



O PROGRAMA “EDUCAÇÃO: COMPROMISSO DE SÃO PAULO” E O “NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL”: CRÍTICA À INCORPORAÇÃO DOS VALORES DA LÓGICA EMPRESARIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLAR PÚBLICA¹

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: César Augusto Rodrigues
E-mail: augrogues@gmail.com
Instituição: Universidade Metodista de Piracicaba, Brasil

Submetido: 14/02/2019
Aprovado: 20/11/2019
Publicado: 30/04/2020

[doi> 10.20396/rho.v20i0.8654673](https://doi.org/10.20396/rho.v20i0.8654673)
e-Location: e020008
ISSN: 1676-2584



Checagem
Antiplágio

Distribuído
Sobre



  César Augusto Rodrigues²

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar o modo pelo qual se processam os valores da lógica empresarial incorporada pelo “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”, um dos pilares do programa “Educação: Compromisso de São Paulo”, adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. As análises teórica e documental demonstram que esse programa tem sua origem na iniciativa privada e se estrutura em concordância com o complexo valorativo neoliberal e com os modelos de gestão empresarial de caráter toyotista. Tais valores se incorporam, não só nos mecanismos de gestão escolar, como se objetivam em propostas pedagógicas de educação empreendedora. Conclui-se que essas concepções, ao serem incorporadas pela escola pública, subtraem da educação escolar seu propósito de transmissora dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto de homens e mulheres, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Neoliberalismo. Toyotismo. Educação pública. Novo Modelo de Escola de Tempo Integral.



THE PROGRAM “EDUCAÇÃO: COMPROMISSO DE SÃO PAULO” AND THE “NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL”: CRITICAL TO THE INCORPORATION OF BUSINESS LOGIC VALUES IN PUBLIC SCHOOL EDUCATION

Abstract

The purpose of this paper is to analyze how the values of business logic embodied in the “New Full-Time School Model” are processed, one of the pillars of the “Education: São Paulo Commitment” program, adopted by the State Department of Education from Sao Paulo. The theoretical and documentary analyzes show that this program has its origin in private enterprise and is structured by the complex neoliberal value and the toyotist business management models. Such values are incorporated, not only in the school management mechanisms but also in the pedagogical proposals of entrepreneurial education. It is concluded that these conceptions, when incorporated by the public school, subtract from school education its purpose of transmitting the knowledge historically produced by the set of men and women, transforming it into a mere way of adaptation to the labor market.

Keywords: Neoliberalism. Toyotism. Public education. New Model of Full Time School.

EL PROGRAMA “EDUCAÇÃO: COMPROMISSO DE SÃO PAULO” Y “NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL”: CRÍTICA A LA INCORPORACIÓN DE VALORES DE LÓGICA EMPRESARIAL EN LA EDUCACIÓN DE LA ESCUELA PÚBLICA

Resumen

El propósito de este documento es analizar la forma en que se procesan los valores de la lógica empresarial incorporados en el "Nuevo modelo de escuela de tiempo completo", uno de los pilares del programa "Educación: Compromiso de São Paulo", adoptado por el Departamento de Educación del Estado. de Sao Paulo Los análisis teóricos y documentales muestran que este programa tiene su origen en la empresa privada y está estructurado de acuerdo con la compleja valoración neoliberal y los modelos de gestión empresarial toyotista. Dichos valores se incorporan no solo en los mecanismos de gestión escolar, sino también en las propuestas pedagógicas de la educación empresarial. Se concluye que estas concepciones, cuando son incorporadas por la escuela pública, restan de la educación escolar su propósito de transmitir el conocimiento históricamente producido por el conjunto de hombres y mujeres, transformándolo en una mera forma de adaptación al mercado laboral.

Palabras clave: Neoliberalismo. Toyotismo. Educación pública. Nuevo modelo de escuela de tiempo completo.



INTRODUÇÃO

A educação escolar, em tempos neoliberais e sob o regime de acumulação flexível, é cooptada estrategicamente, transformando-se em educação flexível. Isso não significa dizer que antes a educação estava livre das investidas do capital. Ocorre que as ideias educativas tendem a incorporar as ideias e os valores dominantes em cada época histórica. Por isso, o que observamos hoje é que a educação tem incorporado a lógica de acumulação de capital típica desse tempo. Tanto professores quanto estudantes estão, hoje, inseridos nesta nova dimensão, em que, diferentemente da integração “mecânica” dos trabalhadores na organização fordista, intensificam-se, de acordo com Alves (2007), os mecanismos sistêmicos de manipulação da subjetividade do trabalho pelos dispositivos ideológico-organizacionais do capital, que assumem características de integração orgânica com o toyotismo, reconstituindo, “[...] sob novas condições sócio-técnicas (e culturais), o trabalhador coletivo como força produtiva do capital.” (ALVES, 2007, p. 187).

Fontes (2010, p. 299) traça um panorama demonstrando como que no caso brasileiro a ideologia capitalista opera na manipulação da subjetividade da classe trabalhadora:

Torna-se tarefa direta do conjunto do capital o controle e formação dos trabalhadores. Por isso precisa envolver intimamente o Estado, tanto através da pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005)³, quanto na sua própria ossatura, que se altera para cumprir suas novas exigências. Tais exigências supõem garantir altos teores de expropriações, e abrangeram privatizações mais ou menos aceleradas (venda direta de empresas públicas e expropriações surdas, roendo mais ou menos discretamente o teor universalizante subsistente, direitos, reprodução, natureza, etc.), o desmembramento de políticas públicas em múltiplos setores privados para abrigar as novas burguesias de serviços (saúde, educação, transporte público, malha viária, aeroportos, prisões, etc.) e mesmo sub-burguesias intermediadoras de força de trabalho, eufemisticamente apresentadas sob a etiqueta elástica e vaga de ONGs.

De acordo com Freitas (2012, p. 382), este tipo de ação empresarial no campo da educação brasileira tem como principal referência e coordenação o movimento “*Todos Pela Educação*”:

Mais recentemente, entidades empresariais e associadas na América Latina, em 11 países, passaram a compor uma frente no continente em prol destas ideias. Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma.

Seria, portanto, ingenuidade esperar de uma empresa capitalista o “investimento” em educação a fim de promover imparcialmente os conhecimentos que possam vir a comprometer seus verdadeiros investimentos. O complexo valorativo neoliberal, através dessas “parcerias”, encontra no campo da educação pública o terreno todo aplainado para a fertilização de suas ideias. Um desses terrenos é o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”, um dos pilares do programa “Educação: Compromisso de São Paulo”, adotado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Este artigo tem por objetivo a análise crítica deste “modelo” de escola, cuja origem provém da iniciativa privada, e que se estrutura em concordância com o complexo



Em sua página na *internet*, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo informa que o objetivo do programa “Educação: Compromisso de São Paulo” é transformar a educação paulista em uma das melhores do mundo até 2030, por intermédio de um “pacto” com a sociedade⁵. Para atingir esse objetivo, o governo do estado estabeleceu cinco “pilares com o foco na qualidade da educação paulista”, a saber: 1. Valorização do capital humano; 2. Gestão pedagógica; 3. Educação integral; 4. Gestão organizacional e financeira; e, 5. Mobilização da sociedade.

A principal referência deste programa é:

[...] o modelo de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral de Pernambuco, concebido pelo Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação e implantado nas escolas estaduais da rede pernambucana desde 2004, sendo posteriormente expandido para outros estados. (SÃO PAULO, 2012c, p. 11).

Pelo caráter estratégico que desempenha, é importante elucidarmos quem constitui o Instituto de Co-Responsabilidade pela Educação (ICE). À frente do ICE, como presidente, está o seu fundador, Marcos Antônio Magalhães, ex-presidente da Philips do Brasil, e amigo do ex-Ministro da Educação do governo de Michel Temer (2016-2018), Mendonça Filho. Em entrevista ao *site* “Observatório da Educação”, Magalhães conta sobre uma parceria firmada com o governo do estado de Pernambuco, quando Mendonça Filho⁶ era então governador:

Houve uma parceria em que nós trabalhamos, uma parceria público-privada (PPP) entre a secretaria e parceiros. Esses parceiros compreendem ONGs e grupos empresariais locais do estado. Os grupos aportam o recurso financeiro, e o ICE faz a consultoria. As consultorias são para implantação de ensino médio integral. (OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO, 2012a).

Segundo o “Livreto Institucional”, publicado por esse instituto em sua página na *internet*, o ICE é uma entidade sem fins lucrativos, criada em 2003 “[...] por *um grupo de empresários* motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular Ginásio Pernambucano, localizado em Recife.” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018b, p. 10, grifo nosso).

Seus parceiros estratégicos são o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, enquanto seus parceiros técnicos são o Instituto Qualidade do Ensino (IQE) e o STEM – Brasil, subsidiária do *World Found Education* de Nova Iorque. O instituto também conta com o apoio de investidores privados. Além dos Institutos Natura e Sonho Grande, entre os investidores que apoiam o ICE estão o Espírito Santo em Ação, o Itaú BBA, a Fiat Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia Social e a EMS. De 2004 a 2018, o ICE atendeu 730.850 estudantes, 38.700 educadores, 1.300 escolas públicas em todas as regiões do país, excetuando-se a região Sul.

Atualmente, o ICE mantém “parceria” com dezesseis Secretarias Estaduais de Educação e oito Secretarias Municipais de Educação na implantação de programas e/ou projetos de educação de tempo integral. Entre as Secretarias Estaduais estão as do Acre (Escola Jovem), do



Amapá (Escolas do Novo Saber), do Ceará, do Espírito Santo (Escola Viva), de Goiás (Programa Novo Futuro), do Mato Grosso (Escola Plena), do Mato Grosso do Sul, do Maranhão (Educa Mais), da Paraíba (Escola Cidadã Integral), de Pernambuco (Programa de Educação Integral), do Piauí, do Rio Grande do Norte (ProMédio), de Rondônia (Escola do Novo Tempo), de São Paulo (Educação: Compromisso de São Paulo), de Sergipe (Educa +) e Tocantins (Escola Jovem em Ação).

Já em relação às Secretarias Municipais de Educação, o ICE tem “parceria” com as secretarias de Arcoverde - PE, Caruaru - PE, Fortaleza - CE, Igarassu - PE, Recife - PE, Rio de Janeiro - RJ, Sobral - CE, Vitória - ES.

A parceria entre o ICE e as Secretarias de Educação, segundo o “Livreto Institucional” do instituto, consiste na consultoria para a implementação de um modelo de escola de tempo integral, de acordo com o “Modelo da Escola da Escolha” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018a), um modelo escolar que toma o jovem e seu “projeto de vida” como centralidade dos esforços da equipe escolar.

O processo de implementação desse modelo de escola de tempo integral obedece a um ciclo de três anos, de acordo com os seguintes passos. Após o convite do Governo, o ICE mobiliza os parceiros privados (no caso de São Paulo, aquelas vinte entidades citadas), para investirem na implantação do programa. Firma-se um convênio que envolve Governo, ICE, investidores e parceiros para, na sequência, realizar o diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede e cálculo do “Custo Aluno-Qualidade Inicial” (CAQi)⁷. Feito isso, parte-se para a articulação e comunicação com a comunidade e “partes interessadas” (stakeholders) e para a elaboração dos marcos legais para a implantação do programa. Em seguida, elabora-se o “Plano de Ação” da Secretaria de Educação, o processo de escolha das Escolas Piloto e a preparação para o início das aulas. A partir desse ponto, inicia-se o processo de formação (presencial e a distância), os acompanhamentos formativos, e o monitoramento. O ICE permanece dando consultoria durante o processo de desenvolvimento e acompanhamento do “Plano de Expansão” do programa, até o momento em que transfere integralmente para a Secretaria de Educação a gestão do programa por meio de uma certificação. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p. 15).

Parece-nos sugestivo, portanto, que o programa seja tratado como um “modelo”, pois há um padrão comum para todas as Secretarias de Educação no que diz respeito à sua implantação e funcionamento.

O currículo e a prática pedagógica desse modelo giram em torno do “Projeto de Vida” do estudante⁸, que é apresentado pelo ICE como a solução central de sua proposta, pois se acredita que é isso o que confere sentido e significado ao projeto escolar para responder aos desafios do mundo contemporâneo. O objetivo do “Projeto de Vida” é colaborar para que os jovens reflitam sobre seus sonhos e ambições, o que desejam, onde almejam chegar e o que



pretendem ser. O modelo pedagógico tem como princípios o “Protagonismo Juvenil”, a “Pedagogia da Presença”, a “Educação Interdimensional” e os “4 Pilares da Educação”.

O conceito de protagonismo juvenil, em questão, refere-se à ideia de “modalidade de ação educativa”, que se caracteriza como “[...] a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolverem-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.” (COSTA, 2001, p. 179).

Contudo, por ser um conceito bastante polissêmico, seu significado varia de um autor para outro. A conceituação de Costa (2001), que é a hegemônica e adotada nas escolas de tempo integral implantadas pelo ICE, tem como uma de suas bases conceituais as concepções educacionais presentes nos *4 Pilares da Educação*, isto é, Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Fazer e Aprender a Aprender.

De acordo com a crítica proposta por Duarte (2012) às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, desses quatro pilares acima citados podemos dizer que o lema imperativo é o “aprender a aprender”. Esse lema se revigorou e se tornou modismo nos anos de 1980 no Brasil com a difusão das ideias pedagógicas do movimento construtivista. E isso não é por acaso, pois essas ideias pedagógicas vinculam-se ao contexto mundial de “[...] aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo.” (DUARTE, 2012, p. 35). Para os propósitos da produção flexível, nada melhor do que a ideia de uma escola flexível, na qual o “jovem protagonista” desenvolve seu projeto de vida e escolhe seu itinerário formativo. Uma escola concebida, segundo Kuenzer (2017, p. 337), “[...] como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas [...] para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.”

O termo “protagonismo juvenil” atende a essa demanda, pois não apenas abarca diferentes interpretações como também está “[...] imbricado com outros conceitos igualmente híbridos, como ‘participação’, ‘responsabilidade social’, ‘identidade’, ‘autonomia’ e ‘cidadania’ [...]” (ZIBAS; FERRETTI; TARTUCE, 2004, p. 19), dando margem a inúmeras contradições, pois ao mesmo tempo em que estimula o jovem e a democracia na escola, transfere para os indivíduos a responsabilidade pela qualidade da educação, o que, de acordo com Zibas, Ferretti e Tartuce (2004, p. 29-30), acaba “[...] minimizando o papel do Estado na oferta de condições adequadas para o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem.”

Não se pode perder de vista a existência da dimensão ideológica presente no discurso e na veiculação da ideia do jovem como protagonista, ancorada em termos como “moderna cidadania”, que “imediatamente coloca a existência de uma [cidadania] que não o é”, ou em referência à prática de prestação de “[...] serviços gratuitos à coletividade, prática nomeada, geralmente, de trabalho voluntário [...]” (FERRETTI, 2003, p. 45), dando a conotação de que



“[...] iniciativas particulares podem ser bem sucedidas na ‘solução dos problemas sociais’ [...]” (SOUZA, 2006, p. 8), conforme já apontamos neste trabalho. E essa dimensão ideológica está vinculada exatamente ao modelo de acumulação flexível, como indica Kuenzer (2017, p. 338), uma vez que, do ponto de vista metodológico, investe-se sobre a ideia de que o estudante deve passar de espectador a “[...] sujeito de sua própria aprendizagem [...]”, levando em consideração aqueles valores típicos da lógica toyotista, ou simplesmente competências, como *iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento*: “Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento.”

Kuenzer (2017) demonstra que por trás desta proposta está o deslocamento do professor e dos conteúdos escolares, de sorte que o professor passa a ser somente um organizador dos conteúdos, alguém que acompanha a aprendizagem, tendo a função típica de tutor. Assim, como o novo modelo educacional tem por necessidade a formação de profissionais flexíveis, diante das mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, e já que o estudante precisa aprender a aprender, o que importa é exatamente oferecer um ensino aligeirado, de modo que possa ser complementado ao longo de sua vida profissional. Bastaria, nesta fase formativa, um aprendizado *dinâmico e flexível*, com a “[...] certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.” (KUENZER, 2017, p. 339).

O viés ideológico do termo protagonismo juvenil fica evidente ao se observar a forma como os jovens estudantes foram reprimidos pelas forças do Estado nos momentos de intenso protagonismo juvenil na história brasileira, como se pode constatar naquela que é reconhecida como a mais bem-sucedida mobilização estudantil exclusivamente secundarista da história brasileira: as ocupações das escolas públicas em São Paulo, Paraná e Goiás (ALESSI, 2015; ALUNOS..., 2015). Não é por acaso que o movimento “Escola Sem Partido”, que existe desde 2004, e conta com vários projetos de lei aguardando tramitação em várias casas legislativas pelo país afora, tenha ganhado corpo nestes últimos anos, sob a alegação de que os jovens estão sendo doutrinados nas escolas, sobretudo, públicas. Ou seja, quando o jovem é protagonista nas lutas sociais, isso é visto como algo que só pode ser decorrente de uma manipulação, como, aliás, foi a hipótese levantada pelo governador do estado de São Paulo na época, Geraldo Alckmin (PSDB): “Tem muita política misturada nisso. Tem movimento envolvido que não é da escola, não tem a ver com educação” (TOMAZELA, 2015). Com essa declaração, o ex-governador alimenta exatamente a tese do movimento “Escola Sem Partido”, isto é, a de que a escola deve ser um lugar separado da política. Nada mais político e ideológico do que essa premissa. A declaração do governador Geraldo Alckmin sugere que o jovem protagonista é bem-vindo, desde que não interfira na ordem social dominante. É o mesmo do que dizer que trabalho voluntário relaciona-se com educação, mas engajamento político, não.

Por sinal, o protagonismo juvenil é um dos pilares da “pedagogia da presença”, da qual Antônio Carlos Gomes da Costa⁹ é o principal precursor. Isso quer dizer que, para esse autor, o



protagonismo é uma competência a ser desenvolvida na escola. Mas dizer isso não significa praticamente nada. Uma análise crítica da pauta pedagógica do desenvolvimento do protagonismo deve procurar esclarecer como o termo está definido e qual a sua finalidade para essa pedagogia.

Inicialmente, podemos dizer que essa pedagogia tem por atributo a ideia de que na relação entre educador e educando deve haver uma “[...] influência construtiva, criativa e solidária [...]”, “[...] onde duas pessoas se revelam uma para a outra.” (COSTA, 2018, p. 2), por intermédio de pequenos gestos e atitudes no cotidiano escolar. O termo tem sua referência original na metodologia idealizada por Marcelino Champagnat, presbítero da Sociedade de Maria, fundador do Instituto dos Pequenos Irmãos de Maria e das Escolas Irmãos Maristas. Esse método, voltado para o ensino religioso, foi principalmente implementado pela ordem religiosa dos Irmãos Maristas e pela congregação religiosa salesiana (MENEZES; SANTOS, 2001). Costa (2018, p. 2) assume a pedagogia da presença como uma “necessidade básica”, pois, segundo ele,

É possível construir uma unidade educativa com os melhores computadores, quadras, oficinas, bibliotecas, salas de música etc., mas se ali não houver Presença aquele local começa a se tornar um lugar insuportável para se viver. Por outro lado, podemos ter um lugar sem sofisticação, bastante simples, mas, tendo Presença, ele pode se tornar um lugar onde é possível desfrutar de muitos momentos felizes.

Percebe-se que, sem qualquer crítica ao sistema educacional e ao sistema econômico do país, a ideia aventada por Costa vai ao encontro da proposta neoliberal de “austeridade”, segundo a qual é imprescindível um Estado “enxuto”. Como se as “pequenas atitudes” do cotidiano escolar pudessem suprir a escassez de recursos, e mais, como se o ato educativo comportasse apenas uma dimensão, ou a dimensão afetiva, ou a dimensão cognitiva, quando, na realidade:

A unidade afetivo-cognitiva que sustenta a atividade humana demanda, então, a afirmação da emoção como dado inerente ao ato cognitivo e vice-versa, uma vez que nenhuma emoção ou sentimento e, igualmente, nenhum ato de pensamento, podem se expressar como “conteúdos puros”, isentos um do outro. (MARTINS, 2013, p. 244).

Além do mais, vale destacar que a “presença” do professor e do aluno na escola está condicionada, entre outras coisas, à escassez de recursos destinados à educação. Basta lembrarmos que a reorganização das escolas, tentada pelo governo do Estado de São Paulo em 2015, sob a alegação de que a divisão das escolas por ciclos favoreceria a gestão das unidades e possibilitaria “[...] a adoção de estratégias pedagógicas focadas na idade e fase de aprendizado dos alunos [...]” (SÃO PAULO, 2016), nada mais era que uma tentativa de, sem base em estudos científicos que comprovassem a eficácia dessa ação, cortar verbas, fechando unidades escolares. E vale destacar também que esse intuito de redução de custos ainda é uma tendência dominante no país, em geral, intermediada por alegações ideológicas, como mostra a reportagem do jornal *Folha de São Paulo* sobre as intenções do presidente recém-eleito, Jair Bolsonaro, durante a sua campanha eleitoral: “Com o ensino à distância você ajuda a combater o marxismo. E você pode começar a fazer o ensino a distância uma vez por semana. Você ajuda



a baratear o ensino no Brasil, afirmou ao ser questionado sobre suas propostas para a educação.” (FERNADES, 2018).

A “pedagogia da presença”, portanto, nada mais é do que uma forma ideológica de separar a dimensão pedagógica da dimensão política, e, assim, enfraquecer a consciência crítica sobre a necessidade da luta por melhores condições de trabalho docente, como a melhoria salarial e da infraestrutura escolar. Neste sentido, sob a alegação de desenvolver o protagonismo dos jovens, a “pedagogia da presença” é uma forma de incluir o voluntariado na dimensão pedagógica, isto é, transformar o trabalho pedagógico em trabalho voluntário, com a finalidade de formar *voluntários, colaboradores, empreendedores* etc.

Costa (2018), naturalizando as mudanças sociais, políticas e econômicas de cunho neoliberal, sob a ideológica alegação de “crise ontológica”, simplesmente conduz seu raciocínio segundo a perspectiva da inevitabilidade de que diante de um mundo de amplas mudanças, cabe aos indivíduos se adaptarem. O autor enfatiza que “[...] *polivalência, flexibilidade, espírito empreendedor, associativismo, formação permanente, micro-empresas e auto-estabelecimento* emergem neste novo contexto como parte de uma nova cultura da trabalhabilidade.” (COSTA, 2018, p. 25, grifo nosso).

E é essa concepção pedagógica que se insere na dinâmica do “Modelo da Escola da Escolha”, que, por sua vez, é a base de todo o modelo de escola de tempo integral implementada pelo ICE, cuja operacionalização tem por estratégia o envolvimento das

[...] “partes interessadas” (*stakeholders*), a saber, comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e estudantes, por meio da ampliação do tempo de permanência desses sujeitos na escola, “de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2018a, p. 14).

Cabe ressaltar também a articulação entre as entidades empresariais. Nessa articulação entre empresas, organismos internacionais, organizações não-governamentais, conselhos municipais, estaduais e federais de educação, secretarias de educação, além do próprio Ministério da Educação, são elaborados os projetos, os programas, as diretrizes e, inclusive, as recomendações para elaboração da legislação educacional.

Isso significa que o investidor social privado atua geralmente na linha de frente dos “investimentos” que realiza, conforme indica o ex-secretário-geral do GIFE, André Degenszajn, em artigo publicado no Censo GIFE 2014, denominado “Decompondo as parcerias: doações e investimentos”:

Os investidores sociais privados são, acima de tudo, *fazedores*. Buscam dar foco à sua atuação, investem em modelos de gestão que ajudam a aumentar sua eficiência e monitorar seus resultados e se utilizam de estratégias diversas para alcançar esses objetivos. São instituições que possuem, seja pelo peso econômico e político de suas mantenedoras, seja pela influência de seus instituidores, alta capacidade de articular atores que contribuam com a sua atuação. Essa condição os coloca em uma posição de poder importante diante de outras organizações da sociedade civil e amplia,



naturalmente, sua capacidade de dar direção estratégica e política às suas visões dentro das diversas agendas em que trabalham. (DEGENSZAJN, 2015, p. 21-22).

Para se ter uma ideia do significado dessa “condição” expressa pelo autor supracitado, ocorreu, na cidade de São Paulo, entre os dias 5 e 6 de novembro de 2015, com o intuito de discutir o perfil desejado para o cargo de direção das escolas públicas, o “Encontro Temático para debater a seleção de diretores de escolas públicas”, organizado pela Fundação Itaú Social em “parceria” com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed). Nesse encontro, segundo informa o *site* da Fundação Itaú Social, foram elaboradas “[...] recomendações para a legislação sobre seleção de gestores escolares, em discussão no legislativo.” (FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL, 2015).

Essas informações são fundamentais para entendermos a origem e as bases sobre as quais se estrutura este modelo de escola de tempo integral, bem como a forma de atuação do investidor social privado na educação, para quem, de acordo com Ana Lúcia d’Império Lima, sócia-fundadora do movimento *Todos Pela Educação*, “[...] as parcerias com as redes e escolas públicas e com as organizações da sociedade civil (OSCs) que trabalham com crianças, adolescentes e jovens são um elemento essencial desde a concepção dos programas.” (LIMA, 2015, p. 28). E isso não ocorre sem que haja consequências para o professor e seu trabalho, conforme analisaremos a seguir.

AS CONSEQUÊNCIAS DO “NOVO MODELO DE ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL” PARA O PROFESSOR E SEU TRABALHO

Certo dia, durante o intervalo das aulas, comentando com colegas docentes, na sala dos professores, sobre a “parceria” entre a Natura e o governo do Estado de São Paulo, um professor de Química fez o seguinte comentário:

Ah! Então tá explicado... por isso que na escola de tempo integral que eu dava aula tinha projeto de “oficina de cosméticos”!

Esse episódio é significativo e serviu como ponto de partida para esta discussão, pois demonstra a subtração que ocorre com o trabalho do professor. Nota-se já na imediaticidade do enunciado o indício da perda de autonomia, do entendimento e do controle sobre o processo de elaboração e produção de suas próprias aulas, como ficará evidente conforme aprofundarmos nossa análise. O que já se evidencia nesse primeiro momento analítico é que o conhecimento e o domínio exato que o professor precisaria ter sobre a finalidade de sua atividade ficam a cargo de outrem. Logo, suas aulas passam a ser dirigidas por um projeto, concebido sem sua participação e formulado de forma desvinculada da práxis pedagógica para atender a interesses particulares. Mesmo porque, verificamos acima que não há somente recursos privados investidos no programa, mas há também concepções pedagógicas de escola e de gestão escolar inspiradas segundo um modelo de gestão empresarial. Desta forma, o professor passa a ser um



mero colaborador, um apêndice do projeto. E isso, conseqüentemente, resulta num alheamento do professor em relação ao seu trabalho.

O produto do seu trabalho lhe é estranho e não lhe pertence, pois não é ele quem o idealiza de fato. Não há vínculo concreto, portanto, entre o projeto e o interesse do aluno concreto. A formulação sobre o que é de interesse do aluno deixa de ser propositada pelo professor. E o estudante, que neste ponto de seu processo de aprendizagem ainda não possui condições de discernir sobre o que verdadeiramente seja interessante aprender, se submeterá à mesma lógica.

Nesse caso, o professor não tem controle também do resultado do processo. O resultado, como veremos a seguir, é uma abstração com o propósito de controlar o processo através de bônus e de punições. Além do professor nem sequer participar da implantação dos projetos, nem sempre ele conhece a tal “parceria”, como admitiu o professor de Química ou, em alguns casos, tal como constatamos em relação a outros professores, ela é naturalizada ou “bem-vinda”, tendo em vista a precarização das condições materiais das escolas públicas que sequer têm instrumentos de ciências, muito menos laboratórios equipados. Nesse caso, não é o professor, portanto, quem decide os rumos da sua aula, ele simplesmente aplica, torna-se, agora, um tutor.

Mas, mesmo que esse professor participe da implantação do projeto, o fato de a escola nesse novo modelo ter deixado de ser sede do professor, conforme o “Tutorial de Recursos Humanos - Programa Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2014b), ele não tem a garantia legal de permanência nessa mesma escola no ano seguinte. O critério que lhe garante a permanência é o seu grau de “dedicação”, de “colaboração”, ou seja, de submissão às diretrizes do projeto.

É interessante notar que esta é a principal política aplicada pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ainda que não seja ela universalizada. O que era “Modelo de Escola de Tempo Integral” passou a coexistir com um “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral”. Ora, se há um novo modelo, isto significa que o outro está ultrapassado ou fracassou. Só que, no entanto, os dois seguem paralelos. Porém, isso não é o mais intrigante. Se a Secretaria de Educação o coloca como uma de suas metas, por que não o universaliza? Além do mais, se o modelo se mostrou eficiente, por que permanece sendo um modelo? Perpetua-se a ideia do “modelo”, isto sim, como algo especial, como coisa que precisa ser conquistada. E isso atende prontamente à lógica da meritocracia.

O “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral” em São Paulo é uma ilha para onde são selecionados os profissionais e os estudantes que atendam ao perfil traçado. O professor precisa se candidatar à vaga e, se houver mais candidatos, deverá se submeter a um processo seletivo, que é composto pela elaboração de um projeto e por entrevista. Comumente, há concorrência pelas vagas, principalmente por que o professor recebe uma Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) de 75% sobre o salário-base para se dedicar ao regime de dedicação exclusiva. (SÃO PAULO, 2012b).



Conforme a Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012, que instituiu o regime de dedicação plena e integral, durante o exercício das atividades, o docente é condicionado a desenvolver determinados requisitos referentes às suas atribuições na escola. Além do mais, sua permanência ou não no programa está submetida a avaliações periódicas do desempenho:

§ 4º - A permanência nas designações aos integrantes do quadro de pessoal das Escolas Estaduais do Programa Ensino Integral será disciplinada em regulamento e estará condicionada a aprovação em avaliações de desempenho, periódicas e específicas das atribuições desenvolvidas nas escolas e ao atendimento das condições estabelecidas no artigo 1º desta lei complementar.

§ 5º - A cessação da designação dos servidores elencados no § 1º deste artigo poderá ocorrer a qualquer momento, caso não estejam correspondendo à atuação específica do Programa Ensino Integral. (SÃO PAULO, 2012b).

Mas, afinal, quais atribuições seriam essas? De acordo com as “Diretrizes do Programa Ensino Integral”, o professor, “[...] parceiro de fazeres culturais [...]” (SÃO PAULO, 2012c, p. 49), deve alinhar sua atuação às diretrizes do programa. Isso é alcançado por meio do registro das atividades detalhadas e expostas no “Plano de Ação”, um instrumento de gestão elaborado de forma individual e socializado posteriormente. Este instrumento funciona como uma espécie de acordo entre o profissional e o gestor¹⁰, que coordena sua elaboração e acompanha sua execução. O acordo contém as responsabilidades, as necessidades de ajustes nas atividades e um plano formativo e de autodesenvolvimento do profissional, isto é, do professor (SÃO PAULO, 2012c, p. 47). A estrutura do Plano é composta por: a) Introdução; b) Definição das atribuições e atividades; c) Condições para exercício das atividades; d) Metas e Ações; e) Organização; f) Recursos Orçamentários; g) Fatores Críticos e Apoios Necessários.

Vejamos o que diz o componente c) Condições para exercício das atividades:

Domínio requerido - conhecer o que é preciso para que o profissional domine os conhecimentos específicos de sua área de atuação para atingir os melhores resultados, tendo como preocupação a melhoria pessoal, cognitiva, profissional e relacional. É importante considerar os conhecimentos que necessitam de complementação para que o trabalho possa ser realizado em conjunção com o Plano de Ação da *Escola*.

Foco - orientar suas ações a partir para (*sic*) os pontos que fazem a diferença nos resultados *educacionais*. Refere-se à descrição da contribuição que o profissional tem a dar a determinada prioridade do Plano de Ação e de sua proposta de trabalho.

Postura - ser proativo, colaborativo e responsável numa atitude resultante de um compromisso da pessoa para consigo mesma e para com o outro.

Alinhamento - atuar de forma interdisciplinar, complementar e subsidiária dentro da equipe, buscando sintonia na perspectiva da melhoria de resultados para a *escola* como um todo.

Diretrizes - identificar nos documentos que orientam o Programa as orientações fundamentais que definem o modelo de *Escola de Ensino Integral*. (SÃO PAULO, 2012c, p. 49, grifo nosso).

Observemos que não há qualquer alteração de sentido se as condições acima forem lidas substituindo as palavras grifadas por quaisquer outras palavras que genericamente remontem a atividades do setor produtivo, comercial ou religioso, tais como as de uma fábrica, de uma usina,



de uma lanchonete, de uma revendedora de automóveis ou de uma igreja. As condições podem ser plenamente transpostas de um setor para outro. Mas, o mais preocupante é que essa transposição fez justamente o caminho oposto. São condições transpostas do mundo corporativo para a escola de modo fetichista. O plano aparece aos profissionais da escola como construto de suas expectativas. No entanto, obedece a critérios que não são da natureza escolar. Por mais que o professor ou a professora procure vincular o Plano à sua prática pedagógica concreta, isto é, aos verdadeiros imperativos requeridos para a socialização do conhecimento, ele estará condicionado pelas Diretrizes que exigem a identificação do Plano às orientações que definem o “Novo Modelo de Escola de Ensino Integral”.

O professor passa a ser um apêndice do projeto. Para que os resultados possam ser aferidos, dizem as Diretrizes do programa, é necessário que sejam elaborados previamente “[...] indicadores de processo e indicadores de resultado mensuráveis, tangíveis ou quantitativos.” (SÃO PAULO, 2012c, p. 50). Ora, isso retira totalmente o controle do professor sobre o seu processo de trabalho. Se são elaborados previamente é porque estão pautados por uma diretriz que deve ser obedecida. Uma vez estipulados os resultados esperados, a responsabilização pelo sucesso ou pelo fracasso das “metas a serem atingidas” recairá sobre o professor. Uma incoerência total, do ponto de vista pedagógico. Segundo Freitas (2012, p. 386),

Responsabilização e meritocracia são duas categorias, portanto, intimamente relacionadas. A terceira categoria é a da privatização. Pode-se dizer que, de fato, as duas primeiras visam criar ambiência para ampliar a privatização do sistema público de educação.

Esse autor ressalta que por trás desse tipo de “teoria da responsabilização”, meritocrática e gerencialista, está a racionalidade tecnicista, que atualmente se pauta por concepções da psicologia behaviorista, da econometria, das ciências da informação e de sistemas e que se apresenta como pilar da educação contemporânea.

Esses instrumentos, cuja ênfase incorre sobre os “[...] processos de gerenciamento da força de trabalho da escola (controle pelo processo, bônus e punições) [...]” (FREITAS, 2012, p. 383), pressupõem a ideia do controle para a garantia dos resultados previamente estipulados. Eles fazem parte do que o autor chama de *neotecnicismo* e que se estruturam em torno das categorias de *responsabilização*, *meritocracia* e *privatização*, que, podemos acrescentar, são partes integrantes da racionalidade toyotista-neoliberal, que tende a se aprofundar nos próximos anos, haja vista as propostas educacionais defendidas tanto pelo ex-Ministro da Educação Ricardo Velez Rodriguez (que esteve à frente da pasta de janeiro a abril de 2019) do Governo de Jair Bolsonaro, que declarou que a “[...] saída para a educação está na iniciativa privada [...]” (PEREIRA, 2018), quanto pelo atual Ministro Abraham Weintraub, com a criação do programa *Future-se*.

Mas o tipo de gestão estranha ao modo de ser da escola, presente no “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral de São Paulo”, e cujas consequências elencamos acima, se explica



quando verificamos sua causa, isto é, sua origem e as bases sobre as quais esse modelo se assenta. Sabemos que quem formula e implanta as “inovações” em conteúdo, método e gestão para esse modelo de escola é o ICE e seus parceiros. Não por acaso, o modelo de gestão que o instituto se utiliza para sistematizar o planejamento da gestão escolar é a “Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO)”, que “[...] provê os fundamentos éticos, morais e conceituais para a condução dos negócios e a atuação de todos os integrantes da empresa Odebrecht Engenharia e Construção S.A.” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 4). Marcos Magalhães afirma na introdução do manual operacional, de propriedade do instituto, intitulado “Modelo de Gestão - Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE): uma Nova Escola para a Juventude Brasileira (Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral)”, que “[...] a gestão de uma escola em pouco difere da gestão de uma empresa.” (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 3). Na citação abaixo, acompanha-se como foi o processo de incorporação da tecnologia empresarial de gestão:

A Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO) foi apresentada ao PROCENTRO em 2004 como alternativa para inovar o sistema de gestão dos Centros de Ensino Experimental que viriam a ser implantados a partir daquele ano em Pernambuco.

A TEO foi adequada e denominada Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) pela equipe de trabalho que naquele momento instalava o primeiro Centro de Ensino em Tempo Integral, em virtude da necessidade de se considerar as especificidades da organização escolar no que se refere a seus atores, meios e finalidades próprias dos Centros de Ensino.

A partir de então, foi iniciado o processo de implantação do modelo no primeiro Centro estabelecido, qual seja, o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano. Essa implantação foi tratada como um experimento para as adequações e modulações iniciais com vistas a atender às características do projeto escolar. No ano seguinte, a sua implantação estendeu-se ao Centro de Ensino Experimental Escola Técnica do Agreste, em Bezerros, e a partir daí foram agregadas as recomendações presentes no Relatório de Jacques Delors, sobretudo o que se refere aos Pilares da Educação Contemporânea.

A partir de 2006, com a implantação de mais 18 Centros, a Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE) foi incluída como módulo de estudo no processo de formação dos Gestores, considerando que os Centros de Ensino em Tempo Integral adotam padrões gerenciais à luz da experiência empresarial, criteriosamente modelados com base nessa tecnologia. (INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, 2011, p. 5).

O professor, conforme verificamos, não é descartado nesse modelo de escola, mas desefetivado. A desefetivação do professor é um processo que decorre da precarização da formação docente, do trabalho docente, das condições desse trabalho e de sua renda. Nesse processo, o que se quer descartar, na verdade, é a “função docente” (SAVIANI, 1997). Pela experiência prática, o professor reconhece que a precarização é generalizada e que vai encontrar a mesma situação em qualquer escola. Porém, como o salário é o mesmo, independentemente da escola, com exceção daquelas que contemplam Adicional de Local de Exercício (ALE), ele procurará uma que lhe ofereça algum diferencial de valor cotidiano.



Conforme salienta Alves (2007, p. 157), “[...] mesmo não participando da criação de valor, organizações de serviços, de administração pública e inclusive instâncias sócio-reprodutivas, tendem a incorporar os valores do neoprodutivismo toyotista.” Essa lógica empresarial, consequente da reestruturação produtiva do capital, marcada por seus pressupostos ideológicos, compromete aquilo que defendemos como essencialidade da educação escolar pública porque, além dos efeitos abordados acima, é pragmática e imediatista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo a perspectiva histórico-crítica, à educação escolar cabe a tarefa de socializar o conhecimento. E é pela mediação dos conceitos científicos, artísticos e filosóficos que os alunos desenvolvem as funções que caracterizam o comportamento consciente do ser humano isto é, as funções psicológicas superiores (sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoção e sentimento).

Ao implantar pedagogias, programas, projetos, modelos de gestão que atendem às exigências imediatas do capital, a escola se desfigura ainda mais. Os espaços de autonomia do professor se limitam ao mínimo, o que pode trazer consequências diversas, como, por exemplo, a naturalização da precarização, da meritocracia ou a aceitação acrítica, tomada pela aparência, de modelos de educação escolar que vão na contramão dos interesses da classe trabalhadora.

A sociabilidade capitalista de caráter flexível, na qual prolifera o pensamento ideológico segundo o qual estamos em um mundo de intensas e rápidas mudanças e que os conhecimentos cada vez mais são produzidos e disponibilizados de maneira rápida e dinâmica, necessita formar indivíduos com habilidades e competências de adaptação a esse novo mundo do trabalho, tendo em vista a imediatividade e o pragmatismo da vida cotidiana.

Essas concepções, ao serem incorporadas pela escola pública, subtraem da educação escolar seu propósito de transmissora dos conhecimentos historicamente produzidos pelo conjunto dos homens e mulheres, transformando-a em mera via direta de adaptação ao mercado de trabalho.

Esse processo de instrumentalização da educação para a formação de mão-de-obra especializada, que particulariza, fragmenta e compromete a formação de intelectuais esteve presente durante o século XIX, conforme podemos verificar nas análises de Marx e Engels (2004), atravessou todo o século XX e ainda se constitui no século XXI como uma forma hegemônica de educação no mundo capitalista, onde os indivíduos aprendem a ser, a conviver, a fazer e a aprender, segundo uma visão de mundo dominante.

O que não indica, entretanto, que a educação escolar pública seja uma instituição onde não haja espaço para a ação política e crítica dos agentes envolvidos no processo pedagógico em relação à visão de mundo dominante. Ao contrário, a educação escolar pública, embora seja uma instituição da ordem, é uma arena de disputa ideológica porque sua natureza institucional



é contraditória. Por ser espaço de socialização de conhecimento, ela é, por um lado, um instrumento político da classe dominante para a conservação da ordem, mas, ao mesmo tempo, esse mesmo aspecto lhe confere a possibilidade de ser instrumento político da classe dominada para a subversão da ordem. Como não poderia ser diferente, por sua natureza institucional de caráter educativo, dominada pelo Estado, ela é um meio através do qual a racionalidade hegemônica da sociedade é transmitida. E a racionalidade hegemônica da sociedade é a racionalidade do capital.

A educação escolar apresenta uma contradição inerente ao seu funcionamento. Ela foi criada pela nova necessidade que se impôs ao modo de produção capitalista de ter que formar mão-de-obra capacitada para trabalhar nas fábricas e operar suas modernas máquinas. Mas, ao mesmo tempo, esta mesma formação trouxe a possibilidade, até então negada à classe trabalhadora, de se apropriar dos conhecimentos dominados pelas classes dominantes.

Esta constatação ontológica da educação escolar nos permite afirmar que há nessa instituição social uma tensão entre dois polos opostos, sendo que, de um lado, estão as ações de controle da ordem, enquanto, de outro, estão as possibilidades de sua subversão. A ordem é controlada quando a educação escolar cumpre apenas a função que interessa à classe dominante: formar mão-de-obra barata, precária e flexível. Por sua vez, a ordem é subvertida quando a educação escolar cumpre a função que interessa à classe dominada: formar o indivíduo integral. Por isso, uma teoria pedagógica não pode estar dissociada de uma práxis educativa “[...] que se funde sobre um modo de ser que seja o mais possível associativo e coletivo no seu interior e, ao mesmo tempo, unido à sociedade real que o circunda.” (MANACORDA, 2010, p. 90). Nisso, não há utopia. Essa é uma práxis possível desde já.

REFERÊNCIAS

ALESSI, G. O dia em que cem policiais sitiaram uma escola ocupada em São Paulo. **Jornal El País**, 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/11/11/politica/1447273812_584840.html?id_externo_rsoc=FB_CM. Acesso em: 20 jan. 2016.

ALUNOS ocupam escolas e desafiam plano de Alckmin. **Brasil 247**, 2015. Disponível em: <https://www.brasil247.com/pt/247/sp247/205059/Alunos-ocupam-escolas-e-desafiam-plano-de-Alckmin.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

ALVES, G. A. P. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. 2. ed. Londrina, PR: Praxis; Bauru, SP: Canal 6, 2007.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade**: quanto custa esse direito? São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/imaso/Documents/PESQUISA/INVESTIMENTO%20SOCIAL%20PRIVAD>



O/CAMPANHA%20NACIONAL%20PELO%20DIREITO%20À%20EDUCAÇÃO.%20Educação%20Pública%20de%20Qualidade%20-%20quanto%20custa%20esse%20direito.pdf. Acesso em: 15 dez. 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O que é CAQi e CAQ.** Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>. Acesso em: 15 dez. 2018a.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?** Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/arquivos/folder.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2018b.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Simulador básico do CAQi.** Disponível em: <http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>. Acesso em: 15 dez. 2018c.

COSTA, A. C. G. **A presença da pedagogia:** teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 2001.

COSTA, A. C. G. **Pedagogia da Presença.** Disponível em: <https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2019/01/pedagogia-da-presenca.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2018.

COSTA, A. C. G. **Ser empresário:** o pensamento de Norberto Odebrecht. Rio de Janeiro: Versal Editores, 2005.

DEGENSZAJN, A. Decompondo as parcerias: doações e investimentos. *In:* DEGENSZAJN, A.; ROLNIK, I. (org.). **Censo GIFE 2014/GIFE.** São Paulo: Max Editora, 2015. p. 18-25.

DEGENSZAJN, A.; ROLNIK, I. (org.). **Censo GIFE 2014/GIFE.** São Paulo: Max Editora, 2015.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 5. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

FERNADES, T. Bolsonaro propõe ensino a distância para combater marxismo e reduzir custos. **Folha de São Paulo**, 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/08/bolsonaro-propoe-ensino-a-distancia-para-combater-marxismo-e-reduzir-custos.shtml>. Acesso em: 24 dez. 2018.

FERRETTI, C. J. A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. **Revista Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina, n. 9, p. 41-49, jan./dez. 2003.

FONTES, V. **O Brasil e o capital imperialismo:** teoria e história. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV: Editora UFRJ, 2010.



FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Encontro debate diretrizes para seleção de diretores de escolas públicas**. 2015. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/noticias/encontro-debate-diretrizes-para-a-selecao-de-diretores-de-escolas-publicas/>. Acesso em: 13 fev. 2016.

FUNDAÇÃO ODEBRECHT. **Legado Imensurável**. Disponível em: <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/Imprensa/Noticias/Noticia/616/Legado-Imensuravel#.XBq5pfZFyUk>. Acesso em: 19 dez. 2018.

HOLD ASSESSORIA LEGISLATIVA. **Mendonça Filho**. Disponível em: <http://www.holdassessoria.com.br/governo-temer/mendonca-filho/>. Acesso em: 14 dez. 2018.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da escolha**: um novo jeito de ver, sentir e cuidar dos estudantes brasileiros. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>. Acesso em: 14 dez. 2018a.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Livreto Institucional**. Disponível em: http://icebrasil.org.br/wp-content/uploads/2017/05/Livreto_Digital_Institucional.pdf. Acesso em: 14 dez. 2018b.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo de Gestão – Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE)**: uma nova escola para a Juventude Brasileira (escolas de ensino médio em tempo integral). 2011. Disponível em: http://www.ccv.ufc.br/newpage/conc/seduc2010/seduc_prof/download/Manual_ModeloGestao. Acesso em: 26 out. 2018.

INSTITUTO DE CO-RESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Sobre o ICE**. Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 14 dez. 2018c.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun. 2017.

LIMA, A. L. D. A aposta do investimento social privado na educação. *In*: DEGENSZAJN, A.; ROLNIK, I. (org.). **Censo GIFE 2014/GIFE**. São Paulo: Max Editora, 2015. p. 26-33.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução Newton Ramos de Oliveira. Campinas, São Paulo: Alínea, 2010.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARX, K.; ENGELS, F. **Textos sobre educação e ensino**. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.



MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. **Verbete pedagogia da presença**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <http://www.educabrazil.com.br/pedagogia-da-presenca/>. Acesso em: 18 dez. 2018.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Gerenciar uma escola vai além da pedagogia, diz presidente do Instituto de Co-responsabilidade pela Educação**. 2012a. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/1153-gerenciar-uma-escola-vai-alem-da-pedagogia-diz-presidente-do-instituto-de-co-responsabilidade-pela-educacao>. Acesso em: 14 dez. 2018.

OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Somente setor empresarial compõe Conselho do Programa como sociedade civil**. 2012b. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/controle-social/73-controle-social/1182-somente-setor-empresarial-compoe-conselho-do-programa-como-sociedade-civil>. Acesso em: 14 dez. 2018.

PEREIRA, P. Saída para educação está na iniciativa privada, diz futuro chefe do MEC. **Revista Exame**, 2018. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/brasil/saida-para-educacao-esta-na-iniciativa-privada-diz-futuro-chefe-do-mec/>. Acesso em: 21 dez. 2018.

PINTO, J. M. de R. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Informações Básicas do Programa de Ensino Integral**. 2012a. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012**. 2012b. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei.complementar/2012/lei.complementar-1191-28.12.2012.html>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Plano de Ação da SEE para as Escolas de Ensino Integral: 2014 - Ensino Médio**. 2014a. Disponível em: http://www.intranet.educacao.sp.gov.br/portal/site/Intranet/searchResults/?javax.portlet.ctx_vc a=currentTemplateID%3DPAGE%26viewconfig_target_Id_Mapping%3DsearchResults%26query%3Ddescola%2Bde%2Bensino%2Bintegral%26currentPageNo%3D1. Acesso em: 25 jan. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Tutorial de Recursos Humanos**. Programa de Ensino Integral. 2014b. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/343.pdf> Acesso em: 25 jan. 2016.



SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Diretrizes do Programa de Ensino Integral**. 2012c. Disponível em:

<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/726.pdf>. Acesso em: 25 jan. 2016.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Iniciativa propõe pacto com a sociedade para tornar a educação paulista uma das melhores do mundo**. 2018. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/compromisso-sp>. Acesso em: 10 dez. 2018.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Programa de Educação Integral do Estado de São Paulo fomenta autonomia dos estudantes**. 2015. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/experiencias/programa-de-educacao-integral-fomenta-autonomia-dos-estudantes/>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Secretário e governador se reúnem com instituições parceiras da Educação**. 2013. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/secretario-e-governador-se-reunem-com-instituicoes-parceiras-da-educacao>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Governador anuncia programa de ações e convida a sociedade para compromisso pela educação**. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/governador-anuncia-programa-de-acoes-e-convida-a-sociedade-para-compromisso-pela-educacao>. Acesso em: 10 dez. 2015.

SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Reorganização escolar é adiada para garantir o diálogo com comunidade escolar em 2016**. 2016. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/reorganizacao>. Acesso em: 24 dez. 2018.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan./dez. 1997.

SOUZA, R. M. de. **O discurso do protagonismo juvenil**. 2006. 350 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2015.

TOMAZELA, J. M. “Tem política misturada nisso”, diz Alckmin sobre escola invadida. **O Estado de S. Paulo**, 2015. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,tem-politica-misturada-nisso--diz-alkmin-sobre-escola-invadida,10000001767>. Acesso em: 21 dez. 2018.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. **O protagonismo de alunos e pais no ensino médio**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2004.



Notas

¹ Esta investigação é parte integrante de nossa tese de doutorado ainda em andamento. Parte da análise contida neste trabalho foi apresentada no “II Seminário Nacional de Teoria Marxista: o Capitalismo e suas Crises”. A presente publicação conta com a análise ampliada do fenômeno pesquisado e apresentado naquela ocasião, além de apresentar informações atualizadas de nossa pesquisa de doutorado.

² Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP). Contato: augrogues@gmail.com

³ A autora se refere ao trabalho organizado por Lúcia Maria Wanderley Neves. Ver: NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias burguesas para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

⁴ Números relativos à abril de 2018. Em 2015, quando iniciamos a investigação desse programa, o “Novo Modelo de Escola de Tempo Integral” estava implantando em 257 escolas, atendendo 80 mil alunos.

⁵ Ao contrário do que se anuncia como “pacto com a sociedade”, o único setor da chamada “sociedade civil” que compõe o Conselho do Programa é o setor empresarial. Para isso, ver: OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO. **Somente setor empresarial compõe Conselho do Programa como sociedade civil**. 2012b. Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/control-social/73-control-social/1182-somente-setor-empresarial-compoe-conselho-do-programa-como-sociedade-civil>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

⁶ A ligação de Mendonça Filho com o ICE pode ser conferida em seu perfil, elaborado pela Hold Assessoria Legislativa. Ver: HOLD ASSESSORIA LEGISLATIVA. **Mendonça Filho**. Disponível em: <<http://www.holdassessoria.com.br/governo-temer/mendonca-filho/>>. Acesso em: 14 dez. 2018.

⁷ Segundo a informação constante na *site* da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, o Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi) “é um mecanismo criado pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele traduz em valores o quanto o Brasil precisa investir por aluno ao ano, em cada etapa e modalidade da educação básica pública, para garantir, ao menos, um padrão mínimo de qualidade do ensino”. Ver: CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **O que é CAQi e CAQ**. 2018a. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/o-que-e-caqi-e-o-caq>>. Acesso em: 15 dez. 2018; PINTO, José Marcelino de Rezende. O Fundeb na perspectiva do custo aluno qualidade. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 93, p. 101-117, jan./jun. 2015; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil?**. 2018b. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/arquivos/folder.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Educação pública de qualidade: quanto custa esse direito?**. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2010. Disponível em: <<file:///C:/Users/imaso/Documents/PESQUISA/INVESTIMENTO%20SOCIAL%20PRIVADO/CAMPANHA%20NACIONAL%20PELO%20DIREITO%20À%20EDUCAÇÃO.%20Educação%20Pública%20de%20Qualidad e%20-%20quanto%20custa%20esse%20direito.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018; e, CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Simulador básico do CAQi**. 2018c. Disponível em: <<http://www.custoalunoqualidade.org.br/simulador-basico-do-caqi>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

⁸ Conforme exposto no documento “Informações Básicas do Novo Modelo de Ensino Integral” (SÃO PAULO, 2012a), além de disciplinas do Currículo da Base Nacional Comum, a matriz curricular do programa oferece para o ensino fundamental - anos finais: “Língua Estrangeira Moderna”, “Disciplinas Eletivas”, “Práticas Experimentais” como “Parte Diversificada”, além de “Orientação de Estudo”, “Protagonismo Juvenil” e “Projeto de Vida” como “Atividades Complementares”. Já para o Ensino Médio, o programa oferece: “Língua Estrangeira Moderna”, “Disciplinas Eletivas” e “Prática de Ciência” como “Parte Diversificada”, além de “Orientação de Estudo”, “Projeto de Vida”, “Preparação Acadêmica” e “Mundo do Trabalho” como “Atividades Complementares”. Ver: SÃO PAULO. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria Estadual de Educação. **Informações Básicas do Programa de Ensino Integral**. 2012a. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/727.pdf>> Acesso em 25 jan. 2016.

⁹ Segundo a socióloga Regina Magalhães de Souza: “O nome de Antônio Carlos Gomes da Costa tornou-se referência no discurso do protagonismo juvenil. Costa publicou outros textos com o mesmo tema (COSTA, 1997/98; 1999; [2000?]), e vem prestando serviços de assessoramento e consultoria a várias organizações e empresas que trabalham com juventude, com destaque para a Fundação Odebrecht e o Instituto Ayrton Senna. Sua empresa, a Modus Faciendi, criada em 1991, oferecia, pelo menos até 2003, cursos e palestras sobre protagonismo juvenil (MODUS FACIENDI, 2003)” (SOUZA, 2015, p. 5). Entre suas obras, Costa publicou “Ser empresário: o pensamento de Norberto Odebrecht” (COSTA, 2005), cuja tese principal é a de que a filosofia e vida empresarial tendem à convergência no futuro. Em postagem na página da Fundação Odebrecht, um dia após sua morte, Costa é apresentado como “grande parceiro da Fundação Odebrecht” (FUNDAÇÃO ODEBRECHT, 2018). Ver:



SOUZA, R. M. de. Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz. **Revista Brasileira Adolescência e Conflitualidade**, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2015.

¹⁰ É importante notar que a relação entre o professor e o diretor tem interferência da lógica produtivista. Não é à toa que haja interesse da iniciativa privada na forma como é feita a seleção de diretores(as) das escolas públicas, conforme pode ser conferido em informação veiculada pelo *site* da Fundação Itaú Social. Ver: FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Encontro debate diretrizes para seleção de diretores de escolas públicas**. 2015. Disponível em: <<https://www.itausocial.org.br/noticias/encontro-debate-diretrizes-para-a-selecao-de-diretores-de-escolas-publicas/>>. Acesso em: 13 fev. 2016.