

SABRINA MIRANDA ARECO

**A ESCOLA GUAICURU E O
REFERENCIAL CURRICULAR PARA O
ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO
SUL.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Campo Grande/MS

2009

SABRINA MIRANDA ARECO

**A ESCOLA GUAICURU E O
REFERENCIAL CURRICULAR PARA O
ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO
SUL.**

Dissertação apresentada como exigência final para obtenção do grau de Mestre em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Professora Dr^a. Ester Senna

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Campo Grande/MS

2009

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Coordenadoria de Biblioteca Central – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)

Areco, Sabrina Miranda.

A678e A Escola Guaicuru e o referencial curricular para o ensino médio de
Mato Grosso do Sul / Sabrina Miranda Areco. – Campo Grande, MS, 2009.
122f. ; 30 cm.

Orientadora: Ester Senna

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Centro de
Ciências Humanas e Sociais.

1. Ensino médio - Mato Grosso do Sul - Currículos. 2. Escola Guaicuru. 3.
Educação e Estado - Mato Grosso do Sul. I. Senna , Ester. II. Título.

CDD (22) 373.19098171

DEDICATÓRIA

Para Alcinda e Victor.

Para Karol e Vitinho.

Para Evandro.

Aos que “estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças”.

AGRADECIMENTOS

O conhecimento é uma produção social. Agradeço, portanto, aos pesquisadores que me antecederam, especialmente àqueles que buscaram ir fundo nas questões sobre as quais se inclinaram, exercitando assim sua radicalidade.

A minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ester Senna, que não se esquivou do rigoroso trabalho de investigar indo além das aparências, agradeço por sua disponibilidade irrestrita e paciente e pela possibilidade de convívio e trocas.

Aos mestres responsáveis por minha formação acadêmica agradeço mencionando o Prof. Dr. David Victor-Emmanuel Tauro, que na graduação em Ciências Sociais despertou meu apreço por Filosofia e Ciência Política, e no Mestrado foi novamente meu professor. Agradeço aos professores do Mestrado, em especial a Prof^a. Dr^a. Silvia Brito, Prof^a. Dr^a. Maria Dilnéia e Prof^a. Dr^a. Élcia Esnarriaga Arruda.

Aos meus colegas de turma e aos demais amigos, pândegos ou previdentes, grandes saudações.

Aos funcionários do PPGE da UFMS, em especial à Jack.

Aqueles que com suas involuntárias contribuições possibilitaram minha formação em uma instituição pública e olham a universidade apenas de fora, quando passam apressados indo para o trabalho.

EPÍGRAFE

E a democracia, esse milenário invento de uns atenienses ingênuos para quem ela significaria, nas circunstâncias sociais e políticas específicas do tempo, e segundo a expressão consagrada, um governo do povo, pelo povo e para o povo? Ouço muitas vezes argumentar a pessoas sinceras, de boa fé comprovada, e a outras que essa aparência de benignidade têm interesse em simular, que, sendo embora uma evidência indesmentível o estado de catástrofe em que se encontra a maior parte do planeta, será precisamente no quadro de um sistema democrático geral que mais probabilidades teremos de chegar à consecução plena ou ao menos satisfatória dos direitos humanos. Nada mais certo, sob condição de que fosse efetivamente democrático o sistema de governo e de gestão da sociedade a que atualmente vimos chamando democracia. E não o é. É verdade que podemos votar, é verdade que podemos, por delegação da partícula de soberania que se nos reconhece como cidadãos eleitores e normalmente por via partidária, escolher os nossos representantes no parlamento, é verdade, enfim, que da relevância numérica de tais representações e das combinações políticas que a necessidade de uma maioria vier a impor sempre resultará um governo. Tudo isto é verdade, mas é igualmente verdade que a possibilidade de ação democrática começa e acaba aí. O eleitor poderá tirar do poder um governo que não lhe agrada e pôr outro no seu lugar, mas o seu voto não teve, não tem, nem nunca ter qualquer efeito visível sobre a única e real força que governa o mundo, e portanto o seu país e a sua pessoa: refiro-me, obviamente, ao poder econômico, em particular à parte dele, sempre em aumento, gerida pelas empresas multinacionais de acordo com estratégias de domínio que nada têm que ver com aquele bem comum a que, por definição, a democracia aspira. Todos sabemos que é assim, e contudo, por uma espécie de automatismo verbal e mental que não nos deixa ver a nudez crua dos fatos, continuamos a falar de democracia como se se tratasse de algo vivo e atuante, quando dela pouco mais nos resta que um conjunto de formas ritualizadas, os inócuos passes e os gestos de uma espécie de missa laica (SARAMAGO, 2002).

RESUMO

Esta dissertação apresenta resultado de pesquisa que visou apreender a proposta curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul – denominada Referencial Curricular - elaborada durante o primeiro governo do Partido dos Trabalhadores no executivo do estado (1999-2002). Composto por um conjunto de publicações, que são entendidos aqui como documentos, o Referencial Curricular foi parte de uma política educacional mais ampla, chamada Escola Guaicuru. Como objetivos específicos foram definidas a análise da formulação, implantação e pressupostos teóricos e metodológicos da proposta. Os dados primários foram os documentos e as entrevistas realizadas com agentes envolvidos no processo de formulação e implantação da proposta. Como fontes secundárias constam produções acadêmicas que trataram da temática educação, política educacional e gestão da educação em Mato Grosso do Sul, além de produções bibliográficas que subsidiaram teoricamente a análise dos dados. A proposta de currículo voltou-se ao ensino médio e, por essa razão, foram abordadas as diretrizes governamentais historicamente colocadas pelo Estado brasileiro para esse nível de ensino e identificadas as discussões acadêmicas sobre o tema. Não obstante tenha sido partícipe da Escola Guaicuru, a proposta curricular teve divergências teóricas com as demais propostas pedagógicas que compunham o multifacetado “pensamento petista sobre educação” que se manifestou no estado. A proposta curricular sugeriu uma seleção e abordagem do currículo diferenciada que poderia, segundo os formuladores, contribuir para a mudança da atual forma de organização do trabalho didático que se caracterizaria por sua objetivação e simplificação.

Palavras-chave: currículo – ensino médio – Mato Grosso do Sul – Partido dos Trabalhadores – política educacional

ABSTRACT

This dissertation presents the results of a research that aimed to apprehend the curriculum proposal of the secondary school on Mato Grosso do Sul – named Curriculum Referential - which was developed during Worker's Party ("PT") first mandate in the executive power of the state (1999-2002). Composed by a group of publications, referenced to as documents, the Curriculum Referential was part of a wider educational policy named Guaicuru School. As a particular goal it was defined the proposal's analysis of formulation and implementation as well as its theoretical and methodological tenets. As primary data there were documents and interviews carried out with agents involved in the process of formulation and elaboration. As secondary source there were academy productions that handled the thematic of education, educational policy and management of education on Mato Grosso do Sul, as well as bibliographic productions that theoretically subsidized analysis of data at hand. Curriculum proposal aims secondary school and, for that reason, governmental guidelines historically defined by the Brazilian State were approached to this level of education and academy discussions were identified concerning the theme. Despite being participant of the Guaicuru School, there were theoretical divergences involving the curriculum referential and other pedagogical proposals that composed the multifaceted "PT thoughts on education" expressed in the state. The curriculum proposal suggested differentiated curriculum selection and approach which, according to the formulators, could contribute with the change of the present organization of the didactic work, characterized by its objectivation and simplification.

Key-words: curriculum – secondary school – Mato Grosso do Sul – Worker's Party – educational policy

LISTA DE TABELAS

1	Distribuição da população economicamente ativa de Mato Grosso do Sul por setores de atividade (1990 – 2005) (IBGE, 2008).	57
2	Investimento do governo de Mato Grosso do Sul através de incentivo fiscal em empreendimentos industriais (1999 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).	58
3	Ocupação da força de trabalho em empresas rurais em Mato Grosso do Sul (1990 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).	59
4	Rendimento salarial em Mato Grosso do Sul e variação em relação ao ano (1997 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).	61
5	Número de matrículas no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, por dependência administrativa (INEP, 2007).	61
6	Eixos e projetos que compuseram o Programa Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 1999b)	65

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ARENA	Aliança Renovadora Nacional
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENEd/PT	Encontros Nacionais de Educadores do Partido dos Trabalhadores
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Fundescola	Fundo de Fortalecimento da Escola
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
Libelu	Liberdade e Luta
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MEP	Movimento de Emancipação do Proletariado
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PAN	Partido dos Aposentados da Nação
PC do B	Partido Comunista do Brasil
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT	Partido Democrático Trabalhista
PIB	Produto Interno Bruto
PPS	Partido Popular Socialista
PRC	Partido Revolucionário Comunista
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio

PSB	Partido Socialista Brasileiro
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
UEMS	Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: ABORDAGEM HISTÓRICA	25
1.1 O ENSINO SECUNDÁRIO E SEUS MARCOS LEGISLATIVOS INICIAIS (1931 – 1961): DAS LEIS ORGÂNICAS À PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.	25
1.2 A ESCOLA ÚNICA: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LDB/1971 E NA LEI 7.044/1982.	32
1.3 AS CONVERGÊNCIAS ENTRE AS DETERMINAÇÕES DAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990.	40
1.4 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL.	51
2 ESCOLA GUAICURU: DE PROJETO PARTIDÁRIO À POLÍTICA EDUCACIONAL.	56
2.1 MATO GROSSO DO SUL: TRAÇOS GERAIS DAS DÉCADAS DE 1990 E 2000.	56
2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT EM MATO GROSSO DO SUL: A ESCOLA GUAICURU.	63
2.3 TENDÊNCIAS E INFLUÊNCIAS: A RELAÇÃO DA ESCOLA GUAICURU COM A PERSPECTIVA PETISTA DE EDUCAÇÃO.	78
3 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: DA CRÍTICA À PROPOSIÇÃO	88
3.1 O REFERENCIAL E ALGUMAS QUESTÕES CONJUNTURAIS: ELABORAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO.	90

3.2	CONCEITOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO.	98
3.2.1	A retomada da totalidade em pensamento	99
3.2.2	Da centralidade da crítica ao manual didático.	101
3.2.3	Do caráter obsoleto da educação à escola necessária: entre o ideal e o factual.	103
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	Apêndice A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS	111
	Apêndice B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARE- CIDO APRESENTADO AOS ENTREVISTADOS	113
	REFERÊNCIAS	115

INTRODUÇÃO

A educação formal é um processo institucionalizado que produz o homem necessário ao tempo histórico em que se realiza. Embora não se possa negar tal pressuposto, uma análise sobre a educação que se detenha a essa interpretação abordaria a *educação pela educação*, ou seja, tal processo seria entendido como uma finalidade em si mesmo. Para além das finalidades educativas, entende-se que o ensino formal desempenha funções na reprodução material e social do capital.

A designação de formal dada à educação refere-se ao processo educativo que ocorre no âmbito dos sistemas educacionais oficiais, em suas diferentes esferas governamentais. Desde o século XIX tem ocorrido rápida e vultosa expansão da atuação do Estado¹ no campo educacional, que tem como uma das formas de manifestação o conjunto de mecanismos reguladores e de incentivo – legislação, programas, projetos, etc. - que formam a política educacional. Em suma, a política educacional imprime o rumo que se pretende delegar à educação. Há, ainda, organicidade na educação executada pelas diferentes esferas de governo. No Brasil, instituiu-se aos estados a possibilidade de elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação. De forma um pouco controversa, esse posicionamento legal possibilitou brechas à formulação de propostas que se diferenciam, em determinados aspectos e desde que observadas as diretrizes do governo federal, daquelas oriundas do Ministério da Educação. Assim, a partir dos anos de 1990 foram elaboradas políticas que se colocaram como divergentes em relação à esfera federal. Majoritariamente, tais políticas foram implementadas durante gestões do Partido dos Trabalhadores (PT) em municípios e algumas delas voltaram-se ao currículo escolar².

Essas propostas auto-intituladas antagônicas ou alternativas podem ser investigadas buscando-se apreender a concepção de educação e de homem que as fundamentam, que

¹Nesta dissertação a forma Estado corresponde à instituição da superestrutura, que de acordo com que Marx expressou no Manifesto Comunista, atua como *balcão de negócios* da burguesia, sendo sua gênese correlata ao surgimento e consolidação do capitalismo; a redação estado, por sua vez, nomeia as unidades federativas.

²Essa afirmação encontra respaldo em Moreira (2000), que discute as propostas de reforma educacional dos municípios de São Paulo (1989-1992), Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000), Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994 em diante). São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte tinham, na ocasião, prefeitos petistas.

têm contornos diversos de acordo com os pressupostos dos quais parte e das condições existentes que limitam a extensão e alcance do antagonismo em relação às diretrizes federais para a educação. Posto o fato de que tais propostas advêm de esferas do Estado, necessariamente situam-se no âmbito da reforma e não podem ser entendidas como capazes de operar rupturas. E, caso se queira ir para além da *educação pela educação*, deve-se analisar em tais políticas elementos não explícitos que remetem às disputas político-partidárias que as perpassam, que são expressões da luta de classe na medida em que os partidos são representantes de classes e frações de classes.

Esta pesquisa teve como objetivo geral analisar o Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul, que foi elaborado no decorrer da primeira gestão do PT no governo do estado (1999 - 2002) com vistas a apreender seus pressupostos teórico-metodológicos e o alcance de propostas que pretendem realizar a crítica à educação vigente. Formado por um conjunto de publicações – que serão entendidos aqui como documentos - o Referencial foi parte de um programa mais amplo, encetado pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, denominado Escola Guaicuru. As ações desenvolvidas pelo programa dirigiram-se a diferentes níveis e modalidades de ensino. A Escola Guaicuru é entendida como uma política educacional, implementada durante o primeiro mandato do Partido dos Trabalhadores no executivo estadual. Como objetivos específicos desta pesquisa se definiu descrever a proposta, apreender sua fundamentação teórica e analisar o processo de elaboração e implantação. Isso posto, cabe destacar que o Referencial Curricular apresenta questões relevantes para discussão no âmbito da educação, posto que é uma proposta que realizou a crítica à educação e à forma de abordagem do conteúdos escolares realizada nas escolas. Como política educacional, possibilita ainda que se trate dos limites e possibilidades de propostas que visam mudança na prática pedagógica.

A pesquisa consistiu na coleta e análise de fontes primárias e secundárias. Os documentos do período e entrevistas com agentes participantes do processo de elaboração da proposta curricular constituem os dados primários e, portanto, o material empírico de investigação. As fontes secundárias foram buscadas em pesquisas realizadas sobre temáticas relacionadas ao objeto desta dissertação. Entendeu-se que era relevante para o entendimento da proposta curricular para o ensino médio a aproximação com a literatura que tratou deste nível de ensino e, em específico, das referências bibliográficas que discutiram a reforma do ensino médio realizada no Brasil na década de 1990. Foram identificadas também as produções acadêmicas que tiveram como tema a Escola Guaicuru, dentro da qual o currículo referencial se insere. Os dados secundários contribuíram

para uma aproximação do objeto de investigação e a análise dos mesmos revelou o esforço dos pesquisadores em entender a política educacional do período em questão. Não foram identificados estudos que trataram especificamente da proposta de currículo elaborada e publicada durante a gestão do PT em Mato Grosso do Sul. Os dados secundários foram analisados também de modo que se percebesse os pressupostos de análise que os fundamentavam. Isso em razão da consideração de Schaff (1987) de que um mesmo objeto pode ser percebido e analisado de forma diversas, dependendo das premissas de que parte o pesquisador.

A produção do conhecimento, entendida como resultado da relação entre o sujeito que investiga e a realidade, sendo essa exterior ao pesquisador embora comunicável com o mesmo, traz à baila a questão do conhecimento empírico do objeto. Embora seja necessário que o conhecimento parta da materialidade do real, expresso nos dados empíricos, é preciso também que se tenha o pressuposto de que o conhecimento transcende o acúmulo de dados verificáveis. Uma concepção diversa expõe o pesquisador ao risco de que, como apontou Alves (2001), sua pesquisa se torne um apanhado, ainda que rigoroso, de dados. Desse modo, longe de se obter o conhecimento sobre a essência do fenômeno, o resultado pode ser uma descrição positivista da realidade.

O sujeito que produz o conhecimento, por sua vez, não é isolado da realidade concreta. Não é algo em abstrato e sim produto de determinações sociais. O sujeito do conhecimento é um indivíduo concreto. Considerar as determinações sociais dos indivíduos tem consequências para a teoria do conhecimento, pois:

Esta contribuição do sujeito explica as diferenças existentes não só na avaliação e interpretação dos fatos, mas também na percepção (articulação) e na descrição da realidade; diferenças que caracterizam o conhecimento dos sujeitos pertencendo a diversas épocas históricas ou, se são contemporâneas, a diversos meios (étnicos, sociais, etc)(SCHAFF, 1987, p. 83).

A análise das fontes documentais considerou, portanto, que

Os dados empíricos, indicadores de fatos reais segundo o positivismo, não levam, por si mesmos, à consecução do conhecimento das coisas em sua essência. Esta tarefa, considerada irrealizável para o espírito humano conforme o entendimento positivista [...] é, ao contrário, viável. O acesso à essência das coisas, isto é, o acesso à totalidade concreta, condiciona-se à apreensão, pelo pensamento, das leis que regem a sociedade capitalista em seu conjunto (ALVES, 1996, p. 15).

Mas, como afirma Alves (1996), tal perspectiva é concernente a uma concepção teórico-metodológica que refuta o positivismo e tem o conhecimento das leis da sociedade capi-

talista ³. Os dados coletados não foram considerados o *real em si*, mas abordados como expressões particulares de uma totalidade, que deve ser apreendida para que se desvele o objeto de análise.

Ao identificar a totalidade como a sociedade capitalista e, tendo em vista que se pretendeu uma investigação que considerasse o currículo referencial como manifestação singular da totalidade, foi preciso ter domínio da teoria capaz de propiciar o acesso à totalidade em pensamento. Assim, essa pesquisa orienta-se teoricamente pelo pensamento de Marx. E, conseqüentemente, a metodologia de abordagem do referencial curricular parte do mesmo referencial.

Devem ser apresentadas algumas discussões que fundamentam esta pesquisa, a saber: a categoria de *totalidade* e a *análise de conjuntura*.

Por totalidade entende-se as relações capitalistas de produção. O capital tem como ponto de partida a produção e circulação de mercadorias. Para Marx (1984), o capital moderno é inaugurado no século XVI, com o comércio e mercado mundial de mercadorias. A mercadoria é produzida sob determinadas condições. O produtor é o proletariado, que vende sua força de trabalho à burguesia. A burguesia, tanto quanto o proletariado, são definidos a partir da posição que ocupam nas relações de produção. A burguesia é a classe proprietária dos meios de produção, detém, portanto os instrumentos de trabalho e matéria-prima. Aos meios de produção é aplicada a força viva do trabalho humano, sem o qual os mesmos ficariam reduzidos à inércia. O proletariado, privado dos meios de produção, vende sua força de trabalho. O produto do trabalho – a mercadoria – é posse dos burgueses.

A mercadoria, no entanto, é portadora de um caráter dúbio. Expressa valor-de-troca, no sentido em que, como trabalho humano indiferenciado cristalizado, a mercadoria realiza-se em sua comercialização, que consiste em sua troca por outra mercadoria – expressa na forma dinheiro – que contém equivalente proporção de trabalho dispendido. O valor-de-uso, por sua vez, apresenta-se com a utilização e consumo da mercadoria. Assim, o valor-de-uso é definido por sua utilidade, e o trabalho aplicado não é em sua forma simples e fragmentada, e sim como trabalho útil e concreto. O valor-de-uso é obscurecido nas relações de troca capitalista.

A expansão do capital ou a transformação do dinheiro em capital não ocorre, portanto, na circulação simples da mercadoria, onde ocorre apenas a troca entre equivalentes, mas

³Sobre a perspectiva teórica-metodológica denominada ciência da história e as divergências da mesma tanto com o idealismo quanto com o positivismo, ver Schaff (1987).

acontece na produção.

Na obra *O Capital*, Marx (1984) aponta que enquanto:

[a] circulação simples de mercadoria – vender para comprar – serve de meio a um fim situado fora da circulação, [à] apropriação de valores-de-uso, [à] satisfação das necessidades [,] [a] circulação de dinheiro como capital, ao contrário, tem sua finalidade em si mesma, pois a expansão do valor só existe nesse movimento continuamente renovado. Por isso, o movimento do capital não tem limites (MARX, 1984, p. 171).

Na produção, o capital investido é composto⁴, segundo Marx (1984), por capital constante, entendido como os meios de produção, ou seja, matéria-prima, materiais para produção e maquinaria, e capital variável, que é a força de trabalho. O trabalho humano agrega valor ao capital constante, de modo que é na produção que o capital é ampliado. Assim, a força de trabalho agregada ao capital inicial, materializado na mercadoria, propicia a ampliação do capital inicial despendido.

O valor-de-uso, como apontou Marx (1984), manifesta-se em quaisquer forma de organização social e apresenta-se na utilização e consumo dos produtos. Na sociedade capitalista, as necessidades humanas são satisfeitas através da aquisição de mercadorias, ou seja, de produtos que têm valor-de-troca. Assim, as condições da existência humana perpassam, necessariamente, pela lógica do capital.

A força de trabalho, como mercadoria, é alienada ao burguês. Como capacidade humana, composição orgânica do sujeito e dispêndio físico e mental inseparável do sujeito que o realiza, o trabalho é inalienável. A produção capitalista, no entanto, ao fragmentar o processo produtivo e simplificar as tarefas com a utilização de maquinaria, possibilitou que a força de trabalho, como uma mercadoria qualquer, seja negociada por sujeitos que têm, em sua venda, o único meio de sobrevivência.

A possibilidade de o sujeito negociar sua força de trabalho corresponde à liberdade burguesa de vendê-la a quem pretender e ao estatuto jurídico que coloca burgueses e proletários em condições de igualdade de negociação. Tais elementos jurídicos, colocados como conquistas da humanidade nas revoluções liberais, são parte da superestrutura que regulamenta e garante a continuidade das relações capitalistas de produção.

A superestrutura, como exposto por Marx em *Teses sobre Feuerbach* (MARX, 1977b) e em *Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política* (MARX, 1977a), deve ser entendida como um arcabouço jurídico e político, que corresponde a consciência social

⁴A composição do capital, segundo Marx (1984), pode ser expressa pela equação $C = c + v$, sendo C capital; c capital constante e v capital variável, que é a força de trabalho.

de um período histórico. Determinado pela estrutura – a base econômica - através de intrínseca contextura, a superestrutura corresponde a consciência social, que se manifesta seja na política, direito, filosofia, artes, religião ou educação.

Em relação à análise da política, em *O dezoito brumário de Luís Bonaparte*, Marx e Engels (1977) utilizam sua construção teórica para abordar os acontecimentos políticos de fevereiro de 1848 a dezembro de 1851 na França. Análise que em consonância com as proposições do método, sustenta a primazia da estrutura econômica, tal como expresso no *Prefácio* (MARX, 1977a). No entanto, tecer os condicionantes econômicos dos acontecimentos políticos é tarefa difícil, posto que os mesmos estão submersos em teias ideológicas. Assim, não aparecem explicitamente ao observador e aos agentes sociais, mas podem ser alcançadas pelo método de análise.

Os acontecimentos políticos analisados em *O dezoito brumário de Luís Bonaparte* (MARX; ENGELS, 1977) referem-se ao período compreendido entre a queda da dinastia de Luís Felipe e o golpe de Estado de Luís Bonaparte. Verificava-se, naquela conjuntura, a presença de frações burguesas, assentadas na produção industrial moderna; dos representantes dos latifundiários; dos proletários e finalmente do campesinato.

A categoria *lutas de classes* permeia o texto, pois as disputas políticas são tratadas como expressão das mesmas, que são condicionadas pelas condições históricas. Essas mesmas condições históricas, no entanto, determinam o alcance das reivindicações classistas. Ao tratar do levante contra Luís Felipe, que teve participação do ainda limitado, numericamente, proletariado francês e pretendeu instaurar uma República Social, afirmou Marx e Engels (1977, p.08) que nada:

[...] estava na mais singular contradição com tudo que, com o material disponível, com o grau de educação atingido pelas massas, dadas as condições existentes, podia ser imediatamente realizado na prática.

O resultado efetivo do levante foi a instauração de uma República parlamentar burguesa, condição que propiciava a convivência entre frações da burguesia: a latifundiária e a industrial. Sucessivas crises comerciais e financeiras e a instabilidade política resultante que perpassava o parlamento francês possibilitaram a ascensão de Luís Bonaparte, apoiado pelo *lupem* proletariado e campesinato. O campesinato francês que apoiou Bonaparte era, conforme Marx e Engels (1977), uma força conservadora que se sustentava em sua pequena propriedade rural e que, embora pauperizados, têm dificuldades em construir uma consciência de classe seja pelo isolamento em que vivem, seja pelo interesse em consolidar a posse de sua pequena propriedade. Luís Bonaparte é a saída *bonapartista*, como se

convencionou chamar depois na Ciência Política, que a burguesia francesa encontrou para abdicar ao poder político mantendo seu poder econômico, em um momento de crise da hegemonia burguesa. As forças em conflito, latifúndio e indústria, na verdade expressavam a disputa entre duas formas de produção: uma em consonância com o capitalismo moderno e outra ainda marcada por resquícios feudais. Como era o momento de consolidação da hegemonia da burguesia industrial, a classe abdica do poder político, ainda instável naquele momento histórico, para exercer sem demais entraves o poder econômico. Com o campesinato, Luís Bonaparte estabelece uma relação que pode ser denominada como *paternalista*: é uma figura exógena, protetora e autoritária. E ainda, segundo Marx e Engels (1977), pretende parecer governar para todas as classes.

Dessa forma, as disputas políticas entre social-democratas, republicanos, monarquistas orleanistas e legitimistas, demonstraram Marx e Engels (1977) ao analisar a ascensão de Luís Bonaparte, eram expressões de conflitos entre classes e frações de classe, que são condicionadas por questões que remetem ao econômico.

Para Marx e Engels (1977), a figura de Luís Bonaparte e o seu poder emergiram não devido a características intrínsecas – vocação, carisma, competência - que embora Luís Bonaparte podia possuir, não são determinantes. As causas de seu êxito, na eleição para Presidente (dezembro de 1848) ou no golpe sem reação contrária (dezembro de 1852) são as circunstâncias acima descritas e o período de desenvolvimento capitalista pelo qual a França passava. A obra apresenta, portanto, uma concepção de Estado e uma análise crítica da democracia burguesa. É importante adjetivar a *democracia* como *burguesa*, que é a fórmula política da burguesia e corresponde, no plano político, ao que o liberalismo significa na economia.

A análise de Marx e Engels (1977) sobre o *Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* apresenta a ascensão de Bonaparte não como fortuita, mas busca entender as razões pelas quais ocorreu. As condições estão colocadas na base material. A política, em Marx, não é tratada como um epifenômeno, posto que descreve na obra de forma pormenorizada as divergências entre as classes e frações de classe representadas pelos partidos. As divergências não encontram razão de ser nelas mesmas e essa acuidade que Marx manifesta na análise do político é que se tomou como parâmetro nesta pesquisa, embora haja clareza das rigorosas exigências que tal intento traz ao pesquisador.

Outro ponto que se quer aqui destacar do *Dezoito Brumário* é como o pensador alemão aborda a atuação do proletariado francês na ocasião da primavera de 1848. Tem-se nessa atuação manifesta a tensão entre o *voluntarismo* e as limitações das *condições*

históricas dadas, questão longe de ser dirimida nas discussões do marxismo atual e deve ser considerada quando abordados os grupos que se colocam – ou afirmam se colocar – na perspectiva de superação do capital.

A proposta Escola Guaicuru pretendeu realizar a crítica à educação liberal. Cabe, portanto, definir o liberalismo. Em Gramsci (1984), o liberalismo é entendido como o movimento de livre troca que se fundamenta em uma distinção de ordem metodológica, apresentada como dicotomia real, entre a sociedade civil e a sociedade política. Para a perspectiva liberal, as relações econômicas estariam circunscritas à sociedade civil, não cabendo aos elementos de ordem política a intervenção e/ou regulação. Mas, remontando à análise factual e histórica do Estado capitalista, conclui que o liberalismo é uma forma de regulação estatal, “[...] introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico (GRAMSCI, 1984, p. 32)”.

A concepção liberal teve como principal aporte teórico o contratualismo ⁵. A sociedade política, apontou o pensador liberal Locke (1983), passaria a existir apenas quando os membros da sociedade renunciam ao poder natural, passando-o à comunidade, que tem como primeiro ato a criação do legislativo. A partir de então o Estado atuaria na preservação dos direitos naturais – vida, liberdade civil e a propriedade. A esfera dos direitos naturais não deveria ser ultrapassada pelo Estado. O início da sociedade civil só poderia ocorrer com o consentimento da maioria de seus membros, que é quando se funda o contrato social, somente hipoteticamente visualizado em Locke, mas que se justificaria dada a natureza humana. Considerada incerta e perigosa a relação entre os indivíduos e suas posses, com a criação do Estado,

[...] embora os homens [...] abandonem a igualdade, liberdade e o poder executivo que tinham no estado de natureza, nas mãos da sociedade, para que disponha deles por meio do poder legislativo conforme o exigir o bem dela mesma, [...] fazendo-o cada um apenas com a intenção de melhor se preservar a si próprio, à sua liberdade e propriedade [...], o poder da sociedade ou o legislativo por ela constituído não se pode nunca se estender além do que o bem comum [...] (LOCKE, 1983, p. 84)

O Estado não poderia atuar de forma arbitrária. Coerentemente, portanto, Locke (1983) entende que o absolutismo mantém os indivíduos no estado de natureza, uma vez

⁵Sobre as teorias contratualistas ver Carnoy (1990), que afirmou que tal concepção ganha relevo após o Renascimento e, embora aponte uma ruptura com o pensamento medieval, a Razão e o bem comum não deixam de ter uma justificativa teológica. Com o enfraquecimento da autoridade emanada do “divino”, a idéia de natureza humana e a formulação dos direitos individuais passam a ser fundamentos das hierarquias políticas.

que ainda se verificaria o arbítrio em causa própria por parte do monarca.

No pensamento liberal esboçado por Locke (1983) a propriedade se firma como direito natural entendido como resultado da atividade laboriosa humana. O indivíduo pode ser considerado proprietário daquilo em que emprega seu trabalho. Não poderiam ser estabelecidos limites para a posse, que pode corresponder a tudo o que se alcança, não sendo necessário consenso: o limite da propriedade corresponde à razão e, portanto, é justo que homem tenha tanto quanto pode usufruir e ainda assim ninguém seria prejudicado. A esfera econômica, portanto, não deveria ser regulada, devendo o Estado apenas assegurar o direito à posse, que pertenceria ao âmbito do privado, da sociedade civil.

Gramsci (1984, p. 32), ao realizar a crítica ao pensamento liberal, aponta que Estado e sociedade civil se identificam. O liberalismo é entendido como um programa político. A instituição estatal não atua em função de uma abstrata vontade geral, como afirmou Locke (1983), mas de acordo com os interesses de classe, não obstante as frações da burguesia possam entrar em conflitos ao tentar impor um direcionamento estatal, mas que na realidade tratam da “[...] rotação de partidos dirigentes no governo, não de função e organização de uma nova sociedade civil (GRAMSCI, 1984, p. 33)”.

As crises de hegemonia irrompem quando colocado em questão o domínio de classe em função da falha da mesma em impor, através do consentimento ou da força, seus interesses, ou ainda quando os proletários passam a atuar de forma reivindicatória. Nesse contexto as divergências entre os liberais, que dizem respeito a questões pontuais, são abandonadas para garantir o predomínio burguês.

A análise das co-relações de força, segundo Gramsci (1984), deve tentar situar-se entre os elementos que são ocasionais, imediatos – conjunturais – daqueles que são orgânicos. A identificação rigorosa dos acontecimentos *quase acidentais* e o desvelamento da relação dialética entre a superestrutura e a estrutura é um procedimento metodológico que possibilita sólida análise da realidade concreta. Dessa forma, evita-se que os estudos se equivoquem ao deter-se em abordagens que tratem apenas do superficial e que valorizem demasiadamente a atuação ou as vontades individuais, ou que a análise do objeto superestime os determinantes mecânicos. No primeiro caso corre-se o risco de, em se tratando dos embates de forças colocadas no espectro político, se enfoque personagens e disputas partidárias sem se considerar as disputas classes e todos os conflitos inerentes a essas disputas. Por outro lado, ao serem salientadas as questões estruturais sem estabelecer as relações dialéticas da estrutura com os elementos superestruturais, aventura-se a cometer o que Gramsci (1982, p. 32) denominou de *economismo*, que pode ser identificado com

um pensamento mecanicista, que vincula diretamente as mudanças de ordem técnica, no âmbito da produção, a transformações sociais amplas e que se fundamenta em um *finalismo fatalista* em que se considera que:

[j]á que as condições favoráveis fatalmente surgirão e determinarão, de um modo um tanto misterioso, acontecimentos revigorantes, não só se revelará inútil, mas danosa, qualquer iniciativa voluntária tendente a predispor estas situações segundo um plano (GRAMSCI, 1982, p. 32).

O estudo dos partidos políticos deveria ter semelhante rigor se entendido não apenas a partir de seus posicionamentos ideológicos, embates entre grupos ou internos, ou pela caracterização de seus dirigentes. A história de um partido, para Gramsci (1982, p. 24), perpassa também pelos nexos estabelecidos entre o casual e os alicerces estruturantes, de modo que conhecer uma organização partidária – no sentido amplo gramsciano – é delinear o complexo da realidade social e estatal e as interferências internacionais.

Colocadas as questões teóricas, das quais deriva a metodologia utilizada na análise dos dados, cabe agora apresentar de que modo se organiza esta dissertação. De posse do arcabouço teórico que visa dar conta da totalidade, esta pesquisa teve como procedimento metodológico inicial a aproximação da Escola Guaicuru através da análise das fontes documentais e da bibliografia encontrada sobre o tema. Desse modo, na seção **2 - Ensino médio e currículo: abordagem histórica**, é apresentada e discutida a legislação educacional federal que tratou do ensino secundário no período entre 1931 e 1996. A primeira data demarca a gênese das regulamentações do Estado especificamente direcionadas para esse nível de ensino. O ano de 1996 expressa, por sua vez, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que foi a manifestação inicial de uma "nova" direção que foi delegada ao ensino médio. O adjetivo *novo*, em destaque, serve para antecipar que, na realidade, é forçoso identificar mais a continuidade de um discurso do que uma alteração no entendimento sobre o ensino médio. É feita essa discussão e identificada, na legislação educacional, a manutenção de uma abordagem que estabelece como necessária a relação de co-dependência entre educação e trabalho. Aborda-se essa relação e toma-se a categoria trabalho em sua concretude. A abordagem da legislação educacional do período supracitado é tratada de modo a entender como a política educacional se relaciona com os contornos que o Estado vai desenhado em diferentes momentos da acumulação capitalista. As análises da LDB (BRASIL, 1996) e da reforma do ensino médio são relevantes para os objetivos dessa pesquisa na medida em que o currículo referencial para Mato Grosso do Sul dialogou com as proposições colocadas naqueles documentos. Assim, essa seção visou, além de dar historicidade ao objeto de investigação, identificar as discussões

e regulamentações relacionadas ao currículo do ensino médio.

A proposta referencial foi parte da Escola Guaicuru, política educacional de Mato Grosso do Sul no período 1999 – 2002, sendo que a última era mais abrangente e envolvia, inclusive, diferentes níveis e modalidades de ensino. Por essa razão na seção **3 - Escola Guaicuru: de projeto partidário à política educacional** analisa-se a Escola Guaicuru. *A priori*, adianta-se a existência de divergências teóricas entre a proposta mais ampla e o referencial curricular. Tais divergências, longe de estimular uma abordagem que considerasse a proposta mais ampla e o currículo referencial como partes distintas, ensejaram o esforço em compreender a contradição registrada sob o nome Escola Guaicuru.

Entender os percalços na Secretaria de Educação no desenvolvimento da Escola Guaicuru – em especial, no seu projeto denominado Constituinte Escolar - percalços esses derivados de conflitos de ordem partidária interna do PT, foi imprescindível para o entendimento das condições, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação, que possibilitaram a formulação e publicação da proposta curricular. A compreensão de tais *ingerências* passava, necessariamente, por uma abordagem do PT. E, em busca de tal análise, entendeu-se que a Escola Guaicuru – em seus traços mais gerais – estava fundamentada em uma concepção de educação e em um *modos operandis* próprio do partido. Assim, verificou-se que a Escola Guaicuru era, também, uma manifestação particular de uma tendência petista de governar na educação.

Buscou-se conhecer a influência do PT e sua atuação na área de educação. Pode-se afirmar que são diversas - em especial, explora-se aqui a relação com o pensamento freiriano - e fluidas. E, por isso, difíceis de captar. Aqui, como na abordagem das disputas políticas do PT em Mato Grosso do Sul, a transitoriedade e a “divergência na unidade” devem ser vistas como intrínsecas.

A seção **4 - Referencial curricular para o ensino médio** tratou especificamente da proposta curricular, buscando apreender seus fundamentos teóricos metodológicos. Como o Referencial tem como pressupostos as formulações do Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, ou ainda, como pontuou Souza (MATO GROSSO DO SUL, 2004d), a proposta de currículo é um esforço em materializar as considerações do pesquisador sobre a escola pública contemporânea, foi imprescindível retomar a produção de Alves que foi citada como orientadora do currículo do ensino médio: *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2001). O pesquisador foi, ainda, o formulador do documento que estabeleceu as diretrizes da proposta. Por essa razão, foi entrevistado. Outra entrevista realizada foi como a Prof. Dr^a Ana Arguelho de Souza, coordenadora da equipe de elaboração, que permaneceu na

Secretaria desde o início das discussões até a finalização do trabalho; e com Prof. Msc. João Mianutti, também presente durante grande parte do processo de formulação e implantação. Essa seção, portanto, utiliza também como fontes primárias as entrevistas realizadas com os agentes envolvidos na elaboração do referencial curricular para o ensino médio.

1 ENSINO MÉDIO E CURRÍCULO: ABORDAGEM HISTÓRICA

Essa seção descreve e analisa a legislação federal que abordou o ensino secundário no período entre 1931 e 1996 e que tratou da organização e proposta curricular para esse nível de ensino. O período estabelecido inicia-se com a sanção do primeiro documento normatizador da educação secundária - decreto-lei n. 18.890, de 1931 – e finaliza-se com a reforma do ensino médio da década de 1990. Foram abordados os principais documentos do período, incluindo-se leis e decretos de leis, além de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação. Realiza-se, ainda, uma discussão com pesquisadores da área de educação sobre temáticas subjacentes às políticas educacionais para o ensino médio, com destaque à relação educação e trabalho, em função do reiterado vínculo que é delegado aos dois processos sociais. A interdependência entre educação e trabalho, formulada de diferentes formas e por diferentes matizes ideológicas, permeia tanto a legislação do ensino médio quanto a produção de pesquisadores que abordam esse nível de ensino.

Entende-se aqui a legislação educacional como produção humana, historicamente localizada e que, portanto, tem como determinantes as relações capitalistas de produção, que durante o período abordado alcançou, de forma plena, sua fase monopolista. Das determinações do capital são erigidas as singularidades.

1.1 O ENSINO SECUNDÁRIO E SEUS MARCOS LEGISLATIVOS INICIAIS (1931 – 1961): DAS LEIS ORGÂNICAS À PRIMEIRA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

A partir da década de 1930 o Estado no Brasil passa a atuar, de forma mais incisiva, na educação. Até a Reforma Francisco Campos (1931), não havia uniformidade regulamentada na organização e currículo do ensino secundário. Essa reforma demarcou ainda o início da construção do sistema nacional de educação (ZOTTI, 2004, p. 91).

A atuação governamental ampliada na legislação educacional está relacionada com o contorno que se delineia do Estado no período que a historiografia denomina de Era Vargas

(1930 – 1945). No que diz respeito à fase de desenvolvimento capitalista, a economia mundial já encontrava-se no período monopolista⁶.

No início do século XX, o capitalismo passou por uma crise que teve como marco a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929. A crise de super-acumulação teve como consequência a redução da capacidade de absorção da produção pelo mercado mundial. O Brasil, que tinha sua economia fundamentada na base agroexportadora, passou então a buscar um modelo de desenvolvimento baseado na industrialização e crescimento do mercado interno. Expresso como um projeto de desenvolvimento nacionalista é estabelecido no Governo de Getúlio Vargas (1930-1945) um conjunto de ações com esse intuito. Aponta Brito (2006), no entanto, que o desenvolvimentismo foi priorizado apenas a partir da segunda metade da década de 1930, ocorrendo até então o enfoque da política econômica na exportação, especialmente de café e algodão, e paralelamente o

Estado implementou uma política de desvalorização da moeda, por meio do controle monopolizado do câmbio, [...] à captação de moeda estrangeira para investimentos e ao controle da balança comercial, num momento especialmente difícil em relação à obtenção de créditos internacionais. Além disso, procurou-se o controle do déficit público, não só nas contas federais mas também nos gastos dos estados (BRITO, 2006, p. 05).

No segundo momento, quando se consolidaram as proposições e políticas com caráter desenvolvimentista, implementadas por Estado interventor que tinha como objetivo “[...] regulamentar, [...] direcionar, planejar ou atuar diretamente em certos setores de base da vida econômica, agindo como suporte de políticas de apoio e incentivo ao desenvolvimento (BRITO, 2006, p. 04)”, ganhou também relevo a ideologia que vincula a educação ao desenvolvimento industrial nacional. Zotti (2004) aponta que, embora a legislação da área educacional não fosse, já naquele período, exclusividade da esfera federal, havia centralização de decisões nesse âmbito, o que estava relacionado à importância delegada à educação na superação do atraso científico e tecnológico, considerados indispensáveis ao desenvolvimento econômico.

Dessa forma, na legislação, o marco inicial para a compreensão do ensino médio encontra-se na reforma educacional realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco

⁶O capitalismo monopolista configurou-se no final do século XIX e caracteriza-se pela ampliação da concentração de capitais, intensificada com a cisão do globo em esferas de influência econômica, criando assim novos mercados – como as neo-colônias dos países capitalistas do século XIX. Com a internacionalização do capital ocorreu a estruturação do mercado mundial (BRAVERMAN, 1981) e a consolidação da hegemonia do capital financeiro (DUMÉNIL; LÉVY, 2003). Porém, ressalte-se que a teoria do valor é particularmente útil para tratar corretamente o fenômeno da financeirização (HUSSON, 2008). Ou seja, o capital financeiro não tem as virtudes de auto-alimentação infinita.

Campos em 1931, composta por decretos-lei que trataram do ensino superior, secundário e profissionalizante⁷.

O ensino secundário passa a ser formado por dois cursos seriados: o fundamental e o complementar. O ciclo complementar tinha duração de dois anos de “[...] estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais (BRASIL, 1932)”. Seu currículo, orientado para o ensino superior, era diferenciado por áreas do conhecimento. O ensino secundário buscou combinar uma formação geral – no ciclo fundamental – com a finalidade estritamente propedêutica da fase complementar. A legislação produzida na Reforma Francisco Campo (1931) direcionou o ensino até o Estado Novo (1937-1945), quando as questões educacionais – através de leis orgânicas – foram colocadas em conformidade com as diretrizes em vigor. Essas diretrizes caracterizariam-se pelo forte dirigismo estatal, ênfase ao nacionalismo, vinculado principalmente à concepção de segurança nacional (ZOTTI, 2004).

No Estado Novo (1937 – 1945) instituído pela ditadura, é possível afirmar que “[...] a época de Vargas apresenta-se devidamente caracterizada, passando o Estado a intervir mais diretamente e de forma intensiva na economia através da industrialização (ZOTTI, 2004, p. 91)”. E também nesse momento o Estado direciona os debates sobre a política educacional, expressos na Reforma Gustavo Capanema. Essa Reforma foi constituída por decretos-lei, emitidos durante o período de 1942 a 1946⁸, que abrangiam as diversas modalidades da educação.

Sobre as finalidades do ensino secundário, é estabelecido que esse nível de ensino visa:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar e elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942).

O ensino secundário passa a ser organizado em ciclo ginasial – que correspondia ao antigo fundamental – e, em um segundo momento da formação, eram oferecidos dois curso paralelos: científico e clássico, ministrados nos colégios (BRASIL, 1942).

⁷O decreto-lei n. 18.890, de 1931, dispôs sobre a organização do ensino secundário e o decreto-lei n. 21.241, de 1932, consolidou essas disposições.

⁸As leis orgânicas produzidas pela Reforma Gustavo Capanema foram: Lei Orgânica do Ensino Industrial (decreto-lei n. 4.073, de 30/01/1942), Lei Orgânica do Ensino Comercial (decreto-lei n. 6.141, de 28/12/1943), Lei Orgânica do Ensino Primário (decreto-lei n. 8.529, de 02/01/1946), Lei Orgânica do Ensino Normal (decreto-lei n. 8.530, de 02/01/1946), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (decreto-lei n. 9.613, de 20/08/1946). Será abordada aqui a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei n. 4.244, de 09/04/1942), que tratou do nível e modalidade de ensino em que se insere o objeto de análise desta dissertação.

Os cursos científico e clássico teriam a finalidade de

[...] consolidar a educação ministrada no curso ginásial e bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; na curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências (BRASIL, 1942).

Capanema, na *Exposição dos Motivos da Lei* (1942), definiu que a finalidade do ensino médio era:

formar às [sic] **individualidades condutoras**, pelo que força é desenvolver nos alunos a capacidade de iniciativa e de decisão e todos os atributos fortes da vontade (BRASIL, 1942, grifos nosso).

Desse modo, é possível apontar que o ensino secundário era entendido como um nível de ensino que, com seu caráter de formação humanística, estaria de acordo com as exigências educacionais de

Formação de quadros para as funções técnico-burocráticas exigidas pela expansão do Estado, oportunidades estas abertas, principalmente, aos filhos das camadas médias urbanas, por um lado; e formação dos quadros dirigentes, que se dirigiriam daí aos diferentes cursos disponíveis no ensino superior, por outro (BRITO, 2006, p. 14).

Além disso, para o proletariado se destinava o ensino técnico-profissionalizante, que não era citado na legislação do ensino secundário, seja na Reforma Francisco Campos (1931) ou na Reforma Gustavo Capanema (1942). Essa modalidade era legislada por leis orgânicas específicas para cada ramo profissional (industrial, comercial, agrícola e normal).

É importante destacar então que as reformas Francisco Campos e Capanema reiteraram a dualidade do ensino médio, cindido entre profissionalizante e propedêutico. Na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961) não foi feita alteração nesse sentido, ocorrendo apenas uma unificação normativa. A associação entre educação e trabalho não apareceu explícita nas legislações até esse documento.

As condições políticas para a elaboração da primeira LDBEN, nº 9.394/96 (BRASIL, 1961) ocorreram com o fim do Estado Novo (1945), quando reunida a Assembléia Constituinte que promulgou a Constituição de 1946. Nessa Constituição foi apresentada pela primeira vez a expressão diretrizes e bases vinculada à temática educacional. Não havia, até então, organicidade entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, sendo o

assunto regulamentado por leis específicas. Em 1961 foi criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1961).

A partir da década de 1940, e com maior vulto no período pós-ditadura Getúlio Vargas, verificou-se no Brasil a intensificação da entrada de capital estrangeiro e ampliação do segmento industrial voltado à produção de equipamentos, bens duráveis e indústria química. Nesse sentido, a associação ideológica entre educação e desenvolvimento econômico, articulados através da vinculação da primeira ao trabalho, ganha tamanha ênfase que ocorreu “[...] uma supervalorização do ensino profissionalizante, não só no ensino médio, mas até mesmo o primário teria que se ‘educar para o trabalho’ (ZOTTI, 2004)”.

Sob essa conjuntura produziu-se a primeira LDB, que foi sancionada treze anos após o início das discussões. No documento, o ensino secundário passou a ser chamado de ensino médio e composto por ginásio, com duração de quatro anos, e colegial de três anos abrangendo os cursos secundário, técnico-profissional e normal. O ensino técnico oferecia os cursos industrial, agrícola e comercial e o curso normal visava a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores de escolas primárias, propiciando conhecimentos técnicos sobre educação infantil (BRASIL, 1961).

O ginásio deveria ter nove disciplinas, dentre optativas e obrigatórias. Coube ao Conselho Federal de Educação definir as obrigatórias e indicar, aos Conselhos Estaduais e instituições escolares, as matérias optativas. Atendendo à LDB (BRASIL, 1961), no documento *Normas para o ensino médio* (BRASIL, 1962) são definidas as disciplinas comuns e obrigatórias para o ensino médio em todas as séries. Apontou (ZOTTI, 2004) que como vários estados não tinham formado o Conselho de Educação acabaram seguindo as propostas do Conselho Federal de Educação. Assim, embora a LDB/1962 houvesse possibilitado a “flexibilidade” do currículo, a diversificação nas propostas de disciplinas não foi recorrente em razão de limitações de ordem material e de recursos humanos.

Entendeu-se que o ensino médio, no ciclo colegial, deveria ser voltado à preparação aos cursos superiores, enquanto o ginásio possibilitaria uma formação geral. Ao ensino médio, especificamente, é atribuída a função de formação do adolescente (BRASIL, 1961).

Como aspecto importante para a compreensão dos princípios educacionais que fundamentaram a Reforma Francisco Campos (1931), a Reforma Gustavo Capanema (1941) e a LDB (1961) é necessário ressaltar a inclusão da Educação Moral e Cívica, a afirmação da Educação Religiosa e a formação diferenciada para as mulheres, que deveria ser adequada às atividades domésticas. A formação técnico-profissionalizante continuou acontecendo em escolas específicas para essa finalidade, embora que com a LDB (BRASIL, 1961) essa

modalidade de ensino passou a ser regulamentada na legislação que tratava da formação geral (ZOTTI, 2004).

No período entre 1931 e 1961, abordado aqui através da análise da legislação produzida sobre o ensino secundário, pode ser verificada intervenção estatal na área educacional, caracterizada principalmente na regulamentação centralizada na esfera federal, que corresponderia à função que é delegada à educação de instrumento para o desenvolvimento econômico, com ênfase na industrialização.

Zotti (2004) analisa que a intervenção estatal oferecida à educação deriva da função que a mesma teria na difusão da ideologia dominante, o que se salientaria pela existência de disciplinas como Educação Moral e Cívica e Ensino Religioso.

A ampliação do Estado na política educacional, no entanto, é interpretada por Braverman (1981) enfatizando-se não sua função ideológica, mas as funções que educação desenvolve na reprodução material do capital. O pressuposto de Braverman (1981) retoma o pensamento de Marx, que delega primazia aos elementos materiais na análise da realidade social.

Braverman (1981) realiza sua análise caracterizando o capitalismo monopolista, para em seguida abordar a política educacional sob essa determinação. Afirma Braverman (1981) que no capitalismo monopolista a produção realiza-se através de constantes inovações técnicas-científicas, sendo possível apontar na indústria moderna a universalização da maquinaria e concomitante aumento da produção e a ampliação do capital. Foi estruturado um mercado mundial para absorção dessa produção e ampliação do capital possibilitou à classe burguesa a constante atualização tecnológica no segmento da produção. Para Braverman (1981), a ampliação das taxas de lucro foi possibilitada tanto pela revolução técnica-científica na produção quanto pela renovação dos procedimentos de trabalho ensinados pela gerência científica. Ambos “[...] são parte do novo estágio de desenvolvimento capitalista, decorrem do capitalismo monopolista e o tornam possível (BRAVERMAN, 1981, p. 216)”.

O aumento da produtividade, ou seja, produção crescente de valores de uso com menor valor de investimento por parte do capital, que redundaria na queda do preço da mercadoria, é possibilitado pelo investimento em capital morto, “racionalização” e rigoroso controle da força de trabalho. Como consequência, há uma dispensa de parte da força de trabalho, que passa a compor o exército de reserva. Essa fração da classe trabalhadora, embora dispensada da produção, tem funcionalidade ao capital: garante a manutenção dos salários abaixo de seu valor, devido a grande oferta de força de trabalho excedente disponível.

Com a acumulação de capital propiciada pelas renovações técnicas-científicas e de organização do trabalho, passam a ser recorrentes os investimentos em segmentos de “não-produção” ou improdutivo. Com o crescimento de setores como o de serviços, a força de trabalho excedente é realocada, alterando-se a estrutura ocupacional e a própria classe trabalhadora. O Estado, nesse contexto, tem suas funções ampliadas. Atua simultaneamente minimizando os índices de desemprego ao desenvolver uma série de serviços públicos que empregam; e também possibilita que esses serviços sejam espaços para a realização da mercadoria. A escola seria um dos serviços públicos vantajosos, nesse sentido, por viabilizar a realização da mercadoria em larga escala, dada a tendência contemporânea de expandir-se e também por servir para a alocação de jovens que poderiam aumentar o exército de reserva (BRAVERMAN, 1981).

A partir dessa análise a função predominantemente ideológica da educação pode ser problematizada⁹. Em relação em período abordado (1931-1961), identificar a escola como reprodutora da ideologia capitalista esbarra ainda na limitada relevância da educação na sociedade, em parte devido ao baixo alcance, em termo numérico, do sistema escolar.

A relação Estado e capital, na perspectiva de Zotti (2004), expressar-se-ia também, no período analisado, na dicotomia entre formação geral e propedêutica no ensino secundário, que garantiria a manutenção das relações de classe ao eternizar o posicionamento dos sujeitos sociais nas relações de produção. As atividades técnicas e manuais seriam realizadas pelos alunos oriundos do ensino técnico-profissionalizante, cursados por filhos do proletariado, enquanto a burguesia podia propiciar aos seus uma formação humanística e científica e assim alcançar o ensino superior. Dessa forma, a autora entende que a educação profissionalizante, nesse período, qualificava a força de trabalho para o capital, através dos cursos técnico-profissionalizante¹⁰.

Somente a partir da LDB (1971), que tornou todo processo educativo vinculado à formação profissional, passa a ser apresentada de forma mais clara a ideologia que estabelece a educação como condicionante do desenvolvimento econômico, sendo o trabalho o eixo entre os dois processos. Dessa forma, a seguir são abordadas as leis n. 5.692/71 e

⁹Observou Senna (1994) que a perspectiva de análise que destaca as funções ideológicas da educação, representada especialmente por Althusser, depois reiterado por Bordieu e Passeron, teve influência significativa no pensamento pedagógico no Brasil na década de 1970. Entendia-se, nessa vertente de interpretação, que a reprodução das relações de produção dar-se-iam através da ideologia e na modernidade a instituição responsável por inculcar a ideologia dominante seria a escola. Denominada de *reprodutivista*, essa tendência fundamentou o pensamento de oposição à educação formal e valorização de experiências da educação não-formal (“popular”), como se a sociedade civil fosse refratária à ideologia dominante.

¹⁰Freitag (1986), como ver-se-á adiante, reitera a necessidade, por parte do capital, de qualificação para a força de trabalho.

n.7044/82, que estabeleceram forma diferenciada de abordar a educação geral e a educação para o trabalho ao proporem a escola única.

1.2 A ESCOLA ÚNICA: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NA LDB/1971 E NA LEI 7.044/1982.

A organização do ensino nacional em escolas únicas – voltadas tanto à preparação profissional quanto ao ensino geral – ocorreu com a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5.692 (BRASIL, 1971a), que delegou ao segundo grau a finalidade de formação profissional. Os objetivos da educação, nesse documento, são apontados como meio de “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971a)”.

Instituída durante o Governo Militar (1964-1984), a LDB (BRASIL, 1971a) foi estabelecida sem os debates que se fizeram presentes na ocasião da elaboração do primeiro documento sobre o tema (BRASIL, 1961), visto a repressão pela qual passavam as organizações políticas de oposição ao governo. A atuação do Estado mantinha a indução ao desenvolvimento através da industrialização, sob os auspícios do capital financeiro, hegemônico nessa fase do desenvolvimento do capitalismo. O direcionamento que o Governo Militar (1964-1984) imprime à questão econômica no período pode, em linhas gerais, ser caracterizado pela liberalização das remessas de recursos para o exterior e restrições de crédito interno, consolidando-se dessa forma o favorecimento do capital estrangeiro e estreitamento da dependência econômica do país. Dessa forma, no período de 1968-1974, verificaram-se altos índices de crescimento econômico, que chegou a taxas de 10 % ao ano, índice estimulado pela queda mundial dos juros e do preço do petróleo. Paralelamente, ocorreu aumento de recursos tributários e a execução de políticas sociais compensatórias voltadas à habitação, previdência e reformas educacionais (ZOTTI, 2004).

As reformas educacionais executadas durante o período Militar são analisadas, na bibliografia sobre o tema, como fundamentadas na Teoria do Capital Humano. O formulador mais emblemático da Teoria do Capital Humano foi Theodore W. Schultz. Como afirmou Freitag (1986), tal vertente de análise teórica teria sua base em dados empíricos e dessa forma encontrou certo consenso entre pesquisadores. Os dados empíricos de que fala a autora (FREITAG, 1986, p. 27) diziam respeito a países desenvolvidos onde se verificou, no período pós Segunda Guerra “[...] a alta correlação entre crescimento econômico e nível educacional dos membros de uma sociedade dada [...]”. Os valores *input* da função

de crescimento – capital e trabalho – não bastaram para justificar o *output* (taxa de crescimento) registrada”. Esse “crescimento excedente”, como diz Freitag (1986, p. 27), levou à formulação da hipótese de que “[...] os rendimentos econômicos ‘rentáveis’ seriam aqueles que se concentrassem no aumento quantitativo e qualitativo da educação formal da população ativa”. Na análise de Freitag (1986), tais dados na realidade referem-se ao desenvolvimento do capitalismo em seu período monopólico, verificado nos países imperialistas, que possibilitam ao Estado investimentos nos setores não-produtivos como a educação, tal como também afirmou Braverman (1981). É perceptível a ampliação da atuação governamental na educação no decorrer das décadas, apontou Freitag (1986), utilizando como fonte empírica a legislação educacional produzida entre os anos de 1930 e 1970.

Na LDB nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a) a formação profissional oferecida pelas escolas deveria estar em consonância com as supostas necessidades dos mercados locais e regionais, identificados através de levantamentos periódicos. As habilitações poderiam ser realizadas com cooperação de empresas, sendo que o aluno estagiário – mesmo que receba - não terá vínculo empregatício com a mesma. A conclusão do segundo grau possibilitava o ingresso no ensino superior, sendo possível o aproveitamento das disciplinas cursadas no último ano do segundo grau em curso superior da mesma área, e como complementação do ensino do segundo grau poderiam ser oferecidos cursos intensivos de qualificação profissional, que quando tiverem equivalência ao ensino regular dariam direito ao prosseguimento no ensino regular (BRASIL, 1971a).

A Lei de diretrizes e base nº 5.692/1971 (BRASIL, 1971a), como pode ser verificado, vinculou todo o processo de ensino à qualificação profissional, que é também pensada como aprendizagem prática, que poderia ser adquirida em estágios em empresas (BRASIL, 1971a).

Nesse documento já aparece também salientada a progressiva transferência de responsabilidades sobre o ensino primário aos municípios. É importante destacar também, na Lei 5.692, que no que diz respeito à aplicação dos recursos públicos, esses seriam preferencialmente aplicados no ensino público, sendo que o ensino privado – quando considerado de qualidade – poderia contar com apoio técnico e financeiro do Estado. A concessão de recursos aconteceria em função do número de matrículas gratuitas existentes na instituição privada – ou seja, o Estado concederia bolsas de estudos em instituições privadas (BRASIL, 1971a).

Sobre a questão curricular é colocada a obrigatoriedade de um núcleo comum nacional,

fixado pelo Conselho Federal de Educação e uma parte diversificada em consonância com as “[...] necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos” (BRASIL, 1971a). A parte diversificada deveria ser estabelecida através dos Conselhos Estaduais de Educação, sendo os únicos componentes escolares previstos na lei a Educação Moral e Cívica, Educação Artística, programa de saúde e educação religiosa, a última opcional ao aluno (BRASIL, 1971a).

As regulamentações do Conselho Federal são bastante prescritivas¹¹e, segundo Zotti (2004), os documentos fundamentais do período são o Parecer n. 853, de 12/11/1971 (BRASIL, 1971b), e a Resolução n. 08, de 01/12/1971 (BRASIL, 1971c). O Conselho Federal de Educação, na Resolução 08/71 (BRASIL, 1971c), estabeleceu as disciplinas que deveriam compor o núcleo comum do segundo grau: Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, História, Geografia, Matemática e Ciências Físicas e Biológicas. A re-organização das disciplinas atendeu as orientações de redução de custos, como a unificação das Ciências da Natureza em uma disciplina ministrada por um único professor. Além do núcleo comum, o segundo grau era composto por Educação Moral e Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Educação Religiosa (opcional); e ainda pelas disciplinas referentes à formação especial (profissionalizante), que deveriam ser de no mínimo cinco e máximo oito, e oferecidas de acordo com as deliberações dos Conselhos de Educação e instituições escolares.

A forma de trabalhar o conteúdo teria de realizar-se, no 1º grau, através de atividade e, no 2º, por disciplinas. A apreensão do conhecimento deveria ser iniciada enfatizando-se sua proximidade com experiências concretas, para que mais tarde se aborde de forma sistemática o conjunto do conhecimento. E, concomitantemente, no decorrer das séries escolares, deveria passar a predominar a formação especial – qualificação para o trabalho, que acentuaria o caráter de terminalidade do ensino de 2º grau. Por outro lado, entendia

¹¹Demais documentos emitidos pelo Conselho Federal de Educação durante o Governo Militar (1964-1984) e que abordaram a questão curricular foram: - Parecer n. 45, de 12/01/1972: “A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional”. - Resolução n. 02, de 27/01/1972: “Fixa os mínimos a serem exigidos em cada habilitação profissional (ou conjunto de habilitações afins) no ensino de 2º grau”. - Parecer n. 339, de 06/04/1972: “O significado da parte de formação especial do currículo de ensino de 1º grau”. - Parecer n. 871, de 11/08/1972: “Matérias da parte diversificada do currículo de 1º e 2º graus, para o sistema federal”. - Parecer n. 76, de 23/01/1975: “O ensino de 2º grau na Lei n. 5.592/71”. - Resolução n. 58, de 22/12/1976: “Altera os dispositivos da Resolução n. 08, de 01 de dezembro de 1971, e dá outras providências”. - Portaria n. 505, de 22/01/1977: “Aprova as diretrizes básicas para o ensino de Educação Moral e Cívica, nos cursos de 1º e 2º graus, e de Estudos de Problemas Brasileiros, nos cursos superiores”. - Parecer n. 540, de 10/02/1977: “Sobre o tratamento a ser dados aos componentes curriculares previsto no art. 7º da Lei n. 5.692/71” (ZOTTI, 2004).

que o subsídio de conhecimento necessário para a continuidade da formação era oferecido através do núcleo comum (BRASIL, 1971c). Aponta Zotti (2004) que, no entanto, essas diretrizes não tiveram êxito na difusão do conhecimento cultural e científico relevante. A qualificação profissional, por sua vez, recebia críticas que enfatizavam a escassez de professores especializados, os elevados custos de infra-estrutura para a instalação dos cursos e a deficitária relação entre as demandas do mercado de trabalho e o sistema educacional, entendido como resultante da falta de diagnósticos sobre tais demandas.

A qualificação para o trabalho, denominado de parte especial do currículo, contribuiria para a formação integral do aluno, ou seja, a qualificação convergiria para que a educação alcançasse sua finalidade, como o desenvolvimento das potencialidades individuais. Não obstante, qualificação para o trabalho é entendida como:

[...] condição resultante da aprendizagem ou de cursos adequados à formação profissional de adultos, caracterizada pela comprovação efetiva de que o trabalhador está realmente capacitado para o exercício completo de uma profissão bem definida na força de trabalho (BRASIL, 1972).

Mais tarde, o Parecer 76/75 (BRASIL, 1975) procurou construir um enfoque mais abrangente para as habilidades, enfatizando que a especialidade da atuação laboral deveria ser definida durante o exercício profissional. O documento em questão demonstrou a inviabilidade do ensino profissionalizante, atribuída principalmente a falta de professores e da onerosa infra-estrutura necessária. Com o Parecer 76/75, as instituições escolares "[...] poderiam utilizar equipamentos mais simples, salas-ambientes menos sofisticadas, professores menos especializados e polivalentes." Além disso, verificou-se a preferência do alunado ao ensino propedêutico, que continuou sendo oferecido em algumas escolas, especialmente nas privadas.

A inviabilidade do direcionamento dado à educação no Brasil culmina com a promulgação da Lei nº 7.044 (BRASIL, 1982), que alterou dispositivos da Lei 5.692 (BRASIL, 1971a) e pôs fim a obrigatoriedade do ensino profissionalizante no nível médio.

Com a Lei nº 7.044 os objetivos da educação passam a ser

[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, **preparação para o trabalho** e para o exercício da cidadania (BRASIL, 1982, s.p., grifos nosso)".

É substituído o termo qualificação por preparação para o trabalho, sendo que a preparação seria "[...] **elemento de formação integral do aluno**, será obrigatória no

ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 1982, s.p., grifos nosso)”. O documento não apresenta, porém, o que significaria e como seria o currículo que prepara para as atividades laborais, diz apenas que isso seria decidido pelos Conselhos Estaduais de Educação. A esse respeito, o documento apenas indica que deverá ser utilizado um currículo comum para os diferentes graus de ensino concomitantemente a uma parte diversificada em função da realidade local (BRASIL, 1982).

Desse modo, enquanto a Lei 5.692 (BRASIL, 1971a) tornou compulsório o ensino técnico-profissionalizante e voltado à aprendizagem de uma profissão específica, a partir da Lei 7.044 (BRASIL, 1982) a preparação para o trabalho é confundida com o conhecimento formal das artes, humanidades e ciência. Parte-se do pressuposto que o processo de trabalho, em função da suposta complexidade que tem alcançado com a aplicação da ciência e tecnologia na produção, exigiria trabalhadores com sólida formação geral.

Para Freitag (1986), o Estado atende aos interesses do capital ao investir em qualificação, insumo através do qual o capital obtém aumento da produtividade da força de trabalho e dessa forma contribui para a elevação da taxa de lucro. A perspectiva de Braverman (1981), nesse sentido, diverge de Freitag (1986), na medida em que o primeiro entende que a reprodução do capital dispensa a qualificação da força de trabalho e menos ainda a formação educacional fundamentada no conhecimento das artes, humanidades e ciência. Para Braverman (1981), o vínculo entre Estado e o capital, no que diz respeito ao segmento educacional, dá-se pelo fato de que a educação é uma das políticas públicas que possibilitam a realização da mercadoria ao fomentar o setor produtivo e o Estado atua, portanto, como consumidor em larga escala, além do fato da escola constituir-se como espaço para alocação do exército de reserva.

Braverman (1981) verificou a presença de dois discursos antagônicos sobre a relação educação e trabalho: por um lado, se afirma que a produção na sociedade contemporânea, devido às mudanças técnico-científicas, exigiria dos trabalhadores níveis mais elevados de inteligência, educação e adestramento; por outro, argumenta-se que o trabalho realiza-se de forma tão fragmentada que é impossível que desperte a atenção de pessoas minimamente escolarizadas. A empresa moderna dispensaria cada vez mais a instrução e adestramento, sendo que a construção de indivíduos não-qualificados ocorreu em resposta às necessidades do capital. Assim, segundo Husson (2008, p. 19) hoje “a desvalorização permanente do estatuto das profissões intelectuais, a desqualificação constante das profissões do conhecimento, tendem a reproduzir o estatuto de proletário e contrariam assim

os esquemas ingênuos de uma elevação universal das qualificações e da emergência de um novo tipo de trabalhador”.

A análise de Braverman (1981) e Husson (2008) resultam de uma abordagem que utiliza o trabalho não como categoria abstrata, mas concreta. No início da produção capitalista, a mercadoria era produzida por trabalhadores que dominavam um ofício: eram ferreiros, sapateiros, serralheiros, marceneiros, etc. Exerciam suas atividades em guildas ou como artesãos independentes. As indústrias eram aglomerações de pequenas unidades de produção e o trabalho era executado conforme o conhecimento e a perícia dos ofícios. O controle do processo de trabalho pertencia ao trabalhador. Essa autonomia implicava em problemas para a produção capitalista: impossibilitava a uniformização da produção e ocasionava pausas e lentidão. O mesmo ocorria com o sistema de subcontratação ou produção familiar, que consistia também na compra do trabalho acabado. O controle se fará presente em função do potencial de trabalho contido nas horas trabalhadas e que podem ser utilizadas pelo capital se realizado o controle e a organização do processo produtivo.

O controle é possível devido as características do trabalho humano. Ele é consciente e proposital, embora a cisão entre a concepção e execução seja exequível. É adaptável, podendo realizar infinitas atividades de produção; e finalmente, é indissociável do sujeito que o realiza. Ou seja, as atividades produtivas são sempre resultados do empenho de músculos e nervos do trabalhador. Não é possível que o capitalista tome para si o empenho psíquico-físico do trabalhador, pode apenas comprar a força de trabalho por um período determinado de tempo. Porém, o quanto renderá esse período e a qualidade da produção é sempre indeterminável. O resultado dependerá tanto do sujeito que trabalha quanto das condições técnicas da empresa e do trabalho. Assim, coloca-se a questão do controle do trabalho pelo capitalista, que é realizado pela gerência (BRAVERMAN, 1981).

Braverman (1981) aponta que, até meados do século XX, a gerência administrava as tarefas nas fábricas utilizando a coerção explícita. Nesse contexto vai sendo forjado um conjunto de regulamentos legais para a compra e venda da força de trabalho, além da estrutura informal de repressão nas fábricas e um completo sistema social que torna a venda da força de trabalho compulsória. As mudanças ocasionadas pela gerência taylorista e fordista derivam da necessidade do capital, sendo que, como lembra Tumolo (2003, p. 161),

Por causa da concorrência, os capitalistas são estrangidos a buscar diminuir, constantemente, o valor das mercadorias das quais são proprietários, o que só pode ser conseguido por intermédio de mudanças

nos processos de trabalho que resultem num aumento da produtividade, quer dizer, na produção de uma quantidade cada vez maior de valores de uso com uma massa menor de valor, que redunde na diminuição do valor unitário das mercadorias. Tendo em vista a importância fulcral dos processos de trabalho, o êxito de tal empreendimento só pode ser alcançado mediante um rigoroso controle dos capitalistas sobre os processos de trabalho e, por conseguinte, da força de trabalho.

Assim, no período taylorista/fordista analisado por Braverman (1981), concomitante à ampliação do controle e da racionalização do processo de trabalho ocorre o controle da vida do trabalhador pelo capital¹².

A organização do trabalho no capitalismo teve como princípio inovador a divisão sistemática das tarefas e, conseqüentemente, a limitação do processo de produção a operações simples e limitadas executadas pelos trabalhadores. A gerência científica torna as operações ainda mais simples. O processo de trabalho é estudado pela gerência e apresentado aos trabalhadores como funções/tarefas simplificadas. O projeto conceitual da produção pertence, portanto, aos membros da gerência. Dessa forma realiza-se a dissolução entre a concepção e a execução no processo de trabalho. O conhecimento passa a ser monopólio da gerência, que produz um pré-planejamento e pré-cálculo de todos os elementos do trabalho, que não podem ser mais recompostos na imaginação do trabalhador. A gerência moderna veio

[...] garantir que, à medida que os ofícios declinassem, o trabalhador mergulhasse ao nível de força de trabalho geral e indiferenciada, adaptável a uma vasta gama de tarefas elementares, e à medida que a ciência progredisse, estivesse concentrada nas mãos dos gerentes (BRAVERMAN, 1981, p. 109).

A necessidade de que a força de trabalho para a produção capitalista seja desprovida de perícia deriva do fato dessa ser uma mercadoria. Como qualquer outra mercadoria, o trabalho é vendido para satisfazer as necessidades do comprador. O comprador dessa mercadoria - o capitalista - visa sempre baratear a força de trabalho. Ao convertê-la em força geral, indiferenciada e adaptável - desqualificada - ocorre o barateamento da mercadoria. Segundo essa perspectiva, o capital dispensa força de trabalho qualificada (ou

¹²(TUMOLO, 1997), analisando as discussões sobre o “novo” processo de trabalho denominado pela bibliografia de modelo japonês, apontou que independentemente dos diferentes arranjos que o capital utiliza para sua ampliação, o que não deve se perder de vista é exatamente isso: as mudanças estão subordinadas ao processo de valorização do capital e, como tais, reproduzem a subsunção do trabalho concreto pelo abstrato. A produção sob o capital pode combinar diferentes modelos de produção - toyotismo, fordismo, taylorismo, etc. -, inclusive dispensando, em determinados segmentos e em espaços temporais específicos, a maquinaria ou automação.

especializada). A qualificação generalizada não é apenas desnecessária como se constitui em um empecilho à reprodução ampliada do capital (BRAVERMAN, 1981).

Ao mesmo tempo em que a grande parte da sociedade é convertida em “massa” de trabalho simples, para uma pequena parte do proletariado são criadas funções que exigem instrução. É o que Braverman (1981) chama de *polarização das ocupações*: a coexistência de empregos melhor remunerados – em número ínfimo e em constante queda no número de postos – com atividades extremamente mal pagas.

Ao propor a obrigatoriedade da educação profissional, a lei 5.962 (BRASIL, 1971a) não apenas visou “qualificar” para o capital, como afirmaram Zotti (2004) e Freitag (1986). Poderia-se contrapor tal perspectiva apontando que a relação de reciprocidade entre educação e trabalho não encontra sustentação na base real, visto as condições sob as quais se reproduz a existência social na sociedade capitalista. Mas, considerando que não existem “idéias fora do lugar”, é necessário entender as razões pelas quais o capital, através do Estado, difundiu a relação educação e trabalho, concomitantemente à ampliação de sua rede escolar.

Nesse sentido segue a análise de Alves (2001), que verifica que em contradição à dissolução entre o trabalho e a ciência existe o discurso que trata a escola como necessária a formação do trabalhador. A vinculação educação e trabalho teria uma função ideológica e em certa medida legitima a expansão da rede pública de ensino. A ampliação do sistema escolar, por sua vez, está relacionada às funções da escola no capitalismo monopolista, que passa pela interpretação do sistema escolar como instrumento para a reprodução material do capital. A função educativa da escola, de acordo com a análise de Alves (2001), pode ser considerada secundária. De fato, a ampliação escolar foi acompanhada do que o autor chama de “aviltamento” de seu conteúdo, justamente quando a educação passa a ser pensada como direito de todos. A “democratização do ensino”, assim como a “preparação” para o trabalho podem ser, portanto, entendidos como discursos ideológicos, no sentido definido por Marx:

Sobre as diferentes formas de propriedade, sobre as condições sociais de existência, ergue-se toda uma superestrutura de sentimentos, ilusões, maneiras de pensar e concepções de vida distintas e peculiarmente constituídas. A classe inteira os cria e os forma sobre a base de suas condições materiais e das relações sociais correspondentes (MARX; ENGELS, 1977, p. 224).

A marca distintiva da legislação educacional no Brasil emitida a partir da década de 1990 foi a ênfase à *universalização* do ensino básico, entendido como segmento educaci-

onal privilegiado na relação *investimento-retorno*. Os fundamentos de tais documentos encontram-se nas diretrizes estabelecidas por organismos internacionais através das Conferências Mundiais de Educação.

1.3 AS CONVERGÊNCIAS ENTRE AS DETERMINAÇÕES DAS CONFERÊNCIAS MUNDIAIS E A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL NA DÉCADA DE 1990.

Nos anos de 1990 ocorreu uma tentativa de reforma do ensino em geral – que correspondem aos compromissos assumidos pelo Brasil diante das conferências internacionais realizadas na mesma década.

Essa reviravolta no ensino médio – expressão reviravolta aqui utilizada não no sentido usual de mudança brusca, mas no entendimento literal que significa volta em torno do mesmo eixo – dá-se com consonância com a consolidação de um regime de acumulação com dominância financeira, intrinsecamente relacionada com a mundialização do capital. Nos anos de 1990, para garantir a segurança dos rendimentos financeiros foram introduzidas reformas de liberalização de mercados de capitais, acompanhadas de mudanças de ordem político-administrativa que visam atrair investimentos estrangeiros e garantir a liquidez e rentabilidade do mesmo. O mercado financeiro incide sobre a produção ao disputar o capital, que pode optar entre os juros e dividendos e o lucro da produção. Por outro lado, a abertura a investimentos e a existência de fundos de pensão acarretariam consequências para o proletariado industrial que devem ser analisadas, pois a busca por padrões sempre mais elevados de rentabilidade inevitavelmente passa pelo aumento da taxa de mais-valia.

Os custos de produção, por sua vez, contribuíram com a consolidação do regime de *acumulação com dominância financeira* (CHESNAIS, 2003) ou *hegemonia financeira* (DUMÉNIL; LÉVY, 2003)¹³. Por finanças entende-se um conjunto de instituições privadas que detém grande capital e que o aplicam entre empresas e setores visando elevar ao máximo a taxa de lucro e reversão dos lucros das empresas em rendas para os investidores. Foi estabelecida então uma relação entre indústria e finanças em que, de suporte às atividades de produção, as finanças passam a orientar a produção. A busca dos investidores por rentabilidade implica na ampliação da taxa de mais-valia, sendo que

[...] [a] flexibilização salarial é também um elemento central constitutivo da alta taxa de exploração, referente àquilo que as empresas devem extrair e/ou centralizar como massa de mais-valia, tanto nos países de

¹³Ou segunda hegemonia das finanças, sendo que a primeira localiza-se temporalmente entre o final do século XIX e a crise de 1929 (DUMÉNIL; LÉVY, 2003, p. 38)

origem das matrizes quanto naqueles em que as filiais são implantadas, a fim de que as normas de rentabilidade possam ser satisfeitas (CHESNAIS, 2003, p. 51).

O aumento da produtividade do capital significa ampliação da produção a partir de um mesmo capital fixo. As inovações tecnológicas e de gestão garantiram eficácia na utilização do capital e, concomitantemente, houve aumento no desemprego, o que garantiu taxas mais elevadas de lucro visto que a automação no setor produtivo ampliou o exército de reserva, o que redundou na queda do preço da força de trabalho.

Duménil e Lévy (2003) apontam que a hegemonia financeira é garantida pela construção de um ambiente propício aos investimentos em ações, através do estabelecimento, por essas instituições financeiras, das regras econômicas (macroeconomia) e do controle sobre seu próprio funcionamento. E, para a manutenção dessas condições, as instituições financeiras têm como suporte o Estado nacional. O Estado, em atendimento às demandas do capital no contexto de hegemonia das finanças, caracterizou-se pela contração da emissão monetária, aumento das taxas de juros, abolição dos controles sobre os fluxos financeiros, privatizações e focalização alguns serviços públicos. Denominado de Estado Neoliberal¹⁴, essa configuração consolidou-se a partir dos anos de 1980 (ANDERSON, 1996). Aponta Anderson (1996) que embora o Estado tenha buscado reduzir os gastos com políticas sociais, isso não ocorreu em grande parte dos países capitalistas desenvolvidos em função da ampliação dos custos estatais com o exército de reserva.

O regime de *acumulação com dominância financeira* (CHESNAIS, 2003) ou *hegemonia financeira* (DUMÉNIL; LÉVY, 2003) pode ser observado com maior clareza nos países de capitalismo desenvolvido, como nos Estados Unidos analisado por Chesnais (2003). Não obstante, as influências das finanças nas relações de produção se tornam padrão no capitalismo contemporâneo.

As diretrizes esboçadas nas Declarações Mundiais de Educação conciliam-se com o contorno que as políticas sociais ganham no neoliberalismo. Nas Declarações verificam-se a ênfase à focalização dos investimentos na educação básica, apelo às parcerias e ao voluntariado.

As Declarações Mundiais de Educação e os documentos orientados pelos mesmos passam a apontar a escassez de postos de trabalho e formulam proposições para tal “desajuste”, como o apelo à informalidade (auto-emprego). A Declaração de Jomtien, em

¹⁴Para Anderson (1996) o neoliberalismo é fenômeno distinto do liberalismo clássico. O neoliberalismo é entendido aqui como um programa, formulado em oposição ao Estado de bem-estar social e implementado após a crise capitalista da década de 1970, pioneiramente executado na Inglaterra de Thatcher.

seu preâmbulo, reconhece que “[...] a educação que é hoje ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)”. A Declaração expressaria a intenção formal de universalização da educação básica.

A educação básica é definida como a aquisição tanto

[d]os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral e o cálculo, a solução de problemas), quanto [d]os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que o ser humano possa sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)

Ainda no preâmbulo o documento destaca que:

[...] o mundo tem que enfrentar um quadro sombrio de problemas, entre os quais: o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis, a violência; a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação do meio ambiente. Esses problemas atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto **a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação** (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.p., grifos nossos).

Não obstante o delineamento de um “quadro sombrio”, a Declaração aponta que “[...] o mundo está às vésperas de um novo século carregado de esperanças e possibilidades”, sendo que “[...] a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990)[.]”

O desenvolvimento econômico nacional e educação são apresentados como elementos de uma relação de co-dependência, sendo a educação tratada tanto como produto – pois possibilitaria o investimento em educação - como condicionante do desenvolvimento econômico nacional:

Tempo, energia e fundos destinados à educação básica constituem-se, talvez, o mais importante investimento que se pode fazer no povo e

no futuro de um país; **há uma clara necessidade e um forte argumento moral e econômico** apelando à solidariedade internacional (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, s.p., grifos nossos)[.]

O elemento conceitual que une esses elementos é a idéia de equidade, definida como o acesso de “[...] todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem (CONFERÊNCIA..., 1990, s./p.)”. Destaca-se a necessidade de serem dadas “oportunidades educacionais” aos “excluídos” (pobres, meninos e meninas de rua, trabalhadores, nômades, trabalhadores rurais e urbanos, etc), sendo esse atendimento meio de superação das “desigualdades educacionais”.

Na Conferência de Cúpula de Nova Delhi, Índia (1993), que é realizada com o propósito de dar continuidade ao debate acerca da universalização da educação básica, é enfatizada a associação entre educação e desenvolvimento econômico. Tal associação é expressa nos seguintes termos no discurso do diretor geral da ONU:

Hoje, aumenta o reconhecimento de que a educação é de fundamental importância para a resolução dos desafios enfrentados pela sociedade humana: domínio da trajetória descontrolada de crescimento populacional, promoção do **desenvolvimento com o objetivo de aliviar a pobreza e a miséria**, proteção ao meio ambiente e incentivos à formação de atitudes de tolerância e compreensão mútuas capazes de levar a paz para cada país e entre nações do mundo (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).(grifos e itálico nosso).

Nas palavras do representante do Brasil no evento¹⁵, o Ministro da Educação e do Desporto Murilo de Avellar Hingel, o duo educação/desenvolvimento condicionaria a realização da cidadania:

O diálogo em todos os seus níveis e esferas, entre as pessoas, entre as nações, requer um patamar mínimo de conhecimento e cultura. A isto adicione-se o imperativo contemporâneo a que estão sujeito todos os países, isto é, **sem uma base comum de educação e conhecimento, a expansão do processo produtivo e do trabalho estarão prejudicados, comprometendo a própria aspiração de cidadania plena** (grifos nosso)(CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993).

Para a corrida desenvolvimentista, a educação primária já possibilitaria a melhoria dos recursos humanos necessários. Os investimentos nesse nível educacional justificariam-se

¹⁵Naquele contexto o Brasil acabara de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que reitera os compromissos assumidos na primeira Conferência Internacional de Educação para Todos (1990) e, portanto, parte das teses sobre educação e baseia-se nos planos de ação expostos no documento internacional.

pelo menor investimento e maior produtividade, pois “[e]m situações de recursos escassos, é necessário focalizar os programas cuidadosamente para gerar impacto máximo (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993)”. Com o intuito de redução de custos, afirma-se que a extensão da educação deve utilizar canais informais voltados às “comunidades”, por meio de:

Programas **alternativos criativos** e bem-sucedidos tendem a se realizar em pequenas unidades (servindo a um grupo específico ou a uma área específica de uma comunidade, a **custo baixo** (sem o supérfluo, mas com disponibilidade apropriada de materiais didáticos essenciais) e a se **relacionar mais profundamente às culturas e aos estilos de vida das comunidades** (CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, s.p., grifos nosso)[.]

A relação educação/desenvolvimento é objeto do documento produzido pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Cultura e Ciência (UNESCO):

Sob a ótica da estratégia educacional contida neste documento, a competitividade aponta em primeiro lugar e essencialmente para a idéia de gerar e expandir capacidades endógenas necessárias para sustentar o crescimento econômico e o desenvolvimento nacional, num contexto de crescente globalização e internacionalização. Entre tais capacidades os recursos humanos qualificados, bem como o conjunto das instituições de formação, de produção e aplicação de conhecimentos, constituem seu componente mais significativo. Daí a **estreita relação entre competitividade, ciência e tecnologia, educação, capacitação** (CEPAL E UNESCO, 2001, p. 203).

O desenvolvimento nacional aparece condicionado à inserção na competitividade mundial, sendo que “[a] consecução desse objetivo estratégico requer **novo tipo de relação entre educação e produção** (CEPAL E UNESCO, 2001, p. 202)”.

A equidade estaria relacionada com o acesso à educação e com a qualidade do ensino, “[...], ou seja, com oportunidades semelhantes de tratamento e resultados em termos educacionais (CEPAL E UNESCO, 2001, p. 205)”. Se, por um lado, a equidade na educação é apresentada como formação de recursos humanos necessários para a inserção competitiva no mercado internacional, por outro parece ganhar contornos de “estratégia de compensação”:

Não seria aceitável, nem tampouco cumpriria os objetivos estratégicos propostos, uma transformação educacional que, deixando-se guiar somente por metas de competitividade, autonomia e desempenho, relegasse a plano secundário as metas de cidadania, integração e igualdade.

Uma não se atingirá sem todas as demais (CEPAL E UNESCO, 2001, p. 205).

Percebe-se assim que a educação passa a ser entendida também como forma de minimizar os resultados do desenvolvimento capitalista. O documento conhecido como Relatório Delors (DELORS, 1998) constata que:

[...] o modelo de desenvolvimento baseado apenas no crescimento econômico revelou-se profundamente desigual e os ritmos do progresso são muito diferentes segundo os países e as regiões do mundo. [...] Por outro lado, as disparidades foram acentuadas pela competição entre nações e os diferentes grupos humanos: a desigualdade na distribuição dos excedentes de produtividade entre os países e até no interior de alguns países considerados ricos, revela que o crescimento aumenta a separação entre os mais dinâmicos e os outros. [...] **As disparidades explicam-se, em parte, pela disfunção dos mercados e pela natureza, intrinsecamente desigual, do sistema político mundial** [...] (DELORS, 1998) (grifos nosso)

O Relatório Delors aponta que o paradigma desenvolvimentista baseado apenas em critérios econômicos deve ser substituído pelo desenvolvimento humano. Esse tomaria como critério o bem-estar humano, que seria aferido não apenas pelo rendimento *per capita* de um país, mas identificado também por índices como alimentação e nutrição, acesso a água potável, meio ambiente, equidade, participação democrática e sustentabilidade. A educação ganha então a missão de “[...] dotar a humanidade da capacidade de dominar o seu próprio desenvolvimento (DELORS, 1998, p. 82)”.

A educação, portanto, poderia minimizar ônus do progresso. Acerca do trabalho, reconhece que:

[...] o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico. Ao substituir sistematicamente a mão-de-obra por um capital técnico inovador que aumenta constantemente a produtividade do trabalho, se está contribuindo para o subemprego de parte dessa mão-de-obra (DELORS, 1998, p. 79).

A noção de qualificação profissional haveria se tornado obsoleta. No setor de produção, o trabalho físico seria substituído por máquinas; ocorre a diversificação dos postos de trabalho e a informalidade predominaria em países em desenvolvimento. Nesses países haveria a proeminência da economia tradicional de subsistência, não sendo significativa, em termos numéricos, a atividade assalariada (DELORS, 1998). Assim, a educação, no que tange ao trabalho, deveria superar a noção de qualificação e pautar-se na noção de competência. Seria o aprender a fazer. Na sociedade contemporânea:

[...] a justa posição de trabalhos prescritos e parcelados deu lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”[.] [...] Por outro lado, à indiferenciação entre trabalhadores sucede a personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de **coquetel individual, combinando a qualificação**, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o **comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco** (DELORS, 1998, p. 94, grifos nosso).

O risco a que é feita menção no documento diz respeito às “incertezas do futuro”, que colocam em questão a manutenção dos postos de trabalho. A “disfunção” na relação entre a demanda e oferta dos postos de trabalho poderia ser “corrigida” pela educação:

[o] princípio que deve presidir a esta perspectiva de um desenvolvimento baseado na participação responsável de todos os membros da sociedade é o do incitamento à iniciativa, ao trabalho em equipe, as sinergias, mas também ao **auto-emprego** e ao **espírito empreendedor** (DELORS, 1998, p. 83, grifos nosso).

As constantes mudanças tecnológicas exigiriam, após a educação geral, uma formação continuada que se realiza “[...] ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço (DELORS, 1998, p. 18)”.

O indivíduo deve sempre continuar aprendendo – com qualificação, aperfeiçoamento, cursos extracurriculares. Dessa forma seria garantida a empregabilidade, que significaria chances ampliadas de venda da força de trabalho.

O “continuar aprendendo” tornou-se a tônica dos documentos internacionais a partir do Relatório Delors (DELORS, 1998), assim como a idéia de desenvolvimento sustentável. A Conferência de Dacar define educação como

[...] direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e estabilidade dentro de cada país e entre eles e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 06).

As sociedades contemporâneas haveriam se tornado *sociedades do conhecimento* sendo que: “[o]s países e famílias que não tenham acesso a oportunidade de educação fundamental, numa economia global cada vez mais baseada no conhecimento, está diante da

perspectiva de uma marginalização cada vez maior dentro de uma economia internacional cada vez mais próspera (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 17)”.

No Fórum realizado em Dacar a educação secundária é abordada, sendo inequivocamente equiparada à formação de recursos humanos: “Não se pode esperar que país algum se desenvolva como economia moderna e aberta sem ter certa proporção de sua **força de trabalho** com educação secundária completa (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, p. 19, grifos nosso)”.

A Declaração de Cochabamba (2001) reitera as idéias que vão se tornando consensuais, embora aponte também limites ao papel da educação na resolução dos produtos da mundialização do capital, problematizando sua função de propulsora do desenvolvimento social para enfatizar sua atuação no desenvolvimento pessoal:

[...] **a educação não pode por si mesma eliminar a pobreza**, nem é capaz de criar as condições necessárias para o crescimento econômico sustentado ou o bem-estar social. Mas ela continua a ser base para o desenvolvimento pessoal, e um fator determinante para a melhoria significativa da igualdade de acesso às oportunidades de uma melhor qualidade de vida (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001, p. 45).

Nesse documento nota-se também explicitada a resignação diante das diferenças sociais que são dadas como naturais, inevitáveis - e do quadro de escassez dos postos de trabalho. Assim, trabalho passa a ser substituído por emprego informal. Ao tratar da necessidade de ampliação do atendimento ao ensino secundário nos países onde se visualiza a universalização do nível fundamental, o documento afirma que: “A realidade do atual mercado de trabalho, em um contexto de poucas oportunidades de emprego formal, exige o treinamento para o emprego, superando obstáculos para assegurar uma transição efetiva do sistema escolar para o emprego (DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001, p. 04)”.

A discussão acerca do ensino secundário ou médio apresenta-se apenas residualmente nos documentos internacionais produzidos nos anos de 1990 em função da prioridade delegada ao nível fundamental. Os documentos supracitados tratam prioritariamente do compromisso de expansão da educação fundamental, mas concomitantemente abordam a reforma do currículo do ensino. Essa tendência reformista na educação tem como um dos pressuposto as mudanças na forma de realização do trabalho, o que imporia a formação de um novo trabalhador.

E, no que diz respeito ao ensino médio, o Parecer CNE/CNE nº 15 (BRASIL, 1998), que trata das diretrizes curriculares para o ensino médio e que, quase sem alterações,

tornou-se a Resolução/CNE 03/98 – define alterações no currículo que consolidam a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Podem ser elencados como elementos definidores da reforma do ensino médio: o currículo que passa a orientar-se pela aquisição de “competências” e “habilidades”; a tentativa de se conciliar uma formação geral com a preparação para o trabalho, sendo que a educação estritamente profissional deve ser realizada em instituições específicas, concomitantemente ou após a conclusão do ensino médio. Dessa forma, a reforma federal do ensino médio coaduna-se com as proposições colocadas nas Conferências Mundiais de Educação da década de 1990.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional define educação como formação que “[...] que abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)”. No que diz respeito aos princípios e finalidades da educação, aponta que a mesma é dever da família e do Estado e é “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996)”. Quando trata do currículo, é utilizada a expressão orientação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Ao tratar especificamente do ensino médio, aponta que esse nível de ensino deve realizar:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos, 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; III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996).

A formação técnica, por sua vez, passa a acorrer quando atendida a formação geral e teria equivalência legal ao ensino formal, sendo que também habilita ao prosseguimento dos estudos. A habilitação profissional pode ocorrer no próprio estabelecimento de ensino ou em cooperação com instituições especializadas, em articulação com a formação regular (BRASIL, 1996).

O Parecer nº 15 (BRASIL, 1998), que é a apreciação e deliberação a LDBEN nº 9.394/96, aponta o currículo desse nível de ensino havia sido até então fundamentalmente

orientado para o ingresso no ensino superior e o acesso demarcado pela origem social do aluno. Dessa forma, historicamente o ensino médio tem sido cindido em orientações acadêmicas ou profissionalizantes.

Em função do *locus* ocupado – entre o nível primário e superior – o ensino médio tem sido a fase de formação “[...] mais afetada pelas mudanças na forma de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica (BRASIL, 1998, p. 16)”. A “nova” organização do trabalho seria produto da interação entre conhecimento e processo produtivo denominado no documento de “pós-industrial”, que se pautaria em “[...] integradas [...] competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparados à repetição de tarefas rotineiras (BRASIL, 1998, p. 15)”.

O ensino médio deveria propiciar o domínio de habilidades necessárias para a utilização dos recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação também aos alunos que já estão no mercado de trabalho (BRASIL, 1998). O novo contexto tornaria imprescindível também a agregação de valores humanísticos e da diversidade social. É questionado o sentido dado ao desenvolvimento, uma vez que os “novos tempos” imporiam a transição do paradigma desenvolvimentista economicista ao humanista ou sustentável, o que faria indispensável a construção de uma “cidadania de qualidade nova” (BRASIL, 1998, p. 17), ou a “moderna cidadania” – nos termos da CEPAL/UNESCO (CEPAL E UNESCO, 2001). No Parecer nº 15/98 a idéia aparece colocada nos seguintes termos:

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma **cidadania de qualidade nova**, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade de homens e mulheres enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência [...]. Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um **desenvolvimento** que seja **sustentável** a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica (BRASIL, 1998, p. 17, grifos nosso)”.

Contraditoriamente às possibilidades positivas da globalização (informação, desenvolvimento tecnológico, etc) o caráter humanista – de crítica à educação subordinada a economia – seria uma forma de resistência da integridade pessoal e serviria para estimular a solidariedade. O currículo do ensino médio, para atender a consolidação do “homem pós-industrialista”, deveria ser orientado pela estética da sensibilidade, política da igualdade

e ética da identidade:

A **estética da sensibilidade** realiza um esforço permanente para desenvolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza daí banidos pela moralidade industrial *tailorista* [sic]. Por essa razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões da vida muitas vezes austeras como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana (BRASIL, 1998, p. 17, grifos nosso).

[...] a **política da igualdade** vai se expressar [...] na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável, e outros benefícios sociais e no combate a toda as formas de preconceito e discriminação por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física (grifos nosso) (BRASIL, 1998, p. 23, grifos nosso).

A **ética da identidade** substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “estado” (BRASIL, 1998, p. 25).

Verifica-se uma tentativa de tornar o discurso atraente: recorre à analogias poéticas, vontades e sonhos. O Parecer nº 15/98 expressa, em certa medida, fundamentos que remetem à pós-modernidade¹⁶.

A pós-modernidade, segundo Lombardi (2003), é expressão ideológica do capital, *pari passu* ao conceito de globalização. O autor enfatiza que tais termos não estão relacionados a um “novo” paradigma de pensamento:

Estou a contrapor-me àqueles que tomam os termos globalização e pós-modernidade como concepções que possuem expressões teóricas e metodológicas próprias. Julgo mais oportuno afirmar que estão a caracterizar movimentos historicamente em curso (LOMBARDI, 2003, p. 34).

Corroborando o posicionamento de Lombardi (2003), entende-se que a perspectiva pós-moderna caracteriza-se, na realidade, pela valorização da irracionalidade, o que está relacionada com a crítica que a pós-modernidade realizada às grandes narrativas – incluindo a ciência. No Parecer nº 15/98 manifesta-se o apelo ao passional e a substituição da racionalidade moderna por uma mal definida ética da identidade.

¹⁶Para entender os nexos existentes entre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o pensamento pós-moderno, ver Jacomeli (2007). Sobre a influência da perspectiva pós-moderna na pesquisa sobre história da educação brasileira, ver Lombardi (2003).

1.4 A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO PENSAMENTO EDUCACIONAL.

Considerando o estabelecido vínculo entre educação e trabalho nos documentos internacionais que trataram da educação básica, ressalta-se que tal ligação repercutiu nos documentos nacionais sobre o ensino médio. Ocorre a utilização de termos diversos para expressar o estabelecimento desse vínculo: qualificação (Lei 5.692/71) ou preparação (Lei 7.044/1982 e Lei 9.394/1996). Assim, a relação educação/trabalho supostamente haveria ganhado novos contornos com a reforma do ensino médio, mas nos documentos regulatórios dessa reforma é possível identificar mais um contínuo e uma readequação de termos em relação à política anterior do que uma mudança substancial. Mantém-se a relação educação e trabalho, com contornos diferenciados daqueles delineados anteriormente na legislação.

Na literatura educacional também são recorrentes análises que vinculam o trabalho à educação, considerando que a última é indispensável para a realização das atividades laborais. Como partícipes dessa tendência de interpretação, estão Zibas (2005a) e Kuenzer (2000), que embora façam a crítica a legislação educacional que tratou do ensino médio reforçam seus pressupostos, a saber, reafirmam a necessidade de uma mudança nesse nível de ensino que atenda à complexidade colocada nas relações de produção pelo avanço tecnológico.

Segundo Zibas (2005b), as discussões sobre o ensino médio ganham espaço a partir dos anos 1980, reanimadas pelas propostas dos organismos multinacionais. Nesse momento, os Estados Unidos atuam como propositores de políticas em diferentes regiões do mundo, enquanto no Brasil se colocam as discussões acerca da nova Constituição. Tais propostas atrelam este nível de ensino ao desenvolvimento econômico dos países “periféricos” e, assim, órgãos como a CEPAL e o Banco Mundial elaboram documentos que criticam a atuação do Estado em matéria educacional. Tais discursos enfatizam a prioridade da educação básica e propõem que o Estado assuma a posição de controle da qualidade - de forma centralizada - e mobilize a participação da sociedade civil. A materialização de tais propostas, ou seja, a ratificação brasileira ao modelo educacional formulado por tais órgãos ocorreria com a Lei de diretrizes e bases da educação nacional, de 1996 (ZIBAS; FERRETI, 2005, p. 28).

A LDB, segundo Zibas (2005b), reiterou o dualismo educacional - propedêutico e profissional - num sistema que se organiza em escolas únicas. Sendo o ensino médio muitas vezes a etapa final da escolarização do proletariado, a sua nova orientação seria capaz ape-

nas de propiciar uma formação generalista, que pouco auxiliaria nas atividades laborais que são precocemente exercidas por esses alunos. Esses têm que buscar cursos profissionalizantes e tecnológico - após a conclusão do nível médio, ou concomitante ao curso - para se inserirem no mercado de trabalho. Enfatizam a necessidade do proletariado ser atendido por políticas diferenciadas de modo a minimizar suas desvantagens. Afirmam que tais políticas não devem ser *assistencialistas*, mas garantir a *empregabilidade* (Kuenzer) ou a sua *inclusão* (Zibas).

Zibas (2005b) aponta como necessárias reformas curriculares em função das transformações do setor produtivo. Tal relação educação-trabalho seria imprescindível para o processo de desenvolvimento econômico e social. A autora entende, então, que o trabalho na sociedade capitalista tem se tornado uma atividade cada vez mais complexa, graças a aplicação dos conhecimentos científicos na produção. Aponta, no entanto, que educação não deve se limitar as demandas do setor produtivo, mas também ensinar “uma leitura do mundo”

[...] que desenvolva a cidadania democrática [...] entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada (ZIBAS, 2005b, p. 25).

Kuenzer (2000), por sua vez, entende que o ensino médio tem dupla finalidade: aprofundar os conhecimentos adquiridos no nível fundamental e também preparar para o trabalho e para a cidadania. Como Zibas (1999, 2002, 2005a, 2005b, 2005c), vê como necessária uma formação sólida de base geral para que ocorra com sucesso a formação profissional. O pressuposto que parte é de que a organização do trabalho na sociedade capitalista, devido a crescente aplicação da ciência, se torna cada vez mais complexa. O trabalhador necessitaria de uma educação em consonância com as mudanças na produção. As autoras supracitadas consideram, portanto, o trabalho como atividade que ganha complexidade com o desenvolvimento capitalista. Nas palavras de Kuenzer:

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho apontam para uma nova forma de relação entre ciência e trabalho, na qual as formas de fazer - determinadas com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis - passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa perante situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e tecnicamente fundamentadas [...] (KUENZER, 2000, p. 18).

As mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica novas demandas de formação humana, e, em que pesem as pesquisas estarem reiteradamente apontando a tendência à polarização das qualificações, esta é uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão (KUENZER, 2000, p. 18).

O paradigma de instituição escolar pensado pela autora é aquele que unifica trabalho e educação. A escola deveria realizar a formação científico-tecnológica e sócio-histórica, associada à prática diversificada composta pelos conteúdos do mundo do trabalho. Esse conteúdo deveria superar a profissionalização realizada até então. A autora entende também que a educação profissional deve ser integrada e complementar à básica. Deve voltar-se ao mercado, construindo a empregabilidade dos “excluídos”. Essa concepção deve articular-se a política de geração de emprego e renda, e assim ocorreria um “avanço”. A autora não define o conceito de empregabilidade, a não ser a partir de uma definição negativa de que “[...] [e]ssa concepção reflete uma concepção mais moderna de mercado, rejeitando os termos da teoria do capital humano e as concepção contencionistas ou assistencialista [...]” (KUENZER, 2000, p. 88).

Zibas (1999, 2002, 2005a, 2005b, 2005c) e Kuenzer (1997, 2000) afirmam utilizar como referencial teórico o pensamento de Gramsci.

Como pensador marxista, Gramsci trata o trabalho como categoria central da sociedade. Segundo o pensador italiano, o trabalho é a atividade que transforma o mundo natural em mundo humano social. Por essa razão, segundo Gramsci, deve ser tomado como princípio educativo. O conhecimento escolar científico, segundo Gramsci (1982, p. 130) possibilita que sejam conhecidas as leis da natureza, tais como são, objetivas e alheias a vontade humana,

[...] as quais é preciso adaptar-se para dominá-las, bem como leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecida pelo homem e podem ser por ele modificadas visando seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente.

A atividade que humaniza o meio - o trabalho - é física, mas não pode prescindir do esforço intelectual. Não existe trabalho que exclua o pensamento, no sentido em que não é possível cindir o *homo sapiens* do *homo faber* (GRAMSCI, 1982). Abordando o conceito de escola unitária em Gramsci, destaca Souza (1994, p. 78) que o autor italiano escreve no contexto da introdução do fordismo na Europa, que, tal qual o taylorismo

gera uma forma de organização do trabalho brutal e insidiosa, permeada por extrema coerção ao trabalhador. A racionalidade científica transcende as organizações fabris e transforma a sociedade como um todo. A escola unitária viria recompor no homo faber a unidade entre teoria e prática, pensamento e ação. A educação deve para tanto combinar desenvolvimento intelectual com muscular-nervoso (físico). A escola unitária representaria então um posicionamento do autor de contrariedade à organização capitalista de produção e seus resultados na transformação da sociedade em geral.

O trabalho aparece como princípio educativo e finalidade. Como fundamento do ensino, deve perpassar as humanidades e as ciências. Assim, seria reconhecido que a organização social - e aquilo tudo que a define e compõe - não surge abstratamente, mas sim de condições concretas. É da relação entre os homens, e desses com o meio, em busca da sobrevivência material, que se realiza a sociedade humana. A busca pela sobrevivência realiza-se através do trabalho, que ganha contornos diversos na história. O trabalho deve ser também finalidade, pois a educação “[...] deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1982, p. 121)”. A formação intelectual e manual, nos moldes explicitados, serviria à formação dos “novos intelectuais” em consonância com a concepção dialética da história e também seria capaz de reconstituir a intencionalidade no âmbito do trabalho.

Tumolo (2005) aponta que nos anos de 1980 e 1990 o trabalho como princípio educativo foi um tema bastante recorrente, especialmente para os estudiosos que utilizam como referencial teórico Marx, com enfoque em Gramsci. Dentre esses autores Tumolo (2005) destaca, no Brasil, Saviani, Kuenzer e Frigotto. No plano mundial: Makarenko e Pistrak; e também Manacorda buscando o assunto em Gramsci, e Enguita fazendo o mesmo em relação a Marx. Na segunda metade da década de 1990 o tema tem menor visibilidade, revigorando nos anos subseqüentes quando é utilizado em propostas educativas “inovadoras” e “progressistas” formuladas por movimentos sociais como MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra -, e CUT - Central Única dos Trabalhadores.

A partir da leitura do O capital de Marx, o autor (TUMOLO, 2005) questiona a possibilidade, na sociedade capitalista, do trabalho ser utilizado como princípio educativo. Inicia sua análise apontando que, na obra de Marx, o trabalho é estudado inicialmente como categoria abstrata. O trabalho aparece então como processo entre o homem e a natureza, independentemente de sua forma histórica. Essa categoria vai ganhando concretude quando passa a ser abordada na sua forma de realização na sociedade capitalista.

Dessa forma, se o trabalho na sua forma genérica é instrumento para o processo de humanização, na sociedade capitalista ele produz a degradação do homem. Ao ser alienado e transformado em migalhas devido a divisão social do processo de produção

[...] a construção do ser humano, por meio do trabalho, processa-se pela sua niilização, a afirmação de sua condição de sujeito realiza-se pela negação dessa mesma condição, sua hominização produz-se pela produção de sua reificação (TUMOLO, 2005, p. 255)

Tumolo (2005) traz questionamentos importantes para se pensar a relação educação e trabalho. Primeiramente, como o trabalho na sociedade capitalista pode ser o princípio educativo se esse produz a sua degradação, fragmentação e negação da condição de sujeito do trabalhador? E também: é necessária mesmo a aquisição de habilidade e competências para a venda da força de trabalho, uma vez que a produção se converteu em atividade simples? E a educação deve voltar-se para qual trabalho, já que os postos estão se tornando cada vez mais escassos? Tumolo (2005) pergunta: dada as características da produção capitalista, um princípio educativo emancipador não deveria ser a crítica radical ao trabalho? Dessa forma estaria sendo realizada a crítica radical ao capitalismo e ao capital.

Os posicionamentos de Zibas e Kuenzer explicitam a manutenção, no pensamento educacional, de uma interpretação pautada do trabalho abstrato, que portanto desconsidera o trabalho em sua manifestação concreta. Como Tumolo (2005) aponta, tal posicionamento ganhou relevo, a partir da década de 1980, e foi fundamento de propostas ditas alternativas de educação.

A Escola Guaicuru coloca-se como antagônica em relação à educação liberal, portanto pode ser compreendida no bojo da tendência de educação alternativa. Nesse sentido, cabe explicitar o que foi a política educacional objeto desta pesquisa, entendendo-o como parte de tal tendência, mas buscando apreender as manifestações de sua singularidade.

2 ESCOLA GUAICURU: DE PROJETO PARTIDÁRIO À POLÍTICA EDUCACIONAL.

No período entre 1999 e 2002 foi implementada em Mato Grosso do Sul a política educacional denominada Escola Guaicuru. Suas formulações mais gerais foram esboçadas, inicialmente, como proposta de governo para a área educacional durante a gestão de José Orcírio Miranda dos Santos, o Zeca do PT. É possível apontar como sua marca característica a crítica que realiza à educação liberal, com a qual afirmou pretender realizar uma ruptura. Dentre o conjunto de projetos que propõe encontra-se a proposta curricular para o Ensino Médio, objeto desta dissertação, que foi um dos produtos do programa. A aproximação do objeto, portanto, passa pela apreensão da Escola Guaicuru.

Essa política educacional tem aspectos que a fazem singular em relação as demais propostas de educação “alternativa”. Buscando os aspectos de sua singularidade, serão apresentadas características gerais de Mato Grosso do Sul, para que seja identificado o lócus de formulação e implementação da política educacional em pauta. Essa seção, em seguida, delineia a Escola Guaicuru utilizando como fontes seus documentos e apresenta a discussão presente na bibliografia sobre o programa estadual. Discorreu-se, ainda, sobre as correntes e tendências às quais a Escola Guaicuru se filia. Finalmente, será abordado o Partido dos Trabalhadores e sua perspectiva de educação, visto o vínculo entre essa e a política estadual. As intersecções entre a Escola Guaicuru e o Partido dos Trabalhadores serão estabelecidas também nesta seção. Pretende-se, ainda, tecer relações de uma ação conjuntural – o programa educacional – com correntes do pensamento pedagógico, que tem relação com um espírito do tempo.

2.1 MATO GROSSO DO SUL: TRAÇOS GERAIS DAS DÉCADAS DE 1990 E 2000.

Essa sub-seção delineia aspectos econômicos e sociais de Mato Grosso do Sul nas décadas de 1990 e 2000, contribuindo assim para apresentar o palco em que a proposta referencial para o ensino médio foi formulada e implementada.

O atual estado de Mato Grosso do Sul é resultante da divisão territorial que des-

membrou a região meridional do Mato Grosso¹⁷. No que tange às atividades econômicas, caracteriza-se pela predominância, na composição do Produto Interno Bruto (PIB) estadual, do setor de comércio e serviços. A arrecadação do Imposto sobre Comercialização de Mercadorias e Serviços (ICMS), por sua vez, tem maior montante recolhido no comércio, seguido dos segmentos de serviços, pecuária e agricultura e finalmente indústria¹⁸ (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

Na indústria são predominantes atividades ligadas ao beneficiamento da produção primária, especialmente grãos, carne e leite, além dos minérios extraídos principalmente na região de Corumbá. O montante de estabelecimentos industriais em Mato Grosso do Sul obteve um decréscimo no período recente, sendo que em 2002 contabilizavam-se 3.248 indústrias e em 2006 o número era 2.884, segundo a Secretaria de Fazenda do estado (MATO GROSSO DO SUL, 2007b). A participação do setor de produção na ocupação da força de trabalho oscila de acordo com os dados apresentados na Tabela 1.

	Primário		Secundário		Terciário		Total
	Absoluta (hab.)	Relativa (%)	Absoluta (hab.)	Relativa (%)	Absoluta (hab.)	Relativa (%)	
1990	200.970	26	111.328	14,4	460.277	59,6	772.575
1996	276.725	27,6	133.532	13,3	593.894	59,1	1004.151
1997	287.075	27,7	150.409	14,5	597.072	57,8	1.034.556
1999	302.813	27,8	136.767	12,6	648.365	59,6	1.087.945
2001	198.945	18,4	204.684	19,3	677.921	62,3	1.081.550
2002	210.434	18	216.333	18,5	742.717	63,5	1.169.484
2003	212.772	18,4	236.500	20,5	705.350	61,1	1.154.622
2004	203.594	18,3	217.775	19,5	693.742	62,2	1.115.111
2005	222.750	18,5	215.662	17,9	765.815	63,6	1.204.227

Tabela 1: Distribuição da população economicamente ativa de Mato Grosso do Sul por setores de atividade (1990 – 2005) (IBGE, 2008).

A intervenção estatal no setor industrial, no período entre 1999 e 2005, aponta a atuação do aparelho do estado na reprodução material do capital. A Tabela 2 demonstra o montante investido no setor industrial em Mato Grosso do Sul através de incentivo fiscal. Os incentivos fiscais estaduais aos empreendimentos industriais também contribuíram para ocupação da força de trabalho. O investimento por vagas criadas/mantidas em função do investimento do estado está expresso na Tabela 2, assim como o montante total aplicado e o número de indústrias favorecidas, enquanto a Tabela 1 sugere certa estabilidade, em especial a partir de 2001, da participação do setor industrial na ocupação da força de

¹⁷A criação do estado de Mato Grosso do Sul foi normatizada pela Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977.

¹⁸Segundo dados de 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

	Indústrias favorecidas (unidade) ¹⁹	Investimento sob a forma de incentivo fiscal estadual (R\$)	Força de trabalho ocupada nas indústrias favorecidas ²⁰	Relação investimento por trabalhador (R\$) ²¹
1999	38	151.602.263,00	6.161	24.606,76
2000	29	98.886.593,00	1.600	61.804,12
2001	23	42.602.003,00	1.387	30.715,21
2002	28	412.944.307,00	1.524	276.866,34
2003	35	401.288.105,00	7.461	53.784,76
2004	14	93.503.257,00	1.626	57.505,07
2005	9	230.132.102,00	3.047	75.527,437
Total	176	1.430.958.630,00	22.806	62.744,83

Tabela 2: Investimento do governo de Mato Grosso do Sul através de incentivo fiscal em empreendimentos industriais (1999 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

trabalho em Mato Grosso do Sul.

Em Mato Grosso do Sul, embora no final da década de 1990 tenha sido colocada a necessidade de redução de custos em função do equilíbrio fiscal e tributário através da reestruturação das contas públicas, os setores sobre os quais se operaram os cortes foram o funcionalismo público estatutário, como através da instituição do Programa de Demissão Induzida (PDI)²² e aumento da contribuição previdenciária do servidor e por meio de reformas administrativas pautadas na lógica gerencial que focavam redução de custos (BELCHIOR, 2003). Concomitantemente houve investimentos no setor de produção, que estão explicitados na Tabela 2.

Quanto às atividades agrícolas em Mato Grosso do Sul, o setor é formado por segmentos com díspares níveis de apropriação tecnológica. Combinam produção e beneficiamento altamente mecanizados, como na produção de grãos, com práticas como a criação extensiva de gado²³. Verifica-se a ampliação da produção de cana-de-açúcar e de usinas de açúcar e álcool em propriedade rurais anteriormente voltadas à pecuária, com aumento constante a partir de 2002 ²⁴. Dentre as atividades primárias se destacam ainda o extrativismo vegetal e mineral e os principais gêneros cultivados são soja, cana de açúcar e milho em grão. A soja é o principal produto de exportação (MATO GROSSO DO SUL,

²²Normalizado pelo Decreto nº 10.183, de 22 de dezembro de 2000.

²³Em 2005, em função da aftosa no rebanho bovino do estado, a exportação da carne foi embargada e os proprietários das cabeças abatidas indenizados. Em 2007, o embargo da União Européia à carne do Mato Grosso do Sul repetiu-se, agora devido a precária rastreabilidade. O sistema de identificação eletrônica do rebanho é contabilizado R\$ 10,00 por cabeça, considerado por pecuaristas um alto investimento (FALTA..., 2008)

²⁴Em 2007 existiam onze usinas de álcool e açúcar em Mato Grosso do Sul. A produção de álcool saltou de 329.639 m³, em 2000, para 640.843 m³ em 2006; a produção de açúcar era de 232.560 t em 2000, passou para uma produção de 575.536 t em 2006 (MATO GROSSO DO SUL, 2007b)

2007b).

A partir do início da década de 1980 verificou-se no Mato Grosso do Sul o aumento da concentração urbana. O processo de urbanização pode, em parte, ser creditado à modernização dos setores agroindustriais do estado. A modernização propiciou o aumento da produtividade e da exportação de *commodities*, que resultou da importação de maquinarias tecnologicamente mais modernas e dos investimentos públicos e privados no setor²⁵. Com isso, expandiu-se a força de trabalho excedente na zona rural, que saiu do campo e passou a compor os índices populacionais das cidades (FERNANDES, 1996). A taxa de urbanização, em Mato Grosso do Sul, passou de 67.11% em 1980, para 84.08% em 2000. Porém, a população urbana do estado encontra-se dispersa em pequenos centros urbanos, sendo apenas 05 municípios com população de mais de 50.000 habitantes (MATO GROSSO DO SUL, 2007b)²⁶.

A diminuição da absorção da força de trabalho em empresas rurais é verificada ao se comparar as décadas de 1990 e 2000, assim como nota-se estabilidade no percentual de ocupação a partir de 2001, conforme expresso na Tabela abaixo: Não obstante o

	Absoluta (hab.)	Relativa (%)
1990	200.970	26
1996	276.725	27,6
1997	287.075	27,7
1999	302.813	27,8
2001	198.945	18,4
2002	210.434	18
2003	212.772	18,4
2004	203.594	18,3
2005	222.750	18,5

Tabela 3: Ocupação da força de trabalho em empresas rurais em Mato Grosso do Sul (1990 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

processo de modernização do setor primário da economia no estado, Arruda (2003) identificou a similaridade entre a produção do carvão no século XIX e a realizada em Mato Grosso do Sul no século XX: super-exploração da força de trabalho masculina e feminina, condições insalubres de trabalho e moradia, descumprimento da legislação trabalhista,

²⁵Sobre a maquinaria no campo, a partir de 1985 “[...] o estado passou a apresentar dentre todas as unidades federadas, a mais elevada relação tratores/pessoas ocupadas na agropecuária: um trator para cada 8.1 pessoas[...] É esse mesmo dado, [...] que evidencia também um pouco do caráter da modernização operada: é que todos os tratores do Estado concentravam-se, em 1985, em apenas 30% dos estabelecimentos rurais, vale dizer: 2/3 desses estabelecimentos não possuíam uma única máquina” (FERNANDES, 1996, p. 102).

²⁶Dados referentes ao ano de 2000 (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

técnicas rudimentares de produção, etc²⁷. Verificava-se ainda a utilização da força de trabalho infantil, que teve um decréscimo constante a partir de 1996. (ARRUDA, 2003) entendeu que a exclusão da força de trabalho infantil das carvoarias não foi resultado de ações governamentais que visaram a erradicação do trabalho infantil, como bolsas-auxílio e complementação da jornada escolar com as atividades no contra-turno, mas

[...] está relacionada à queda na produção de carvão na região e ao grande número de trabalhadores adultos, solteiros e disponíveis no mercado[.] E, conseqüentemente, [o] trabalho infantil torna-se supérfluo para o sistema produtivo (ARRUDA, 2003, p. 95).

A produção nas carvoarias pesquisadas pela autora é classificada como rudimentar, expressa no baixo nível tecnológico, o que se explica pelo pouco investimento em trabalho vivo (força de trabalho), devido aos baixos salários, que possibilita ao capital se eximir dos custos com maquinaria (trabalho morto) (ARRUDA, 2003).

As atividades primárias em Mato Grosso do Sul expressam portanto, a forma desigual e combinada do desenvolvimento capitalista, que se apropria de inovações tecnológicas na mesma medida em que utiliza técnicas rudimentares de trabalho. Assim, setores econômicos do estado podem combinar alta lucratividade e baixo investimento em força de trabalho, o que redundaria em miserabilidade da sociedade e expansão do *lupem* proletariado²⁸.

A queda no preço do salário abaixo de seu valor – ou seja, aquém do mínimo necessário para a satisfação das necessidades de sobrevivência do trabalhador – está relacionada à expansão do exército de reserva. Ao abordar as mudanças no padrão de acumulação a partir de 1970 Tumolo (2003), recorrendo às análises de Marx, verifica que a queda do valor do salário está relacionada às inovações tecnológicas e de organização do processo do trabalho que possibilitaram a realização da mais-valia relativa, auferida através da intensificação do trabalho. Dessa forma, ocorreu aumento da produtividade combinada com diminuição de força de trabalho necessária para a produção e a redução do preço do trabalho abaixo de seu valor, fomentada pelo aumento do exército de reserva – que diminui o valor da mercadoria força de trabalho -, que acompanha também a tendência constante de queda geral de preços. Os trabalhadores empregados passaram a realizar jornadas mais extensas, que faz com que a mais-valia relativa seja combinada com a mais-valia absoluta, essa última obtida pela capitalista através da apropriação do tempo de

²⁷As carvoarias analisadas por Arruda (2003) localizam-se na Microrregião de Três Lagoas.

²⁸Em Mato Grosso do Sul, 60% da população economicamente ativa tem rendimento de até dois salários mínimo (MATO GROSSO DO SUL, 2007b)

trabalho. Com a ampliação da oferta disponível, a mercadoria força de trabalho sofre declínio em seu valor.

Os dados sobre rendimentos da população economicamente ativa de Mato Grosso do Sul no período entre 1997 e 2005 são apresentados na Tabela 4²⁹.

%	Até $\frac{1}{2}$ salário	De $\frac{1}{2}$ a 1 salário	De 1 a 2 salários	De 2 a 3 salários	De 3 a 5 salários	De 5 a 10 salários	De 10 a 20 salários	Mais de 20 salários	Sem rendi- mento	Sem de- claração
1997	4,11	14,2	23,39	13,73	10,8	7,82	3,61	2,3	18,22	0,82
1998	3,17	13,18	24,64	14,48	12,84	7,98	3,57	1,6	17,74	0,8
1999	4,3	13,06	23	13,85	10,27	9	3,67	1,9	20,32	0,63
2000	3,69	12,66	23,89	14,05	11,64	8,41	3,42	1,64	19,89	0,7
2001	5,76	13,76	30,95	13,03	10,22	6,52	3,55	1,61	14,24	0,36
2002	7,52	16,86	29,17	12,28	9,98	6,41	2,71	1,79	12,91	0,38
2003	6,91	15,64	31,9	12,56	9,88	6,01	3,22	1,3	12,48	0,11
2005	7,3	17,98	33,01	9,96	8,54	6,32	1,94	0,95	13,67	0,34

Tabela 4: Rendimento salarial em Mato Grosso do Sul e variação em relação ao ano (1997 - 2005) (MATO GROSSO DO SUL, 2007b).

Em relação à educação, mais especificamente de nível médio, o Mato Grosso do Sul apresentou, durante o período em que se executava a política educacional denominada Guaicuru, os seguintes números de matrícula no ensino médio:

	Total Matrícula	Federal	Estadual	Municipal	Privada
1999	89.000	401	72.391	1.214	14.994
2000	88.795	443	72.802	311	15.239
2001	88.792	466	72.961	263	15.102
2002	99.808	458	83.581	119	15.650

Tabela 5: Número de matrículas no Ensino Médio em Mato Grosso do Sul, por dependência administrativa (INEP, 2007).

Verifica-se, portanto, a atuação predominante do estado na oferta e atendimento da demanda por vagas do ensino médio. Analisando o início da década de 1990, Fernandes (1996) observou em Mato Grosso do Sul o processo de municipalização do ensino fundamental e infantil e a ampliação da atuação do estado nas demais etapas da educação

²⁹O critério de rendimento salarial, baseado no unidade salário mínimo, embora contribua para demonstrar a queda do valor da força de trabalho, não pode ser absolutizado pois: 1) deve ser considerado o valor do mesmo em relação à capacidade de aquisição de mercadorias – ou, em outros termos, o poder de compra do salário; 2) é um valor arbitrariamente definido, não correspondendo assim ao valor da mercadoria força de trabalho. Dessa forma, pode não corresponder ao valores praticados, que podem oscilar tanto para cima ou para baixo. As oscilações podem depender de condições conjunturais.

básica, incluindo-se o ensino médio³⁰. A política educacional que gerou essa migração das modalidades e níveis entre as esferas administrativas foi justificada como atendimento à Constituição de 1988, que atribuiu a cada ente federado responsabilidade em relação a um grau de escolaridade³¹. Assim, desde os anos de 1990 verifica-se que paralelamente ao aumento de matrículas no ensino médio estadual há redução de matrículas no mesmo nível nas escolas dos municípios.

O processo de municipalização do ensino fundamental foi reiterado na LDBEN nº 9.394/1996 e estimulado pela criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)³², também de 2006. A criação de Fundo específico para o ensino fundamental está relacionado com os compromissos assumidos pelo Brasil com as diretrizes das Conferências Mundiais de Educação para Todos que, conforme já discutido na Seção 2 desta dissertação, priorizaram a universalização do que foi denominado nos documentos internacionais como educação primária. Segundo Braz (2008), a criação do FUNDEF propiciou tanto o aumento no número de matrículas no ensino fundamental quanto a municipalização desse nível de ensino.

O resultado, portanto, das ações que impulsionaram a estadualização do ensino médio está bem delineado na Tabela 5, onde demonstra-se que em 2002, 83,74% das matrículas desse nível de ensino encontram-se na rede estadual de educação. Até mesmo a participação da iniciativa privada é superior a do município: 15,68% e 0,11%, respectivamente. Outro dado importante explicitado na Tabela 5 é o aumento no número de matrículas no ensino médio.

O índice de aumento no número de matrículas no ensino médio é coerente com o crescimento da população na faixa etária adequada ao ensino médio – 17 a 19 anos.

³⁰De acordo com a Lei 9.394/1996, a educação básica compreende a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996).

³¹A política que visou a municipalização de matrículas do ensino fundamental foi o *Programa III - Descentralização e Fortalecimento do Ensino de Primeiro Grau*, executado no período entre 1991 e 2004. Sobre o processo de municipalização, aponta Fernandes (1996, p. 144) que o mesmo estava relacionado “[...] à paralisia econômica, à crise fiscal, à burocracia estatal e ao crescimento urbano, tomando aí seu verdadeiro aspecto de municipalização, quando na transferência de encargos e serviços de um poder para outro, nem sempre são proporcionais aos aspectos decisórios e financeiros do processo, ficando estes últimos, quase sempre, na esfera do poder de maior pressão do pacto federativo local.”

³²O FUNDEF era constituído por uma parcela de recursos subvinculados ao ensino fundamental. A Constituição de 1988 vinculou 25% das receitas dos Estados e Municípios à Educação. Com a Emenda Constitucional n. 14/96, que criou o FUNDEF, 60% desses recursos (o que representa 15% da arrecadação global de estados e municípios) ficavam reservados ao Ensino Fundamental. A distribuição dos recursos era feita de acordo com o número de alunos do nível fundamental matriculados nas redes públicas, atendendo a um valor mínimo por aluno que era estabelecido pelo Ministério da Educação. O Fundo foi operacionalizado a partir de 1998 até o ano de 2006, quando foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (BRAZ, 2008).

Enquanto o número de matrículas no período entre 1999 e 2002 obteve um acréscimo de 10.808 matrículas, a população em idade adequada cresceu em 2.202 indivíduos. Embora o número de matrículas tenha tido uma ascensão superior ao aumento da população da faixa etária 15 - 17 anos, é possível verificar que Mato Grosso do Sul não estava próximo da universalização do ensino médio.

São sob as condições descritas nesta subseção que foi formulada e implementada a política Guaicuru e sua proposta curricular para o ensino Médio. Busca-se, em seguida, delinear a Escola Guaicuru.

2.2 POLÍTICA EDUCACIONAL DO PT EM MATO GROSSO DO SUL: A ESCOLA GUAICURU.

Dentre as principais características da Escola Guaicuru, que foi uma política educacional executada no estado de Mato Grosso do Sul no período entre 1999 e 2002, pode ser identificada a crítica à educação liberal. A implementação da política, no âmbito das políticas educacionais, situa-se temporalmente após a implementação da LDB/1996 e a subsequente mobilização das unidades federativas para a formulação de seus planos estaduais, tal como preconizado na legislação³³. Cabe lembrar que a política federal da área da educação atendeu às diretrizes estabelecidas por organismos multinacionais e explicitadas nas Conferências Mundiais de Educação para Todos³⁴.

Nos anos de 1990, municípios em que o PT se elegeu propuseram currículos em oposição às diretrizes do governo federal expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Realizaram propostas curriculares as prefeituras de São Paulo (1989-1992)³⁵, Belo Horizonte (1993-1996) e Porto Alegre (1994 em diante). O Rio de Janeiro (1993-1996 e 1997-2000) foi o único município não administrado pelo Partido dos Trabalhadores que elaborou uma proposta curricular alternativo à esfera federal (MOREIRA, 2000). Gadotti (2002) apontou a existência de experiências de educação denominadas alternativas nos anos de 1990 nos estados de Mato Grosso do Sul, Minas Gerais e Rio Grande do Sul.

Pode, assim, ser apontado como fator determinante para a implementação da Escola Guaicuru a ascensão do Partido dos Trabalhadores ao executivo estadual. Tal afirmação

³³O artigo 8º da LDB/1996, que trata da organização, em regime de colaboração, dos sistemas de ensino, define dentre outras atribuições dos estados a função de “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios”.

³⁴Essa discussão foi realizada na seção 2 desta dissertação.

³⁵Sobre a reforma curricular realizada no município de São Paulo durante a gestão Luiza Erundina (PT), ocasião em que Paulo Freire exerceu a função de Secretario de Educação, ver Gomes (2008).

fundamenta-se no fato de que o programa foi esboçado inicialmente como proposta e discutido com segmentos do partido em Mato Grosso do Sul no período de campanha eleitoral para a gestão 1999-2002, como afirmaram Peroni (2004) e Bigarella (2004). Na disputa eleitoral em questão foi vitorioso José Orcírio Miranda – Zeca do PT –, da coligação Muda Mato Grosso do Sul/1998, que abarcava o PT/Partido Democrático Trabalhista (PDT)/Partido Popular Socialista (PPS)/Partido Comunista do Brasil (PC do B)/Partido dos Aposentados da Nação (PAN)/Partido Socialista Brasileiro (PSB), e então nomeado Pedro Kemp³⁶ para a pasta de Secretário de Estado de Educação.

Em entrevista a Bigarella (2004), Pedro Kemp afirmou que com a eleição do PT e início de sua gestão como secretário estadual o projeto Escola Guaicuru foi apresentado à rede estadual de educação e então iniciado o processo de discussão para a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual. Em tais encontros discutiram-se as diretrizes para a educação no estado, que resultaram na elaboração da *Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 1999b).

Na *Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 1999b) é apresentada a Escola Guaicuru, que foi denominada de programa. Composto por três eixos, democratização do acesso, democratização da gestão e qualidade social da educação, o programa Guaicuru era formado pelos projetos e eixos apresentados na Tabela 7. Destaca-se, nesse documento, o propósito de afirmar a Escola Guaicuru como um programa capaz de realizar a ruptura com a tradição educacional liberal. O modelo educacional liberal, fundamentado em uma lógica de exclusão e dominação, teria

[...] adiado o efetivo direito à educação de qualidade para todos, ou pela impossibilidade de acesso à escola ou pelo fenômeno do fracasso escolar, especialmente aos empobrecidos, aos precocemente inseridos no mundo do trabalho, às populações indígenas, aos filhos dos trabalhadores rurais e aos portadores de necessidades especiais (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 11).

As proposições da Escola Guaicuru delegam relevo ao conceito de diversidade cultural, entendendo que a mesma deve estar presente e ser valorizada no processo educativo formal. Tal proposições, na medida em que buscam atender às supostas especificidades

³⁶Pedro Kemp foi presidente do diretório municipal do PT em Campo Grande (1987-1988), vereador (1996-1998), Secretário de Educação (1999-2001) e deputado estadual em três mandatos. Atuou também como diretor do Sindicato dos Trabalhadores em Educação da Rede Particular de Ensino, do Sindicato dos Psicólogos e do Conselho Regional de Psicologia. Tem graduação em Filosofia e Psicologia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Iniciou sua atuação política em movimentos sociais, entre esses aqueles vinculados a pastorais católicas. Dados disponibilizados em: <http://www.pedrokemp.com.br>.

Programa Escola Guaicuru	
Eixos	Projetos
Democratização do acesso	1. Bolsa-escola 2. Reorganização da formação e tempo escolar – Ciclos. 3. Transporte escolar para áreas de difícil acesso. 4. Manutenção e recuperação da rede física. 5. Telematrícula. 6. Ensino noturno. 7. Inclusão do portador de necessidades especiais. 8. Redimensionando e fortalecendo o ensino médio. 9. Jovens e adultos na escola. 10. Educação escolar indígena. 11. Efetivando a municipalização da educação infantil. 12. Educação profissional: uma política a ser construída. 13. Tecnologia no contexto da Escola Guaicuru. 14. Fortalecimento da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). 15. Educação escolar e as diferentes etnias.
Democratização da gestão	1. Autonomia escolar. 2. Planejamento participativo. 3. Eleição de diretores. 4. Fortalecendo os colegiados escolares. 5. Constituinte escolar. 6. Dinamizando a coordenação pedagógica. 7. Redimensionando a inspeção escolar.
Qualidade social da educação	1. Desenvolvimento profissional. 2. Apoio e incentivo à formação profissional. 3. Estatuto social para os trabalhadores em Educação.

Tabela 6: Eixos e projetos que compuseram o Programa Escola Guaicuru (MATO GROSSO DO SUL, 1999b)

loais, coadunam-se com o *localismo* presente nos documentos da Conferências Mundiais de Educação. A proposta geral da Escola Guaicuru utiliza, em profusão, ideias que remetem a tal localismo, em especial quando utiliza o conceito de *comunidade*.

O conceito de comunidade, citado na Escola Guaicuru e na concepção petista de educação e, ainda, nos documentos da política educacional federal, remonta à concepção idílica de unidade e homogeneidade estabelecida entre os membros de uma localidade, apenas por habitarem uma determinada região geográfica. A idéia de comunidade desconsidera os conflitos que perpassam as relações capitalistas, sejam eles entre classes, ou entre indivíduos de mesma classe nas disputas concorrenciais.

Cunha (1991) apontou que o conceito de comunidade ganhou destaque no discurso pedagógico durante a década de 1970, que remonta ao predomínio dos pressupostos de Bourdieu para análise das instituições escolares. No Brasil, a identificação da escola como aparelho ideológico de Estado era reforçada, pois a oposição à ditadura militar propiciava o anti-estatismo. Assim, instituições que eram identificadas como esquerda se

apropriaram do conceito, do mesmo modo que os órgãos que estabelecem as diretrizes da educação no país. O conceito de comunidade remonta aos socialistas utópicos do século XIX, como Proudhon, Fourier e Owen e à sociologia positivista, em especial de Comte e Tönnies. Nessa perspectiva, a valorização da comunidade se baseava em uma crítica as sociedades de capitalismo avançado, onde se verificou a desagregação social e o individualismo, interpretados como produto de uma crise moral. Uma utopia reacionária, portanto, que como afirmou Cunha (1991) acabou fundamentando localismo e sectarismo, algumas vezes identificados no pensamento pedagógico que evidencia a diversidade em detrimento da unidade humana.

De acordo com os documentos, as metas da Escola Guaicuru foram a democratização do acesso e da gestão, a permanência e progressão do aluno e a valorização do magistério. Tais metas estariam vinculadas ao conceito de qualidade social da educação. Esse conceito remeteria a uma concepção supostamente diferente da função social da educação. Enquanto no modelo educacional liberal a educação reforçaria a dicotomia entre as classes ao formar de forma diferenciada os indivíduos, distinguindo os que tem acesso a formação integral dos que são apenas preparados para o mercado, o modelo educacional fundamentado na qualidade social

[...] exige [...] a oferta da educação escolar pautada na contextualização histórica extrapolando o repasse mecânico do conhecimento e inclui também o aprendizado no trabalho bem como outras opções sociais culturais que possibilitem o aproveitamento e ampliação das capacidades humanas (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 19).

Nesse sentido, o programa Guaicuru é entendido por seus formuladores e gestores como uma ação estratégica de transformação social, que, portanto, ultrapassaria os limites de uma reforma educacional, sendo por isso considerada uma ruptura pela razão de “[...] ter como foco a pessoa humana e não os preceitos que se baseiam na competitividade, na exclusão social, na seletividade, no ajuste ao mercado que privilegia a produção (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 10)”.

A Constituinte Escolar foi definida como o eixo principal da Escola Guaicuru. Realizada no período entre 1999 e 2001, era um projeto componente da Escola Guaicuru que visou a construção coletiva do Plano Estadual de Educação para a Rede Pública de Mato Grosso do Sul. A Constituinte Escolar pode ser entendida como um processo de discussão e consulta sobre a temática educacional que foi realizada com agentes escolares, que deveria culminar com a elaboração e promulgação do Plano Estadual de Educação para a Rede Estadual. Sua logística de realização corresponderia ao seguinte ordenamento:

1º – Elaboração e lançamento; articulação com demais secretarias de estado, escolas e municípios.

2º – Produção de material de estudo e realização de seminários municipais de estudo e avaliação do processo; reuniões com escolas; apresentação/levantamento de temáticas.

3º - Elaboração de material de subsídio sobre as temáticas levantadas; seminários municipais e reuniões nas instituições escolares para discussão sobre as temáticas; sistematização das discussões.

4º – Pré-conferências regionais; conferência estadual e elaboração final do Plano Estadual de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1999b).

Segundo Aranda (2004), a elaboração da Constituinte Escolar em Mato Grosso do Sul ocorreu no âmbito da Secretaria de Educação, durante o período de transição do governo eleito, com a cedência de profissionais de diferentes setores daquela instituição. Para esses técnicos, contabilizados em 50 pessoas, foi propiciada o que poderia denominar-se de formação política, composta por estudo dos clássicos de Filosofia e História da Educação³⁷. Esse grupo, denominado Grupo de Trabalho Guaicuru (GTG), foi dividido em dois subgrupos. Enquanto um dedicou-se às questões curriculares, outro se voltou para o estudo da gestão da educação.

No documento que apresenta a Constituinte Escolar pretende-se destacar o caráter revolucionário da política educacional em curso. Embora reconheçam

[...] os limites de nossas possibilidades nesse processo de transformação [da sociedade], reconhecemos como inadiável o compromisso e a responsabilidade de atuarmos, desde já, nessa direção, dado o quadro de crise social que caracteriza um período de transição. Neste momento, nossa ação tem um valor que será reacionário, se **reformista**, ou **revolucionário**, se buscar a construção de meios para uma transformação mais ampla (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p.11, grifos nosso).

A tônica da discussão fundamenta-se na afirmação de que é verificável o esgotamento do capitalismo, enfatizando-se a crise social decorrente das relações capitalistas em seu momento de estagnação e coloca-se a necessidade de que a educação esteja afinada com a superação do *status quo*. Assim, a Escola Guaicuru busca demarcar seu diferencial em relação às propostas de reformas, vinculando sua execução a um processo efetivamente revolucionário. Não obstante, entende-se como um projeto de transição “[...] dados os

³⁷Segundo Aranda (2004), o GTG foi assessorado por Prof^a. Dr^a. Lígia Klein e Prof^a. Dr^a. Vera Maria Vidal Peroni.

limites para uma ação radicalmente transformadora (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 18).”

Dentre os objetivos específicos da Constituinte Escolar consta: “Reorganizar a estrutura escolar nos âmbitos pedagógicos (conteúdos, métodos e avaliação), na organização da convivência escolar (regimento escolar, direitos e deveres), administrativo e de expansão física (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, p. 17). Dessa forma, as questões referentes ao currículo do Ensino Médio foram discutidas na Constituinte e os pressupostos da proposta curricular dialogam com os elementos que apareceram nas discussões da Constituinte³⁸.

Descreve Aranda (2004) que o desenvolvimento do processo Constituinte iniciou-se com a mobilização da participação dos agentes educacionais nos municípios do estado através de seminários e plenárias. Em um segundo momento, buscou-se a formação dos sujeitos envolvidos no processo, e em seguida a discussão enfocou os temas e temáticas levantadas durante o período de formação. Dentre esses temas encontra-se o Ensino Médio.

O processo culminou no Congresso Estadual da Constituinte Escolar, realizado em junho de 2001, ocasião em que na plenária foram votadas as emendas e propostas que compuseram o Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Ainda segundo Aranda (2004), embora o Plano tenha sido aprovado, o mesmo não foi implantado devido ao fato de que após a conclusão do Congresso, o Secretário de Educação e sua equipe envolvida na Constituinte, que desempenhavam as funções de coordenadores gerais, assessores e consultores, foram exonerados de suas funções na pasta. A alteração foi realizada para atender disputas internas do PT em Mato Grosso do Sul, realocando os membros do partido com vistas à eleição e política de alianças.

A Constituinte Escolar, considerado eixo norteador da política estadual Escola Guaicuru, teve portanto suas atividades interrompidas de forma abrupta e antes que fossem finalizadas as etapas que se havia proposto a realizar, incluindo a implementação do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Não poderia ser apontado, no entanto, o ocaso da Escola Guaicuru nessa ocasião, como demonstra a continuidade das discussões e produção de materiais referentes ao currículo do ensino médio.

Na bibliografia consultada sobre o processo da Constituinte e a Escola Guaicuru é possível identificar duas perspectivas antagônicas de análise. Tais perspectivas serão abordadas a seguir, elegendo as produções acadêmicas que melhor explicitam os divergentes ângulos de interpretação. Dessa forma, recorre-se à Balduino (2003) e Peroni (2004), que

³⁸Essa discussão será feita de forma pormenorizada na Seção 4 desta dissertação.

destacam o caráter democrático da Constituinte e que corroboram as proposições da Escola Guaicuru e Fedatto (2004), Freitas (2003) e Fedatto (2004) que realizam a crítica ao programa.

Ao analisar a proposta de gestão democrática da Escola Guaicuru, Balduino (2003) entende que estão efetivamente presentes, como princípios norteadores, os conceitos de participação e democracia. A Escola Guaicuru atribuiria à educação finalidade diferente da perspectiva liberal, para qual a educação seria:

[...] submetida aos valores do mercado cuja lógica naturaliza o individualismo, a competição, como valores positivos para a liberdade do cidadão e à concorrência como necessária à prosperidade social (BALDUINO, 2003, p. 55).

Na Escola Guaicuru entendida pela autora como uma proposta alternativa ao liberalismo, haveria a valorização do “[...] o caráter humanístico da escola pública, na qual a construção do conhecimento produz valores e forma sujeitos históricos, conscientes de seus direitos, sujeitos de seus próprios destinos” (BALDUINO, 2003, p. 55). Balduino (2003) reitera assim as afirmações presentes nos documentos da Escola Guaicuru e, embora aponte a necessidade de serem explicitados os limites de uma gestão efetivamente democrática na sociedade capitalista, entende a Escola Guaicuru como um avanço no processo de democratização da gestão escolar.

Peroni (2004)³⁹, por sua vez, apontou que as diretrizes da Escola Guaicuru haviam sido explicitadas como plano de governo do Partido dos Trabalhadores no contexto da disputa pelo governo estadual. Dessa forma, os princípios educacionais haveriam sido eleitos pela sociedade com a vitória do programa do partido. Segundo a autora, as diretrizes da Escola Guaicuru expressariam de fato uma política educacional alternativa, que seria concretizada com a Constituinte Escolar, vista como um instrumento para dar materialidade às propostas da Escola Guaicuru. Dessa forma, a questão colocada em pauta, na Constituinte Escolar, era como a democratização do acesso, da gestão e a qualidade da educação seriam construídas na prática e que políticas materializariam as diretrizes da Escola Guaicuru.

³⁹Sobre sua participação na Constituinte Escolar, são elucidativas as declarações de Peroni (2004, p. 57): “E é, com esse princípio democrático, de coletivização das decisões que foi construído o plano da rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul (MS), no processo Constituinte Escolar, e eu tive o privilégio de estar no MS neste período e viver intensamente este processo desde a sua concepção em junho de 1999 até o Congresso Constituinte Escolar em junho de 2001, como assessora. Foi um dos meus maiores desafios profissionais, e apenas hoje, três anos depois é que escrevo algumas poucas palavras a respeito. Sempre tive a sensação de que era algo tão complexo e importante [a Constituinte escolar] que um dia eu escreveria sobre, mas quanto mais me distancio mais percebo a importância do que foi construído no MS, principalmente no momento de crise em que estamos vivendo [...]”

As diretrizes da Escola Guaicuru, uma vez aceitas pela população através da vitória eleitoral do PT, poderiam ser materializadas, segundo Peroni (2004, p. 59), com a participação da sociedade, pois “[q]ualquer mudança só ocorre se as pessoas que concretizarão estas políticas estiverem realmente apropriadas e se sentirem sujeitos da proposta”.

Assim como Balduino (2003), Peroni (2004) atribui o caráter efetivamente alternativo da proposta Guaicuru à herança que a mesma apresenta dos movimentos sociais e especialmente dos educadores nos anos de 1980. Constrói-se assim uma gênese da Escola Guaicuru que remonta ao período de abrandamento e transição da ditadura para a Nova República, quando:

[...] os eixos principais da educação também estavam vinculados à democracia, à gestão democrática, à participação da comunidade; enfim, [...] a classe que vive do trabalho começa a reivindicar por uma sociedade mais justa e igualitária, principalmente através de políticas sociais (PERONI, 2004, p. 50).

Peroni (2004) demarca também as diferenças entre a Escola Guaicuru e o modelo liberal de educação ao polarizar a forma como ambas entendem a função da educação. O capital, por meio de seus agentes como UNESCO e Banco Mundial, pautar-se-ia na educação como formação de trabalhadores para a demanda do capital, realizando essa formação com o mínimo de insumo e máximo de retorno. Soma-se a função tangencial de minimizar o caos social por meio da alocação da força de trabalho excedente. Cabe destacar, a partir das discussões já apresentadas de Braverman (1981), Alves (2001) e Tumolo (2003), o caráter ideológico da relação educação e trabalho, amiúde retomada seja na legislação educacional, seja na produção acadêmica da área de educação, como fez Peroni (2004).

Ainda segundo Peroni (2004), a Escola Guaicuru teve seus pressupostos amadurecidos no processo da Constituinte Escolar, ocasião em que se discutia a configuração do capitalismo contemporâneo e a relação do mesmo com a política educacional brasileira e foram problematizadas as formas e possibilidades de superação dos mesmos. A Constituinte procurou evidenciar “[...] os princípios de uma educação que queira a superação do capitalismo e busque ter uma função social que atenda aos trabalhadores [...]” (PERONI, 2004, p. 59, grifos nosso). Peroni (2004) relaciona o projeto de educação do PT em Mato Grosso do Sul com a mudança radical de superação do capitalismo.

Assim, caso seja possível apontar uma unidade na perspectiva de análise da sociedade entre os formuladores e coordenadores da política Guaicuru, o que é denominado genericamente de transformação social poderia ser entendido como superação do capitalismo.

É possível filiar a Escola Guaicuru à tendência das Escolas Cidadãs. O projeto da Escola Cidadã originou-se no Brasil, no final da década de 1980, e tem seus pilares nas propostas denominadas de educação popular/comunitária, traduzidas pela expressão *escola pública popular*. Segundo Gadotti (2002), a concepção de Escola Cidadã deu origem à inúmeras experiências educacionais e o que poderia estabelecer unidade entre as mesmas seria o intento de formar *para* e *na* cidadania. Através desse recurso linguístico Gadotti (2002) pretende enfatizar que a Escola Cidadã não apenas forma para a cidadania, mas também a exercita. Ao formular o conceito de cidadão, Gadotti (2002) remonta à sua origem etimológica latina – *civis* –, que tem origem em comum com *civitas* (cidade). Dessa forma, cidadão é aquele que vive na cidade, tal qual quando utiliza-se o conceito para abordar Roma ou Grécia do período clássico. Pode-se inferir que tal procedimento argumentativo corresponderia à função de não associar o conceito cidadão à perspectiva liberal, que é a ideologia que se consolida com a Modernidade. A análise de Gadotti (2002), portanto, resulta em uma abordagem a-histórica do conceito cidadania e, portanto, descontextualizada, visto que não considera as transformações da ordem societal decorrentes da consolidação do capitalismo a partir do século XV, incluindo-se a sua forma política – o liberalismo.

Amparadas em governos auto-denominados “esquerda”, sobretudo em governos petistas, as propostas da Escola Cidadã foram executadas, sob diferentes denominações, em diferentes estados e municípios do país. Gadotti (2002) foi um dos principais formuladores da Escola Cidadã, que segundo o mesmo fundamenta-se nas propostas de Paulo Freire.

Gomes (2008), abordando Paulo Freire, aponta que o autor pauta-se na crítica à educação autoritária, formulando assim uma proposta de educação ideal – ou uma pedagogia freiriana –, que será destacada aqui através de dois posicionamentos emblemáticos de Paulo Freire: a defesa do processo educativo como diálogo entre iguais – professor e aluno – o que denominou de educação dialógica e a valorização do senso comum em detrimento do saber sistematizado e científico. Para Gomes (2008), essas concepções fomentaram práticas que ceifaram, das classe proletária, o acesso ao conhecimento sistematizado e relevante, que sempre esteve acessível aos filhos da burguesia.

Aponta Gomes (2008) que as proposições de Paulo Freire comungam do *espírito do tempo* verificado nos posicionamentos de intelectuais dos anos de 1950-1960, que estavam fortemente empenhados em uma “renovação” na educação, realizando a crítica à educação verbalista ou “ornamental” calcada na memorização. Parte desses intelectuais, dentre eles Paulo Freire, sofreram influência da produção realizada por membros do Instituto Superior

de Estudos Brasileiros (ISEB), criado no governo de Café Filho, em 14 de julho de 1955, que tinham como perspectiva predominante o desenvolvimentismo nacional, o que passava pelo “ajuste” da educação às novas contingências da sociedade. À essa perspectiva, mais claramente vinculada ao liberalismo e representada por intelectuais como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, se contrapunham outras que propalavam a necessidade de renovação na educação enfocando a “participação crítica do povo” - ou sua politização - no processo de desenvolvimento, para que o mesmo alavanque um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização etc) de base. Esta última vertente pode ser representada por Paulo Freire.

Ao dirigir-se ao povo, Paulo Freire remete na realidade a uma figura abstrata, pertencente ao universo conceitual liberal, que escamoteia a divisão de classes da sociedade através de um conceito que remete à conciliação e harmonia. A produção de Paulo Freire é bastante marcada por um estímulo à afetividade – amor à educação, por exemplo – e à solidariedade, que estão vinculados a forte influência do cristianismo, que, no entanto, são combinados com certa leitura de Marx. O ecletismo verificado combina, portanto, ao menos duas vertentes à princípio inconciliáveis – materialismo e idealismo, o último em sua vertente deísta e/ou fenomenológica.

Segundo Gadotti (2002, p. 04), embora as propostas de Escola Cidadã tenham diferentes enfoques, todas seriam tributárias de Paulo Freire e teriam os seguintes princípios:

- 1) partir das necessidades dos alunos e das comunidades; 2) instituir uma relação dialógica professor-aluno; 3) considerar a educação como produção e não como transmissão e acumulação de conhecimentos; 4) educar para a liberdade e para a autonomia; 5) respeito à diversidade cultural; 6) defender a educação como um ato de diálogo no descobrimento rigoroso, porém, por sua vez, imaginativo, da razão de ser das coisas; 7) o planejamento comunitário e participativo.

Pode, portanto, serem verificados aspectos claramente freirianos expressos nesses postulados. Cabe acrescentar que as relações entre PT e a Escola Cidadã são também perpassadas pela influência que as proposições de Paulo Freire exerceu em função de sua atuação como membro fundador do Partido e como secretário de educação de Luiza Erundina na administração petista da Prefeitura de São Paulo no período entre 1989 a 1991.

Aranda e Senna (2005) apontam que os gestores⁴⁰ envolvidos na Constituinte Escolar vinculam a Escola Guaicuru às iniciativas petistas na área da educação em outras regiões.

⁴⁰Os sujeitos entrevistados na pesquisa de Aranda e Senna (2005) foram o secretário de educação (1999-2001), o coordenador geral da Constituinte Escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001) e a superintendente do ensino na rede estadual (1999-2001).

Os gestores da Escola Guaicuru a identificam também como legado dos movimentos dos educadores dos anos de 1980.

Retomando: pode-se afirmar que o programa foi uma proposta elaborada a partir da experiência do Partido dos Trabalhadores em gestões de redes públicas de educação e teve influência tanto dos movimentos sociais como da proposta de Escola Cidadã. Dentre as influências perceptíveis, destacam-se as proposições de Paulo Freire, esboçadas tanto em sua produção acadêmica quanto em sua atuação como secretário de educação do estado de São Paulo.

Aranda (2004), abordando a natureza partidária da proposta, destaca que se tratando de uma prática que teria em seus pressupostos a gestão democrática, o fato de estar vinculada à um projeto partidário ou mesmo frações específicas do PT já apontaria sua limitação. Um elemento que gerou desdobramentos na concretização da Escola Guaicuru foi justamente a mudança do titular da pasta de Educação.

Durante a gestão do Secretário que assumiu em 2001, Antônio Carlos Biffi⁴¹, que pertencia também ao PT, o programa Guaicuru passou por um processo de arrefecimento em função do encerramento da Constituinte Escolar. Isso porque a mesma era considerada o eixo condutor da política educacional proposta pelo grupo petista que estava na Secretaria de Educação⁴². Portanto, pode-se afirmar que a política educacional estadual inseriu-se em

[...] um quadro permeado pela descontinuidade das políticas públicas no geral e, em específico, de um projeto em detrimento de outro, como foi o caso da Constituinte Escolar que perdeu seu caráter constituinte, dentre muitos outros fatores, para um projeto político-partidário (ARANDA; SENNA, 2005, p. 168).

Em um primeiro momento a mobilização dos segmentos escolares em função da Constituinte tenha sido interpretada pelos gestores da Escola Guaicuru como demonstração da capacidade do Partido em sustentar seu projeto de governo. Aranda (2004) entende que a interrupção da proposta em função de disputas político-partidárias explicita o fato de

⁴¹ Antônio Carlos Biffi ocupou o cargo de Secretário de Estado de Administração de Mato Grosso do Sul, no primeiro mandato do Governador Zeca do PT, no período de janeiro de 1999 a outubro de 2000. Entre 2001 e 2002 foi nomeado Secretário do Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, e em 2002 foi eleito deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores. Dados disponibilizados em: <http://www.biffi.com.br>.

⁴² As pesquisas sobre a Escola Guaicuru apontam a oposição de Antônio Carlos Biffi ao processo que vinha sendo realizado por seu antecessor, em certa medida motivada por disputas entre frações do Partido dos Trabalhadores, tendo portanto motivações política-partidárias (FREITAS, 2003; ARANDA; SENNA, 2005). A política do Ensino Médio foi em certa parte mantida, e de acordo com Braz (2008) isso ocorreu em razão da manutenção do convênio estabelecido com o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio (PROMED).

que seus pressupostos não se solidificaram, permanecendo ainda no plano das intenções: mesmo com a finalização das atividades da Constituinte, a gestão democrática seria ainda uma *proposta*.

Freitas (2003) também realizou a crítica à política em pauta. Destacou a generalidade dos elementos conceituais presentes nos documentos e discutiu a materialização da proposta a partir de entrevistas com membros das instituições escolares que haviam participado do processo Constituinte Escolar. Freitas (2003) apontou então a ausência de unidade conceitual entre gestores do programa e agentes escolares, o que teria consequências na implementação da Escola Guaicuru.

A crítica de Freitas (2003) à Escola Guaicuru, portanto, dá-se tanto em seu caráter conceitual quanto em sua implementação/viabilização. O conceito de gestão democrática careceria de fundamentação teórica. Em relação à implementação, o programa estadual não haveria alcançado êxito na difusão de seus pressupostos entre os gestores das instituições escolares.

Freitas (2003) verificou também que as escolas, mesmo aquelas que participaram do processo da Constituinte, praticaram as políticas e estratégias do governo federal, aderindo por exemplo ao Programa de Fortalecimento da Escola (Fundescola) e ao projeto de gestão estratégica denominado Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O PDE é um projeto do MEC e sub-produto do FUNDESCOLA, que deve ser entendido como um receituário para a administração gerencial da escola e que tem seus fundamentos nas políticas educacionais dos organismos internacionais. Aponta Ferro (2001) que a decisão sobre a adesão ao PDE, por parte da Secretaria que intentava uma política “alternativa”, não foi feita sem embates e dilemas. A controvérsia, no âmbito da Secretaria estadual e escolas públicas de rede, sobre a ampliação do PDE consistia no cunho liberal do projeto do MEC, amplamente discutido nos documentos que fundamentaram o programa Guaicuru. O programa Guaicuru colocou-se como a negação e a alternativa à política educacional nacional. De que modo, portanto, podiam se conciliar na mesma rede duas propostas que, segundo os proponente e executores do programa estadual, eram antagônicas? O que se verificou foram

[...] acirrados debates internos, com seus técnicos pedagógicos, representantes de todos os setores internos da SEC e com a presença do técnico supervisor do PDE pelo Banco Mundial, sobre a expansão ou não do PDE, na Rede Estadual, [que] optou por expandi-lo (FERRO, 2001, p. 51).

Embora pudessem ser verificados posicionamentos divergentes sobre a questão, a de-

cisão pautou-se, fundamentalmente, na necessidade de recursos para a rede estadual. Dessa forma, em 2001 o PDE estava implantado nas Microrregiões de Campo Grande e Dourados, totalizando 23 municípios alcançados, e durante a execução do programa Guaicuru esteve em constante ampliação (FERRO, 2001). De acordo com Freitas (2003), a adesão ao PDE explicitaria que a política Guaicuru poderia ser entendida como

[...] mera substituição de formas incapazes de alterar a natureza do que existe e incapazes de deitar raízes sólidas que sustentem o fim maior do projeto. Perguntar se **novas formas** sobrepostas às **velhas formas**, ou seja, se o **jogo com cartas novas** não se mantém inalterado em sua essência, prestando-se a reforçar e a aprofundar o descrédito, a desesperança, a alienação dos sujeitos de direito da gestão democrática (FREITAS, 2003, p. 217, grifos da autora).

Por que razão, ao exercitar o chamado “jogo democrático”, não se pode perguntar se a Escola Guaicuru “[...] não se perde e se esgota em disputas particularistas, não se esvai no gozo do poder, não se furta a enfrentar o dissenso, não se insulariza técnica e administrativamente?” (FREITAS, 2003, p. 217).

Ao realizar a crítica ao programa Guaicuru, Freitas (2003) entende que a gestão da escola pode ser efetivamente democrática se tiver como norte a transformação social que vise a emancipação dos sujeitos. Assim, as políticas e estratégias denominadas democráticas devem ser constantemente repensadas e aprimoradas. Desse modo, para a autora, é possível que no âmbito da sociedade capitalistas dê-se um processo, no *locus* escolar mas não circunscrito a esse, em que ocorra

aprendizado e luta política. [Sendo que a] Luta política sugere efetiva intervenção na produção e reprodução do poder, na garantia e concretização de direitos e deveres da cidadania, na construção de autonomia mediante efetivo exercício da cidadania emancipada, na criação e consolidação de sujeitos coletivos e de instituições comprometidos com a transformação social (FREITAS, 2003, p. 208, grifos da autora).

Fedatto (2004, p. 70) parte de perspectiva divergente destacando a impossibilidade de que a escola seja efetivamente democrática na sociedade capitalista, pois a instituição escolar é permeada por suas contradições e sendo assim “[...] transformar a escola, numa sociedade capitalista, em instrumento a favor da maioria requer mais que vontade política”. A autora problematiza enfatizando duas questões. Primeiramente, o fato do programa ser produto de um determinado grupo político o faz, de certa forma, uma proposta sectária. Além disso, Fedatto (2004) retoma a discussão de Freitas (2003) e aponta incongruência entre a co-existência, na mesma secretaria de educação, do programa Guaicuru com o PDE, que foi amplamente adotado no estado de Mato Grosso

do Sul. Pautando-se nas referências bibliográficas que são utilizadas nos documentos da Escola Guaicuru, que incluem obras de Marx, Engels e Gramsci, Fedatto (2004) afirma que o programa fundamenta-se em uma pedagogia socialista.

Fedatto (2004), discutindo o conceito de gestão democrática na Escola Guaicuru, chega a conclusão próxima a de Freitas (2003) no que diz respeito aos pressupostos do programa. Fedatto (2004, p. 71), a gestão democrática é tratada de forma tão ampla que se torna inquestionável ou axiologicamente incontestável, “[...] como princípios gerais que se aplicam a qualquer proposta, de qualquer escola, de qualquer país ou estado”⁴³. Fedatto (2004) também aponta as *ilusões metafísicas* que perpassaram as concepções da Escola Guaicuru, dentre essas destaca a função atribuída à educação de *transformar a sociedade*.

À título de entendimento, reitera-se que nas fontes bibliográficas expostas foram apresentadas duas perspectivas de análise acerca da Escola Guaicuru. Uma delas entende a escola como efetivamente alternativa. Balduino (2003) e Peroni (2004) assumem esse posicionamento e vinculam o programa estadual à tendência da Escola Cidadã. O processo de implementação da política – instrumentalizado através da Constituinte Escolar – caracterizaria-se por seu caráter democrático. Destacam a função da educação para explicitar as diferenças entre a política liberal e a Escola Guaicuru. Outra tendência, expressa especialmente por Freitas (2003) e Fedatto (2004), realiza a crítica à política estadual. Freitas (2003), não obstante, reforça os pressupostos da Escola Guaicuru, a saber, deixa em aberto a possibilidade de que possa ser materializada uma proposta alternativa – não-liberal - na sociedade capitalista, apontando as razões pelas quais a Escola Guaicuru não se materializou, focalizando portanto sua crítica ao *modus operandi* do programa estadual. Fedatto (2004) tratou das limitações da proposta, no que diz respeito principalmente ao acentuado otimismo em relação à relevância da escola na sociedade. Aranda (2004) e Aranda e Senna (2005) demonstram como a proposta Guaicuru esteve intrinsecamente relacionada à um projeto político-partidário específico.

A relação entre a Escola Guaicuru e o projeto político-partidário do PT pode também ser percebida na função que a proposta “alternativa” desempenhou nas disputas eleitorais. O fato de tecer críticas ao capitalismo demarcou, no plano do discurso, um sinal distintivo do partido em relação aos demais grupos políticos em meio à concorrência por votos. Como os próprios proponentes da política apontaram, houve uma mobilização dos educadores

⁴³Sobre a utilização de expressões como *qualidade social*, *excluídos* – que, talvez, refira-se ao proletariado, *educação alternativa* ou mesmo *educação liberal*, pode-se afirmar que, na realidade, os mesmos não são operacionalizados como conceitos, visto que não são definidos, caracterizados.

em torno dos projeto petista de governo antes mesmo da eleição. Essa mobilização foi depois reforçada com a realização da Constituinte Escolar, que envolveu vários segmentos relacionados à área da educação em Mato Grosso do Sul.

Nos documentos da Escola Guaicuru o cerne da argumentação em torno da necessidade de um *projeto alternativo* estava na contribuição que a escola poderia dar à *transformação social*. Mészáros (2005) contribui com a discussão sobre a dimensão da capacidade transformadora da educação formal. Para o filósofo húngaro, os mecanismos de manutenção das relações capitalistas são assimilados, ou acatados resignadamente, através do posicionamento do indivíduo nas relações de classe. Os indivíduos *devem* estabelecer relações de acordo com as limitações da classe a que pertence e para tal é necessário o aceite ou, ao menos, o cumprimento, das regras estabelecidas pela ordem capitalista. O processo de internalização, portanto, embora possa ter contribuições da educação, ocorre ainda que o indivíduo jamais tenha frequentado a instituição educacional. Dessa forma, “[...] fica bastante claro que a educação formal não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, *por si só*, fornecer a alternativa emancipadora radical (MÉSZÁROS, 2005, p. 45, grifos do autor)”.

Corroborando a análise de Fedatto (2004) e Freitas (2003), é verificável nos documentos da Escola Guaicuru uma indefinição conceitual. Qualidade social da educação, transformação social e gestão democrática, formulações centrais do programa estadual, são entendidos como antítese da educação liberal e redundam em definições que enfocam a função da educação⁴⁴. Estariam, nesse sentido, conceitualmente circunscritos ao modelo educacional liberal. A proposta Guaicuru, ao definir a função social da educação, o fez através da negação daquilo que foi caracterizado como educação liberal, formando com a mesma um par dicotômico. Realizando a negação do que existe, ainda que buscando a radicalidade, mantém-se sujeito àquilo que nega. Nas palavras de Mészáros (2005, p. 60, grifos do autor) a partir de Marx: “[...] todas as formas de negação permanecem *condicionadas pelo objeto da sua negação*.”

A inconsistência conceitual poderia ser também reputada à correlação de forças colocadas internamente no Partido no momento das formulações da Escola Guaicuru, sendo que a defesa de divergentes concepções sobre sociedade podem ter contribuído para que a proposta educacional se tornasse uma “colcha de retalhos” marcada pelo ecletismo. Dessa forma, embora negue, em tese, a possibilidade da saída da barbárie através de reformas,

⁴⁴Freitas e Fedatto (2008), que vinculam o programa Guaicuru à tendência da Escola Cidadã, observam também que a última opera através de dicotomias como: qualidade social x qualidade total; multi/inter/pluricultural X monocultural; gestão democrática X gestão autoritária; escola inclusiva X exclusão; participação X imposição.

propõe *ações* para a transição gradual, enfocando apenas um aspecto societal, a saber, o processo educativo formal.

A impossibilidade de superar, mesmo teoricamente, a educação vigente não estaria talvez relacionada a uma limitação de ordem teórica. Aponta Mészáros (2005) que as limitações das propostas de *reforma* encontram-se, não necessariamente, nas questões relativas à teoria ou de desenvolvimento lógico de um pressuposto, mas na própria estrutura do capital, que é *incorrigível*⁴⁵. E as propostas de reforma estão relacionada à correção dos efeitos, sem superação das causas. Ao focar a questão educacional, a proposta dita *alternativa* nega o pressuposto de que a mudança radical só ocorre com alteração do sistema como um todo. Sendo a educação determinada pelas relações capitalistas de produção, um discurso que pretenda a transformação através da educação, na realidade, refuta a perspectiva de superação do capitalismo, pois:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema existente*, em nome da presumida legitimidade de lidar *apenas com manifestações particulares* [...], [e gradualmente] é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2005, p. 62-63, grifos do autor).

2.3 TENDÊNCIAS E INFLUÊNCIAS: A RELAÇÃO DA ESCOLA GUAICURU COM A PERSPECTIVA PETISTA DE EDUCAÇÃO.

A Escola Guaicuru, como afirmam Peroni (2004) e Bigarella (2004), foi parte da proposta do PT para a disputa do governo estadual na primeira gestão do partido em Mato Grosso do Sul. Como já abordado, a política estadual tem sua especificidade demarcada por sua crítica à educação liberal. Tem como interlocutores a proposta de Educação Cidadã e a concepção petista de educação, que à sua maneira também se colocam como tendência alternativa em relação à educação liberal. Posto o diálogo privilegiado que os proponentes da política educacional de Mato Grosso do Sul estabeleceram com as concepções petistas de educação, visto as convergências encontradas entre os documentos

⁴⁵ Analisando o pensamento de Robert Owen, Mészáros (2005) aponta a *indignação sincera* do socialista utópico em relação à exploração da força de trabalho, acompanhada do *medo* da alternativa que superaria os elementos determinantes da exploração. Owen propõe uma solução à exploração do proletário através da educação: o acesso ao saber levaria os trabalhadores *esclarecidos* a não se submeterem ao jugo. E, “A diluição de sua diagnose social num ponto crucial e a circularidade das soluções vagas e atemporais oferecidas por ele são *descarrilhamentos práticos e necessários*, devido não a uma deficiência na lógica formal do autor, mas sim à *incorrigibilidade da lógica perversa do capital* (MÉSZÁROS, 2005, p. 34, grifos do autor)”.

produzidos pelos educadores petistas em seus encontros nacionais e alguns conceitos utilizados pela Escola Guaicuru, faz-se necessário abordar o Partido dos Trabalhadores e suas perspectivas educacionais, o que será feito nesta subseção.

A possibilidade de criação de uma organização partidária no sistema político brasileiro é retomada no ano de 1979, após um período de bipartidarismo instituído pelo Ato Institucional nº 2, de 1965⁴⁶. O PT é criado formalmente em 1980 e congregou grupos organizados que realizavam a oposição ao regime político em vigor, além de segmentos de diferentes matizes ideológicos. A conjuntura mundial em que o Partido emerge caracterizava-se por um período de crise do capital.

Naquela conjuntura, nos países centrais do capitalismo, a partir de 1973 pôde ser identificada uma queda geral nas taxas de lucros, combinada com baixo índice de crescimento. Enquanto isso, em países da África, Ásia Ocidental e América Latina houve uma profunda e longa recessão com queda da taxa de crescimento e alta inflacionária, paralelamente ao dinamismo econômico do sul e sudeste da Ásia e à queda brusca do Produto Interno Bruto (PIB) de grande parte dos países do “socialismo real”. O resultado em termos mundiais pode ser caracterizado como uma crise do capital, a despeito de crescimentos localizados. Segundo Hobsbawm (1995), esse momento histórico combinou recessões conjunturais com crise estrutural. O historiador denomina os anos de 1980 como a década de crise, em que fica claro que o padrão de acumulação executado nas décadas anteriores não era mais possível.

O padrão de produção que se impõe a partir de então se baseia, nas palavras de Mészáros (2004, p. 73, grifos do autor), em um círculo vicioso de desperdício e escassez em que

mesmo os requisitos mínimos para a satisfação humana são insensivelmente negados à maioria esmagadora da humanidade, enquanto os índices de desperdício assumiram proporções escandalosas, em conformidade com a mudança da reivindicada *destruição produtiva*, do capitalismo passado, para a realidade, hoje predominante, da *produção destrutiva*.

Como apontou Senna (2003) a partir das proposições de Mészáros (2004), a acumulação capitalista contemporânea realiza-se através do tempo mínimo de produção aliada à taxa de uso decrescente que ocorre devido ao “[...] decréscimo de utilização, ao consumo rápido e descartável (SENNA, 2003, p. 121)”.

⁴⁶Os partidos políticos cuja existência foi consentida no período 1965-1979 foram a Aliança Renovadora Nacional (ARENA) e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

A redução no tempo necessário à produção está relacionado com as mudanças na produção, que são também resultantes de inovações tecnológicas e racionalização do processo de trabalho e que levam necessariamente à alteração na composição do capital com a crescente aplicação do capital constante (trabalho morto) em relação ao capital variável (trabalho vivo). O resultado é a redução da taxa de lucro e do número de proletários ocupados na produção. Uma faceta do caráter contraditório do desenvolvimento capitalista, aponta Tumolo (2003), está expresso no fato de que o mesmo é associado à expansão numérica do proletariado excedente.

Dessa forma, a conjuntura aqui abordada caracteriza-se, em termos mundiais, pela ampliação do exército de reserva, que se expressou nos altos índices de desemprego verificados (HOBSBAWM, 1995).

Essas mudanças, colocadas em um cenário de capitalismo global, são portanto mundializadas. Nos anos de 1980 países periféricos tiveram ampliada a produção industrial com a transferência de fábricas dos países centrais para essas regiões, como no caso do Brasil e a indústria automobilística⁴⁷. Essas indústrias, altamente mecanizadas e em constante processo de substituição do capital vivo pelo morto, ao migrarem para cenário cujo custo da força de trabalho era bastante inferior ao verificados nos países centrais, reduziram custos e consolidaram seu espaço no mercado mundial.

Como se coloca o Estado nessa conjuntura? Destaca Senna (1994) a dupla função que o Estado exercita e que são complementares. O Estado visa garantir a continuidade da acumulação do capital e, concomitantemente, a reprodução da força de trabalho através de serviços públicos e sociais. Esses serviços, que podem ser denominados de salário indiretos, correspondem à função de reprodução da força do trabalho. Assim, em função da crise do capital já aqui delineada, colocou-se como estratégia de salvaguarda do capital a teoria neoliberal, que dentre outros tópicos enfatizava a necessidade de redução de custos governamentais que eram praticados com os serviços sociais e públicos.

O modelo ao qual o neoliberalismo se contrapunha era o que se convencionou chamar de *Welfare State* – em sua vertente européia – ou *New Deal* nos EUA, que se pautava na ampliação do consumo através do pleno emprego, que geraria o aumento da demanda e expansão, sob forte regulamentação e atuação estatal. O neoliberalismo, em oposição a

⁴⁷O documentário Roger... (1989), do diretor Michael Moore, aborda a decadência econômica e social pela qual passou a cidade de Flint, no Michigan, com a transferência de fábricas da General Motors e de unidade produtivas vinculadas à empresa. Fundada na cidade americana, a companhia transferiu-se para o México em meados dos anos de 1980, em busca de redução nos custos de produção, em especial em força de trabalho. Essa ação gerou cerca de trinta mil desempregados nos EUA, com consequências extremas na economia de Flint.

esse modelo de política econômica, além da redução dos custos governamentais orientava a contração da emissão monetária, elevação das taxas de juros, desregulamentação dos fluxos financeiros e privatização (ANDERSON, 1996). Diferentes países seguiram as diretrizes gerais do neoliberalismo, com matizes diferenciadas. No entanto, assinala Anderson (1996) que é possível apontar que nos anos de 1980 o neoliberalismo consolidou-se como pensamento hegemônico.

Como apontou Hobsbawm (1995), os pressupostos neoliberais emergiram em uma conjuntura de crise e dessa forma não havia possibilidade de que o estado se eximisse de serviços públicos, visto os altos índices de desemprego quase universalmente verificáveis⁴⁸. Mesmo os países considerados paradigmático na aplicação das estratégias neoliberais buscaram saídas mais de acordo com a política do *Welfare State*. Dessa forma, o Estado desempenhou, peremptoriamente, sua função de manutenção das relações capitalistas através do oferecimento de bens e serviços sociais (HOBSBAWM, 1995). A ampliação dos empregos públicos, incluindo-se as áreas relacionadas à educação, podem assim ser entendidas.

Estabelecendo um contorno mais nítido em relação à conjuntura em cena, é importante destacar que no Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, organizações da sociedade civil ganharam amplitude e, não obstante a diversidade de grupos e matizes ideológicas, tinham como ponto consensual a oposição à ditadura executada no país. Verificou Senna (1994) que as organizações e movimentos sociais reivindicavam também reformas para a política social, sendo que algumas se constituíram em direitos contemplados na Constituição de 1988.

Nota-se, então, que o que orientava parte das reivindicações das organizações da sociedade era a busca por direito civis e sociais e portanto limitados à matriz liberal dos direitos individuais.

Dentre as organizações mobilizadas, destacam-se os trabalhadores do setor da produção e suas manifestações grevistas, iniciadas em 1978 na Região do ABC paulista, que ganharam rapidamente a adesão de diferentes segmentos da economia (BRAMBATTI, 1995).

A criação formal do PT⁴⁹ ocorreu em 1980 e teve como base organizações sociais e grupos denominados de esquerda, lideranças do novo sindicalismo, intelectuais e representantes de um fração da Igreja Católica, especialmente a orientada pela Teologia da

⁴⁸Nos países da União Européia, por exemplo, o índice de desemprego no final da década de 1980 era de 9,2% (HOBSBAWM, 1995).

⁴⁹O manifesto de fundação do partido foi aprovado pelo Movimento Pró-PT em 10 de fevereiro de 1980 e publicado no Diário Oficial da União de 21 de outubro de 1980.

Libertação⁵⁰. Dentre as organizações foram colocados também como interlocutores destacados os movimentos sociais, sendo que por alguns integrantes do PT a organização foi entendida com expressão, no plano partidário-institucional, desses movimentos (GOMES, 2008). Senna (1994, p. 57) nota que os movimentos sociais, mais especificamente aqueles relacionados à educação, tinham a

[...] tendência [...] [a] inscrever suas lutas somente no âmbito da política, ou seja, lutas para aperfeiçoamento do aparelho estatal. O embate é muito mais complexo, pois os fenômenos políticos só podem ser explicados em sua relação orgânica com a formação social em que se manifestam.

Nos anos de 1980 verificava-se a predominância do que se denominou *novo sindicalismo*, que se destacava por seu posicionamento não-marxista, e é desse segmento que virá a primeira diretoria do partido. Verificava-se ainda, à reboque da crítica ao que foi denominado de “socialismo real”, a oposição à organização de quadros nos partidos e defesa das organizações de massa, como se as últimas fossem necessariamente menos burocráticas e autoritárias e portanto mais democráticas (SADER, 1999).

A forma de organização do PT, de acordo com Sader (1999), explicita sua caracterização como um caleidoscópio composto por grupos díspares, como os de tendência trotskista, o Movimento de Emancipação do Proletariado (MEP), Liberdade e Luta (Libelu), Ala Vermelha – formada por dissidentes do PC do B, Partido Revolucionário Comunista (PRC) e oriundos do MDB. A convivência de diferentes posicionamentos teóricos, que redundam - ou deveriam redundar - em divergentes práxis política é regulamentada através do chamado *Direito de tendências*, resultante do V Encontro Nacional do PT em 1989 (BRAMBATTI, 1995).

Aponta Gomes (2008) que em nome da divergência de posicionamentos presentes, e amalgamado pela crítica aos partidos de quadros, o PT buscou instituir o que denominaram de democracia interna. Sendo que os divergentes grupos buscavam fazer prevalecer seus princípios e orientações de atuação política, houve a decisão de se rejeitar uma definição pronta do partido que, entendeu-se, deveria ser paulatinamente e “democraticamente” construída. Em termos práticos, essa estratégia possibilitou a convivência e a manutenção de toda a diversidade de tendências sob a bandeira petista.

⁵⁰Sobre a participação de membros da Teologia de Libertação e apoio de parte do clero à fundação do PT, ver Brambatti (1995). Em uma análise mais pormenorizada, que enfoca a influência da Teologia da Libertação na política educacional do PT na prefeitura de São Paulo (1989-1992), ocasião em que parte dos dirigentes do Partido que atuavam na Educação do município assinalaram o posicionamento favorável ao ensino religioso no currículo escolar, ver Gomes (2008).

Dessa forma, na Carta de criação do Partido, afirma-se que:

O PT nasce da decisão dos explorados de lutar contra um sistema econômico e político que não pode resolver os seus problemas, pois só existe para beneficiar uma minoria de privilegiados.[...] [O] **PT pretende chegar ao governo e à direção do Estado para realizar uma política democrática**, do ponto de vista dos trabalhadores, tanto no plano econômico quanto no plano social (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 1980, s.p., grifo nosso).

Boito Jr. (2006) identifica nas propostas petistas, do início da década de 1980, orientações que prezam por intervencionismo estatal e estatização, expansão do consumo como estímulo à produção e redução do nível de desemprego, alcance universal dos serviços sociais (educação, saúde, educação) como composição salarial (salário social). As proposições da esquerda no Brasil são marcadas pelo que Sader (1999) denomina de ideário humanista, religioso e solidário, com cunho democrático-liberal eminentemente reformista. No caso específico do PT, em que pese as divergências ideológicas, o campo hegemônico foi demarcado pelo reformismo, como pode ser verificado nos documentos de fundação do Partido. Dessa forma, legitima as instituições e práticas sancionadas pelo capital, como o Estado e a democracia burguesa.

A partir das considerações de Boito Jr. (2006) pode-se inferir que as orientações do partido no período da fundação estavam atreladas ao modelo de política econômica com influência do *Welfare States*, embora mundialmente já se pudesse verificar a substituição das diretrizes dessa natureza pela hegemonia neoliberal.

No ano de 1982 foi realizada a primeira eleição para o cargo de chefe do executivo estadual de Mato Grosso do Sul e em 1998 foi realizado o pleito em que Zeca do PT foi vitorioso. A vitória eleitoral de Zeca do PT para o governo de Mato Grosso do Sul em 1998 foi considerada surpreendente e alardeada como uma *virada à esquerda*⁵¹. Em 1998, Zeca do PT concorreu com Ricardo Bacha do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), obtendo 58,6% dos votos do segundo turno. Foi reeleito em 2002, com 53,7% dos votos válidos do segundo turno em disputa com Marisa Serrano (PSDB) (TRIBUNAL ELEITORAL DE MATO GROSSO DO SUL, 2008).

Pedro Kemp foi o primeiro secretário de educação durante a gestão do Partido dos Trabalhadores em MS. Em entrevista a Aranda (2004), apontou que as formulações da

⁵¹As pesquisas apontavam a eleição de Pedro Pedrossian do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que nem foi ao segundo turno e apoiou Zeca após sua eliminação do pleito eleitoral. O Partido dos Trabalhadores, na eleição de 1998, elegeu mais dois governadores nos estado do Acre e Rio Grande do Sul (SURPRESAS... , 1998).

Escola Guaicuru foram pautadas em contribuições de militantes do PT e em experiências consideradas bem sucedidas do Partido na Prefeitura de Porto Alegre e no governo do Distrito Federal, com a *Escola Cidadã* e a *Escola Candanga*, respectivamente. A Constituinte Escolar é mais diretamente correlata à experiência de Porto Alegre e, segundo Kemp, respondeu à necessidade de que o Programa Guaicuru tivesse elementos de participação popular. Fortemente presente na campanha do candidato Zeca do PT, a idéia de participação popular deveria demarcar o diferencial do governo petista no estado, de modo a contrastar com a gestão antecedente.

De fato, a proposta Guaicuru encontra elementos convergentes com as propostas para a educação esboçadas pelo PT nos I e II Encontros Nacionais de Educadores do Partido dos Trabalhadores (ENEd/PT), respectivamente 1989 e 1992. Analisando os relatórios finais, resoluções e demais documentos produzidos nos encontros supracitados e no IV Encontro Nacional de Educadores do Partido dos Trabalhadores (1999)⁵², Lima (2004) procurou apreender a concepção de educação do PT como instituição, apesar da diversidade de grupos que o formam. A autora percebe com clareza que, nos três momentos distintos dos ENEd/PT, existem diferenças de posicionamentos e propostas.

Destacando a concepção de educação e os fundamentos teóricos de cada Encontro, a autora afirma que, no primeiro momento (1989), postulava-se a importância da educação para a classe trabalhadora e a necessidade que essa atuasse na

[...] construção de uma solidariedade de classe, pela possibilidade que toda a *comunidade ao redor dela*, como pais e alunos, tivessem de utilizá-la como um espaço comum de elaboração e edificação da cultura e do conhecimento. [...] Um saber que, se fosse desta forma construído, levaria em conta as necessidades dos que participam da escola, possibilitando-lhes se transformar em sujeitos de sua própria história, rompendo com a visão imposta pela elite de que somente esta é capaz de identificar as necessidades de toda a sociedade e conseqüentemente encontrar as melhores soluções (LIMA, 2004, p. 51, grifos nosso).

Nesse sentido, na perspectiva do partido a Escola teria, historicamente, imposto a ideologia dominante. O PT propõe então que a educação se adapte às necessidades dos filhos dos trabalhadores, propiciando a formação pretendida, que passa pela politização dos alunos.

A crítica à escola fundamentava-se na percepção de que essa era Aparelho Ideológico do Estado capitalista, no sentido dado por Althusser, depois reiterado por Bordieu e

⁵²Lima (2004) não analisou os documentos emitidos no III Encontro Nacional de Educadores do Partido dos Trabalhadores por não ter tido acesso ao mesmo. Assim, a pesquisadora abordou o I (1989), II (1992) e IV (1999) Encontros Nacionais de Educadores do Partido dos Trabalhadores.

Passeron. Nessa perspectiva entendia-se que a reprodução das relações de produção dar-se-iam através da ideologia e na modernidade a instituição responsável por inculcar a ideologia dominante seria a escola⁵³. De acordo com Lima (2004, p. 55, grifos nosso), o Partido dos Trabalhadores afirmava que os

partidos representantes das classes dominantes que separam o ato de educar do de ser educado, com o intuito de manter as *massas populares* cada vez mais ignorantes para poder educá-las ou, de acordo com os militantes petistas, “domesticá-las”.

Sobre essa questão ocorreu um debate entre os educadores petistas que opunha principalmente dois grupos divergente. Enquanto um grupo – que poderia aqui ser denominado de *espontaneístas* - enfatizava que a escola deveria mudar suas práticas educacionais e o currículo, abrindo-o ao senso comum e às experiências da educação popular, considerando que assim os alunos poderiam alcançar a consciência de classe, outro grupo – denominado de *conteúdistas* - defendia a necessidade que a classe proletária tivesse acesso a produção cultural, artística e científica da humanidade, sistematizada através da ciências e estudos humanistas, o que, para a outra vertente, significava a manutenção da escola como reprodutora da ideologia dominante. Os *conteúdistas* também questionavam a interpretação de que a relação aluno-professor representava, necessariamente, autoritarismo e dominação, refutando assim o papel de agente de dominação, no sentido althusseriano, atribuído aos docentes. Dentre os conteúdistas destaca-se Saviani. A polêmica pode ser conhecida com a publicação do livro *A Educação como ato político-pedagógico* (DAMASCENO et al., 1989), que reúne escritos sobre educação de petistas e tratam do I ENED/PT (1989), e cujo título já reflete o pensamento predominante no partido⁵⁴.

Senna (1994) aponta o quase predomínio na produção acadêmica da área de educação dos anos de 1970 das interpretações reprodutivistas baseadas na obra de Althusser. Na década seguinte, que coincide com o término do período do Estado ditatorial no Brasil,

⁵³A Escola, Aparelho Ideológico do Estado (AIE), toma para si o encargo de educar as crianças de todas as classes e “[...] e inculca-lhes durante anos [...] *saberes práticos* [...] envolvidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história, a ciência, a literatura) ou simplesmente, a ideologia dominante no estado puro (moral, instrução cívica, filosofia)”. Sendo assim: “Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada de ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (*com consciência profissional, moral, cívica, nacional* e apolítica altamente *desenvolvida*); papel de agente de exploração (saber mandar e falar aos operários: as *relações humanas*), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido *sem discussão* ou saber manejar a demagogia retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (ALTHUSSER, 1980, p. 64-66)”.

⁵⁴O conteúdismo tem uma relação mais próxima como referencial curricular do ensino médio da Escola Guaicuru, que privilegia e destaca a relevância da formação do proletariado no que pode ser denominado de saberes burgueses pela tendência divergente já exposta. Essa discussão será retomada na próxima seção.

passam a sobressair as análises baseadas no pensamento de Gramsci, tanto nas organizações do setor como nas produções acadêmicas.

Como afirmou Lima (2004), o Partido dos Trabalhadores tinha em suas fileiras grande número de educadores e dessa forma nos anos de 1990 os documentos do II Encontro Nacional de Educadores do PT (1992) vão remeter à concepções gramscianas com abundância, substituindo-se assim a hegemonia das interpretações sobre educação fundamentadas no reprodutivismo de Althusser.

Nos documentos sobre educação do PT nacional é assimilada a contribuição teórica do pensador italiano, de modo que passam a vigorar, com maior recorrência, abordagens que partem da compreensão da instituição escolar como um espaço onde também estão presentes as contradições e a luta de classe e que por isso pode ser espaço para a construção da contra-hegemonia. É possível afirmar que, ao se focar estritamente as questões educacionais, o pensamento de Gramsci é reduzido a uma leitura reformista. Sader (1999) aponta que tal leitura de Gramsci foi difundida a partir das formulações do eurocomunismo dos anos de 1970, que tiraram o forte conteúdo anticapitalista que Gramsci lhe imprimia.

No II ENEd/PT (1992) destacou-se ainda intenção de consolidar um projeto político nacional que disputasse espaço com o projeto neoliberal, uma vez que o partido já tinha considerável participação no executivo e legislativo de diferentes partes do Brasil⁵⁵.

Uma alteração considerável em relação aos documentos emitidos em 1989 pelos educadores do partido consiste em não se reportar mais a uma educação voltada ao proletariado, e sim para a maioria da população: os “excluídos” e

[r]atifica a defesa em prol de uma escola democrática, unitária, politécnica, laica, de caráter científico, possuindo o trabalho por **princípio educativo** e elemento organizador de sua estrutura[.], mais especificamente no que concerne ao ensino médio (LIMA, 2004, p. 109, grifos nosso).

Em relação ao IV ENEd/PT (1999), a autora é taxativa. Têm-se um material povoado convergências com a política educacional vigente:

Nesse contexto, o PT se encontrava agora discutindo gestão escolar, escolas privadas, a importância destas no contexto nacional, qualidade e

⁵⁵Em relação ao executivo, Lima (2004, p. 130) apresenta os seguintes dados acerca do montante de prefeituras petistas: em 1982 eram 2; 1985 e 1986, uma; 1988, 36; em 1992 eram 54; total que mais do que duplica em 1996: 115 prefeituras eram do PT. No executivo estadual, 1994, foram eleitos Cristóvão Buarque no Distrito Federal e Vitor Buaiz no Espírito Santo. Em 1998, além de Zeca do PT, foram eleitos Vitor Buaiz no Espírito Santo, Olívio Dutra no Rio Grande do Sul e Jorge Viana no Acre.

educação, bem como empregabilidade e educação – propostas direcionadas para a inserção deste cidadão no mundo globalizado e que discutiam superficialmente a qualidade na escola pública (LIMA, 2004, p. 150).

Dessa forma, no final da década de 1990, as propostas petistas para a educação e as deliberações dos organismos internacionais, que são materializados na política educacional do Brasil nos anos de 1990, apresentam similaridades.

À guisa de uma retomada, aponta-se que a formulação e implantação da Escola Guaicuru foi ensejada pela chegada, ao executivo de Mato Grosso do Sul, do Partido dos Trabalhadores. Como uma das características do partido apontou-se sua natureza multifacetada, composta por pensamento de diferentes e divergentes matizes ideológicas. Essa diversidade expressa-se tanto nos conflitos de ordem político-partidário que atravancam a plena realização da Escola Guaicuru quanto nas indefinições conceituais presentes nos documentos. Dentre os conflitos inter-partidários, a interrupção abrupta da Constituinte Escolar- parte do programa Guaicuru – é bastante emblemática. Em relação ao universo conceitual presente nos documentos, nos interessa destacar como na mesma proposta houve espaço para orientações, à primeira vista, bastante divergentes, como a proposta geral da Escola Guaicuru e as concepções de currículo propostas no referencial. Esse último será objeto de análise da próxima seção.

3 O REFERENCIAL CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO: DA CRÍTICA À PROPOSIÇÃO

Nesta seção será abordado o referencial curricular elaborado para a rede estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Serão abordadas entrevistas que constituem, juntamente com as fontes documentais, os dados primários desta pesquisa. A partir de entrevistas coletadas com agentes responsáveis pelo processo de elaboração do referencial pretende-se discorrer sobre o processo de formulação, assim como identificar e discutir seus pressupostos teórico-metodológicos.

Os documentos que consubstanciaram a proposta para o currículo do ensino médio e serão aqui abordados são: *O ensino médio na Escola Guaicuru* (MATO GROSSO DO SUL, 2000); *Perspectivas pedagógicas para o ensino médio* (MATO GROSSO DO SUL, 2002) e os volumes do Referencial, divididos por áreas – *Ciências Humanas e suas Tecnologias* (MATO GROSSO DO SUL, 2004ca), *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* (MATO GROSSO DO SUL, 2004cb) e *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (MATO GROSSO DO SUL, 2004d). Os entrevistados para a pesquisa foram: Prof^a Dr^a Ana Aparecida Arguelho de Souza⁵⁶, Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves⁵⁷ e Prof. Msc. João Mianutti⁵⁸.

⁵⁶Possui graduação em Licenciatura Plena em Letras pela Faculdade de Ciências e Letras Dom Aquino (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1994) e doutorado em Letras - UNESP - campus Assis (2003). Atualmente [2009] é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência e atua nas áreas de Educação e Letras, com ênfase em História da Educação, Teorias da Literatura e Literatura Brasileira. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4773537T7>. Acesso em: 06 mai. 2009.

⁵⁷Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1969), especialização em Ensino de 1º e 2º Graus pela Universidade de Brasília (1971), mestrado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1981), doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1991) e pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Atualmente é Professor Pesquisador da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal, Membro de corpo editorial do Intermeio (UFMS), Membro de corpo editorial da Revista Brasileira de História da Educação e Membro de corpo editorial da Crítica Marxista (São Paulo). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: História da Educação, Colégio-seminário, Educação colonial, Iluminismo e educação, Pesquisa Histórico-Educacional e Historiografia Educacional. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4791244Z4>. Acesso em: 06 mai. 2009.

⁵⁸Possui graduação em Ciências Habilitação Biologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1990), especialização em Metodologia de Ciências pela Universidade Católica Dom Bosco

A análise dos pressupostos teórico-metodológicos da proposta curricular partiu da premissa, formulada a partir das leituras dos documentos, da influência da produção do Prof. Drº Gilberto Luiz Alves⁵⁹ nas publicações referentes ao referencial do ensino médio. Considerar essa premissa foi fundamental para concatenar a proposta com as formulações de um grupo de pesquisadores, com afinidade teórica, que se dedica a pensar sobre a educação, sendo que tal grupo articula-se em torno das proposições de Prof. Drº Gilberto Luiz Alves. A denominação *grupo* foi utilizada por Prof. Drª Ana Arguelho, que destacando a perspectiva que vê a utilização das obras clássicas como forma de superar o trabalho didático vigente afirma que

[e]ssa é uma metodologia e é um procedimento de pesquisa que o nosso grupo vem adotando desde a primeira vez em que eu conversei com o Gilberto. Eu li um texto dele, publicado na revista Novos Rumos, em que ele falava da necessidade de se colocar os clássicos na escola e eu já vinha – paralelamente, sem conhecer o Gilberto – fazendo um trabalho de retirar o livro didático da sala de aula e colocar a literatura clássica em substituição. Quando eu li o texto dele isso casou, para mim, e aí a gente veio junto nessa idéia de que a escola precisa incorporar a literatura clássica como forma de compreensão da totalidade histórica, da trajetória humana, da suas lutas, da suas utopias, das suas paixões, na construção da sociedade (SOUZA, 2008).

Pretendeu-se que na elaboração dos currículos para as áreas específicas houvesse uma unidade na perspectiva de análise e que essa unidade fosse fundamentada nas concepções sobre educação, história e sociedade que o grupo considera pertinentes para a abordagem da sociedade contemporânea. Há, no grupo, uma filiação à vertente teórica marxista, ou como denominam, à ciência da história.

Outro pressuposto de análise que orienta esta compreensão do referencial é o reconhecimento das divergências teóricas e metodológicas entre a política educacional Escola Guaicuru e as formulações expressas nos documentos ora em cena. Tais divergências, no âmbito das relações políticas-partidárias, encontram repouso no fato de que houve, como

(1992) e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1996). Atualmente é Professor assistente da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Tem experiência na área de Educação. Atuando principalmente no seguinte tema: Ensino de Ciências. Disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4709005E2>. Acesso em: 06 mai. 2009.

⁵⁹Isso posto, cabe apontar o critério de escolha dos entrevistados para esta pesquisa. O Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves esteve presente, na Secretaria de Educação, nas discussões iniciais da proposta curricular aqui abordada. Considerou-se, portanto, imprescindível a entrevista com o citado pesquisador. A coordenação dos trabalhos, após a saída do Prof. Drº Gilberto Luiz Alves, ficou sob encargo de Profª. Drª Ana Arguelho, que já estava na Secretaria no momento inicial do processo abordado e continuou até a finalização do documento e a capacitação dos professores. A professora e pesquisadora foi entrevistada também. Prof. Msc. José Mianutti, responsável pela área da Ciências da Natureza, foi entrevistado com a finalidade de entender com o referencial teórico chegou às áreas específicas e de que modo buscou-se construir a unidade conceitual nos Referenciais.

foi apontado na seção anterior, espaço para formulações muitas vezes antagônicas sob o escopo petista em Mato Grosso do Sul. E, ainda, importa destacar que a proposta para o currículo do ensino médio, finalizadas na gestão Zeca do PT (1999-2002), já teria tido seus esboços originais traçados ainda sob o governo anterior (ALVES, 2008; SOUZA, 2008; MIANUTTI, 2008).

Apesar de tais divergências, a proposta curricular é componente da Escola Guaicuru, sendo a última entendida com a política educacional, formada por programas e projetos, dentre os quais figura a proposta curricular para o ensino médio.

3.1 O REFERENCIAL E ALGUMAS QUESTÕES CONJUNTURAIS: ELABORAÇÃO, ORGANIZAÇÃO E A IMPLANTAÇÃO.

Na década de 1990, como já discutido nas seções anteriores, foram propostas mudanças – cujo conjunto foi chamado de reforma – no ensino médio. Tais mudanças foram instrumentalizadas por legislação federal, como a LDBEN nº 9.394, de 1996, e marcos regulatórios como que trataram especificamente do currículo do ensino médio, como a Resolução/CNE 03/98. No bojo das ações governamentais federais visou-se a implantação do PROMED em Mato Grosso do Sul, que incluía repasse de recursos da União para a consecução dos programas sobre a temática. Sua viabilização estava relacionada à necessidade de uma política estadual sobre o ensino médio e profissionalizante que abarcasse uma concepção de ensino concernente ao estado.

Assim, em 1998, o pesquisador Prof. Drº Gilberto Luiz Alves foi convidado a atuar como consultor na Secretaria de Educação, ocasião em que produziu um documento básico que foi pensado como uma discussão introdutória para a elaboração do Plano do Ensino Médio e o Plano de Educação Profissional.

Havia sido convidado, ainda no governo do PMDB, imediatamente antes da vitória do PT para coordenar um grupo de consultores que elaboraria o Plano do Ensino Médio e o Plano de Educação Profissional do estado. Como ocorreu a eleição e o PT ganhou, eu mesmo cheguei para a secretaria de educação na época e coloquei que quem iria executar os planos era o PT e que era temerário fechar os planos no governo ainda do PMDB e nem seria ético. Ela mesma reconheceu isso, concordou e disse para fechar o plano no início do governo do PT. E foi o que aconteceu: estávamos com tudo preparado para fechar e aguardamos o início do governo PT (ALVES, 2008).

Como aponta Alves (2008), naquele momento o executivo era governado pelo PMDB. Com a eleição de Zeca do PT e a posse de Pedro Kemp na Secretaria de Estado de

Educação, houve um consenso entre a nova administração e a consultoria contratada de que haveria continuidade nas diretrizes já estabelecidas nos documentos citados, que como afirmou Prof. Dr. Gilberto, pautaram-se fundamentalmente em sua obra – que é resultado de pesquisa de pós-doutoramento – denominada *A produção da escola pública contemporânea* (ALVES, 2008).

Em 2001 o Prof. Dr^o Gilberto L. Alves se afastou da secretaria de educação e Prof. Dr^a Ana Arguelho passa à coordenação das atividades. Segundo ambos, houve um esforço em manter a diretriz esboçada pelo Prof. Dr. Gilberto (ALVES, 2008; SOUZA, 2008).

A política educacional Guaicuru passou por um arrefecimento a partir de 2001, com a mudança de titular da pasta de educação⁶⁰. Em relação à proposta curricular para ensino médio, a partir de 2002, ocorreram a ampliação do número de consultores, a elaboração de documentos e, ainda, as capacitações dos professores. No entanto, a publicação dos três volumes dos Referenciais foi feita apenas em 2004 e, em 2005, foi elaborada uma antologia de obras literárias clássica para serem distribuídas aos professores, como modo de instrumentalizar os professores a atuarem de acordo com a proposta (SOUZA, 2008).

O Referencial Curricular para o Ensino Médio de Mato Grosso do Sul é composto por três volumes: Área de Linguagem, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Artes, Língua Estrangeira Moderna e Linguagem Corporal/Educação Física); Área de Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia e Ciências Sociais – Filosofia e Sociologia) e Área de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (Física, Química, Biologia e Matemática). Essas áreas correspondem à formulação do Ministério da Educação (MEC) expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e compõem a Base Nacional Comum desse nível de ensino.

Souza (2008) reafirma que chegada à Secretaria deu-se com o intento de elaboração da política para o ensino médio. Uma vez esboçada, a política foi apresentada no documento *O Ensino Médio na Escola Guaicuru – Proposta política pedagógica para Mato Grosso do Sul* (MATO GROSSO DO SUL, 2000). Posteriormente, após delineada a política pedagógica, considerou-se como um desdobramento das reflexões a elaboração do referencial para o currículo, organizado por áreas do conhecimento o que, portanto, derivou da

necessidade de discutir especificamente as áreas, quer dizer, o currículo mesmo. Porque até então o documento [inicial] era um documento de políticas mais amplas, mas é claro que para você fazer uma proposta pedagógica você tem que chegar no currículo mesmo: o que tem que

⁶⁰Os conflitos partidários internos do PT e suas consequências na gestão da política educacional Guaicuru no período 1999 – 2002 foram abordados na seção 3 desta dissertação.

ser trabalhado dentro da escola na área de linguagem, o que precisa ser trabalhado na área de ciências humanas e da matemática (SOUZA, 2008).

A contratação de consultores de áreas específicas do conhecimento ocorreu para atender essa necessidade. Buscando unidade entre as diretrizes gerais e as propostas curriculares das áreas específicas, considerou-se que:

Uma das condições para participação no projeto [de formulação do referencial curricular] era a proposta teórico-metodológico que está colocada. Como eu tinha uma afinidade com a questão teórica, ou seja, trabalhar na perspectiva da história, pensar toda a discussão com os professores em termos de que conhecimentos trabalhar, principalmente, tendo como referencial teórico a ciência da história, ou seja, pensar os conhecimentos como formulações historicamente determinadas e respondendo, ou estando vinculadas, à essas determinações, é basicamente isso (MIANUTTI, 2008).

Passam, então, a constar como consultores das áreas Prof^a. Dr^a Terezinha Braz (Ciências Humanas), Prof. Msc. João Mianutti (Ciências da Natureza) e Prof. Dr^a Ana Arguelho (Linguagens). A última respondia, nesse momento, também como consultora geral. Desse modo, o Referencial Curricular de cada área envolveu um coordenador – que foram os consultores contratados - e por quantos pesquisadores fossem as disciplinas de cada área. A seleção dos pesquisadores ficou ao encargo dos consultores das áreas.

Em relação à Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, afirmou Souza (2008) que trabalharam na equipe de elaboração:

as pessoas que entendiam que a linguagem e a história humana tinham uma relação. Porque eu não conseguiria para todas as disciplinas [...] [pesquisadores] marxistas.

Souza (2008) e Mianutti (2008) destacaram as dificuldades em encontrar pesquisadores na área de Ciências da Natureza, Matemática e Tecnologias que partiriam de tais pressupostos. Assim

No âmbito das ciências naturais, esse foi um critério que não pôde ser adotado com muito rigor porque nós não temos muitas pessoas, ou não tinham naquele momento, que pensavam essa perspectiva. Ou seja, em geral, as pessoas das ciências naturais – da biologia, da física, da química e da matemática – tem muito forte a questão da orientação disciplinar. Então, na cabeça delas, os conhecimentos estão coordenados dentro de uma lógica disciplinar que não é necessariamente a lógica histórica. Isso gerou uma dificuldade inicial, então eu poderia dizer para você com tranquilidade que a equipe que trabalhou com a construção dessa proposta nessa área foi a equipe possível de ser formada (MIANUTTI, 2008).

O produto, como apontou Mianutti (2008), na apresentação do referencial da área na qual trabalhou, ficou “ainda bastante marcado pela orientação disciplinar”. A tentativa de se trabalhar a produção do conhecimento no curso da história e com a tecituras do conhecimento com suas condições determinantes, falando especificamente da área agora em questão, na realidade gerou um documento que contém a história da matemática, da física, da química e da biologia – compartimentadas, ou disciplinarmente organizadas, para utilizar a expressão de Mianutti (2008).

A organização dos volumes que compõem o referencial segue uma padronização. De modo a exemplificar tal organização, recorre-se aqui à publicação referente à Área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (MATO GROSSO DO SUL, 2004d). No volume referente há uma discussão inicial apresentada como *Texto de fundamentação teórica*, onde cada um dos elaboradores das disciplinas que compõem a área do conhecimento – Literatura, Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Corporal (Educação Física) e Artes - discorre sobre os pressupostos que orientam a abordagem e seleção do conteúdo. Seguem os *Temas* e *Unidades Temáticas*, que vão desde a Antiguidade até a contemporaneidade:

Tema A - O Mundo Antigo

Unidade Temática I - A Civilização Grega

Unidade Temática II - A Civilização Romana

Tema B – A Europa Medieval

Unidade Temática I - O Mundo Feudal

Unidade Temática II – A Transição para a Modernidade

Tema C – A Modernidade

Unidade Temática I – O Desenvolvimento da Modernidade

Unidade Temática II – O A Era dos Monopólios e a Crise da Modernidade.

Em cada uma das *Unidades Temáticas* abordam-se as disciplinas que formam a área do conhecimento. Em relação à distribuição do conteúdo no decorrer do ensino médio, a

sugestão é que as Unidades Temáticas pertinentes ao Mundo Antigo, Grécia e Roma sejam trabalhadas no 1º semestre do 1º ano, a Unidade que trata do Mundo Medieval e da transição para a Modernidade ocupe o 2º semestre do primeiro ano, ficando a Modernidade para os dois últimos anos, podendo ser trabalhada no 2º ano a Unidade Temática que trata do desenvolvimento da sociedade burguesa até o século XIX e, no 3º

ano, os conteúdos pertinente ao século XX (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 13).

A organização em períodos históricos, dispostos de forma cronológica, é entendida como recurso metodológico que pretende “[...] evidenciar, ao longo do ensino médio, a natureza histórica das sociedades, seu desenvolvimento, seu ocaso e a tarefa humana de sua construção (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 13)”. Em cada *Unidade Temáticas* apresenta-se o conteúdo adequado entendido como o conhecimento produzidos por homens do período a que se está remetendo. Assim, a literatura de Dante Alighieri, o teatro de Gil Vicente e as novelas de Bocaccio, por exemplo, seriam abordados na Unidade Temática I - O mundo feudal.

Em seguida, o Referencial expõe ao professor sugestões de *Procedimentos metodológicos para Aquisição e produção de texto e Iniciação à pesquisa*. Sugere-se, assim, que para a aquisição e produção de texto se inicie a Unidade Temática I – O Mundo Feudal:

em **Literatura e Língua Portuguesa**⁶¹, com a leitura dos textos *As Aventuras da inteligência* e *A literatura na Idade Média*, nos quais se discutem as grandes contribuições à cultura, oferecidas pela civilização medieval: as universidades; a filosofia; os gostos estéticos na construção das catedrais, na pintura, na música. Em seguida, sugere-se um amplo debate, em sala, sobre como ocorreu a explosão cultural e a difusão da educação nos primeiros tempos da Idade Média. [...] Outras leituras recomendadas para enriquecer os debates são as dos textos *Quem foi Dante Alighieri?* e de excertos do poema imortal *A Divina Comédia*, de Dante [...] É importante [também] iniciar o resgate histórico da Língua Portuguesa [...], seus primórdios, por meio do texto *Origens e evolução histórica da língua portuguesa*. Reflita como se originou a língua portuguesa? Como se instalou o latim na Península Ibérica? Quais as línguas românicas? (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 135-138, negritos nosso).

No trabalho com **Educação Corporal**, um aspecto que o professor poderá explorar [...] refere-se à relação dos senhores feudais com o trabalho. Esta relação determina a ideia de corpo pertencente à classe senhorial. [...] Para esta parte, o professor poderá, nas aulas, projetar um outro filme bastante esclarecedor. Trata-se de *Coração de Cavaleiro*. [...] Além do filme, o professor poderá explorar, nas discussões, textos literários. As novelas de cavalaria, por exemplo, são excelentes fontes para o conhecimento do modo de vida e pensamento da aristocracia cavaleiresca [...] indica-se a famosa novela do escritor espanhol,

⁶¹Na análise da responsável pela área, não há como compartimentar as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, pois “língua se realiza na fala de um povo e em sua literatura. Essas são as formas de realização de uma língua. Então, para mim, língua portuguesa e literatura é a mesma coisa. E foi assim que eu apresentei a proposta (SOUZA, 2008)”.

Vívar, chamada *El Cid* (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 139-140, negritos nosso). No item que trata da *iniciação à pesquisa e produção de texto*, algumas das sugestões:

Em **Língua Inglesa** os alunos poderão investigar os aspectos espirituais e materiais da peregrinação, como parte integrante da vida medieval que levará a uma melhor compreensão da obra de Geoffrey Chaucer, autor principal dessa unidade temática. Como se organizava um grupo de peregrinos? Como viviam? Como se trajavam? Como se locomoviam? Quais eram seus objetivos? [...] A partir do entendimento de um dado cultural tão importante para a Idade Média quanto era o costume de peregrinar, pode-se apreciar com maior profundidade a obra de *The Canterbury Tales* (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 142, negritos nosso).

[**Em Artes**] Com base na leitura das peças teatrais e do filme *O auto da compadecida*, os alunos poderão mostrar em um texto escrito as aproximações e afastamentos entre as linguagens de Gil Vicente e a do escritor nordestino Ariano Suassuna. Poderão, ainda, pesquisar o significado das palavras “auto” e “farsa”, e encenar alguns *sketches* em sala de aula (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 142, negritos nosso).

Pode parecer que o incentivo à utilização das diferentes modalidades de textos como recurso metodológico estaria circunscrita ao currículo da área de linguagem, já que tal diversidade é própria da área. Porém, nas Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias aponta-se que para a **Física**

O filme *Giordano Bruno*, de Guiliano Montaldo, representa um recurso didático valioso para recuperar os contornos da Unidade. [...] Outro material interessante é a peça de teatro *A vida de Galileu*, de Bertold Brecht. O acesso à peças teatrais como a citada é importante, por se tratar de uma forma de linguagem que nos permite desvelar aspectos importantes do momento que está sendo estudado (MATO GROSSO DO SUL, 2004cb, p. 170, grifos do autor).

Pode-se afirmar que há, de fato, recorrência à utilização de obras audiovisuais, musicais e plásticas em todas as áreas que compõem o currículo.

Outro ponto que merece destaque é o amplo relevo dado à utilização das obras denominadas *clássicas*. Em entrevista, Souza (2008) apontou que tal denominação serve às obras que possibilitam “a compreensão da história humana e da construção civilizatória”. Para Alves (2008),

Quando se fala [...] sobre os clássicos, não estamos afirmando que devem ser só os clássicos. Mas os clássicos são fundamentais. Porque os clássicos [...] não são anacrônicos. Clássico é aquilo que foi produzido pelo homem e jamais deixou de fazer parte da pauta de formação cultural.

A utilização da tecnologia informacional aparece também como um instrumento didático que deve ser disponibilizado ao aluno, o que permitiria a superação das práticas obsoletas de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

A proposta foi introduzida aos professores de ensino médio da rede estadual através de encontros, que foram realizados em duas fases. A primeira fase ocorreu em 2002 e foi presencial, com carga horária de 12 horas, subsidiada pela publicação *Perspectivas pedagógicas para o ensino médio* (MATO GROSSO DO SUL, 2002) e acompanhada de formulário para ser respondido por professores. A fase inicial ocorreu em cidades pólos do estado - Campo Grande, Corumbá, Três Lagoas e Aquidauana - com a discussão da proposta curricular. A segunda fase, que teve carga horária de 92 horas, sendo 44 presenciais e 48 presenciais. Na formação presencial estiveram presentes os consultores contratados por áreas, realizando discussões com os professores (SOUZA, 2008).

Cabe deter-se aos percalços da segunda fase do processo. Foi selecionada uma instituição, através de concorrência pública, para executá-la. Segundo Souza (2008), as capacitações realizadas pela instituição e o material de subsídio produzido pela mesma sofreu reação negativa dos professores participantes das capacitações. De acordo com Souza (2005), visto que o edital ao qual a instituição concorreu tinha como objeto a continuidade de capacitação dos professores de acordo com as concepções de currículo e trabalho didático já apresentadas pela Secretaria de Educação, não houve cumprimento do contrato visto que no lugar de trabalhar o referencial curricular de Mato Grosso do Sul abordou-se, na capacitação, os PCNs. Souza (2008), o que caracterizou de fato o trabalho realizado pela instituição foi a fragilidade teórica-metodológica. Desse forma, a equipe inicial de consultores retomou as atividades de capacitação, elaborando novo material de subsídio - *Perspectivas pedagógicas para o ensino médio* (MATO GROSSO DO SUL, 2002)- e indo aos municípios ainda não atendidos, nessa segunda fase, pela instituição selecionada por edital.

Como apontou Souza (2008), não ocorreram atividades sistematicamente organizadas nas instituições escolares, mas apenas esses grandes encontros de capacitação. Complementa Mianutti (2008), abordando especificamente a área de ciências da natureza:

Com relação à preparação dos professores para utilização do Referencial,

ela foi realizada a partir de grandes encontros envolvendo professores da área, onde se discutiu a proposta e se tentou exemplificar como poderia se trabalhar os conhecimentos das ciências naturais tendo como orientação o Referencial. Em todos esses encontros sempre foi necessário se discutir a questão teórica. Sempre foi necessário até porque os professores da área de ciências naturais têm pouca familiaridade com essa perspectiva. É bom dizer que, em geral, poucas leituras são feitas por aqueles que trilham esse caminho.[...] Em alguns momentos foi feita tentativa de exemplificação, de como seria trabalhar, pegar um tema específico. Agora, um limite que considero nesse processo todo é que as discussões sempre foram de caráter muito geral, pouquíssimas vezes houve uma discussão com as áreas separadas e mesmo que isso tenha ocorrido foram encontros muito curtos. Acho que uma proposta como essa ela, pela ousadia, exigiria um esforço muito maior.

A utilização da proposta deveria ser uma decisão do profissional docente, que a tomaria em razão de sua identificação com a perspectiva apresentada. Apontou Mianutti (2008) que ocorreram iniciativas esparsas e esporádicas de utilização da proposta referencial por professores da rede estadual, que restritas ao interesse individual do docente não poderiam permitir que se alcançassem as orientações do material, que considera indispensável senão um esforço de toda a instituição escolar, ao menos o trabalho em conjunto dos professores de uma mesma área do conhecimento. Souza (2008), discorrendo sobre o alcance da proposta, diz que:

Essa proposta teve uma repercussão, em nível de Brasil, muito grande. Teve um momento que ela chegou a ser apontada como a proposta que poderia ser a grande proposta do PT - já que era o PT que estava no governo do Brasil - também para o Brasil, mas ela foi combatida e as forças antagônicas venceram. Ela foi combatida pelos defensores do livro didático, pois ela realmente baniria o livro didático das escolas. Você sabe que o livro didático é elemento de transações financeiras gigantescas entre os setores editoriais e os setores públicos. Venceu, então, a história dominante, a força social conservadora e a proposta foi abandonada. Caso tivesse sido adotada pelo governo certamente a história dessa proposta seria outra, mas no confronto das forças sociais antagônicas a proposta perdeu. E, perdendo, ela se tornou passageira. Acho que o importante é que ela foi feita e deu frutos, pois nós fizemos capacitações com os professores e eles adoraram a proposta, mas claro que não hegemonicamente.

À título de retomada é necessário reafirmar que o referencial foi elaborado no âmbito da Secretaria de Educação, por pesquisadores contratados especificamente para a formulação do mesmo. Após sua finalização, foi apresentado aos professores da rede estadual de educação. Os referenciais apontam diretrizes para o currículo do ensino médio, sugerindo textos para a fundamentação dos professores e para utilização em sala de aula,

assim como esboçam uma metodologia de ensino adequada aos conteúdos. Cabe destacar, portanto, que o Referencial não se restringe a uma compilação de conteúdos a serem abordados. Não havendo obrigatoriedade na adoção do currículo referencial, sua utilização ficou circunscrita aos docentes que tinham afinidade com os pressupostos teóricos e metodológicos do mesmo.

Nas diretrizes para o currículo e na abordagem do conteúdo sugerido aos professores existem elementos que são recorrentes e balizam os autores. São eles:

utilização de recursos audiovisuais e de diferentes formas de linguagens;

ampla aplicação de textos clássicos;

esforço em explicitar as relações de produção como determinantes da ciência e cultura na abordagem do conteúdo. Buscou-se uma análise fundamentada teoricamente na ciência da história. A utilização do termo *ciência da história* para denominar a teoria de Marx produz discussões entre os estudiosos do pensador alemão ⁶². Assim, a unicidade em torno da utilização da *ciência da história* pelos elaboradores da proposta referencial não foi, obviamente, fortuita, mas manifesta a intenção dos pesquisadores em se posicionar em uma linha de interpretação da teoria que parece remontar diretamente à obra *Ideologia alemã*. Nessa obra manuscrita constaria o trecho - que foi suprimido por Marx - onde lê-se:

Conhecemos apenas uma única ciência, a ciência da história. A história pode ser analisada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. A história da natureza, a chamada ciência natural, não nos interessa aqui; mas teremos que examinar a história dos homens, pois quase toda ideologia se reduz ou a uma concepção distorcida desta história, ou a uma abstração completa dela. A própria ideologia não é senão um dos aspectos desta história (MARX; ENGELS, 1987, p. 23).

3.2 CONCEITOS NORTEADORES DA PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO.

Explicitada a relação entre o documento produzido e as considerações de Alves (2001), irá se estabelecer nesta subseção a discussão dos conceitos centrais que balizam o referencial, buscando na produção do autor (ALVES, 2001) o diálogo necessário para o

⁶²Abordar tais discussões extrapola o escopo desta pesquisa e, portanto, não serão objeto de análise.

entendimento de tais conceitos. Visa apontar de que modo tais conceitos norteadores culminam na proposta referencial. Dentre as concepções orientadoras da proposta serão destacados os seguintes conceitos: *totalidade*, *trabalho didático* e *funções sociais da escola contemporânea*.

3.2.1 A retomada da totalidade em pensamento

Na análise de Alves (2001), a escola deve acessar ao aluno o conhecimento que o habilite à compreender a sociedade capitalista e seu movimento. Para o autor, a totalidade é a sociedade capitalista. E,

Sobretudo para o decantado “exercício consciente da cidadania”, o homem carece de entendimento acerca de como funciona a sociedade. Como o ser da sociedade é o ser do próprio homem, a compreensão do social pelo acesso do *pensamento à totalidade* é a condição necessária para que o ser pensante compreenda a si mesmo. A educação geral pode ser um instrumento dessa transformação de consciência do homem (ALVES, 1999, p. 249, grifos do autor).

A forma como o conhecimento é tratado nas instituições educacionais não possibilitaria o acesso à totalidade. Desse modo, a crítica à especialização do conhecimento permeia o currículo referencial. A superação da especialização do conhecimento poderia ser alcançada com a abordagem que

permita aos alunos percebê-lo como a partir de uma totalidade histórica que inclui toda a trajetória humana até os dias atuais e no interior da qual os homens ergueram as civilizações (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 25). ”.

Entende-se, no documento, que essa abordagem é a ciência da história.

Para a superação da especialização e acesso à totalidade na abordagem das questões ambientais, por exemplo,

pouco resolve levar os alunos a campo para constatar a ação depredatória do homem sobre a natureza. Se eles não entenderem que a lógica acumulativa do capital é, por natureza, depredatória, ao invés de lutar contra essa lógica e contra esse modo de produzir a vida, sua ação alcançará apenas a dimensão técnica de preservar o meio ambiente (MATO GROSSO DO SUL, 2000, p. 25).

A proposta de superação da especialização do conhecimento nos PCNs é a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade. A intenção em reconstituir a unidade do conhecimento através do “diálogo” entre as disciplinas, segundo Alves (1999), desconsidera que

o conhecimento realiza-se através de várias, e muitas vezes antagônicas, matizes epistemológicas. A tentativa de retomada da unidade do conhecimento

[...] Se a especialização do saber condena o especialista a confinar-se na área do conhecimento que cultiva, causando com isso a sua incapacidade de captar a unidade do real em pensamento, resulta não só na mutilação do desenvolvimento humano do especialista mas, também, com isso, na reprodução das condições responsáveis pelo conhecimento enviesado que se acumula no âmbito de cada ciência especializada. Logo, somar acriticamente aspectos do conhecimento produzido em diversas ciências especializadas leva, de fato, à soma de perspectivas mutiladas e, assim, produz as condições para reproduzir os efeitos mutiladores da especialização do saber em escala mais ampla e aguda (ALVES, 1999).

Não obstante, os documentos relativos ao Referencial reiteram a relevância do fato de que a LDBEN, nº 9.394, de 1996, tenha organizado o currículo por áreas, visto que tal procedimento expressa a constatação, por parte da política nacional de educação, de que o conhecimento especializado não é capaz de possibilitar aos alunos a compreensão mais ampla da sociedade, suas leis e movimentos. Os formuladores da proposta para Mato Grosso do Sul utilizam a organização do conhecimento em áreas, tal como proposto pelos documentos nacionais e reiteram a relevância dessa forma de estruturação do currículo. No entanto, como já apontado, entendem que a unidade entre as áreas do conhecimento ocorreria através do método de análise, no caso, a ciência da história.

O intento de superar a especialização do conhecimento pela apreensão da totalidade em pensamento, na proposta curricular, enseja o procedimento metodológico que visa relacionar o conteúdo – entendido como produção humana culturalmente significativa – com os seus determinantes estruturais. Dessa forma, o professor deve abordar o produto cultural ou científico explicitando suas relações com o modo de produção vigente durante sua elaboração. A abordagem sugerida ao Dom Quixote, de Miguel de Cervantes (1547 – 1616), por exemplo, é que se explicita como a obra manifesta uma crítica irônica ao pensamento ibérico na Idade Média. A Espanha – assim como Portugal – atada ao sistema mercantilista, à lógica medieval e inerte diante da consolidação do capitalismo nas nações mais desenvolvidas, é apresentada na obra como

uma sociedade que vai perdendo os rumos da história, na medida em que permanece articulando o trabalho e a produção de forma obsoleta para seu tempo. A empreitada quixotesca de atacar moinhos, imaginando monstros que, hoje em dia, ganhou a conotação de um idealismo teimoso e febril, quando não ingênuo, na verdade, simboliza a loucura de um país que se deixou atrasar em sua produção material e ainda pressupunha ganhar o mundo burguês emergente em suas novas exigências econômicas e sociais (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 148).

Nota-se, assim, como a análise da produção em questão não limitou-se aos seus elementos intrínsecos e as condições econômicas daquele momento histórico não foram apresentados como *pano de fundo* sobre o qual se sobrepõe a obra literária, mas se entendeu que Cervantes abordou questões de relevo seu tempo - por essa razão é considerado um clássico.

O conteúdo culturalmente significativo está nos clássicos e, portanto, a proposta de currículo pauta-se nos produtos sociais revelantes de cada tempo histórico. O tempo histórico não é definido através de organizações políticas, filosóficas, religiosas, morais, etc; mas por relações de produção que determinam essas organizações e formas de pensar. Em relação à metodologia de abordagem do conteúdo, a utilização dos clássicos é uma das proposições que transitam em torno da superação do livro didático. Nesse sentido, expressa-se aqui um antagonismo entre a proposta curricular para o ensino médio e os pressupostos que orientaram a Escola Guaicuru, visto que a última manifesta analogia com a tendência que se denominou de *espontaneísta* e que caracteriza-se por fazer a crítica aos saberes burgueses, dando relevo ao senso comum e ao *saberes da diversidade cultural*, com um acentuado localismo.

3.2.2 Da centralidade da crítica ao manual didático.

Os clássicos, que não são necessariamente obras literárias, mas podem ser música, artes plásticas ou audiovisual, assim como a informática, são os recursos didáticos que o referencial aponta como instrumentos para a transposição da atual organização do trabalho didático.

Por trabalho didático, aponta Alves (2001), entende-se o trabalho na escola, ou seja, o trabalho didático é a manifestação, na instituição escolar, do trabalho em geral. Mas,

Não se trata, pura e simplesmente, de uma analogia entre o que se dá no âmbito das manufaturas e no âmbito da escola. Permeando todas as atividades desenvolvidas no interior da sociedade capitalista, produtivas ou não, ocorre uma tendência que leva à generalização de uma forma de organização do trabalho compatível com o modo de produção (ALVES, 2001, p. 96).

Alves (2001), tratando do trabalho didático, identifica-o como trabalho improdutivo. Por atividade produtiva entende-se aquela que gera mais-valia, sendo que a improdutiva não o faz. Tal consideração é central na medida em que o autor analisa a expansão da escola pública no século XX como parte da ampliação da atuação do Estado, em sua fase

monopolista, na oferta de serviços sociais e demais atividades improdutivas⁶³.

A tendência à generalização da organização do trabalho tendo como paradigma a produção de mercadorias foi o que levou a escola, segundo Alves (2001), a se tornar manufatureira no século XVII. Em *A produção da escola pública contemporânea*, Alves (2001) discute a escola manufatureira, que seria aquela cujas formulações remontam à Comenius. O bispo protestante, obra *Didática Magna*, elaborou uma concepção de educação e um método que visava *ensinar tudo a todos*. Essa preocupação, para Comenius, estava relacionada a difusão do saber necessário para a leitura e estudo da Bíblia. Como superação dos instrumentos de didática vigente até aquele momento, que eram basicamente os clássicos e antologias, o bispo sugere o manual didático, composto por uma reunião de textos, produzidos por compiladores, sobre as temáticas a serem estudadas. O manual didático possibilitaria a redução de tempo e recursos na educação. Como síntese do conhecimento humano, organizado de modo que favorecesse a aquisição do conteúdo, o manual didático

Especializou-se [...] em função dos níveis de escolarização e das áreas do conhecimento, multiplicando-se da mesma forma que os instrumentos de trabalho, dentro da oficina, que, por força da divisão do trabalho, ganharam as configurações mais adequadas às operações que realizavam (ALVES, 2001, p. 86).

Pode se falar, então, da simplificação e objetivação do trabalho didático. A primeira deriva da organização disciplinar e a divisão do alunado em nível e série e a objetivação decorre da submissão do professor ao instrumento de trabalho. Desse modo, ocorre a gênese da escola manufatureira. A manufatura, que se caracteriza pela especialização com a divisão do trabalho de modo que o trabalhador passa a realizar operações simples, perdendo o domínio do processo do trabalho. A expansão da organização manufatureira para além da produção ocorreu quando no segmento da produção já verificava-se consolidada a manufatura em substituição à produção artesanal (ALVES, 2001).

A manutenção da centralidade do livro didático até a contemporaneidade, para Alves (2001), demonstra o caráter ainda manufatureiro da escola, com a objetivação e simplificação do trabalho didático que lhe é correspondente. Daí considerar obsoleta a escola contemporânea.

Tais considerações sobre a escola atual e o trabalho didático são balizadores da proposta curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul, entendida como

uma proposta onde seja colocado para os professores a necessidade de

⁶³Braverman (1981) já havia abordado o tema na mesma perspectiva ao apontar as funções das políticas públicas no período monopolista.

realmente enfrentar essa forma de organização do trabalho didático hoje colocado, onde há uma submissão do professor ao instrumento de seu trabalho, que determina o que vai ser trabalhado e como vai ser trabalhado, é o instrumento e não o professor (MIANUTTI, 2008).

A escola expressa a sociedade que está colocada aí e tem uma expressão manufatureira no seguinte sentido: o grande instrumento que ela tem é o livro didático (SOUZA, 2008).

A proposta de superação da objetivação e simplificação com a instauração de um outro tipo de trabalho didático, em que o professor não seja subsumido pelo manual didático, em termos de proposta, aparece como a utilização de obras clássicas e da tecnologia da informação. A superação do livro didático deveria ser resposta também a sua fragilidade conceitual. A escola atual é considerada obsoleta frente as demandas atuais, o que se expressa em conteúdos, práticas e instrumentos de ensino – quadro-negro, giz e apagador. Dessa forma, considera-se a proposta curricular seria uma resposta às imposições da sociedade contemporâneas, as quais a escola manufatureira não é capaz de atender (MATO GROSSO DO SUL, 2002, p. 10).

Para que o conhecimento significativo chegue às instituições escolares é necessário, segundo o referencial, não apenas uma nova organização do trabalho didático, mas também professores com habilidade para a educação que se pretende. Pode-se questionar em que medida a proposta não manifesta, ainda que implicitamente, um saudosismo em relação ao mestre preceptor; ou ainda, se não busca reconstruir uma intencionalidade no trabalho didático.

É muito relevante a discussão de Alves (2001) sobre a pertinência do conceito de qualificação do trabalhador, que o considera inapropriado visto que o desenvolvimento das relações capitalistas de produção oportunizou a desqualificação profissional do trabalhador. O “resgate” da qualificação não é apenas desnecessário como inviável sob os auspícios do capitalismo. Assim, considerando professor como parte do proletariado, sujeito portanto à mero apêndice de seu instrumento de trabalho - o livro didático - como o mesmo poderia alcançar, sob o capital, o domínio do seu processo de trabalho?

3.2.3 Do caráter obsoleto da educação à escola necessária: entre o ideal e o factual.

não é da natureza da nossa proposta essa consulta as bases, pelo menos não a natureza da minha proposta. Porque entendo que o capitalismo sonega muito às pessoas e muitas vezes quando você consulta as bases

você recebe como proposta o senso comum [...]. Na proposta eu coloquei a necessidade de se considerar a produção cultural dos negros, dos índios, dos poetas marginais, das pessoas que não têm voz nessa sociedade e disso ser sublevado e valorizado. Mas, **enquanto proposta, entendi que nós tínhamos que fazer uma proposta baseada em nossas pesquisas, em nossos estudos e no entendimento que nós temos de educação.** Acho que o pesquisador existe para fazer um trabalho e é desse trabalho de pesquisa que surgem as propostas, pelo menos enquanto intelectual orgânico de uma determinada classe acho que o pesquisador em sua pesquisa – já que ela é direcionada – expressa os anseios de uma determinada classe. Porque se você trabalha na perspectiva do marxismo, como eu trabalho, ou em uma perspectiva liberal, você não precisa consultar nada pois o seu ideário já está ali, de um lado ou de outro lado. Expressei na proposta aquilo que entendi que seria necessário para a construção do pensamento crítico, para a construção de uma consciência social. **Não acredito em uma consciência social que nasça sem os instrumentos conceituais mais elaborados** (SOUZA, 2008, grifos nosso)

O trecho citado explicita, por um lado, o fato de que, de forma mais sistemática, o Referencial chegou aos professores apenas depois de concluído e, por outro lado, é uma brecha para discutir-se as divergências entre a proposta de currículo e a Escola Guaicuru.

De acordo com Alves (2008)

o discurso da equipe [que elaborou o currículo], por exemplo, não é o discurso ideológico da secretaria de educação. O discurso da secretaria da educação, inclusive, se coloca muito no campo do pós-modernismo. A questão do respeito ao pluralismo, o respeito às divergências, à diversidade e coisas desse tipo. Enquanto que a equipe tem toda uma discussão centrada na necessidade de dar centralidade à categoria totalidade. Então, isso é nítido nos documentos, isso vai aparecer nos documentos. Os documentos da equipe e os documentos da secretaria de educação têm diferenças. Eu diria que até entre os documentos da secretaria de educação têm diferenças. Até porque são os diferentes segmentos que estão escrevendo sobre as áreas hegemônicas por eles.

Nos documentos da Escola Guaicuru enfatiza-se a discussão com a base – identificada nos agentes educacionais – que ocorreu prioritariamente através da Constituinte Escolar. A relevância dessa ação na Escola Guaicuru seria a função de discussão e consulta sobre a temática educacional, visando a elaboração do Plano de Educação para a Rede Estadual de Ensino (MATO GROSSO DO SUL, 1999b). Pode-se entender a consulta às bases como uma prática relacionada à vertentes do PT, cuja influência pode ser identificada na crítica ao partido de quadros. E, ainda, no campo educacional, soma-se certa influência de Paulo Freire, que delega ao senso comum ou às experiências do cotidiano proeminência

em relação às formas de saber mais sistematizadas. O referencial teve uma trajetória que, segundo Souza (2008)

[...] avançou daquela relação dialógica [presente na Escola Guaicuru] colocando-se mais em uma perspectiva, que é uma proposta do Saviani, de que o professor tem que acessar ao aluno o conhecimento acumulado pela humanidade. A gente traduz esse conhecimento [...] como aquele que está na obra clássica. A gente vai muito na perspectiva que o Gilberto coloca e o clássico é o clássico liberal ou marxista, enfim, é aquela obra que exprime as contradições de seu tempo.

Tratando mais especificamente dos professores que lecionam no ensino médio, diz Alves (2008)

Quer dizer, a escola é escola do manual didático. Dentro da escola basta o manual didático. Ninguém lê: você pega um professor de letras e ele nunca leu literatura. Ele lê inclusive crítica literária, mas literatura ele não lê. Então, era essa a intenção. [...] Quer dizer, se o professor não tem leitura dessas coisas como é que ele pode usar isso com seus alunos?

Complementa Mianutti (2008), coadunando com Alves (2008) e Souza (2008), que a problemática está também nas universidades que formam os educadores na lógica da especialização do conhecimento. Qual resposta se obteria, então, ao consultar essa fração da “base”? O que ocorreu, portanto, foi a elaboração de uma proposta referencial pautada em pesquisas, sob um aporte teórico explicitado e que foi levada aos agentes educacionais no momento de sua implantação. Cabe afirmar que, posto as características do referencial e o tipo de formação que os educadores possuem, utilizar as diretrizes requer bastante esforço e interesses dos professores, como reconhecem os próprios elaboradores.

A proposta curricular parece firmar-se entre as constatações das características da *escola existente* e a possibilidade de instauração de uma *escola ideal*.

De acordo com Mianutti na *Apresentação* do Referencial

Cabe ressaltar que esta opção teórica expressa uma **posição política** frente ao cenário atual, pois coloca em discussão a sociedade capitalista e a necessidade de transformações. Para isso é, conforme já pontuamos, essencial superar a ótica especializada e buscar apreender a *totalidade* em pensamento (MATO GROSSO DO SUL, 2004cb, p. 22, negrito nosso).

Há, no entanto, reconhecimento dos limites impostos à superação da escola manufatureira. Ao discorrer sobre essa questão, os formuladores mencionam condições conjunturais, em destaque as ingerências na Secretaria de Educação decorrentes dos conflitos políticos partidários e as limitações na atuação dos professores que são desencadeadas pela própria

lógica de organização do trabalho didático. Não obstante, a formulação da proposta significou uma tentativa que não foi às últimas consequências mas,

Nem é possível em uma situação como essa. Eu diria que numa conjuntura como essa é importante a gente fazer um trabalho. À medida que o espaço político é colocado, a gente tem mais é que seguir em frente, tem mais é que explorá-lo, fazer aquilo que a gente entende que deve ser feito. [...] Aliás, as políticas educacionais são assim. Você não tem políticas educacionais duradouras (ALVES, 2008).

Até porque eu não acredito que uma política pública se efetive como um fato dado e acontecido, a política traduzida em ações dentro da escola. Não acredito nisso. Acho que o movimento da sociedade é muito fluido e é muito difícil você apreender o que de fato da política se transformou em ação e quais os efeitos dessa ação. [...] Sabe quando você joga a pedra na água e dá aqueles círculos concêntricos? Acho que a proposta é assim, vai fluindo e abrindo mais o círculo, vai entrando. De alguma forma, hoje eu sei que se fala de clássicos no ensino médio, que se lê mais os clássicos no ensino médio [...]. Se o Referencial não cumpriu nada, ele cumpriu uma coisa importante, disse à escola: leia mais, leia mais obras importantes, mais significativas (SOUZA, 2008).

Cabe ponderar se é possível identificar na proposta curricular como uma tentativa de *reforma* do ensino médio em Mato Grosso do Sul. Não há, no referencial, expresso o intento de se colocar como um instrumento de mudança que alcance uma nova ordem social. Enquanto isso, nas formulações da Escola Guaicuru, trabalha-se com o conceito de *transformação social*, que refere-se a instauração de uma sociedade pós-capitalista. Assim, a proposta referencial curricular manifesta clareza dos limites de uma ação circunscrita ao âmbito educacional.

São verificadas especificidades no Referencial em relação tanto à proposta de currículo apresentada nos PCNs e na legislação nacional sobre o ensino médio quanto em relação à Escola Guaicuru. Com os PCNs, apesar de convergir no que diz respeito à organização do conteúdo em áreas, há uma discussão sobre a capacidade de unidade no conhecimento através de práticas de abordagem do conteúdo, como a interdisciplinaridade sugerida pela esfera federal. Assim, o Referencial de Mato Grosso do Sul explicitou o suporte teórico metodológico do qual parte – o marxismo – de modo a evidenciar a impossibilidade de que haja unidade no conhecimento apenas através do diálogo entre as áreas do saber, devido a diversidade de matizes epistemológicas que o sustenta. Um saber não fragmentado, portanto, poderia ser alcançado apenas se se considerasse a totalidade, ou seja, se entendesse os produtos culturais e científicos em relação com as necessidades dos homens

em seu tempo histórico. As discussões propostas pelo Referencial não transitam pela dicotomia entre uma educação propedêutica ou de terminalidade, o que se busca é um ensino vinculado com as necessidades da contemporaneidade. Não é tratada, também, a educação como forma de instrução ou mesmo preparação para o trabalho – tal como aparece na LDBEN, nº 9.394, de 1996 – pois a questão da qualificação/preparação para o trabalho não seria um conceito pertinente à sociedade capitalista, posto que desde a Revolução Industrial está superada a organização da produção que dependa da perícia ou habilidade do proletariado.

Pode-se afirmar que a proposta referencial buscou delinear a instituição educacional que consideraram necessária e a forma de realização trabalho didático que consideram ideal.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação abordou o Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul, buscando conhecer seu processo de elaboração e implantação. Os pressupostos teóricos e metodológicos da referida proposta também foram discutidos. Como fontes primárias foram utilizados documentos e entrevistas com consultores do Referencial e as fontes secundárias se constituíram das pesquisas acadêmicas que abordam o ensino médio e a reforma do ensino da década de 1990 e também trabalhos que trataram da Escola Guaicuru. Tais fontes secundárias permitiram uma aproximação do objeto de análise por terem como temáticas questões com as quais o currículo referencial estabeleceu interlocução. Dentre as fontes bibliográficas figuram ainda àquelas que instrumentalizaram teoricamente a pesquisa, que filia-se à perspectiva marxista. Foram eleitas a categoria de totalidade e a análise de conjuntura como centrais para a abordagem do objeto de pesquisa. Assim, destacam-se dentre as obras de Marx *O Capital – livro I* (MARX, 1984) e *Dezoito brumário de Luís Bonaparte* (MARX; ENGELS, 1977). Em Gramsci (1984) são consideradas suas contribuições para a análise de conjuntura e a crítica ao liberalismo. Buscou-se que a análise do objeto se subsidiasse na concepção de Estado formulada por Marx, que destaca o caráter de classe da instituição.

O Referencial intentou ser uma proposta curricular que possibilitaria a superação da atual forma de organização do trabalho didático. Apresenta-se como uma *materialização* das reflexões do Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves sobre a escola contemporânea. A proposta sugere a retomada do conteúdo significativo na escola, que no entendimento dos elaboradores do Referencial manifesta-se nas obras clássicas. Os clássicos das ciências e das artes, ou seja, do conhecimento humano em geral, são aquelas produções nas quais os indivíduos formulam questões e se posicionam acerca de seu tempo. Para Calvino (1993, p. 11 e 15), “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” e ainda, “é clássico aquilo que persiste como rumor mesmo onde predomina a atualidade mais incompatível”.

Para a proposta, podem ser tanto obras que se posicionam no âmbito da crítica ao *sta-*

tus quo quanto àquelas lhes que servem de justificativa ideológica. Ao utilizar o clássico, na escola, em substituição ao livro didático, de acordo com a proposta poderia ser instaurada uma lógica inovadora no âmbito do espaço escolar que daria ao docente o domínio de seu processo de trabalho. O professor romperia assim a relação de submissão que estabelece em relação ao seu instrumento – o manual didático – que caracteriza a escola contemporânea. A escola atual, calcada em práticas didáticas consideradas obsoletas, poderia assim atender às necessidades colocadas pela sociedade contemporânea. A disponibilização dos clássicos, no decorrer no ensino médio, seguiria a organização histórica.

A forma de seleção e abordagem do conteúdo do ensino médio que o Referencial propõe tem tais preposições como estruturantes e delas derivam sua concepção de educação e de escola necessária. O fato de colocar-se como uma proposta resultante de pesquisas acadêmicas afasta-a de ações no âmbito educacional que consideram a consulta às bases como necessária a uma atuação atrelada aos interesses dos trabalhadores, tal como o projeto Constituinte Escolar, que também fez parte da Escola Guaicuru. Esse posicionamento explicita a existência de divergências entre o Referencial e a Escola Guaicuru como um todo. Não obstante, a proposta de currículo oscila entre constatações formuladas a partir do factual e a intenção de buscar uma *educação ideal*.

O currículo referencial conviveu com propostas para a educação, colocadas no governo petista em Mato Grosso do Sul (1999 – 2002), que eram a sua própria negação. A existência de tais divergências no âmbito de uma mesma política educacional demonstra, por sua vez, a existência de direções antagônicas em uma mesma organização partidária. As divergências, em certa medida, podem ser entendidas como impeditivas da manutenção da Escola Guaicuru, que de grande ação do partido para a educação em Mato Grosso do Sul foi aos poucos se tornando alvo das correntes que formavam o PT no estado e estavam em disputa naquele momento. Importante destacar que não se encontram elementos para se considerar que as disputas eram resultantes de concepções de sociedade que divergiam, mas parecem se limitar à esfera de disputa com finalidade eleitoral.

Os consultores contratados entrevistados declararam não ter filiação com o Partido dos Trabalhadores e a proposta curricular que produziram foi partícipe da política educacional denominada Guaicuru. A “divergência na unidade” que se verifica na política educacional do período pode ser entendida também como resultado de um partido de reluta em explicitar seus posicionamentos. Tal constatação encontra fundamento na crítica que faz aos partidos de quadro, que subsidia a prática política de reunião de díspares. Atuando no âmbito da democracia burguesa, a conciliação é estratégia na disputa e o

limite é o *reformismo*.

Assim, entende-se que a proposta de currículo insere-se na tendência de reforma do ensino médio e foi mesmo possibilitada por ações estatais que tinham tal finalidade, como o PROMED, que foi a origem dos recursos para elaboração e publicação do Referencial. É possível apontar que a Escola Guaicuru buscou demarcar um diferencial do PT no âmbito político partidário de Mato Grosso do Sul. A insígnia foi construída através da referência às disputas de classes, que são ampla e explicitamente utilizadas nos textos. A Escola Guaicuru afirma se posicionar com o intento de superação das relações vigentes na perspectiva do trabalho. Porém, a proposta Guaicuru não transcende a negação da perspectiva liberal e não alcança uma formulação concreta de mudança, pois essa deve estar intrinsecamente relacionada com uma transformação essencial. Pode-se, a partir daí, estabelecer que o programa estadual não foi uma ruptura, como pretendeu, mas situa-se no campo da reforma. Sendo basilar da concepção de reforma sua atuação nos efeitos e não nas causas, seria necessário estabelecer a filiação da Escola Guaicuru na perspectiva social-democrata. E, ainda, as proposições políticas auto-identificadas não liberais no âmbito do Estado e que supostamente atendem às necessidades da classe do trabalho escamoteiam o antagonismo entre as classes, oferecendo a ilusória idéia de que o Estado satisfaz as necessidades do proletariado.

Deve-se reafirmar que o Estado atua em defesa do capital. Isso não significa que não possam ocorrer reformas que, ao atender a classe trabalhadora - ainda que precariamente e transitoriamente - garantam a manutenção das relações capitalistas ao protelar conflitos entre as classes que possam comprometer a ordem capitalista. Nesse sentido, cabe investigar com agudeza as propostas que se colocam na perspectiva de superação do capital e buscar apontar suas limitações e as discussões pertinentes que possam realizar.

Essas considerações finais, longe de se pretenderem conclusivas, visam contribuir para o entendimento de propostas que se coloquem como antagônicas ao capital e, dessa forma, coadjuvar com os que têm como perspectiva a superação do capital.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTAS

Objetivo: Descrever e analisar a formulação e implementação da proposta curricular para o Ensino Médio do Programa Escola Guaicuru através de entrevista semi-estruturada (fonte primária).

A- Formulação da Proposta Curricular

1. Como se realizou o processo de formulação da proposta curricular para o Ensino Médio da Escola Guaicuru e quais as fases do processo. O (A) Senhor (a) participou em que momento e que tipo de consultoria realizou?

2. Poderia discorrer sobre os fundamentos teórico-metodológicos da proposta?

3. Como explica as relações entre a proposta curricular para o Ensino Médio da Escola Guaicuru e as tendências do pensamento pedagógico do qual a mesma é tributária?.

4. Esta questão se desdobra em três, pois estão relacionadas: Qual é a relação entre a proposta curricular para o Ensino Médio da Escola Guaicuru e a ascensão do PT ao executivo estadual? Com quais frações do partido havia consenso sobre a proposta? Houve divergência, no PT Estadual, sobre a proposta educacional em pauta?

5. Quais foram os consultores contratados para a participação na formulação/implementação da proposta e o critério para escolha dos mesmos. Todos tinham o mesmo referencial teórico-metodológico?

B-Implantação da Proposta Curricular

6. Como foi o processo de implantação da proposta curricular para o Ensino Médio da Escola Guaicuru, se possível estabelecendo as fases do processo. Em quais fases houve sua participação e que atividades desenvolveu?

7. Quais os procedimentos para a produção e seleção dos textos que compuseram os Referenciais Curriculares para o Ensino Médio?.

8. Os Referenciais Curriculares contemplam as proposições iniciais sobre currículo

esboçadas pela Escola Guaicuru nos documentos Proposta político-pedagógica para o Mato Grosso do Sul (2000 e 2002)?

9. Como os professores foram preparados para utilização dos referenciais curriculares para o Ensino Médio da Escola Guaicuru?. Como foi discutido o referencial teórico-metodológico?

10. Que informações pode nos dar sobre a implementação nas escolas da proposta curricular para o ensino médio do Programa Guaicuru?.

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO APRESENTADO AOS ENTREVISTADOS

Prezado(a) senhor(a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Por favor, não se apresse em tomar a decisão sobre a sua participação. Leia cuidadosamente as informações que se seguem sobre a pesquisa e tire eventuais dúvidas com a pesquisadora responsável pelo estudo.

Informações gerais sobre a pesquisa.

Este estudo é parte de pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Mestrado. A finalidade dessa pesquisa é apreender os pressupostos teórico-metodológicos do Referencial Curricular para o Ensino Médio, elaborado e implementado em Mato Grosso do Sul.

Os procedimentos da pesquisa abrangeram, no primeiro momento, a revisão bibliográfica e a análise documental. As entrevistas agora solicitadas, entendidas como procedimento de coleta de fontes primárias, serão realizadas visando que as fontes selecionadas descrevam e analisem o processo de elaboração e implementação do Referencial Curricular para o Ensino Médio, assim como os pressupostos teórico-metodológicos da proposta.

Critério de escolha dos entrevistados.

Os sujeitos entrevistados na pesquisa serão aqueles que tiveram participação destacada no processo de elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio e foram identificados a partir de estudos sobre o tema e análise dos documentos produzidos.

Possíveis prejuízos ou eventos adversos.

Não haverá nenhum tipo de prejuízo aos participantes do estudo, de ordem física, monetária ou moral. As informações a serem disponibilizadas a partir das entrevistas serão revisadas pelos entrevistados. Os entrevistados serão identificados nominalmente na dissertação elaborada a partir dos resultados da pesquisa.

Ao final do estudo você será informado sobre os resultados decorrentes da pesquisa e terá acesso ao texto final da dissertação.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do(a) voluntário(a), local e data.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. 2. ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ALVES, Gilberto Luiz. **História e educação em Mato Grosso: 1719-1864**. Campo Grande: UFMS, 1996.
- ALVES, Gilberto Luiz. **PEP: Plano de Educação Profissional - 2000-2004**. Campo Grande: Governo do Estado de Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação, 1999. Mimeografado.
- ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- ALVES, Gilberto Luiz. **Gilberto Luiz Alves**: entrevista [28 out. 2008]. Entrevistadora: Sabrina Miranda Areco. Campo Grande: [s.n.], 2008. 1 fitas cassete (60 min), 3 3/4 pps, transcrita pela entrevistadora.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda. **A Constituinte Escolar da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (1999-2001)**: uma proposta de gestão democrática. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.
- ARANDA, Maria Alice de Miranda; SENNA, Ester. A constituinte escolar da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1999 a 2001): acertos e desacertos com a democracia. **Série Estudos** — Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 20, 2005.
- ARRUDA Élcia Esnarriaga de. Trabalho e escolarização em carvoarias de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.
- BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **A gestão democrática da educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1999-2000**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003.
- BELCHIOR, Miriam. O PT e a reforma do estado: a experiência dos governos estaduais petistas. In: BITTAR, Jorge (Org.). **Governos estaduais**: desafios e avanços - reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003, (Coleção Pensamento Petista). p. 76–102.

BIGARELLA, Nádia. **Materialização da política de municipalização do ensino fundamental de Mato Grosso do Sul nos anos de 1993 a 2002**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2004.

BOITO JR., Armando. A burguesia no governo lula. **Revista Crítica marxista**, Campinas-SP, n. 21, p. 52–76, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica21-A-boito.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRAMBATTI, Luiz Ernesto. **O Instituto Cajamar e a formação de quadros**. 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1995.

BRASIL. **Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932**. Rio de Janeiro, 1932. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

BRASIL. **Decreto-lei 4.244, de 9 de abril de 1942**. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, 1961. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

BRASIL. **Indicação Conselho Federal de Educação, de 21 de fevereiro de 1962**. Brasília, 1962. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

BRASIL. **Lei n. 5. 692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, 1971a. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2006.

BRASIL. **Parecer do Conselho Federal de Educação n. 853/71, de 12 de novembro de 1971**. Brasília, 1971b. Núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2006.

BRASIL. **Resolução do Conselho Federal de Educação n. 08, de 01 de dezembro de 1971**. Brasília, 1971c. Fixa o núcleo-comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo-lhe os objetivos e a amplitude. Disponível em: <<https://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 17 mai. 2006.

BRASIL. **Parecer n. 45, de 12 de janeiro de 1972**. Brasília, 1972. A qualificação para o trabalho no ensino de 2º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

BRASIL. **Parecer n. 76, de 23 de janeiro de 1975**. Brasília, 1975. O ensino de 2º grau na Lei n. 5.592/71. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Brasília, 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/7_Gov_Militar.htm>. Acesso em: 26 abr. 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 abr. 2006.

BRASIL. **Parecer/CNE/CEB n.15, de 01 junho 1998**. Brasília, 1998. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.presidencia.gov.br>>. Acesso em: 26 abr. 2006.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação trabalho no século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRAZ, Terezinha Pereira. **O financiamento do ensino médio da rede estadual de Mato Grosso do Sul (1996-2006)**. 2008. Dissertação (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BRITO, Sílvia Helena Andrade de. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). **Navegando na história da educação brasileira.**, Campinas-SP, v. 01, p. 01-24, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html>. Acesso em: 15 mar. 2008.

CALVINO Ítalo. **Por que ler os clássicos**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Cia das Letras, 1993.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Campinas-SP: Papirus, 1990.

CEPAL E UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade**. Brasília, 2001.

CHESNAIS, Francois. A “nova economia”: uma conjuntura própria à potência econômica estadunidense. In: CHESNAIS, Francois et al. (Org.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003. p. 43-70.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien. **Declaração mundial de educação para todos**. Jomtien: UNESCO, UNFA e UNICEF, 1990.

CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1993, Jomtien. **Declaração de Nova Delhi sobre educação para todos**. Nova Delhi: UNESCO, UNFA e UNICEF, 1993.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1991.

DAMASCENO, Alberto et al. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

DECLARAÇÃO DE COCHABAMBA, 2001, Cochabamba. **Educação para todos::** ocumprindo nossos compromissos coletivos. Cochabamba: UNESCO, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a educação para o século xxi. Brasília: Cortez, 1998.

DUMÉNIL, Gérard; LÉVY, Dominique. Superação da crise, ameaças de crise e novo capitalismo. In: CHESNAIS, Francois et al. (Org.). **Uma nova fase do capitalismo?** São Paulo: Xamã, 2003. p. 15–41.

FALTA madeira para viabilizar pólo siderúrgico em MS. **Valor Econômico**, São Paulo, 08 fev. 2008. Disponível em: <<http://www.valor.com.br>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. A gestão educacional em perspectiva histórica: em foco o estado da questão em Mato Grosso do Sul. **Série Estudos** — Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 18, 2004.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. **Políticas públicas de educação**: a gestão democrática na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (1991 a 1994). 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 1996.

FERRO, Olga Maria dos Reis. **O Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) na escola pública de ensino fundamental em Mato Grosso do Sul**: o gerencial e o pedagógico. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2001.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. Sistemas e escolas de educação básica: entre democratizar e compartilhar a gestão. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; FEDATTO, Nilce Aparecida da Silva Freitas. Constituinte escolar e efetivação do direito à educação em mato grosso/1999-2001. In: 9º ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA ANPED - CENTRO OESTE, 09., 2008, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPED, 2008.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar. **Educação para todos**: o compromisso de dakar. Dakar: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, Fundação Ford., 2000.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**: educação para e pela cidadania. São Paulo: [s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/twiki/pub/Institu-SubInstitucional1203023491It003Ps002/Escola_Cid_Mov_projeto_2000.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2008.

GOMES, Marco Antônio de Oliveira. **História da educação pública**: a presença da intelectualidade católica na administração do município de São Paulo (1989-1992). 2008. Dissertação (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRAMSCI, Antônio. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século xx: 1914-1991**. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HUSSON, Michel. Compreender o capitalismo actual. **Revista O Comuneiro**, Lisboa, n. 06, 2008. Disponível em: <http://www.ocomuneiro.com/nr6_01_michelhusson.html>. Acesso em: 15 mar. 2008.

IBGE. **Contas regionais do Brasil**. [S.l.], 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/-/economia/contasregionais/2001/TPA.pdf>>. Acesso em: 03 mar. 2008.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. [S.l.], 2007. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Sinopse/sinopse.asp>>. Acesso em: 24 mar. 2008.

JACOMELI, Mara Regina M. **PCNs e Temas Transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras**. Campinas: Alínea, 2007.

KUENZER, Acacia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2007.

LIMA, Tatiana Polliana Pinto de. **A concepção de educação do Partido dos Trabalhadores (PT): marcos institucionais e registros documentais**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

LOCKE, John. **Segundo tratado sobre o governo civil**. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2003.

MARX, Karl. Prefácio à Contribuição à Crítica da Economia Política. In: **ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Textos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977a. v. 3.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: **ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. Textos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977b. v. 1.

MARX, Karl. **O capital**. São Paulo: Difel, 1984.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O dezoito brumário de Luís Bonaparte. In: **Textos**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977. v. 3.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6. ed. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul: 1999-2002**. Caderno Escola Guaicuru. Campo Grande, 1999b. (Série Fundamentos político-pedagógicos, v. 1).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **O ensino médio na Escola Guaicuru**: Proposta político-pedagógica para o Mato Grosso do Sul. Caderno Escola Guaicuru. Campo Grande, 2000. (Série Fundamentos político-pedagógicos, v. 2).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio**: Proposta político-pedagógica (1999-2002). Caderno Escola Guaicuru. Campo Grande, 2002. (Série Fundamentos político-pedagógicos, v. 2.1).

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: Área de ciências humanas e suas tecnologias. Campo Grande, 2004ca.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Campo Grande, 2004cb.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**: Linguagem, códigos e suas tecnologias. Campo Grande, 2004d.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Meio Ambiente, das Cidades, do planejamento, da Ciência e Tecnologia. **Diagnóstico socioeconômico de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 2007b. Disponível em: <<http://www.semec.ms.gov.br/index.php?inside=1&tp=3&comp=&show=712>>. Acesso em: 18 mai. 2006.

MIANUTTI, João. **João Mianutti**: entrevista [31 out. 2008]. Entrevistadora: Sabrina Miranda Areco. Campo Grande: [s.n.], 2008. 1 fitas cassete (60 min), 3 3/4 pps, transcrita pela entrevistadora.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 21, n. 73, p. 109–138, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 mar. 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARTIDO DOS TRABALHADORES. **Manifesto de fundação**. São Paulo, fev. 1980. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/portalpt/images/stories/arquivos/manifesto.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Perspectivas da gestão democrática da educação na elaboração de políticas públicas: a Constituinte Escolar de Mato Grosso do Sul. **Série Estudos** — Periódico do Mestrado em Educação da UCDB, Campo Grande, n. 18, 2004.

ROGER and Me. Direção, Produção e Roteiro: Michael Moore. [S.l.]: Warner Bros, 1989. 1 filme (91 min), doc., color., 35 mm.

SADER, Emir. Marxismo, partido e revolução no Brasil atual. **Crítica marxista**, Campinas-SP, n. 8, p. 125–128, 1999. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/cemarx/criticamarxista/critica8parte8dossiesader.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2008.

SARAMAGO, José. Da justiça à democracia, passando pelos sinos. **Revista Fórum**, maio. 2002. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/sitefinal/EdicaoNoticiaIntegra.asp?id_artigo=1960>. Acesso em: 07 jun. 2008.

SCHAFF, Adam. **História e verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SENNA, Ester. **Educação e democracia**: um estudo dessa articulação na produção pedagógica dos anos 80. 1994. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1994.

SENNA, Ester. Welfare State e capitalismo: os problemas da política econômica e da política social. In: SENNA, Ester (Org.). **Trabalho, educação e política pública**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2003.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho de. **Ana Aparecida Arguelho de Souza**: entrevista [29 out. 2008]. Entrevistadora: Sabrina Miranda Areco. Campo Grande: [s.n.], 2008. 2 fitas cassete (120 min), 3 3/4 pps, transcrita pela entrevistadora.

SOUZA, Zaíra Portela de. **A política de ensino médio do Estado de Mato Grosso do Sul**: a Escola Guaicuru de 1999 / 2002. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2005.

SURPRESAS marcam as eleições. **Gazeta Mercantil S/A**, São Paulo, 01 out. 1998. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/noticia/senamidia/historico/1998/10-zn100647.htm>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

TRIBUNAL ELEITORAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Resultados das eleições**. Campo Grande, 2008. Disponível em: <<http://www.tre-ms.gov.br/eleicao.html>>. Acesso em: 07 jun. 2008.

TUMOLO, Paulo Sergio. Metamorfoses no mundo do trabalho:: revisão de algumas linhas de análise. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 18, n. 59, p. 239–265, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2007.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, vida social e capital na virada do milênio: apontamentos de interpretação. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 24, n. 82, p. 159–178, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000100007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2007.

TUMOLO, Paulo Sergio. O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível? **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 26, n. 90, p. 239–265, 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 15 abr. 2007.

ZIBAS, Dagmar. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005a. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 mai. 2006.

ZIBAS, Dagmar. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, 2005b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300016&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2006.

ZIBAS, Dagmar; FERRETI, Celso J. Ensino médio: ciência, cultura e trabalho. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, abr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000100018&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2006.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil**: dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados, 2004.