976).

Para os professores não ficou esclarecida a articulação dos objetivos e metas da parceria com os objetivos e metas da escola, bem como o reflexo dessa vinculação com o resultado da aprendizagem nas avaliações internas e externas.

Nesse sentido, a escola já vinha com algumas propostas dentro do próprio projeto pedagógico e a gente já vinha caminhando nesse sentido, então não mudou muito. O projeto tinha metas bem claras, como eu te falei, bem específicas. Ele não definia, não usava as avaliações em larga escala como parâmetro. Não existia, necessariamente, essa preocupação de alcançar uma meta em uma avaliação de larga escala. A não ser que tenha sido

definido por algum grupo de trabalho, se algum dos grupos de trabalho definiu isso, pode ser que esteja lá, mas aí eu já não tenho informação (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

Não lembro se tínhamos que alcançar meta, única coisa que eu lembro é que o objetivo do projeto era suprir a carência em leitura, era suprir aquilo que o aluno do Ensino médio não conseguiu obter no Fundamental, e isso a gente percebia nos nossos alunos. Eu não sei se a escola estava com alunos com o nível baixo de leitura, ou se uma demanda de alunos, socioeconômico, um poder aquisitivo, baixo, por isso a escola recebeu esse projeto (PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA 02, 2019).

A minha preocupação não era, assim dizer com os números, de que: “Ah a gente tem de conseguir essas metas, não!”. Eu sempre me preocupava mesmo na questão de que eles têm que aprender, é para a vida deles. Sempre foi essa a minha preocupação, até que eu nunca fui de me importar com conceitos, de eu ter que mostrar números lá fora. A minha preocupação foi sempre com os jovens, com a questão de eles aprenderem alguma coisa (PROFESSORA DE FÍSICA, 2019).

Os professores não tinham o entendimento da relação intrínseca das atividades pedagógicas do Programa e a necessidade da escola em alcançar resultados positivos no IDEB. Mesmo o grupo gestor trabalhando a formação intitulada “Devolutiva dos Resultados da Avaliação Externa ProEMI/JF para Professores”, a ausência de grande parte do público-alvo impossibilitou o aprofundamento da questão.

A formação sem a efetiva participação e as metas pactuadas sem a plena adesão dos professores contribuíram para a não potencialização de um bom desempenho da escola no Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE) 2014, pois as atividades pedagógicas dos docentes estavam desarticuladas com as demandas da Avaliação. Vejamos, nas tabelas 4, 5 e 6, os resultados das turmas do Ensino Regular nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática:

Tabela 4 - RESULTADO DA EEM ABRAÃO SIMÃO JATENE NO SisPAE- 2014

| 1ª Série | | 2ª Série | | 3ª Série | |
|-------------------|------------|-------------------|------------|-------------------|------------|
| Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática | Língua Portuguesa | Matemática |
| 214,8 | 233,5 | 220,4 | 242,2 | 231,4 | 240,0 |

Fonte: SisPAE/2014⁴¹

Os resultados mostram que após 03 (três) anos de implantação e implementação do ProEMI/JF na escola, a proficiência média⁴² em Língua Portuguesa nas turmas de 1º ano foi

⁴¹ Disponível em <<https://sispae.vunesp.com.br>> Acesso em: 10/11/2019.

⁴² Os pontos da escala de proficiência utilizados na Prova Brasil e Saeb foram agrupados no SisPAE em 4 Níveis de Proficiência - Abaixo do Básico, Básico, Adequado e Avançado - definidos a partir das expectativas de aprendizagem (conhecimentos, habilidades e competências) para cada ano/série e disciplina avaliada. Assim,

de 214,8, nas turmas de 2º ano alcançou 220,4 e nas turmas de 3º ano foi de 231,4. Todas essas médias de proficiência estão no nível abaixo do básico. A proficiência média em Matemática nas turmas de 1º ano foi de 233,5, nas turmas de 2º ano alcançou 242,2 e nas turmas de 3º ano foi de 240,0. Todas essas médias de proficiência também estão no nível abaixo do básico.

Tabela 5 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DE LÍNGUA PORTUGUESA-SISPAE (EM %)

| Proficiência | 1ª Série | 2ª Série | 3ª Série |
|------------------|----------|----------|----------|
| Abaixo do Básico | 47,6 | 55,8 | 67,8 |
| Básico | 47,6 | 41,3 | 23,3 |
| Adequado | 4,8 | 2,9 | 8,9 |
| Avançado | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Fonte: SisPAE/2014⁴³

Destacando as turmas do 3ºano por terem participado dos 03 (três) anos da vigência da parceria na escola, observamos que no padrão de desempenho dos níveis de Proficiência em Língua Portuguesa, 67,8% dos alunos ficaram abaixo do básico; 23,3% no nível básico; 8,9% no adequado e 0,0% no nível avançado.

Tabela 6 - NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA DE MATEMÁTICA – SISPAE (EM %)

| Proficiência | 1ª Série | 2ª Série | 3ª Série |
|------------------|----------|----------|----------|
| Abaixo do Básico | 54,0 | 57,7 | 78,9 |
| Básico | 45,2 | 42,3 | 21,1 |
| Adequado | 0,8 | 0,0 | 0,0 |
| Avançado | 0,0 | 0,0 | 0,0 |

Fonte: SisPAE/2014⁴⁴

Nas turmas do 3ºano, vemos que, no padrão de desempenho dos níveis de Proficiência em Matemática por porcentagem, 78,9% dos alunos ficaram abaixo do básico; 21,1% no nível básico; 0,0 % no adequado e 0,0% no nível avançado.

abaixo do Básico estão os alunos que demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. No nível básico, estão os alunos que demonstram domínio mínimo dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. No nível adequado, estão os alunos que demonstram domínio pleno dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontram. E no nível avançado, estão os alunos que demonstram domínio dos conhecimentos, habilidades e competências acima do requerido na série escolar em que se encontram. Disponível em <<https://sispae.vunesp.com.br/reports/RelatorioSISPAE.aspx?c=SEPA1401>>. Acesso em: 06/11/2019.

⁴³Disponível em <<https://sispae.vunesp.com.br>> Acesso em: 10/11/2019.

⁴⁴Disponível em <<https://sispae.vunesp.com.br>> Acesso em: 10/11/2019.

A avaliação externa não define de forma plena o nível de aprendizado dos alunos e foca nos níveis de competências e habilidades cognitivas em detrimento de outros aspectos (social, econômico, cultural, entre outros) inerentes ao aprendizado, todavia, podemos inferir através dela que não houve um avanço significativo na questão da aprendizagem, pois o resultado das turmas do 3º ano, por exemplo, mostrou que tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática os alunos demonstraram domínio insuficiente dos conhecimentos, habilidades e competências desejáveis para o ano escolar em que se encontravam.

Embora a gestão para resultados tenha sido apresentada como eficiente e eficaz diante dos problemas administrativos e pedagógicos da escola, na prática mostrou suas falhas, pois a educação escolar se faz num coletivo em que as pessoas que estão nela são partes importante. A verticalização das tomadas desse modelo de gestão não aproximou os professores dos objetivos e metas, tampouco no engajamento do alcance delas. Ressaltamos ainda, que o SisPAE desconsiderou outras variáveis sociais e econômicas que influenciam na sistematização dos resultados.

Por outro lado, diante das avaliações externas, o professor, que fundamenta sua prática pedagógica na práxis criadora e reflexiva, precisa ter “acentuada presença de consciência” (VEIGA, I., 1989, p. 14), atentar-se para o contexto em que estão inseridas, consciente dos motivos que o governo recorre a elas e também as consequências para os rumos da educação a partir de seus resultados. “Um momento de análise crítica da situação e um momento de superação e ação” (IBIDEM, p. 15). É importante que professor e aluno façam esse exercício juntos, dentro de um processo articulado e dinâmico, em que ambos aprendem e ensinam mutuamente.

O modelo de gestão pedagógica, a partir do qual a escola se organizou, no caso a gerencial, tem sido resultado das alterações políticas, econômicas e sociais do nosso contexto brasileiro. As parcerias público-privadas são as maiores propagadoras da gestão gerencial, que chegou pelo ProEMI/JF nos moldes da gestão para resultados.

4.2.4 Implicação do financiamento

Essa subseção trata da implicação do financiamento nos seguintes indicadores: **investimento na infraestrutura escolar e recursos pedagógicos**: montagem da sala de linguagem; revitalização da sala de leitura e do laboratório de ciências e **atrelamento do recurso financeiro à visão de qualidade da prática pedagógica**.

No momento em que os professores foram informados da parceria e de suas demandas para escola e para o trabalho docente, houve certa “resistência” ao ProEMI/JF, uma vez que, aparentemente, os professores se incomodaram com a exigência de implantação obrigatória, rápida e sem muitos esclarecimentos.

Em um primeiro momento, ele (ProEMI/JF) teve até uma resistência, até eu tive essa resistência. Até eu tive resistência, porque chegou, meio que no susto: “ó tem que ser assim, chegou o projeto e tem que ser assim”. É comum isso acontecer dentro da SEDUC, infelizmente, né? O MEC manda pra SEDUC e a SEDUC manda para escola. Aí a gente como final da ramificação, acaba tendo um monte de responsabilidade e pouca informação e acaba, de certa forma, comprometendo, porque a gente corre o risco de fazer um projeto equivocado, ou não fazer um projeto daquela ideia central (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Houve muita discussão, mas no final ficou compreendido que era uma apresentação de um projeto que a escola já havia “aderido”. Isso foi uma crítica inclusive, na questão que não houve oportunidade de discutir as metas propostas por eles, pois o que se discutiu foram as metas propostas por nós, mas que obedeciam às metas superiores, alguns professores diziam que era uma imposição, que era algo que vinha de cima para baixo, que até concordavam com algumas coisas, mas discordavam de outras (PROFESSOR DE QUÍMICA, 2019).

Como já discutido em outra subseção, a preocupação maior não se concentrava na questão técnica-didática e crítica-reflexiva da prática pedagógica, e sim na questão de mudança didática e na rotina de trabalho docente, mas em sentido utilitário e imediato. Após alguns argumentos e possibilidade de ajustes pedagógicos, a “resistência” ocorrida de início foi superada por parte dos professores (principalmente da área de Linguagens e Ciências da natureza), posto que foram convencidos pelo grupo gestor de que na questão do financiamento feito pelo ProEMI/JF, teriam ganhos para a escola e para o próprio trabalho docente, tais como: **Investimento na montagem da sala de linguagem, revitalização da sala de leitura e do laboratório de ciências, salas de aula climatizadas, recursos materiais suficientes** para desenvolver os projetos interdisciplinares e as Metodologias do Projeto Jovem de Futuro.

[...] Depois entendemos que era melhor e que a escola iria ganhar muito com aquilo, e não seria tanto trabalho, porque a ideia que nós fechamos na escola, ficamos num consenso na escola: “nós temos esse recurso e temos isso pra fazer, então isso aqui pra fazer, vale a pena a gente tentar fazer, porque a gente vai ganhar com isso aqui, vamos ganhar salas climatizadas, vamos ganhar Datashow, vamos ganhar sala de vídeo, vamos ganhar livros para a biblioteca, vamos ganhar um outro ambiente de trabalho melhor pra

trabalhar, e isso ai vai acabar dando um resultado meio que indireto, a gente vai acabar ganhando com isso aí”. Então os professores incorporaram essa ideia (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Eles tinham aquela vontade de participar, porque eles viam que tinham as condições financeiras e estruturais para fazer aquela aula melhor. A gente via isso na questão do esporte, né? O professor, ele tinha material: bolas de basquete, bola de handebol, bola de futsal para promover essa cultura corporal no aluno. Com o projeto, aí foi muito bom, a gente viu que houve uma mudança significativa na prática dos professores com os projetos (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Ao passo que os professores se convenceram que haveria ganhos imediatos para o dia a dia do seu trabalho e que para consegui-los nem precisariam mudar tanto o que já faziam, o ProEMI/JF foi desenvolvido por parte de alguns professores sem mais questionamento quanto a sua concepção pedagógica e política. A prática pedagógica centrada apenas nas preocupações técnicas e com as questões subjetivas mais imediatas do seu fazer pedagógico como aumento da carga de trabalho podem resultar em

um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias, sem se preocuparem com os seus pressupostos, com o estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas vinculam. Enfim, não questionam os seus fins pedagógicos e sociais (VEIGA, I., 1989, p.13).

O fazer mecanicista limita a possibilidade de o professor conhecer a importância do trabalho pedagógico na condição de práxis criadora. Esse conhecimento da realidade dentro de um processo dialético dá-se na crítica ao conhecimento para que a realidade presente seja transformada tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social (FRIGOTTO).

O fato de a escola não dispor de materiais didáticos (que pudessem colaborar para uma metodologia para além da aula expositiva e isso ser uma necessidade observada pelos sujeitos da escola) facilitou a entrada da proposta pedagógica e de gestão do ProEMI/JF, acalmando as “resistências”. Isso fez com o professor não apresentasse uma ação cognoscitiva e teleológica dentro da práxis criadora, afim de utilizar a reflexão teórica sobre a realidade para a ação de transformar o que estava sendo demandado pelo ProEMI/JF e a sua própria prática pedagógica, fundamentada no pragmatismo.

[...] aquele projeto lá, nos deixou uma lição. A lição é a seguinte: a escola não pode funcionar sem dinheiro, não existe isso. A gente tem feito, por muitos e muitos anos, mágica na escola, não sei como, mas eu sei como, que é com coleta, que infelizmente acontece, das escolas funcionarem sem nada.

A escola recebe hoje R\$ 12.000 do FNDE e R\$ 2.000 de fundo rotativo para sobreviver o ano inteiro. Para uma escola com a Simão Jatene que gasta no mínimo anualmente R\$ 30.000 se fosse atender minimamente, eu estou falando só de coisa básica, limpeza, de coisa necessária que não pode deixar de ter, senão você acaba deixando o banheiro sujo, a escola num ambiente sujo. Então, o projeto acaba, quando acaba o recurso, ninguém vai financiar, tirar do bolso mais do que já tira (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Essa questão prática de laboratório, mesmo que a gente quisesse fazer, a gente não tinha recurso na escola para isso. Tinha microscópio cheio de fungos, tinha os vidros lá que não tinham nada, mas não tinha recurso, fato (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

O financiamento funcionou como estratégia de mobilização dos professores para a implementação do Programa dada a falta de infraestrutura adequada e recursos didáticos cada vez mais escassos, pois os recursos financeiros disponibilizados fora do Programa, no entender dos partícipes da escola eram insuficientes diante dos anseios da comunidade escolar.

Na lógica da Terceira Via, presente no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o Estado acaba permitindo a participação de entes privados nos serviços não exclusivos como a educação, passando a atuar no planejamento, instrução técnica, fornecimento de materiais didáticos a esses setores.

Os recursos didáticos e a possibilidade de melhoria na estrutura física tiveram elevada importância quando se tratou de prática pedagógica melhorada e qualidade de ensino. No trabalho docente, destacou-se a questão “saber fazer” e “ter com o que fazer”.

No período que estava saindo o dinheiro, foi dado, foi investido, o xadrez eu trazia de casa, agora foi sim investido, foi dado bastante suporte para gente, inclusive na Feira de ciências, foi comprado quase todo o material, inclusive camisas foram compradas com esse dinheiro (PROFESSOR DE MATEMÁTICA 02, 2019).

Então, eu avalio como muito positivo, porque assim a prática nossa, na nossa área, ela está muito ligada à questão financeira e a questão estrutural. A gente já tinha estrutura (laboratório de ciências), mas não tinha dinheiro para ter os materiais para realizar. [...] até hoje eu executo muita coisa que foi essa proposta inicial. Eu lastimei muito quando acabou, viu? Hoje o laboratório funciona com os recursos dos alunos da escola (PROFESSORA DE BIOLOGIA, 2019).

A elaboração era assim, nós tínhamos uma formação, viemos e sentamos com os professores, o professor fez um diagnóstico da disciplina dele, e viu em que a disciplina dele podia ajudar, o que ele achava como uma prática interessante, que ele tem vontade de fazer, mas não pode por questões financeiras, o que dá pra fazer, exemplo na área da geografia ele quer

trabalhar um vídeo, [...] mas não tem essa estrutura mínima para desenvolver essa aula, e o projeto vem e financia um Datashow, que a gente precisa e vai comprar um Datashow, um DVD, vai ajeitar um ambiente para a escola (COORDENADOR - GRUPO GESTOR, 2019).

Olha, teve uma mudança na questão estrutural. A escola foi reestruturada: as salas foram climatizadas, laboratórios foram criados, foi criado o laboratório de Linguagem, foi revitalizada biblioteca, foi... na parte estrutural e na questão de recursos pedagógicos foi muito positivo (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Não descartamos a importância da infraestrutura escolar na qualidade da educação e nem sua influência para a melhoria do desempenho dos alunos. Segundo Libâneo (2008), o que se deseja é que as construções, os mobiliários e o material didático sejam adequados e suficientes para garantir o desenvolvimento do trabalho pedagógico e favorecer a aprendizagem. Todavia, colocamos em questão o fato de **centralizar os recursos didáticos e a infraestrutura como fatores de qualidade do ensino**. A mera adoção de equipamentos não consegue gerar a qualidade social (SILVA, 2008).

Acho que esse foi o grande problema do PJJ, ProEMI, ele veio com uma ideia interessante, ambiciosa, porque quer mudar índices, quando tu quer mudar índices, tu quer mudar vida, quer mudar o jeito de trabalhar, então quando vem um financiamento desse, acaba tendo resultado limitado, porque por exemplo, percebendo a evasão, ela melhorou um pouco, mas não resolveu, é porque o PJJ não vai resolver o problema do aluno que trabalha, ele não veio pra isso, ele veio pra tentar dar um ambiente melhor pra esse aluno, para um aluno que desiste porque está num ambiente ruim, escola ruim, esse problema você resolve, porque ele tá num ambiente melhor, professor fica entusiasmado e isso ajuda, mas pro aluno que não vem, porque tem trabalho, isso tu não vai resolver com o projeto, isso são problemas sociais, e não educacionais, resolvemos alguns, mas não todos: esse suporte, essa mudança mais estrutural, como lotação de professor, lotado em só uma escola, uma garantia de um recurso extra pro professor que participa do projeto, que vem pra cá, e sabe que ele tá colaborando com o Estado, mas o Estado também vai estar colaborando com ele. Porque trabalho novo é mais trabalho, não é menos trabalho, você pode até então ganhar com um ambiente melhor, mas o cansaço também aumenta, porque a carga horária de trabalho aumenta (COORDENADOR – GRUPO GESTOR, 2019).

Na questão de nota, continua do mesmo jeito, não teve assim uma superação, né? Até porque nós vivemos num contexto diferente, né? De São Paulo, Rio de Janeiro. Eu acho que avaliar por esses fatores também não é tão coerente com a nossa realidade. Quando tinha avaliação, por exemplo, se caísse no dia de chuva, faltava muito aluno e a escola saía prejudicada, daí, não ia... aquele não seria o resultado real da nossa escola. (PROFESSORA ARTICULADORA DE LÍNGUA PORTUGUESA - GRUPO GESTOR, 2019).

Embora a aceitação da escola em participar do ProEMI/JF tenha se atrelado à possibilidade de financiamento para a melhoria da infraestrutura e aquisição de materiais para serem utilizados nas aulas como forma de melhoria das práticas pedagógicas dos docentes, o coordenador do grupo gestor reconheceu que a qualidade da educação tem haver com fatores internos e externos da escola, conforme também acreditamos.

É preciso levar em conta que, às questões que envolvem domínio de conhecimentos, códigos, linguagens e raciocínio lógico, próprios da natureza da formação escolar, somam-se outras, como vida familiar, ambiência cultural, condições de transporte, de alimentação, acessibilidade a livros diversos, hábitos de leitura, acesso a equipamentos tecnológicos, que, juntos, constituem a amplitude da formação (SILVA, 2008, p.220).

A qualidade do ensino e da aprendizagem no setor público sobrepunha às questões técnico-didáticas e de estrutura física, junto a esses fatores a melhoria da educação necessita considerar elementos socioeconômicos, socioculturais, financiamento público adequado, compromisso dos gestores centrais (SILVA, 2008), só assim podemos de fato contribuir para concretizar as demandas da classe trabalhadora que há séculos são subjugadas a interesses díspares dos seus.

As parcerias público-privadas como o ProEMI/JF trouxeram novas formas de controle da prática pedagógica através de mecanismos de avaliação, de currículo, de formação, de financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Além da tarefa de formar um novo perfil de cidadão-cliente, protagonista e socialmente responsável pelos problemas sociais, alinhado ao Estado de Terceira Via.

Os professores da EEEM Abraão Simão Jatene, ao receberem o ProEMI/JF no seu espaço de trabalho, foram criando vários tipos de relações com as demandas dessa parceria, as quais criaram implicações para suas práticas pedagógicas.

É no interior destas relações que são constituídas tanto a ação pedagógica difusionista de uma prática baseada em uma perspectiva modernizadora de mundo com características produtivista, quanto o seu contrário, a prática da resistência e de criação que privilegia formas e expressões econômicas, sociais e culturais oriundas da práxis criadora e/ou reiterativa de grupos determinados, que deveriam ser mediados pela escola e pela ação crítico-prática do educador. O sentido ético-político da ação pedagógica pode ser, portanto, trabalhado pela mediação da educação, não como apologia de uma manutenção destes grupos na “sua cultura autêntica”, mas como resistência às tentativas de uniformização ideológica, de neutralização de tensões e de esvaziamento das organizações que surgem no próprio processo contraditório das práticas dos homens ao produzirem e serem produzidos (NORONHA, 2005, p. 92).

Dialeticamente, as práticas pedagógicas dos professores produziram e reproduziram a prática imitativa na subjetividade e na objetividade da parceria, à medida que flexibilizaram parcialmente as demandas às práticas pedagógicas e de gestão do ProEMI/JF. A preocupação da prática pedagógica estava relacionada mais com a dimensão técnico-didática e individual, do que com a dimensão ético-política. A implementação do ProEMI/JF deu-se no âmbito do consenso e dissenso, pois mesmo flexibilizando os professores fizeram críticas a respeito da implementação da parceria na escola, no sentido da formação, organização e formatação. Entretanto, podemos dizer que a práxis dos professores no real concreto não ocorreu dentro da práxis criadora, visto que houve a crítica à aparência, não produzindo a destruição da pseudoconcreticidade rumo a uma reflexão crítica que colocasse a prática pedagógica no campo da práxis criadora e transformadora (KOSIK, 1976).

O potencial dialético da “resistência”, apresentada pelos professores em forma de flexibilização pedagógica, não adesão informal ao programa, poderia avançar da práxis imitativa à criadora transformadora, a partir do momento em que as críticas e atitudes de “resistências” fossem amadurecidas e mediadas pelo conhecimento ético-político das intenções das políticas públicas; pela formação inicial e continuada dos professores, baseadas na perspectiva da práxis contra-hegemônica; e até mesmo pela participação do docente nos movimentos sociais, sindicais, por exemplo.

CONCLUSÃO

As práticas pedagógicas dos professores, nessa pesquisa, foram analisadas a partir de duas definições. A primeira entende a prática pedagógica como atividade teórico-prática, que tem como ponto de partida e chegada a prática social criativa e transformadora, podendo mediar a criação de uma nova realidade material e humana, produzindo um mundo mais justo e igualitário (VEIGA, I., 1989). E a segunda, como atividade prática que subordina a teoria com fins imediatos e utilitaristas, mediados por ações imitativas e reprodutivista, mantenedora da sociedade de classe. Tomando por base essas duas definições, a presente dissertação apresentou o seguinte problema: Quais as implicações que se estabeleceram às práticas pedagógicas dos professores, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará no período de 2012-2014?

Tratamos a prática pedagógica sob os fundamentos filosóficos: Pragmatismo, Neopragmatismo e Práxis. A partir desses fundamentos, chegamos à prática pedagógica fundamentada na práxis criadora e à fundamentada na práxis imitativa. Para o auxílio na identificação e compreensão crítica das concepções pedagógicas dos docentes da escola pesquisada, analisamos a aplicação da prática pedagógica fundamentada na práxis criadora nas concepções pedagógicas Libertadora de Paulo Freire e a Histórico-crítica, cujo principal precursor é Demerval Saviani. Também fizemos análise da presença da prática pedagógica fundamentada na práxis imitativa, a partir da Escola nova e da concepção pedagógica tecnicista.

Percebemos que a prática pedagógica fundamentada na práxis criadora não se limita em educar sujeitos para estarem como objetos nesta sociedade vigente; não se contenta em apenas formar para o já existente. As concepções pedagógicas Libertadora e Histórico-crítica têm como objetivo a elevação das consciências, possibilitando a apreensão das contradições sociais e a organização de ações de resistência para a melhoria da qualidade de vida, participação democrática, justiça social, entre outros fatores, humanizantes.

A prática pedagógica (neo)pragmática baseada na práxis imitativa volta-se para o ensino pragmático e enfatiza o individual, busca formar o indivíduo capaz de atender às necessidades imediatas da sociedade, principalmente em seu viés econômico. Nesse sentido, a Escola nova e a concepção pedagógica tecnicista conduzem a prática pedagógica a fins determinados aos interesses da sociedade capitalista, reproduzem saberes articulados ao

mercado e ao projeto de dominação de classe. A função da escola é ajustar o ser social a ordem capitalista.

Para nos ajudar na averiguação da concepção político-pedagógica dos conteúdos, métodos e objetivos desenvolvidos pelos professores a partir do ProEMI/JF, tomamos por base analítica as determinações política, econômica e ideológica no contexto brasileiro, a partir dos anos de 1990. No campo da superestrutura política, destacamos as orientações da Terceira Via; na estrutura econômica, discutimos as relações entre o público e o privado na educação brasileira, colocando ainda em debate a reforma da administração pública embasada no modelo gerencial de gestão; e no campo da superestrutura ideológica, enfatizamos as implicações dessas mudanças para o convencimento social, a respeito da qualidade da educação, elevação do nível de aprendizagem, aquisição de competências, responsabilização cidadã. Logo após isso, tratamos da prática pedagógica no Ensino Médio fundamentada na práxis imitativa, a partir da Pedagogia das competências e baseada na práxis criadora na perspectiva do Ensino médio integrado.

Dessa forma, entendemos o processo dialético dos projetos que disputam forças no campo educacional: o Ensino médio integrado, baseado na educação politécnica e na formação omnilateral, como possibilidade de superação da dualidade educacional e representante da práxis criadora; e o Ensino médio ancorado na Pedagogia das competências que orienta a classe abastada à formação de especialistas (técnico-científico-político) e a classe subalterna, à formação de técnicos (instrumental e prático).

Discutimos a estrutura organizacional e formativa do Programa Ensino Médio Inovador e também do Projeto Jovem de Futuro, compreendendo a proposta educacional de reestruturação curricular do Ensino Médio, a partir da parceria público-privada na política educacional brasileira. Debates como essas parcerias trazem, verticalmente, à prática pedagógica: objetivos focados no bom desempenho mensurado e standardizado em avaliações de larga escala; conteúdos e metodologia interdisciplinares tendo como centro as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática; ideia de qualidade de ensino ligada à eficiência e eficácia de mercado; processos formativos para a perspectiva de cidadão socialmente responsável e gestão escolar baseada no gerencialismo, seguindo o modelo de gestão para resultados.

O Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro são a materialização da parceria público-privada. Sob as orientações da Terceira via, a parceria executou ações que foram transferidas pelo Estado ao terceiro setor e primou por um modelo de gestão para resultados, incentivando práticas melhoradas, baseadas na Pedagogia das competências,

acompanhando e controlando os resultados educacionais junto às escolas e Secretarias de Educação.

Analizamos as implicações que se estabeleceram nas práticas pedagógicas dos professores a partir da implementação da parceria na EEEM Abraão Simão Jatene. Para isso, investigamos as relações entre a escola e o ProEMI/JF no âmbito político, pedagógico e organizacional, identificamos a relação das concepções pedagógicas dos professores e as demandas pedagógicas do ProEMI/JF e averiguamos a concepção político-pedagógica dos conteúdos, métodos e objetivos desenvolvidos pelos professores.

A partir daí, foram categorizadas as implicações em: **subjéitiva, política-pedagógica, organizacional de gestão e do financiamento.**

Dessa forma, a pesquisa definiu a implicação subjéitiva em três aspectos: flexibilização pedagógica, não adesão informal e o não entendimento do ProEMI/JF.

A flexibilização pedagógica informal, a não adesão informal e o não entendimento da parceria não permitiram a implementação do ProEMI/JF na EEEM Abraão Simão Jatene de forma plena, conforme os seus formatos administrativos e pedagógicos. Esses aspectos manifestaram-se através da prática pedagógica imitativa subjéitiva dos professores e amorteceram a tentativa da parceria de modelar a prática pedagógica dos docentes no contexto da prática pedagógica imitativa objetiva caracterizada por objetivos, metas, avaliações, metodologias e concepções pedagógicas definidas.

Os indicadores da implicação subjéitiva, no entanto, não proporcionaram a superação das estratégias imediatistas do Programa. Por isso, não avançaram para práticas pedagógicas docentes fundamentadas na práxis criadora.

Com relação à implicação política-pedagógica, caracterizamos os seguintes indicadores: heteronomia pedagógica da unidade escolar; unificação da concepção pedagógica; responsabilidade individual; reforço à subordinação dos conteúdos curriculares às exigências (competências e habilidades) do ENEM e alinhamento ao objetivo da formação dos jovens a partir da ideia de Protagonismo Juvenil.

Os indicadores da implicação política-pedagógica mostraram a verticalização das demandas administrativas e pedagógicas, implementadas pelos projetos e programas a partir da parceria público-privada por meio da imposição da adesão de modelo metodológico, planejamento das aulas e conteúdos indicados pelo Programa. Assim, a prática pedagógica recebeu determinação de execução coletiva da prática pedagógica imitativa objetiva.

A prática pedagógica imitativa subjéitiva apresentou-se na pesquisa, em parte, como a negação da unificação da concepção pedagógica e da heteronomia da unidade escolar, mas

não a superação, devido à manutenção da concepção reprodutivista da educação, seleção dos conteúdos, atendimento parcial à metodologia do ProEMI/JF, etc.

Vimos no indicador responsabilização individual pela aprendizagem (aprender a aprender) a aparência de certa “autonomia” formativa dos professores, principalmente na flexibilização das horas de estudo ou consulta à plataforma. Porém, a sua essência revelou-nos o cerceamento de parte da autonomia docente, definindo o padrão metodológico e redefinindo a prática pedagógica, buscando sempre aperfeiçoar seu mecanismo de controle. Ressaltamos, ainda, que a responsabilidade individual pela formação poderia abrir brechas à culpabilização dos professores pelo fracasso do ensino e da aprendizagem escolar, caso os bons resultados não fossem alcançados.

Houve momentos em que a prática pedagógica imitativa objetiva reprodutivista se articulou com a prática pedagógica imitativa subjetiva reprodutivista consubstanciada na repetição pedagógica ao reaplicar práticas de ensino baseadas nas competências e habilidades das áreas do conhecimento da matriz de referência do ENEM e de atividades educacionais proporcionadas pela experiência particular dos professores.

Observamos também que o ProEMI/JF fomentou a prática pedagógica para a formação de cidadãos responsáveis socialmente por si e pelos outros no alinhamento ao objetivo da formação dos jovens a partir da ideia de Protagonismo Juvenil.

A formação do aluno encontrava-se ligada ao aprender a conhecer, ao aprender a fazer, ao aprender ser e ao aprender a conviver no meio em que está inserido (DELORS, 1998). Evidenciamos que ao seguir as demandas do ProEMI/JF, a prática pedagógica deveria estar relacionada ao alcance das metas projetadas no IDEB e também a formação do jovem protagonista, caracterizados como atuantes, participativos e responsáveis.

Quanto à implicação organizacional de gestão, destacamos a regulação da prática pedagógica. Essa regulação se realizou por meio da gestão pedagógica gerencial e para resultados.

A pesquisa demonstrou que o modelo de gestão pedagógica e administrativa trazido ao chão da escola baseava-se na gestão gerencial e, o Projeto Jovem de Futuro trazia especificamente, a Gestão para Resultados. A Gestão para Resultados fez com que a gestão pedagógica fosse marcada pela obediência aos prazos estabelecidos, subordinação da prática docente a resultados do IDEB, além de regulação do fluxo do trabalho docente (plano de aula, avaliações, tempo para abordar cada assunto, estratégia metodológica: interdisciplinar).

O grupo gestor fazia a regulação do trabalho docente. Nesta regulação estava a tarefa de encaminhar a prática pedagógica docente em princípios de eficiência, eficácia,

produtividade e foco nos resultados, além de fazer o acompanhamento técnico-administrativo e pedagógico visando o alcance de metas.

Ratificamos que a escola sob a gestão gerencial, tem a autonomia da prática pedagógica enfraquecida, seus objetivos cerceados pela visão empresarial e reforçada a ideia de ensino produtivo, eficaz e eficiente, em contraponto a dita “incompetência” pedagógica dos professores.

Finalizamos, com a análise da implicação do financiamento levando em consideração as ações desenvolvidas, tais como: investimento na montagem da sala de linguagem; revitalização da sala de leitura e do laboratório de ciências. E o atrelamento do recurso financeiro à visão de qualidade de ensino e prática pedagógica.

A pesquisa evidenciou que os materiais didáticos e a boa infraestrutura eram elementos centrais para a prática pedagógica melhorada e qualidade de ensino, na visão dos professores e demais sujeitos da escola. A prática pedagógica melhorada estava diretamente ligada ao saber fazer e ter com o que fazer. O fato da escola não dispor, principalmente de materiais didáticos, favoreceu o consenso de aceitação da participação do ProEMI/JF, pois a parceria garantia recursos financeiros para a compra desses materiais e melhoria da infraestrutura.

A implicação financeira além de gerar o consentimento, auxiliou a prática pedagógica no sentido garantir os materiais didáticos e infraestrutura adequada para as inovações curriculares propostas.

Dialeticamente, as práticas pedagógicas dos professores produziram e reproduziram a prática imitativa na subjetividade e na objetividade da parceria. A preocupação da prática pedagógica estava relacionada mais com a dimensão técnico-didática e individual do que com a dimensão ético-política. Entendemos que se as críticas e atitudes de “resistências” fossem amadurecidas e fortalecidas pelo conhecimento ético-político poderiam ser caminhos para um pensar certo que leva a práxis criadora. O movimento de ascensão da crítica da aparência para a crítica da essência poderia se concretizar a partir de um projeto de formação inicial e continuada dos professores, fundamentada na perspectiva da práxis criadora, o que potencializaria mediações dos fundamentos da prática pedagógica docente numa perspectiva contra-hegemônica.

As constatações levantadas na pesquisa podem nos ajudar a agir, refletir e agir novamente sobre as implicações constituídas com a implementação do ProEMI/JF e sobre os novos Programas de Estado, de governo e novas parcerias que estão chegando à escola. Como sujeitos partícipes da educação pública, temos que entendê-la como um dos palcos de lutas de

classes e a prática pedagógica como prática social mediadora da criação de uma realidade mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera. **Público não-estatal; estratégia para o setor educacional brasileiro**. In: (Orgs.). O público e o privado na educação. São Paulo: Xamã, 2005.
- AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: A vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Ed. UNESP, 1998.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. (Tese de doutorado). Belém: Universidade Federal do Pará, 2015.
- ALVES, J. P. da C. **Gênese e materialidade da noção de competências na prática pedagógica de professores de uma escola de ensino médio em Macapá/AP**. (Tese de doutorado). Belém: UFPA, 2015.
- ANDERSON, P. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, E.; Gentili, P. (orgs.). Pós neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- ANDRADE, L. P.; BRITO, M. J.; BAETA, O. V. **Contribuições do pragmatismo para a estratégia como prática social**. XXXVII Encontro ANPAD, Rio de Janeiro-RJ, setembro de 2013.
- ANTUNES, Jucema; ZWETSCH, Patrícia dos Santos; SARTURI, Rosane Carneiro. **As influências das orientações de organismos internacionais nas políticas públicas educacionais para a educação básica no Brasil, 2017**
<http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26198_14006.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.
- ANTUNES, Ricardo. **O Caracol e sua Concha: Ensaio sobre a Nova Morfologia do Trabalho**. São Paulo: Ed. Boitempo, 2005.
- ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. **Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo ante o efetivamente novo**. In: _____. (Orgs.). Filosofia da práxis e didática da educação profissional. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p. 07-43.
- _____, Ronaldo Marcos de Lima; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago., 2015.
- _____, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ALVES, João Paulo da Conceição. **Indicadores educacionais e a ideia da integração do ensino: o ensino médio na Amazônia sob análise**. Novos cadernos NAEA, v. 18, n. 3, p. 231-260, jun-set. 2015, ISSN 1516-6481 / 2179-7536, 2015.

_____, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Tese para título de Professor Titular. Núcleo de estudos transdisciplinares em educação básica-UFPA, 2018.

AZEVEDO, J.M.L. de. **Implicações da nova lógica de ação do Estado para a educação municipal.** Revista Educação & Sociedade v.23, n. 80. São Paulo: Cortez; Campinas, CEDES, 2002. (número especial de 2002).

BALL, Stephen J. **Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar.** Educação e Sociedade. Campinas, v.25, n.89, p.1105-1126, set./dez., 2004.

_____, Stephen J.; OLMEDO, Antonio. **A “nova” filantropia, o capitalismo social e as redes de políticas globais em educação.** In: PERONI, Vera (Org.). Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado: implicações para a democratização da educação., Brasília: Líber Livro, 2013.

BERNARDI, Liane Maria; ROSSI, Alexandre José; UCZAK, Lucia Hugo. **Do movimento Todos pela Educação ao Plano de Ações Articuladas e Guia de Tecnologias: empresários interlocutores e clientes do estado.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014.

BRASIL. Ministério da Administração e Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

_____. Ministério de Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394.** Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CEB nº 15/98.** Brasília, 1998.

_____. Ministério da educação/ Conselho Nacional de Educação. **Reestruturação e Expansão do Ensino Médio do Brasil.** 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2008/interministerialresumo2.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Portaria 971, de 9 de outubro de 2009a. **Institui o Programa Ensino Médio Inovador.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071>. Acesso em: 12 de jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador. **Documento Orientador.** 2009b. Disponível em: file:///C:/Users/Administrador/Downloads/03.documentoorientador_versaofinal%20(2).pdf. Acesso em 12 de jun. 2017.

_____. **Emenda Constitucional nº 59,** de 11 de novembro de 2009c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm> Acesso em: 11 ago. 2013b. Acesso em: 12 ago. 2017.

_____. Ministério de Educação e Cultura. **Programa Internacional de avaliação de alunos-PISA: relatório nacional 2009.** Brasília, 2010. Disponível em:<<http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: 25 ago. 2018.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador, Brasília-DF. MEC, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/ Diretoria de Concepções e orientações curriculares para Educação Básica- Coordenação Geral de Ensino Médio: **Ensino Médio Inovador**- Documento Orientador, Brasília, 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador**. Brasília, 2014.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. **A reforma do Estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília-DF: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997.

_____. **Do Estado Patrimonial ao Gerencial**. In: PINHEIRO, WILHEIM, SANCHS (Org.). Brasil: um século de transformações. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

_____, L. C; SPINK, Peter. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: Ed. da FGV. 2006.

_____. **Bresser Pereira e a Reforma Gerencial do Estado**. Administração Pública e Gestão Social, 9(3), jul.-set. 2017. p. 237-242.

BRUNSTEIN, J; RODRIGUES, A. L; KIRSCHBAUM, C. **Inovação social e empreendedorismo institucional**: a ação da ONG “ação educativa” no campo educacional da cidade de São Paulo. Organizações & Sociedade, v. 15, n. 46. 2008. p. 119-136.

CABRAL NETO, Antonio. **Gerencialismo e gestão educacional**: cenários, princípios e estratégias. In: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (Org.). Política educacional: gestão e qualidade do ensino. Brasília: Liber Livro, 2009.

CAETANO, M. R . **Ensino Médio no Brasil e privatização do público**: o caso do Instituto Unibanco. Universidade e Sociedade (Brasília). v. XXIV, p. 84-99, 2015.

CAMPOS, M. M.; HADDAD, S. **O direito humano à educação escolar pública de qualidade**. In: HADDAD, S.; GRACIANO, M. (Orgs.). A educação entre os direitos humanos. Campinas: Autores Associados; Ação Educativa. 2006. p. 95-125.

CARDOSO, F. H. **Pronunciamento do Presidente da República** - Posse no Congresso Nacional - 1999. Biblioteca da Presidência da República, 1999.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. **Administração gerencial**: a nova configuração da gestão da educação na América Latina. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, Porto Alegre, v. 24, n. 3, set./dez. 2008. p. 389-406.

CARVALHO, Maria do Carmo B.; NETTO, José Paulo. **Cotidiano**: conhecimento e crítica. São Paulo: Cortez, 1994.

CHAVES, E. R. Monteiro; SEGUNDO, Maria das D. Mendes; JIMENEZ, Maria Susana Vasconcelos; RABELO, Josefa J. **A política de Educação para Todos (EPT)**. Educação em Foco, ano 19 - n. 29, p. 13-34. set/dez. 2016.

CHESNAIS, François. **A globalização e o curso do capitalismo de fim-de-século**. Revista Economia e Sociedade, Campinas, dezembro de 1995.

CHIRINEA, Andréia Melanda; BRANDAO, Carlos da Fonseca. **O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade**: em busca de significados. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 87, p. 461-484, Jun, 2015.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. **Gerencialismo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 353-381, maio/ago. 2012.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público-privado**. Tese de Doutorado, UFRGS. 2013.

CORREIA, Wilson; CARVALHO, Iolanda. **Práxis educativa**: tempo, pensamento e sociedade. Revista Portuguesa de Educação, 25(2), CIED - Universidade do Minho, p. 63-87, 2012.

COSTA, A. C. G. da. **O adolescente como protagonista**. In: Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação; Fundação Odebrechet. Afetividade e sexualidade na educação. Belo Horizonte, Rona, 1998. p.152-161. Disponível em: <<https://bvsalud.org/>>. Acesso em: 14/12/2019.

COSTA, P. H.S; SILVA, M. F. de A. **O Método Pragmático De Charles S. Peirce**. Revista Metávoia, São João Del Rey, n 13, p. 19-32, 2011.

DA SILVA, MONICA RIBEIRO; SCHEIBE, LEDA. **Reforma do ensino médio**: Pragmatismo e lógica mercantil. RETRATOS DA ESCOLA, v. 11, p. 19-31, 2017.

DAZZANI, M. V. M. **O pragmatismo de Peirce como teoria do conhecimento e da aprendizagem**. Caderno Seminal Digital, Ano 14, Nº 10, V 10 (Jul/Dez 2008). Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/cadernoseminal/article/view/12693>>. Acesso em: 02/01/2018.

DRABACH, N. **Gestão Gerencial**: A ressignificação dos princípios da Gestão democrática. In: XXV Simpósio Brasileiro, II congresso Ibero Americano de Políticas e Administração da Educação, 2011, São Paulo - SP. Cadernos ANPAE. São Paulo: Anpae, 2011. v. 11. p. 01-14.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DEWEY. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição. São Paulo: C. E. Nacional, 1979.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Parcerias na Administração Pública**: concessão, permissão, franquias, terceirização, parceria público-privada e outras formas. 8 ed. São Paulo: Editora Atlas, 2011.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. **Todos pela Educação e o Episódio Costin no MEC**: A Pedagogia do Capital em Ação na Política Educacional Brasileira. Trabalho Necessário, 2012. Disponível em: <www.uff/trabalhonecessario. Ano 10, nº15: 2012>. Acesso em: 08/11/2018.

FERREIRA, A. B. H. Aurélio. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2ª ed. revista e aumentada. 27ª impressão. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 1986.

FERREIRA, Sérgio Guimarães; VELLOSO, Fernando. **Parcerias Público-Privadas em Educação**. JUL. 2006. Disponível em: <[www.fgv.br/educacao/parcerias_publico_Privada_em Educacao](http://www.fgv.br/educacao/parcerias_publico_Privada_em_Educacao)>. Acesso em: 08/11/2018.

FREIRE, Paulo. **O Papel da Educação na Humanização**. São Paulo: Revista Paz e Terra, Ano IV, nº 9, outubro, 1969.

_____. **A mensagem de Paulo Freire**: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP. São Paulo: Nova Crítica, 1977.

_____. **Educação e Mudança**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Educação e atualidade brasileira**. 3. Ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 56. ed. Ver. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FRERES, Helena; RABELO, Jackline; MENDES SEGUNDO, M^a. Das Dores. **Governo e empresariado**: a grande aliança em prol do mercado da Educação para Todos. In: JIMENEZ, S; RABELO, J; MENDES SEGUNDO M^a. (Org.). **Marxismo, educação e lutas de classes**: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos. Fortaleza: EdUECE, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. IN: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____, G., CIAVATTA, M. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.1, pp.45-60. ISSN 1981-7746. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000100005>>. Acesso em: 07/08/2018.

_____, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M.N. **Educação Profissional e Desenvolvimento**, 2005. Disponível em:
<http://redeescoladegoverno.rs.gov.br/upload/1392219264_Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional%20e%20Desenvolvimento.pdf>. Acesso em: 07/08/2018.

_____, G. **Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública**. In: Secretaria de Estado de Educação do Pará. Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas. Belém: SEDUC, 2008.

_____, G. **Trabalho como princípio educativo**. In: CALDART, R.; PEREIRA, I. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio: Expressão Popular, 2012.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GASPARIN, João Luiz. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GIDDENS, A. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2001a.

_____. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

_____. **O debate global sobre a Terceira Via**. São Paulo: UNESP, 2007.

GOMIDE, Denise Camargo. **O Materialismo Histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais**. Universidade Metodista de Piracicaba –UNIMEP, São Paulo. 2014.

_____, A. **A Concepção Dialética de História**. 4. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981

GONÇALVES, Etinete N. **Educação e Neopragmatismo**: a questão da verdade em Richard Rorty e suas repercussões no campo da educação. Tese (Doutorado em Educação) – Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2009.

GROPPO, Luís A.; MARTINS, Marcos F. **Terceira Via e políticas educacionais**: um novo mantra para a educação. RBPAAE, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 215-233, 2008.

HABERMAS, J. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote. 1990.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades, 2010**. Disponível em:
<<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 09 set. 2017.

_____. **Relatório de Atividades, 2011**. Disponível em:
<<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Relatório de Atividades, 2012.** Disponível em:
<<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Relatório de Atividades, 2013.** Disponível em:
<<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 13 set. 2017.

_____. **Relatório de Atividades, 2014.** Disponível em:
<<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio>>. Acesso em: 13 set. 2017.

JIMENEZ, Susana. **A política educacional brasileira e o plano de desenvolvimento da Educação (PDE):** uma crítica para além do concerto democrático. *In:* JIMENEZ, S.; RABELO, J.; MENDES SEGUNDO, M. (Org.). *Marxismo, educação e lutas de classes: pressupostos ontológicos e desdobramentos ídeo-políticos.* Fortaleza: EdUECE, 2010.

KONDER, L. **O futuro da filosofia da práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1993.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acacia. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola.** AZ Kuenzer - Boletim técnico do SENAC, 2002. Disponível em: <educacao.rs.gov.br>. Acesso em: 12/08/2017.

_____. **Competência como práxis:** os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n.1, p. 17-27, jan./abr. 2003.

_____. **Exclusão incluyente e inclusão excluyente:** a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho, 2005.

_____. **Da dualidade assumida à dualidade negada:** o discurso da flexibilização justifica a inclusão excluyente. *Educação & Sociedade*, [online], Campinas, v. 28, n. 100 – especial. p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2428100.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2017.

KÜLLER, J. A; RODRIGO, N. Uma metodologia de desenvolvimento de competências. *Téc. Senac: a R. Educ. Prof.*, Rio de Janeiro, v. 38, nº 1, jan./abr. 2012.

LIBÂNEO, J.C. **Democratização da escola pública:** pedagogia crítico-social dos conteúdos. 13. ed. São Paulo: Loyola. 1995.

_____. **Didática.** 28. Ed. São Paulo: Editora Cortez, (Coleção Magistério. Série formação do professor), 2008.

LIMA, Kátia Regina de S.; MARTINS, André Silva. **A Nova Pedagogia da Hegemonia:** pressupostos, princípios e estratégias. *In:* NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* SP: Xamã, 2005.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Avaliação da aprendizagem, institucional e de larga escala**. Disponível em: <<http://luckesi.blog.terra.com.br/2012/11/15/avaliacao-da-aprendizagem-institucional-e-de-larga-escala>>. Acesso em 11 agosto 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUSTOSA JÚNIOR, J. V. **Ao povo e ao governo: o ideário educacional do manifesto dos pioneiros da escola nova no Brasil**. In: João Paulo de Souza da Silva. (Org.). *Intelectuais, instituições e reformas na educação brasileira no século XX*. 1ed. Rio de Janeiro: Dicio Brasil, 2018, v. 2, p. 38-56.

MACHADO, Lucília. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

MANACORDA, M. A. L. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, André S. **Burguesia e a nova sociabilidade: estratégias para educar o consenso no Brasil contemporâneo**. 2007. 293f. Tese de doutorado em educação – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

MARTINS, E.M. **Movimento “Todos pela Educação”**: um projeto de nação para a educação brasileira. 2013, Dissertação (mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MARX, Karl. **A Ideologia alemã e Outros Escritos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

_____. **A ideologia alemã: Feuerbach - a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista**. São Paulo: Martin Claret; 2005. p. 118

MASSON, G. **Neopragmatismo Rortiano e Educação**. Florianópolis: Perspectiva. v. 31, n 1, p. 235-260, jan./abr. 2003.

MATOS, Wanda Mara Meguins. **Análise do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá no período de 2010 a 2014**. 2015. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2015.

MÉSZÁROS. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2006.

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

MOFACTO, Elisabete Santos. **Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados: uma análise a luz da experiência da implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro**. 2014. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2014.

MONTAÑO, C. **Terceiro Setor e questão social**: crítica ao padrão emergente da intervenção social. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MOURA, Dante Henrique. **Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária**: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. *In*: ANAIS DO I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO. Belo Horizonte: Perspectivas Atuais, novembro de 2010.

NORONHA, Olinda Maria. **Práxis e educação**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 86 - 93, dez. 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PEREIRA, M.A.E; MERCURI, E; BAGNATO, M.H. **Inovações curriculares**: experiência em desenvolvimento em uma universidade pública. Currículo sem fronteira. v. 10, n 2, pp 2000-2013, jul/dez 2010.

PERONI, V. M.; OLIVEIRA R. T. C.; FERNANDES, M. D. E. **Estado e terceiro setor**: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação brasileira. Educação e Sociedade, 30(108), p. 761-778, 2009.

PERONI, V. M. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. *In*: PERONI, V. M. V., BAZZO, V. L., PEGORARO, L. (org.) Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **CURRÍCULO SEM FRONTEIRAS**, v. 18, p. 1-27, 2018.

PISTRAK (Org). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

POGREBINSCHI, T. **Será o neopragmatismo pragmatista?** Interpelando Richard Rorty. CEBRAP, nº.74, mar. 2006.

QUEIROZ, Cecília Telma Alves Pontes. MOITA, Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro. **Fundamentos sócio-filosóficos da educação**: As Tendências Pedagógicas e Seus Pressupostos. Campina Grande, Natal: UEPB/UFRN, 2007.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado**. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Concepções do Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível:< www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf >. Acesso em: 12/10/2018.

_____. **Referências formativas sobre práticas em educação profissional:** a perspectiva histórico-crítica como contra-hegemonia às novas pedagogias. *In:* ARAÚJO, Ronaldo e RODRIGUES, Doriedson (orgs.). *Filosofia da Práxis e Didática da educação profissional*. São Paulo: Autores Associados, 2011.

RIBEIRO, Elisabete Aparecida. **Democracia Pragmatismo e Escola Nova No Brasil**. *Revista de Iniciação Científica da FFC*, vol. 4, n. 2, p. 170-186, 2004.

RORTY, R. **Para realizar a América:** o pensamento de esquerda no século XX na América. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. **La filosofia dopo la filosofia-contingenza, ironia e solidarietà**. Roma: Laterza, 2001.

ROSSI, Alexandre José. LUMERTZ, Juliana e PIRES, Daniela de Oliveira. **As parcerias público-privadas na educação: Cerceando autonomia e gestão democrática**. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 557-570, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 12 ago. 2018.

SALAMON, L. **A emergência do terceiro setor:** uma revolução associativa global. *Revista de administração*, São Paulo, vol.33, n.1, p. 5-11, jan./mar, 1998.

SANFELICE, J. L. **Dialética e Pesquisa em Educação**. *In:* LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D. (Orgs.). *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr, 2008.

SAVIANI, Dermeval, **Escola e democracia**. – 8. ed. Campinas SP: Autores associados, 1985.

_____. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 8. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

_____. **Educação – do senso comum à consciência filosófica**. 15. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea)

_____. **Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes**. *In:* LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Org.) *Marxismo e Educação: debates contemporâneos*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **O Plano de Desenvolvimento da Educação:** análise do projeto do MEC. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008

_____. **Ciência e educação na sociedade contemporânea:** desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. *Faz Ciência (UNIOESTE. Impresso)*, v.1, p.13-35, 2010.

_____. **Antecedentes, origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica**. *In:* A. C. G. MARSIGLIA (Org.), *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SEMERARO, G. **Filosofia da práxis e (neo)pragmatismo**. In: Revista Brasileira de Educação, n. 29. p. 28-39, maio/jun/jul/ago. 2005.

SHIROMA, Eneida Oto. **Gerencialismo e liderança: novos motes da gestão educacional**. In: Anais do VI SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 6. 2006. Anais... Santa Maria: Editora da UFSM, 2006.

SILVA, Maria Abádia da. **Qualidade social da educação pública: algumas aproximações**. Caderno Cedes. Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 7 set. 2012.

SNYDERS. Georges. **Escola, classes e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUSA, Salviana de Maria. P. S. e PEREIRA, Maria Eunice F.D. **A apropriação da noção de competência nas políticas de educação profissional desenvolvidas no Brasil a partir dos anos 1990**. In: (orgs.) SILVA, Maria Ozanira e YAZBEK, Maria Carmelita. Políticas Públicas de Trabalho e Renda no Brasil Contemporâneo. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Paulo Renato. **Educação e responsabilidade social**. Folha de São Paulo. Opinião. 16 jun. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz1906200608.htm>>. Acesso em 06 mar. 2019.

SZAZI, E. **Terceiro setor: regulação no Brasil**. São Paulo: Petrópolis, 2003.

_____, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n. 4, p. 215- 234, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TEIXEIRA, Anísio. **Pequena introdução à filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

THIOLLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1987.

TIBALLI, E. **Pragmatismo, experiência e educação em John Dewey**. Trabalho apresentado na REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26. 2003. Poços de Caldas, Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/eliandafigueire dotiballi.rtf>>. Acesso em 05/01/2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas - 2008**. Primeiro relatório de acompanhamento das 5 metas do movimento Todos Pela Educação. São Paulo, Todos pela Educação, 2008a. Disponível em <www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em 06 jan. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos (Conferência de Jomtien)**. Tailândia: Unesco, 1990. Disponível em: Acesso em: 10 maio de 2018.

_____. **O Marco de Ação de Dakar Educação Para Todos: atendendo nossos Compromissos Coletivos.** Dakar, Senegal: Cúpula Mundial de Educação, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo S. **Filosofia da práxis.** São Paulo, Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, Maria Raimunda Mendes da. **O desenvolvimento de competências e as práticas pedagógicas – que mudanças são necessárias na formação profissional?** Disponível em: <https://www.enfam.jus.br/wp-content/uploads/2016/05/O-desenvolvimento-de-competencias-e-as-praticas-pedagogicas-Raimunda-Veiga-R1A.pdf>. Acesso: 18 dez. 2018.

WAAL, Cornelis de. **Sobre Pragmatismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. -Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZANELLA, José Luiz. **O trabalho como princípio educativo do ensino.** 2003. <<https://pt.scribd.com/document/63920024/43686-Zanella-Trabalho-Como-Principio-Educativo>>. Acesso em 12/08/2018.

ZIBAS, D. M. L. **Refundar o ensino médio?** Alguns antecedentes e atuais desdobramentos da política dos anos de 1990, 2005. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a16.pdf>. Acesso em 12/08/2018.

APÊNDICE A- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AOS PROFESSORES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Prezados (as),

Sou Fabricia Jane Alfaia Rodrigues, atuo como especialista em educação na rede estadual de educação do Pará e como professora do Ensino Fundamental- séries iniciais na rede municipal de educação do município de Cametá-PA.

Seguem abaixo algumas questões referentes a prática pedagógica dos docentes a partir do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro. Solicito a concessão de informações que auxiliem a minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- UFPA, com o tema: As implicações do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro nas práticas pedagógicas dos professores da escola média do município de Cametá/Pará. O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações que se estabeleceram nas práticas pedagógicas dos professores a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará, no período de 2012-2014.

É importante ressaltar que será mantido anonimato de sua identidade.

EIXOS PARA A ENTREVISTA

INFRAESTRUTURA E RECURSOS DIDÁTICOS

- A escola tinha um espaço adequado para desenvolver suas atividades?
- Você tinha disponíveis recursos didáticos necessários para as suas aulas?
- Você observou alguma mudança na estrutura escolar com a vigência do programa na escola?

ACOMPANHAMENTO DA GESTÃO ESCOLAR E PEDAGÓGICA

- A gestão acompanhava seu trabalho pedagógico? Se sim como? Se não, qual motivo você atribui para o não acompanhamento?
- A gestão acompanhava seu trabalho pedagógico? Se sim como? Se não, qual motivo você atribui para o não acompanhamento?

FORMAÇÃO

- Qual a sua formação?
- Quantos anos de docência você tem?
- Quanto tempo de atuação nessa escola?
- Você participou de alguma formação relacionada ao ProEMI/JF? Onde e quem realizava?
- O que é o ProEMI/JF?

METODOLOGIA

- Como era sua metodologia em sala?
- Durante o período de vigência do ProEMI/JF, você modificou alguma coisa em sua metodologia?
- Como são definidos os conteúdos a serem trabalhados em suas disciplinas?
- Qual era a referência documental para montar seu plano de curso?
- Quais eram os objetivos de sua disciplina para os alunos?
- Quais atividades você lembra que aconteciam na escola relacionadas ao ProEMI/JF?
- Você continuou realizando atividades que eram realizadas durante a vigência do ProEMI/JF?

AValiação

- O PROEMI/JF estabelecia uma forma específica de avaliação?
- Como eram realizadas as avaliações em sua disciplina?
- Como você avalia a sua participação no ProEMI/JF?

APÊNDICE B- ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADA AO GRUPO GESTOR



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAMETÁ PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E CULTURA

Prezados (as),

Sou Fabricia Jane Alfaia Rodrigues, atuo como especialista em educação na rede estadual de educação do Pará e como professora do Ensino Fundamental- séries iniciais na rede municipal de educação do município de Cametá-PA.

Seguem abaixo algumas questões referentes a prática pedagógica dos docentes a partir do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro. Solicito a concessão de informações que auxiliem a minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura- UFPA, com o tema: As implicações do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro nas práticas pedagógicas dos professores da escola média do município de Cametá/Pará.

O objetivo geral da pesquisa é analisar as implicações que se estabeleceram nas práticas pedagógicas dos professores a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na Escola Estadual de Ensino Médio Abraão Simão Jatene/Cametá-Pará, no período de 2012-2014.

Por isso, a importância também, de conhecer as orientações que lhes foram repassadas para trabalhar com os professores em relação as práticas pedagógicas, como foram feitas as formações com os professores sobre o ProEMI/JF. E saber como vocês acompanharam as práticas pedagógicas dos professores durante o período de vigência do ProEMI/JF.

É importante ressaltar que será mantido anonimato de sua identidade.

EIXOS PARA A ENTREVISTA

FORMAÇÃO CONTINUADA

- Como você ficou sabendo do ProEMI/JF?

- Você participou de alguma formação do ProEMI/JF? Quantas?
- Como foram feitas as formações para o grupo gestor do ProEMI/JF?
- Quais orientações que eram dadas nas formações que você participava sobre as ações com os professores?
- Foram feitas formações a respeito do ProEMI/JF com os professores? Como eram feitas e quem fazia?

ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

- Você acompanhava as práticas pedagógicas do professor? Como isso era feito?
- Como eram elaborados os projetos e feita a escolha das metodologias ligadas ao ProEMI/JF?
- Você observou alguma mudança na prática pedagógica dos professores?
- Como você avalia a participação dos professores nas formações e também nas atividades próprias do ProEMI/JF?
- Os professores continuaram realizando atividades que eram realizadas durante a vigência do ProEMI/JF?