

ZAÍRA PORTELA

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A
ESCOLA GUAICURU DE 1999 / 2002.**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
CAMPO GRANDE-MS
Dezembro/2005**

ZAÍRA PORTELA

**A POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL: A
ESCOLA GUAICURU DE 1999 / 2002.**

Dissertação apresentada para fins de alcançar o grau de Mestre em Educação, como exigência da Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul sob a orientação da Doutora Ester Senna.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
Campo Grande – MS
Dezembro/2005**

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a meus filhos pelo carinho, à perfeição da minha neta, ao meu marido pelo amor, a minha mãe pela sabedoria, aos meus enteados e a Deus dando-me oportunidade de vivenciar tudo isso.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela oportunidade de viver.

Aos meus filhos, pelo carinho e compreensão com os meus estudos intermitentes.

A minha mãe, apoiando-me sabiamente nessa trajetória introspectiva.

Ao meu marido, incentivando-me, amando-me e cuidando da casa.

Aos meus enteados, entendendo a minha ausência.

A minha orientadora, com o brilhante acompanhamento, correção, alegria e serenidade.

Ao meu primo Doutor Romualdo Luiz Portela, pela presteza, remetendo-me as teses.

Ao meu filho Alexandre de Souza Andrade, no suporte computacional e nas tabelas.

As amigas de serviço, pelo sorriso mesmo quando não estava lá as ajudando.

Ao Mestrado, em nome do Coordenador Doutor Antonio Osório, perante o desafio a mim oportunizado de contribuir com a ciência.

Aos professores do mestrado, pela capacidade e às secretárias do mestrado, pela eficiência.

A Ieve, Cristina Dias Takata, Zaira Catharina Portela, Horácio e Solange Carvalho de Carvalho, pela correção da língua.

A Secretaria de Estado de Educação, em nome do Secretário de Estado Hélio de Lima, pelo apoio.

Ao Doutor Gilberto Luiz Alves.

A Doutoranda Therezinha Pereira Braz.

A Mestre Ângela Fachini.

A Mestre Iara Augusta da Silva.

A Mestre Elisângela Scaff.

A Mestre Ana Paula Corrêa.

A Doutora Mariete Félix da Rosa cedendo prontamente os Planos de Educação.

A Doutora Ana Aparecida Arguelho de Souza.

RESUMO

O estudo teve por objeto a Política de Ensino Médio e como objetivo geral a análise da Política do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, investigando os princípios do Ensino Médio na Escola Guaicuru, de 1999 / 2002, e seus subsídios. Destacou-se como objetivo específico, a necessidade de entender os determinantes históricos que informaram a implantação dessa Política. Justifica a pesquisa a carência, no âmbito da academia de estudar sobre a Política de Ensino Médio Guaicuru. Os procedimentos de pesquisa adotados foi a revisão bibliográfica para levantar o estado da arte, a análise de documentos e obra e ainda abordagem, empírica na escola e na Secretaria de Estado de Educação. Concluiu-se que a Escola Guaicuru teve como princípio norteador a totalidade, para responder aos problemas da fragmentação do conhecimento, para tanto, adotou a perspectiva da **ciência da história**, nesse sentido, na correlação de forças na sociedade, frente aos limites e as possibilidades, a proposta tinha a função de veicular o conhecimento produzido no movimento real e, considerando o momento analisado da sociedade, propunha-se a realizar essa tarefa contra-hegemônica e transformadora.

Palavras-chave: Estado, Políticas Públicas e Ensino Médio.

ABSTRACT

The research had for object the Politics of high school and as objective generality the analysis of the politics of average education of Mato Grosso do Sul, investigating the principles of high school on the “Escola Guaicuru” from 1999 to 2002 and its subsidies. The necessity was distinguished as objective specific to understand the determinative descriptions that have informed the implantation of this politics. It justifies the research, the lack of the thematic one in the scope of the academy on the politics of high school in course. The adopted methodology was of bibliographical revision to select the state of the art, of the analysis of document and workmanship, and still, empirical boarding in the schools and the State Secretariat of Education was become fulfilled. One concludes that high school Guaicuru had as principle the totality to answer to the problems of the spalling of the knowledge; for in such a way, it adopted the perspective of the science of history. In this direction, in the correlation of forces of the society, high school has the function to propagate the knowledge produced in the real movement and the current moment of the society considers to carry through this anti-hegemonic and transforming task.

Key-words: State, Public Politics and high school

LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, PLANOS CURRICULARES E TABELA

Quadro 01 - Mato Grosso do Sul: Proposta de curso para habilitação de 2º grau na Rede Estadual – 1980 / 1983.

Quadro 02 - Mato Grosso do Sul: Cursos de 2º grau por setor - 1980.

Quadro 03 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual, número de docentes por função no ensino médio – 1984 / 2002.

Quadro 04 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual, número de professores do ensino médio com e sem habilitação. – 1980 / 1986.

Quadro 05 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual com ensino médio – 1984 / 2002.

Quadro 06 - América Latina: Evolução do gasto público social. – 1990 / 1999.

Quadro 07 - Mato Grosso do Sul: Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio para a Rede Estadual, valor acordado em reais – 2000 / 2002.

Quadro 08 - Mato Grosso do Sul: Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio da Rede Estadual, do valor gasto em reais – 2001 / 2002.

Plano Curricular 01 – Mato Grosso do Sul: ensino médio, diurno - 2000.

Quadro 09 - Mato Grosso do Sul - Rede Particular com ensino médio – 1984 / 2002.

Quadro 10 - Mato Grosso do Sul: Rede Municipal com ensino médio – 1984 / 2002.

Gráfico 01 – Mato Grosso do Sul: Percentual de crescimento da população por faixa etária. 1991 / 2020.

Gráfico 02 – Mato Grosso do Sul: Número de matrículas por ciclo – 1991 / 1998.

Tabela 1 – Mato Grosso do Sul: Incremento anual de matrículas com base na demanda prevista para o conjunto das redes e para a Rede Estadual. – 1999 / 2008.

Quadro 11 - Mato Grosso do Sul: Matrícula do ensino médio na Rede Estadual de ensino por turno – 2000 / 2004.

Quadro 12 - Brasil: Educação básica nacional, níveis e modalidades de ensino, total de matrícula – 2002 / 2003.

Quadro 13 - Mato Grosso do Sul: Percentual de professor por grau de formação na rede estadual com ensino médio. (2000 / 2004).

Quadro 14 - Mato Grosso do Sul: Repasse financeiro para o ensino médio da Rede Estadual de educação. – 2001 / 2004.

Quadro 15 - Mato Grosso do Sul: Gastos com a educação por nível de ensino, em reais – 2000 / 2001.

Quadro 16 - Mato Grosso do Sul: Gasto com educação, no quesito investimento, calculado em reais – 2000 / 2002.

Plano Curricular 02 – Mato Grosso do Sul: Matriz Curricular do ensino médio, diurno e noturno - 2004.

LISTA DE SIGLAS

BIRD - Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
CEB – Câmara de Educação Básica
CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CNE – Conselho Nacional de Educação
CODEP - Coordenadoria de Educação Profissional
COEBEP – Coordenadoria de Educação Básica e de Educação Profissional
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

DEBAS - Diretoria de Educação Básica

DPEEE – Diretoria de Políticas Especiais Específicas Educacionais

DEBAP - Diretoria de Educação Básica e Profissional

DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DOU – Diário Oficial da União
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
FAPEC - Fundação de Apoio à Pesquisa ao Ensino e à Cultura
FEPROSSUL – Federação dos Professores do Estado de Mato Grosso do Sul
FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.
FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FMI – Fundo Monetário Internacional
HID - Índice de Desenvolvimento Humano
INEP – Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS – Mato Grosso do Sul
MEC – Ministério de Educação

NAT – Núcleo de Apoio Técnico

NEM - Núcleo de Ensino Médio

NEEC – Núcleo de Estatística, Educação e Cultura.

NEF – Núcleo de Ensino Fundamental

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico.

ONU - Organização das Nações Unidas.

OPEP – Organização dos Países Exportadores de Petróleo.

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

PI – Plano de Investimento.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPA – Plano Plurianual

PROMED – Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio.

PT – Partido dos Trabalhadores.

UEM - União Econômica e Monetária.

UEMS – Universidade do Estado de Mato Grosso do Sul

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância.

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEEC – Secretaria de Educação, Esporte e Cultura.

SEMTEC - Secretaria Média e Tecnológica

SIAFEM - Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios

SINTED – Sindicato dos Trabalhadores em Educação

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SENAC – Serviço de Aprendizagem Comercial

SUPED – Superintendência de Políticas de Educação

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1 - Relação de escolas beneficiadas com kits de equipamentos de laboratórios, construção, reforma e computador – Meta 6.1 (PROMED).....	150
ANEXO 2 - Indicador educacional.....	151
ANEXO 3 - Critério adotado de organizar a Educação Básica em ciclos na produção de estimativas projeções).....	152
ANEXO 4 - Questionário para a coleta de dados sobre a Proposta do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul com os professores, diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da Rede Estadual no período de 1999-2002.....	153
ANEXO 5 - Questionário para a coleta de dados com os administradores da Proposta do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul no período de 1999-2002.....	154
ANEXO 6 – Estado da Arte em teses, dissertações e periódicos.....	155

SUMÁRIO

RESUMO.....	5
LISTA DE QUADROS, GRÁFICOS, PLANOS CURRICULARES E TABELA	7
LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES.....	9
LISTA DE ANEXOS.....	11
INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I - A POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL NOS ANOS 1980 / 1990.....	19
1. O movimento da Política de Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul e a LDB n. 5.692/71: o caráter de dualidade e o trabalho parcelarizado.....	19
2. I Plano Estadual de Educação 1981 / 1983 de Mato Grosso do Sul: a LDB n. 7.044/82 e o trabalho flexibilizado.....	25
3. O II Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 1985 / 1987: sob o princípio da democracia.....	32
4. O III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul 1988 / 1991: a consolidação da descentralização.....	36
5. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul 1991 / 1994: descentralização da gestão.....	39
6. A Política do Ensino Médio, Princípios Norteadores, A Cidadania Começa na Escola 1995 / 1998: no movimento de reforma do Estado.....	43
CAPITULO II – A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO GUAICURU.....	51
1. O universal para o Ensino Médio Guaicuru: contextualização histórica.....	51
2. Organização administrativa: origem do Ensino Médio Guaicuru.....	55
3. O singular: proposta político-pegagógica.....	58
4. O Ensino Médio Guaicuru: reestruturação produtiva.....	70
5. A proposta pedagógica referencial: Ensino Médio Guaicuru.....	78
CAPÍTULO III - LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO GUAICURU.....	87

1. Implantação operacional do Ensino Médio Guaicuru: limites materiais, organizacionais e políticos.....	88
2. A gestão do Secretário Antônio Carlos Biffi: sob outros princípios teóricos.....	111
3. Operacionalização nas escolas: possibilidades do Ensino Médio Guaicuru na Rede Estadual de Ensino médio 1999 / 2002.....	119
CONCLUSÃO.....	125
REFERÊNCIAS.....	137
ANEXOS.....	149

INTRODUÇÃO

O objeto de pesquisa, os princípios do Ensino Médio Guaicuru requereram análises dos nexos do movimento da sociedade, sob a lente da teia das relações empreendidas pelos homens, desde a gênese do Ensino Médio aos períodos históricos significativos.

Analisou-se como tema do trabalho a “Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru”, volume 02 e seus subsídios que, para fins deste estudo, se intitulou de Ensino Médio Guaicuru.

O Ensino Médio Guaicuru é parte da “Política de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul” do período de 1999 / 2002, denominada no decorrer deste trabalho de Política Guaicuru, a qual foi formulada no bojo de uma política maior, isto é, no interior da “Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul” (MATO GROSSO DO SUL, 1999c).

O recorte no Ensino Médio Guaicuru, entendido como o singular neste estudo, deu-se em virtude da Política Guaicuru conter outras propostas, projetos e programas e por permanecer no período, tanto da Escola Guaicuru de 1999 / 2000, quanto da sua alteração para Escola do Governo Popular 2001 / 2002, por meio da mudança do Secretário de Educação e da intervenção imposta pela reforma do Estado, a qual se deu nesse período com a publicação da “Reforma Fiscal”, tal Lei exige o ajuste das finanças do Estado, entre outros em aplicar do que se arrecada: 1) no máximo 60% em salário; 2) nos gastos não mais do que os recursos disponíveis; 3) no pagamento das dívidas interna e externa.

Motivou a pesquisa a relevância da temática do Ensino Médio para o panorama científico, segundo o princípio que a sustentou, assim como a perspectiva e os autores que a referendaram. O trabalho também poderá contribuir com os formuladores das políticas, o Estado, na análise das políticas empreendidas e com o programa de pós-graduação, como instituição outorgada a pesquisar e a incrementar a cultura no País.

Auxiliar ainda a escola, informando-lhe sobre as políticas educacionais que respondem ou não aos anseios de uma formação plena no Ensino Médio; como devolutiva social, dispondo-lhe de pesquisa especializada e qualificada; prestando informações referentes às políticas em curso no Estado.

O método adotado pelos formuladores do Ensino Médio Guaicuru foi o da **ciência da história**, teorizado por Marx. A concepção da ciência da história permite-nos entender que o conjunto das objetivações humanas, por ser produto da história, proporcionam um conhecimento universal. Enquanto o senso comum explica a história pela ação e idéias de poucos e até pela intervenção divina, Marx mostra que no lugar das idéias estão os fatos concretos, materiais e, no lugar de heróis ou divindades, está a luta de classes.

Estabeleceu-se como objetivo geral, a análise dos princípios do Ensino Médio Guaicuru frente as contradições dadas pelo projeto hegemônico neoliberal que informa toda a legislação e documentos vigentes. Como objetivo específico, buscou-se verificar a necessidade de entender os determinantes históricos, dentro das condições possíveis, que informaram essa implantação.

A justificativa dá-se pela ausência de pesquisas sobre o Ensino Médio Guaicuru e o restrito número de análises que buscaram compreender unicamente os princípios da Política de Ensino Médio no Estado e no País; aspirou-se também a superação da generalidade e da abstração nesse estudo, quanto ao Ensino Médio como um todo referente a formação, o ensino noturno, o profissional, o magistério, o supletivo e as minorias entre outros, há um número respeitável de textos desenvolvidos, existe por exemplo 1.228 produções científicas cadastradas na AMPED sobre o Ensino Médio profissional.

A revisão bibliográfica fez-se a partir de dissertações, teses, periódicos, documentos e textos literários que explicaram a Política do Ensino Médio em Mato Grosso do Sul. A análise empírica deu-se na SED e na escola, com o recurso da entrevista, para aproximar e revelar a implantação dessa política, com o intuito de apropriar-se da articulação desse processo, bem como analisar as suas possibilidades de transformação.

Quanto aos documentos, estes são raros e esparsos, foi necessário adentrar em acervos particulares para localizá-los.

Todavia, o estado da arte levantado (anexo 06, p. 155), sobre estritamente a Política de Ensino Médio nas instituições de pesquisa e universidades que foram: 18 periódicos, 09 dissertações e 03 teses; mostrou que o Ensino Médio foi pesquisado, entretanto em sua maioria sobre aspectos que reduziram ou ampliaram a temática, segundo os interesses do pesquisador, tais como: a disciplina do aluno, a disciplina curricular, o currículo e o financiamento entre outros, demonstraram o reduzido número de estudos unicamente sobre a

Política de Ensino Médio segundo os seus princípios teóricos, isto é, entender a formação da consciência a partir das análises de fatos da realidade objetiva da produção material da vida humana, nas situações educativas concretas como espaço de luta.

Para responder, comprovar e negar o estudo perante as mediações realizadas no interior da qual se processa o Ensino Médio, na condição real determinada, porém sem determinismo, apresentou-se as seguintes questões: 1) Quais eram os princípios da Escola Guaicuru, na Política de Ensino Médio?; 2) Qual foi o referencial teórico que orientou o Ensino Médio Guaicuru?; 3) Como se deu a implantação do Ensino Médio Guaicuru?; 5) Qual a necessidade da existência do Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul e o que determinou a sua expansão?; 6) Em que colaboraram e quais os resultados do Ensino Médio Guaicuru?

As categorias de análise foram: totalidade e contradição. A totalidade vista como o movimento da sociedade estabelecida na modernidade com o modo de produção capitalista, que permite conceber o objeto em estudo, o Ensino Médio e também a sociedade, como síntese de múltiplas determinações. Já a contradição revela a correlação de forças entre duas forças antagônicas na sociedade, a classe dominante e a dominada, que possibilita entender e situar para onde, porque e por quem se move a humanidade. A classe dominante que dirige o conjunto da sociedade por meio da violência, alienação e consenso, para tanto renova os mecanismos de continuidade desse domínio, ora expondo e ora camuflando as prioridades existentes no sistema. A classe dominada contribui nessa relação com a luta contra-hegemônica e com a força do trabalho ao acionar os meios de produção.

No Capítulo I analisou-se as Políticas de Ensino Médio, por meio dos Planos de Educação da década de 1980 / 1990: do governo de Pedro Pedrossian em 1979 / 1982, que lançou o I Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para 1981 / 1983; do governo de Wilson Barbosa Martins em 1983 / 1986, que produziu o II Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para 1985 / 1987; e do governo de Marcelo Miranda Soares em 1987 / 1990, que elaborou o III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul para 1988 / 1991, todos eles são expressões da política educacional liberal que, na década de 1980, se delineia na perspectiva da flexibilização do trabalho produtivo.

Na década de 1990, continuou-se a análise por meio dos documentos do governo Pedro Pedrossian em 1991 / 1994, consubstanciado em “Uma Proposta de Educação para

Mato Grosso do Sul” para 1991 / 1994; e do governo de Wilson Barbosa Martins em 1995 / 1998, com os Princípios Norteadores: “A Cidadania Começa na Escola” para 1995 / 1998, período em que a função máxima do Estado é o mercado financeiro fundado no capital transnacional, o qual orienta para o âmbito da educação, inclusive do Ensino Médio, as determinações provenientes do “Relatório Delors”, da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (1996) para o enfrentamento dos riscos e desafios de um mundo em transformação, isto é, minimizar o resultado da absolvência das relações sociais, articula para isso a contenção da barbárie.

Na seqüência, no Capítulo II, descreveu-se a “Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio Guaicuru” (MATO GROSSO DO SUL, 2000b) e demais documentos que lhe estruturaram em 1999 / 2002, do governo de José Orcírio Miranda dos Santos, que permitiu entrever qual lógica permeou esse ensino, eivado de contradições com a hegemonia do modo de produção capitalista em que o Ensino Médio expressa o discurso liberal e que contrapõe a essa concepção por meio do princípio do trabalho ao situar o movimento da sociedade a partir da perspectiva da **ciência da história**.

No Capítulo III, foram analisados os limites e possibilidades do Ensino Médio Guaicuru, na gestão dos Secretários de Educação Pedro César Kemp Gonçalves, do Secretário Antônio Carlos Biffi e da Secretária Elza Aparecida Jorge. Nesse sentido, por meio do financiamento desse ensino, o PROMED, possibilitou informar como o recurso incrementa, delimita e delinea essa Proposta Político-Pedagógica no Estado, que se deu em meio à publicação da “Lei de Responsabilidade Fiscal” (BRASIL, 2000d).

Passando por várias gestões na SED 1999 a 2002, o Ensino Médio Guaicuru propôs uma determinada perspectiva teórica com a **ciência da história**, diferente da diretriz nacional as Diretrizes Curriculares Nacionais – Ensino Médio (DCNEM) e desenvolveu paralelamente programas e projetos, como por exemplo o projeto das Doenças Sexualmente Transmissíveis e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (DST/AIDS), com os mesmos princípios teóricos emanados do Governo Federal.

Para tanto, foram coletadas informações empíricas na SED com as gestoras do Ensino Médio, que atuaram em 1999 / 2002, e na Escola da Rede Estadual com os profissionais que participaram do projeto piloto do Ensino Médio Guaicuru, para entender a

aplicabilidade do método e dos recursos metodológicos: o livro clássico, o projeto de pesquisa e as unidades temáticas em eras históricas.

Nas conclusões, verificou-se que tanto na produção das políticas quanto na implantação delas no interior das escolas, todo empenho pedagógico esteve sujeito às condições materiais dadas, inclusive no caso da perspectiva teórica que analisou o conhecimento na concretude, no movimento real.

Percebeu-se que a produção das políticas não foi uma decisão tranqüila entre os legisladores, propositores e demais contribuintes; também não houve determinismo, ou seja, bons e maus, entre os representantes do poder, os movimentos populares e o conjunto da sociedade civil organizada, logo todos foram orientados por necessidades imediatas de infraestrutura, segundo a relação entre diferentes classes voltadas para a dominação econômica e política.

Por fim, as lutas pela Política de Ensino Médio pleno foram aquelas que explicaram e atenderam as relações contra-hegemônicas na sociedade.

CAPÍTULO I

A POLÍTICA PARA O ENSINO MÉDIO EM MATO GROSSO DO SUL NOS ANOS 1980 / 1990

Este Capítulo propôs-se a entender as Políticas de Ensino Médio desenvolvidas nos anos de 1979 / 1998, conforme as análises dos nexos que evidenciaram o movimento da sociedade, as contradições, as contribuições e os princípios teóricos que lhe informaram e que antecederam o Ensino Médio Guaicuru (1999 / 2002).

Para realizar essa tarefa foram destacados três planos de educação da década de 1980 e na década de 1990, uma proposta e um princípio norteador, que foram expressões das políticas de Ensino Médio de cunho liberal.

1. O movimento da Política de Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul e a LDB n. 5.692/71: o caráter de dualidade e o trabalho parcelarizado

O Estado de Mato Grosso do Sul, no período da divisão territorial em 1979, recebeu influências das promessas do emprego, dos princípios de Ford, Taylor (BRAVERMANN, 1987) e do pleno emprego em Keynes (1986), em curso nos países ricos, segundo a política do Estado de Bem-Estar, na qual, a função do Estado foi de regulador do mercado, planejador e financiador das políticas públicas como do Ensino Médio, que se configurou como dual e dicotômico, profissional e geral, técnico e científico.

A partir de 1971, o Ensino Médio foi guindado à profissionalização compulsória e a educação tornou-se elemento fundamental para o crescimento do País. O Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) atendeu a essa etapa de ensino em projetos, dentre os quais, os profissionalizantes, como o Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) (SINDOCEFET, 1997).

Entretanto, Mato Grosso do Sul não foi contemplado com o CEFET. O BIRD emitiu parecer registrado em quatro documentos contendo os princípios norteadores para a concessão de crédito à educação. Para Fonseca (1995),

[...] no primeiro documento, a educação havia sido considerada como fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para o provimento de técnicas para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau. Esta diretriz explica a ênfase conferida ao ensino profissionalizante no interior de dois projetos desenvolvidos à época pelo Banco, junto ao setor educacional brasileiro. (FONSECA, 1995, p. 94).

A preocupação do Banco foi com a atuação política, a assistência e ajuda aos países pobres para o crescimento econômico. Para Schultz, teórico da década de 1950 que determina as questões para a educação, as quais são incorporadas pelo BIRD: “[...] Simplesmente não é possível ter-se os frutos de uma agricultura moderna e a abundância da moderna indústria sem que se façam grandes investimentos nos seres humanos”. (SCHULTZ, 1973, p. 52). Portanto, para alcançar o crescimento em MS instalaram-se cursos técnicos nas escolas estaduais de Ensino Médio.

Continuou Schultz (1973),

[...] Aqui, mais ainda do que nos negócios domésticos, o investimento nos seres humanos o investimento pode ser subestimado e negligenciado. É inerente ao clima intelectual em que os líderes e os porta-vozes de vários desses países se encontram. A nossa exportação de doutrinas do crescimento tem dado alguma contribuição [...]. (SCHULTZ, 1973, p. 52).

Assim, o Ensino Médio habilitou nos cursos do setor produtivo e a produção no Estado, concentrou-se na agropecuária. Para Bittar (1998):

Em Mato Grosso do Sul, Estado cuja base econômica é a pecuária em decorrência do predomínio das relações agrárias de produção e da formação histórica que marcou o processo de povoamento do sul de Mato Grosso, a classe dominante na estrutura social era basicamente composta por: (1º) uma fração latifundiária, [...] (2º) uma fração não originária da ocupação das terras devolutas no fim do século passado, [...]. (BITTAR, 1998, p. 40).

Ocorre ainda outro movimento nas levas migratórias gaúchas, a colheita e comércio da erva-mate nativa (*ilex paraguayensis*). Para Sigrist (2000),

[...] após a Guerra do Paraguai, o governo brasileiro demarca a fronteira entre os dois países, e, em 1874, inicia-se o período denominado ‘ciclo da erva

mate'. [...] pela Companhia Mate Laranjeira desde o final do século XIX até meados do século XX. [...]. (SIGRIST, 2000, p. 40).

Para Bittar havia por fim: (3º) uma burguesia agrária composta, principalmente por gaúchos [...] estabelecendo plantações de soja na região de Dourados. (BITTAR, 1998, p. 40). Estado de estrutura agrária com rebanho bovino, superior a vinte milhões de cabeças um dos maiores do País. O predomínio do plantio da soja e a pecuária a chamada “cultura do boi” teve no nome de Humberto Espíndola a expressão em artes plásticas. Para Kemp (2003),

O Brasil é um dos países com maior concentração de terra do mundo. De acordo com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) Mato Grosso do Sul possui 68.368 propriedades rurais, totalizando 31,9 milhões de hectares. 11.251 latifúndios detêm 24,8 milhões de hectares - 77,8% da área total de todas as propriedades do estado. Terra mais do que suficiente para assentar as mais de 18 mil famílias hoje acampadas no Mato Grosso do Sul. Enquanto isso, as 14.400 médias propriedades detêm 5,1 milhões de hectares e as 42.600 pequenas propriedades possuem 1,9 milhões de hectares - 83,5% das propriedades cadastradas são classificadas como pequenas e médias. (KEMP, 2003, p. 06).

A manutenção do latifúndio determina a política e a economia sul-mato-grossense, assim é indicado Harry Amorin Costa Governador interino para amenizar a disputa dentro da burguesia agrária no Estado, e após essa gestão as forças locais se recompõem. Mantêm-se no poder com Marcelo Miranda em 1979 e 1987, com Pedrossian em 1979 e 1991 e com Wilson em 1983 e 1995 e finalmente da base sindical José Orcírio em 1999 e 2003, que acaba compondo-se com os governadores Marcelo Miranda e Pedrossian.

No governo de Marcelo Miranda Soares, empossado dia 29 de junho de 1979, o Secretário de Educação foi Hércules Maymone, que apresentou um discurso pautado no liberalismo. Para Rocha (1992),

Para fazer avançar a análise do discurso oficial é importante explicar o que seja o liberalismo. Este se encontra subjacente à fala de todos os governadores que se seguiram a Marcelo Miranda. [...] Ou seja, é preciso encontrar as razões pelas quais os governantes sul-mato-grossenses permeavam discurso de idéias liberais. Essas raízes podem ser sintetizadas na necessidade de eles articularem a classe trabalhadora em torno do projeto de desenvolvimento econômico do Estado. Esse desenvolvimento na visão do Poder Executivo dependia, principalmente, da aceleração do processo de transformação em curso no setor

primário da economia. Dessa forma, as transformações de natureza tecnológica resultaram em aumento da produtividade da mão-de-obra ocupada, atendendo assim aos interesses da burguesia rural. [...]. (ROCHA, 1992, p. 65).

A tecnologia em nível de Ensino Médio foi para os ruralistas o motivo de expandir a profissionalização presente na “LDB n. 5.692/71” (BRASIL, 2003a) que, para Domingues, Toschi e Oliveira (2000) e Cury (1998), foi malfadada na sua implantação. O caminho de uma reforma do Ensino Médio seria o de separar o ensino de formação geral do de formação técnica e tecnológica, dirigindo-se para a terminalidade e para o mercado de trabalho.

Para Soares (2003).

[...] a Lei 5692/71 não alcançou os objetivos propostos, tendo contribuído para desorganizar o conjunto do ensino e para promover o sucateamento das escolas profissionais das redes municipal e estadual. Somente alcançaram êxito as escolas técnicas da rede federal que contaram com recursos do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Essas escolas, entretanto, tendo investido com mais intensidade na formação geral do que na formação técnica, desviaram-se do objetivo considerado principal: o de preparar técnicos de nível médio para o mercado de trabalho [...]. (SOARES, 2003, p. 02).

Ao contrário, preparou os filhos da população possuidora de bens para os cursos superiores, já que o Ensino Médio de todas as outras redes teve sua qualidade minorada.

Outros fatores contribuíram para o oferecimento precário dos cursos profissionalizantes em Mato Grosso do Sul, segundo Souza: 1) a inexistência de oficina e laboratório em algumas escolas; 2) o custo alto de manutenção de oficina e de laboratório; 3) o reduzido acompanhamento técnico pedagógico para monitorar as disciplinas profissionalizantes; 4) a falta de vaga para suprir a demanda. (SOUZA, 1994, p. 65).

[...] a reforma educacional realizada pela Lei Federal nº 5.692/71, a pretexto de romper com o dualismo escolar e construir a escola única, impôs a profissionalização como princípio dominante no ensino de 2º grau. O caráter irreal desse projeto se revelou inteiramente quando os próprios representantes das empresas se articularam no sentido de inviabilizar a reforma que lhe correspondia. [...] Objetivamente essa medida foi tomada em oposição às demandas geradas pela simplificação progressiva do trabalho, determinada pelo desenvolvimento tecnológico. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, sem p/).

Assim a profissionalização, no sentido de qualificar para o mercado, foi uma modalidade de ensino na rede pública desnecessária e alienante, foi um instrumento moderno da dominação das forças do capital.

Qualificar para o mercado foi um termo utilizado de forma diferente para o Ensino Médio Guaicuru no “Referencial Curricular do Ensino Médio” (RCEM), pois teve o sentido de oferecer oportunidade ao aluno para se aperceber de: “[...] que o conhecimento que se constituiu num corpo científico seria discutido a partir do seu nascimento” (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 09). Visava o entendimento de seu próprio fazer na escola e do conhecimento ali veiculado pela apreensão de suas tarefas no todo da sociedade, pois a forma como agimos está relacionada a uma determinada visão de mundo e a reflexão de uma teoria permite-nos definir melhor os objetivos e as estratégias utilizadas em determinada situação educacional.

Essa qualificação para Souza (1994),

Hoje, não se trata mais de negar a divisão do trabalho e a especialização do conhecimento. Trata-se, antes, de recuperar as raízes históricas do conhecimento específico de cada disciplina, de modo que o aluno, não o percebendo cristalizado, descolado das condições históricas de sua produção, possa compreender seu caráter provisório e passível de novas incorporações ou mesmo de superação. O conhecimento, assim concebido e adquirido, torna-se instrumento de luta. O próprio prof. Saviani, em sua obra *Escola e Democracia*, defende essa idéia. Recorrer aos clássicos, [...] é um recurso vigoroso para a recuperação da perspectiva histórica. Finalmente, o domínio da ciência da história, por parte do professor, é instrumento necessário a uma pedagogia nessa perspectiva. (SOUZA, 1994, p. 124).

De posse dessa perspectiva teórica e metodológica da **ciência da história**, no Ensino Médio Guaicuru o instrumento didático de ensino e de aprendizagem, auxiliou o professor e o aluno a compreender que é na condição de processo que a concepção de conhecimento é determinada, e que está manifestada nas disciplinas curriculares. No Currículo de Referência (2001),

[...] podemos avançar na compreensão das dificuldades que nós, da Área de Ciências da Natureza e Matemática, temos para pensar o conhecimento numa perspectiva histórica visto que a nossa formação é marcadamente positivista. Considerando que na Escola Básica, a nível médio, tratamos fundamentalmente do conhecimento na condição de produto (conhecimento disciplinar). [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, sem p/).

Portanto, trabalhar a ciência como algo processual, dinâmico e, sobretudo como produção humana em resposta a determinada necessidade que foi colocada, não é fácil, pois temos que buscar superar “[...] o instrumento que influenciou severamente a nossa experiência no campo educacional, o manual didático”. (MATO GROSSO DO SUL, 2001, sem p/). Porque a qualificação para o capital não é a busca da origem e essência das coisas que seria uma formação plena do sujeito, corre-se o risco de agir contrariamente aos objetivos de dar sentido histórico ao conhecimento. Para Antunes (2003),

[...] cabe ao capital qualificar a classe trabalhadora - o SENAI, SENAC, o que ele quiser. Querer que o mundo do trabalho, que os sindicatos que as universidades qualifiquem o trabalhador para o capital, é uma perversão completa da função educacional. [...]. Para mim uma formação plena do sujeito implica em parte, em música, em cultura, em reflexão crítica, em ciência. Qual o projeto de qualificação que está preocupado com essa dimensão, onde sobreleva a dimensão crítica? Agora veja como é uma armadilha do capital. Têm um milhão, um bilhão e duzentos milhões de homens e mulheres que estão precarizados ou desempregados, hoje. [...]. (ANTUNES, 2003, p. 49).

Existe o desemprego pela ausência de conhecimento específico como o técnico, na visão do empregador. Para Antunes, “[...] o desafio é como fazer com que a nossa pesquisa, [...] se reverta em conquista para a humanidade que trabalha [...]” (ANTUNES, 2003, p. 49), a qualificação da forma como se apresenta nas escolas é, para o capital, determinada independente da vontade individual.

Todavia, o abismo entre as classes sociais e a crise da economia ensejou a função do Estado então de desregulamentador, estimulou a privatização de serviços e de empresas públicas com a acumulação flexível do capital.

Em 1973, com o choque do petróleo, a recessão econômica, o aumento da inflação e o desemprego em massa; os idealizadores do neoliberalismo por meio da obra “O Caminho da Servidão” (HAYEK, 1944) dos suíços Popper e Lippman, o austríaco Hayek e o norte-americano Milton Friedman recebem crédito no âmbito dos governos norte americano e europeu para acionar as forças políticas e econômicas.

Em 1979, Margareth Thatcher na Inglaterra e, em 1980, Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA) e, posteriormente quase todos os países do norte da

Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita (ANDERSON, 1995, p.12). No Brasil esse movimento ocorreu na década de 1990.

2. I Plano Estadual de Educação 1981 / 1983 de Mato Grosso do Sul: a LDB n. 7.044/82 e o trabalho flexibilizado

Analisou-se o princípio do “I Plano Estadual de Educação” (MATO GROSSO DO SUL, 1981) de 1981 / 1983, tratado, neste estudo, como I Plano de Educação, gestado no governo Pedro Pedrossian 1979 / 1982, para ser o modelo sul-mato-grossense em educação a referência nacional.

Amparado por um mínimo de recursos, em Mato Grosso do Sul no período de vigência da LDB n. 7.044/82 (BRASIL, 2003b) implantou-se a educação geral técnico-científica e a preparação para o trabalho, a formação passou a atender o mundo do trabalho.

Constatou-se a presença da luta em defesa do Ensino Médio unitário e o conhecimento na totalidade. Essa premissa permanece em todos os planos estaduais na educação média estadual. Para Souza (1994):

Pensar e propor ações supridoras desse impasse exige do conjunto dos trabalhadores uma competência política que só será adquirida por uma pedagogia que questione o capitalismo pelas suas raízes. Uma pedagogia de tal tipo há que congrega trabalhadores em múltiplas instâncias. Se desenvolvida por educadores que atuam nas escolas não requer necessariamente a articulação das várias disciplinas curriculares em torno de um princípio unitário de trabalho, nem o domínio dos fundamentos das diversas ciências utilizadas na produção, como forma de superar o trabalho parcializado. (SOUZA, 1994, p. 125).

Nesse sentido, para Souza, o esforço unitário empreendido no Estado no Ensino Médio foi de unir disciplinas do currículo que reduziu o conhecimento ao concentrá-lo em determinados temas; da mesma forma, ao desenvolverem-se os fundamentos da disciplina, entendeu-se unicamente porque e para que essas ciências nasceram na sua especificidade científica, não trouxeram o sentido unitário, o qual se daria com a compreensão da forma do trabalho por meio da análise da alteração da base material da sociedade, e no caso do trabalho didático, inserindo tais princípios no conteúdo veiculado no currículo de Ensino

Médio. Entretanto, nos Planos de Educação da década de 1980 e parte de 1990, esse entendimento não ocorreu.

Propôs essa superação o Ensino Médio Guaicuru, na “[...] necessidade de ações contra-hegemônicas no interior da escola, em que o conhecimento efetivamente substitua a mera informação: factual, dogmática e de superfície. [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 12). Assim, o ensino médio ora voltou-se a profissionalizar e ora indicou a necessidade da formação geral e técnico-científica, união e separação que se alternaram e não corrigiram os problemas apresentados, no conhecimento, no ensino e na aprendizagem.

Para Fernandes, com o I Plano de Educação Pedrossian propunha ser referência nacional e, “[...] marca seu governo pelo estilo das grandes obras, [...] cujas políticas sociais deram-se em caráter emergencial. [...]”. (FERNANDES, 1997, p. 6). O I Plano foi elaborado pela SED e pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com a participação da comunidade, da escola, de órgãos e de instituições estaduais, municipais, particulares e contou ainda com a cooperação técnica do Ministério de Educação (MEC). Entretanto, prevaleceu a autonomia da SED em definir o texto final.

Assim, para o I Plano de Educação, “A preocupação desta administração é implantar um sistema voltado para a educação que promova o homem em seu aspecto integral, como agente de transformações sócio-econômico-culturais”. (MATO GROSSO DO SUL, 1981, p. 04). Esse pensamento teve raízes no modelo pedagógico em que o próprio homem foi o centro, no sentido de que, a partir de sua vontade individual, movia o mundo.

Nesse sentido, o I Plano de Educação propôs,

[...] articulação com o III Plano Nacional de Desenvolvimento e em consonância com as prioridades definidas pelo III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto, servirá de referência para o estabelecimento e o desencadear de uma ‘nova’ ação educativa para um ‘novo’ Estado. (MATO GROSSO DO SUL, 1981, p. 04).

Essa tarefa se referia a apresentar o Estado nascente como modelo nacional inclusive na educação como nova ação educativa, todavia nas Políticas de Ensino Médio não se realizou com tranquilidade, pois o Governo de MS utilizou modelos e teorias pedagógicas emergentes na Educação Nacional e Internacional, mas recuou, frente ao disciplinamento financeiro. Segundo Senna (2000),

[...] o III Plano Nacional de Desenvolvimento (1980-1985) destacou a meta de redistribuição de renda como uma das medidas de reestruturação interna para enfrentar os estrangulamentos externos. Contudo, segundo alguns analistas, estes planos não reverteram a posição tecnológica atrasada do Brasil, ou seja, o Estado brasileiro, com um padrão de financiamento vulnerável, não foi capaz de controlar suas políticas públicas de corte social (habitação, educação, saúde, seguridade social e outras), não realizando, portanto, o desejado equilíbrio entre capital e trabalho. (SENNÁ, 2000, p. 55).

A meta de distribuição de renda presente no III PND teve contemplada em parte na bolsa de estudo conferida no Ensino Médio, pois, o Estado com tal bolsa subsidia o ensino de alunos pobres em escolas privadas que significa substituição de renda, isto é, ao invés de repassar o valor em espécie para a família, alicia um dos seus filhos geralmente aquele preparado para um futuro emprego, renda e uma provável distribuição de renda. A bolsa foi uma das estratégias de descentralização da administração pública em curso.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Constituição Estadual Art. 154, parágrafo III e IV, propôs o oferecimento de subvenção à iniciativa privada e instituiu bolsa de estudo a aluno que provasse carência financeira e capacidade para usufruir o benefício. (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Foi a forma também de corrigir o déficit de vagas e retirar os melhores alunos da Rede Estadual.

Para Mato Grosso do Sul, estabeleceu-se o planejamento participativo e sistêmico, fortalecimento do setor privado, descentralização e, ainda, modernização permanente dos órgãos, das entidades, dos instrumentos e dos procedimentos da administração pública, no Decreto-Lei n. 02 (BRASIL, 1979). Por meio do planejamento participativo subsidiou-se o modelo de política pública avançada que se propunha para o Estado e a educação foi parte dessa modernização.

Para Senna (2000),

Quer dizer, pretende-se superar as políticas que atendem a reprodução apenas da subsistência da força de trabalho. Segundo o Plano, o problema do aproveitamento escolar depende do atendimento a outras necessidades dos trabalhadores, renda adequada, nutrição, saúde, higiene, saneamento, transporte e outras. Enfim, tem-se aqui, pelo menos em termos de Plano, a compreensão da política social em seu sentido estrito. [...]. (SENNÁ, 2000, p. 57).

Segundo Senna, com o advento do III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto (PSECD) (BRASIL, 1980), ampliou-se a visão das necessidades materiais do aluno e da escola, assim no I Plano de Educação, apresentou a teoria pedagógica mais avançada do momento que se fundamentou no aprendizado por meio de encontros com o objeto do conhecimento e seguiram-se outras necessidades como as de prédios escolares.

Para Oliveira: “[...] de 1977 a 1982 construíram-se apenas 17 escolas, em todo o Estado. [...] este episódio é fundamental para se compreender a razão pela qual o deficit escolar continua existindo, apesar da construção de 91 escolas de 1983 a 1988”. (OLIVEIRA, 2000, p. 55). Nesse sentido, investiu-se em grandes obras a partir de 1982, que impediu a proliferação suficiente de escolas de porte médio e pequeno.

Assim, o I Plano de Educação implantou a Política de Ensino Médio e além da formação propedêutica alterou a LDB n. 5.692/71 com a LDB n. 7.044/82. A primeira exigiu a profissionalização e a segunda modificou onze artigos para a preparação para o trabalho

Configurou contradição, pois, ao mesmo tempo em que motivou a exclusão da Lei anterior, com a crítica à profissionalização, a nova Lei também profissionalizou. O Parecer/CEE/MS n. 307 reformulou os currículos escolares na perspectiva da acumulação flexível, supera o trabalho didático anteriormente desenvolvido no ensino médio, agora a profissionalização é para o mundo do trabalho, e ocorre a gradativa eliminação da parte profissional no Ensino Médio, com os chamados colegiais em instituições de ensino particulares. (MATO GROSSO DO SUL, 1982).

Para o I Plano de Educação o ensino de 2º grau teve por objetivos específicos,

Proporcionar aos educandos desse grau educação geral e formação profissional, possibilitando não só ingresso no mercado de trabalho como real aproveitamento e ampliação das oportunidades de trabalho; valorizar e dar assistência técnico-pedagógica aos agentes educacionais; implantar habilitações condizentes com as reais necessidades do educando e da região; promover a articulação com órgãos e unidades de produção, que possam fornecer, com certa periodicidade, informações que possibilitem a flexibilização e mutabilidade de estrutura de habilitações oferecidas; estimular a utilização de recursos naturais existentes, preservando as condições geo-ecológicas. (MATO GROSSO DO SUL, 1981, p. 59).

Nesse sentido, ofereceram-se cursos de formação profissional entre os anos de 1980 a 1983, em todas as escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Entretanto, o Estado contemplou a maioria desses cursos em área diferente da relacionada com a agropecuária.

Houve contradição, pois havia a obrigatoriedade da Lei de oferecer formação geral e preparação para o trabalho concomitante, especialmente nas reais necessidades do educando e da região, nesse caso a força produtiva do Estado, foi a agropecuária, o montante significativo de empregos, porém, estava na área de serviços, fato que obrigou a escola a acentuar o número de cursos fora da agropecuária.

Segundo Souza (1994) em 1980, havia indicação para possível implantação na Rede Estadual de Ensino Médio de vinte e um cursos profissionalizantes, seis na área da agropecuária e quinze em outras áreas, conforme se verifica no Quadro 01.

Quadro 01 - Mato Grosso do Sul: Proposta de curso para habilitação de 2º grau na Rede Estadual – 1980 / 1983.

Curso/Habilitação	1980	1981	1982	1983
Habilitação para o Magistério	X	X	X	X
Técnico em Contabilidade	X	X	X	X
Técnico em Secretariado	X	X	X	X
Técnico em Edificações	X	X	X	X
Técnico em Estradas	X	X	-	-
Técnico em Estudos Laboratoriais de solos e pavimentação	-	-	X	-
Técnico em Agricultura	-	-	X	X
Técnico em Agropecuária	X	X	X	X
Técnico em Técnico em Eletrônica	-	-	X	-
Técnico em Mecânica	X	-	-	-
Técnico em Telecomunicações	X	-	-	-
Técnico em Assistente em administração	X	-	X	X
Técnico em Economia doméstica	X	X	X	X
Curso de 2º Grau não profissionalizante	-	-	-	X
Auxiliar de Laboratório de Análises Clínicas	X	-	-	-
Auxiliar de Escritório	X	X	X	X
Auxiliar de Patologia Clínica	X	X	X	X
Auxiliar de Enfermagem	X	-	X	X
Auxiliar de Laboratório de Análise Química	X	X	X	X
Auxiliar de Contabilidade	X	X	X	X
Auxiliar Técnico em Mecânica	-	-	-	-
Auxiliar Técnico em Eletrônica	-	-	-	X
Auxiliar de Técnico em Eletricidade	X	-	-	X
Auxiliar de Análise do Solo	X	-	X	X
Auxiliar Topógrafo de Estradas	X	-	-	-
Auxiliar de Escritório e Técnico em Edificações	-	X	X	X
Auxiliar de Administração	X	X	-	-
Auxiliar de Classificação de Produtos Vegetais	X	X	X	X
Básica em Química	X	X	X	X
Básica em Saúde	-	X	X	X
Básica em Agropecuária	X	X	-	-
Básica em Crédito e Finanças	X	X	X	X
Básica em Mecânica	-	X	X	X
Básica em Eletricidade	X	X	X	X
Assistente de Administração	X	X	X	X
Assistente de Desenhista e Arquitetura	-	-	-	-
Administração de Empresa	-	-	X	-
Desenhista de arquitetura	-	-	X	-
Crédito e Finanças	X	-	X	-
Edificações	-	-	-	X
Estradas	-	-	X	X
Eletrônica	-	-	X	-
Total	27	21	30	26

Fonte: Secretaria de Estado de Educação - Divisão de Estatística (DGAF/MS), *apud* SOUZA, p. 97, 1994.

Mostrou o Quadro 01 e 02, que o setor primário recebeu e desenvolveu a menor parcela de cursos profissionalizantes.

Foram realizados nesse setor, segundo o Quadro 02, 02 cursos de auxiliar de análise de solo, 02 em habilitação básica em agropecuária, 03 de técnico em agropecuária e 01 de auxiliar de classificação de produtos vegetais.

Quadro 02 - Mato Grosso do Sul: Cursos de 2º grau por setor - 1980.

Setor primário		Setor secundário		Setor terciário		Total	
Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%	Absoluto	%
08	2,4	59	17,6	268	80,0	335	100

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria Geral de Vida Escolar e Rede Física, SEE/MS.

Nesse sentido, a escola de Ensino Médio teve expressão no atendimento do setor terciário da economia, pois contemplou a demanda interessada nas vagas de trabalho do comércio, restrita a serviços.

Assim, aduziu-se a falta de identidade no Ensino Médio. Para Soares (2003),

Sobre a identidade da escola média, não são poucos os autores que, antes das últimas leis que reformaram a educação brasileira, afirmavam existir uma crise de identidade nesse nível de ensino: ele não oferecia uma boa formação técnica e profissional nem uma boa formação geral. Desse ângulo de análise, a escola média deveria optar por um ou outro desses objetivos, pois a dubiedade de papéis prejudicava a formação por ela proporcionada. No caso do ensino técnico e profissional, alega-se que ele é muito dispendioso, como o existente nas escolas técnicas federais, não cabendo à escola média oferecê-lo a quem pretende ir para o ensino superior. Sustenta-se que ele deveria ser organizado apenas para quem desejasse buscar o mercado de trabalho, articulando-se estreitamente a demandas empresariais. (SOARES, 2003, p. 02).

O debate da falta de identidade no Ensino Médio foi superado, mas não foi resolvido, definiu essa identidade, a própria sociedade que estabelece um universo conceitual e formas de pensamento determinado pelo momento histórico de como homens e mulheres produzem a existência. Para Cury (1998),

A economia internacional, respaldada pela revolução tecnológica, não só atingiu os setores financeiros e comerciais, como se viu obrigada a rever, no interior dos processos produtivos, o modelo taylorista que, até então, os embalava. Essa revisão deu-se em função da progressiva hegemonia da mais-valia intelectual sobre a mais-valia clássica. Em outros termos, há uma penetração cada vez maior do trabalho intelectual sobre o trabalho manual em que o conhecimento, o domínio do conhecimento e sua aplicação para mobilidade de presença no mundo atual. [...]. (CURY, 1998, p. 81).

Todavia, o trabalho intelectual está intimamente ligado às condições materiais do indivíduo. Para Cury: “[...] A polivalência dos novos processos passa a exigir uma formação mais intelectual [...]”. (CURY, 1998, p. 81). Foi acirrado o trabalho parcelar com a intensificação da jornada de trabalho que o acompanha e não aliviado por meio da intelectualização.

[...] o discurso liberal apropriando-se da crítica que os trabalhadores têm feito à especialização do conhecimento, defende a bandeira da polivalência, própria da acumulação flexível, como possibilidade de recuperação da visão de totalidade do trabalho, que teria sido subtraída do trabalhador na administração taylorista-fordista, já que nesse sistema o saber e o fazer eram concebidos em instâncias diferentes, provocando o estranhamento do operário frente à mercadoria produzida. O trabalhador polivalente teria, supostamente, recuperando essa compreensão de totalidade do trabalho. O problema é: de qual totalidade está se falando? Se a totalidade for a empresa, sem dúvida a polivalência resolve o problema. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 20).

Dessa forma a bandeira da polivalência, da flexibilização, da unidade e da totalidade, segundo Bravermann: “O aspecto básico dessas diversas escolas e das correntes no seio dela é [...] pelas condições sob as quais o trabalhador pode ser induzido melhor a cooperar no esquema de trabalho organizado pela engenharia industrial”. (BRAVERMANN, 1987, p. 125). Assim, a propalada intelectualização no âmbito da empresa ficou restrita a expurgar no Ensino Médio, em certa medida, algumas habilitações e permitir gradativamente o ensino unicamente geral.

3. O II Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul 1985 / 1987: sob o princípio da democracia

O II Plano Estadual de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1985), em vigor entre 1985 / 1987, denominou-se neste estudo de II Plano de Educação e foi gestado no governo de Wilson Barbosa Martins (1983 / 1986), no bojo do processo de abertura política, da organização da sociedade civil, da configuração dos princípios da democracia e entrada do primeiro governador eleito pelo voto.

Esse II Plano de Educação foi elaborado pela SEE/MS a partir de debates, nos quais foram discutidos, entre outros temas, o “Ensino de 2º Grau” (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 18). Contou ainda para a sua efetivação com encontros regionais,

Realizados nas cidades sedes das Agências de Educação em 21.10.83, quando, a partir do Documento Síntese das Unidades Escolares, todos os interessados tiveram a oportunidade de discutir e aprovar as propostas que consideram realmente importantes [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 03).

A democracia no País nesse momento decorreu da abertura política que distendeu o modelo autoritário, oligarca, militar e tecnocrata. O II Plano de Educação (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 18) buscou “[...] nortear suas ações a partir dos interesses e expectativas da comunidade escolar [...]”. A discussão sobre a educação que se queria, por si só, não ensejou a alteração da condição e do objetivo da escola, dependeu da efetivação política de tais intenções e da própria sociedade. Para Messseberg (1993),

Nesta perspectiva, ao longo da década de 80, observou-se um conjunto de transformações no campo das políticas sociais. Este período é marcado por uma intensa mobilização de segmentos da sociedade civil em busca da ampliação dos direitos políticos e sociais, principalmente através da criação de novas tecnologias, o máximo de resultado com o mínimo de dispêndio, formas associativas e da revitalização dos partidos políticos. (MESSEMBERG, 1993, p. 8).

O Governo do Estado atendeu parcialmente às políticas públicas de corte social. O processo de abertura política, num contexto de profunda heterogeneidade econômica e social, gerou uma reformulação do debate político e da ação estatal na sociedade da perspectiva neoliberal que precipita-se na América Latina em 1980, inicialmente no Chile, sob o comando das exigências do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). O modelo chileno passa a ser a vitrine indicada para ser seguido pelos países vizinhos.

Assim, o reflexo da crise estrutural dos anos 1970 indicou o esgotamento do padrão de financiamento na década de 1980.

Segundo Russi (1991), proveniente do modo desigual pelo qual se organizou a sociedade. Destarte o incremento financeiro em educação em MS no ano da publicação do II Plano de Educação, com a Emenda Constitucional do Senador João Calmon em 1983, regulamentada dois anos após em 1985, a vinculação constitucional fixou o percentual mínimo de 13% para a União e 25% para os estados, Distrito Federal e municípios (BRASIL, 2003c), continuaram a exigüidade de professores e de vagas no Ensino Médio, conforme o Quadro 03.

Quadro 03 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual, número de docentes por função no ensino médio – 1984 / 2002.

Ano	Docentes do ensino médio
1984	1.592
1985	1.586
1986	1.862
1987	1.931
1988	2.131
1989	1.261
1990	2.276
1991	2.461
1992	2.684
1993	2.971
1994	3.100
1995	3.326
1996	3.444
1997	3.456
1998	3.359
1999	3.804
2000	4.221
2001	3.970
2002	4.291
Observação: O mesmo docente pode atuar em mais de um nível, em mais de uma modalidade de ensino e em mais de um estabelecimento.	

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul - Secretaria de Estado de Educação - Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação - Coordenadoria de Programas e Projetos - Estatística - Campo Grande, 2004.

Observa-se no Quadro 03 o salto no número de profissionais de Ensino Médio, com um aumento da ordem de 345 docentes entre 1985 e 1987. Também aumentou a aplicação em educação em 1985, foi de Cr\$ 153.502,003, isto é, 15,02% da arrecadação, contrastou com 1986, ano em que se direcionou Cr\$ 825,40, correspondente a 8,82% do valor arrecadado pelo Estado, o qual foi de Cr\$ 8.384,200, a mais baixa arrecadação da década. (HANDAM, 2000).

Disso se concluiu que a área educacional caminhou a sobressaltos, com a arrecadação e a aplicação de recursos flutuantes, dentro de um sistema político, econômico e social também instável.

Quadro 04 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual, número de professores do ensino médio habilitado e não habilitado – 1980 / 1986.

Ano	Total	Percentual habilitado	Percentual não habilitado
1980	878	52,73	47,27
1986	1.863	83,50	16,50

Fonte - Mato Grosso do Sul *apud* HANDAM, 2000, p. 231. Sistema de Informações Estatísticas das Unidades Federadas, 1987. Norte e Centro-Oeste, Educação uma questão de decisão política, p. 41, Anexo 14, p. 53, 1980.

Conforme se analisou do Quadro 04, em 1980, 507 professores eram formados, porém essa formação não foi sempre equivalente à disciplina de atuação em sala de aula. Posteriormente, triplicou; em 1986 apresentou 1.556 formados, isto é, 3,6 vezes mais.

Quanto ao Ensino de 2º grau no II Plano de Educação de MS, fez emergir, “[...] na prática, valores que garantam ao aluno os conteúdos específicos básicos para enfrentar o conhecimento especializado de cada área de ensino superior, despertando-lhe o espírito científico voltado para a pesquisa. [...]”, (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 18). Não foi na prática que se deu o conhecimento e sim na prática pensada. O II Plano Enfrentou a especialização do Ensino Superior, porém, a especialização estava dada nesse ensino, devia buscar a qualificação.

Para a SED atendeu-se os interesses e expectativas da comunidade escolar, com a Habilitação para o Magistério de 1º Grau - 1.ª a 4.ª série; Habilitação Técnico em Contabilidade; Curso de 2º Grau regido pela Lei 7.044. (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 18).

[...] Ainda merecerá tratamento prioritário a Habilitação em Técnicas Agrícolas, tendo em vista que Mato Grosso do Sul tem sua economia fundada principalmente na agricultura, e a oferta de trabalho apresenta boas perspectivas na área. No tocante às demais Habilitações Profissionais oferecidas, pretende-se fazer um trabalho de avaliação crítica acerca de sua validade, para atender à demanda do mercado regional. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 1985, p. 18).

Em linhas gerais, o II Plano de Educação, 1) habilitou para o magistério, contabilidade e em técnicas agrícolas (o setor agrícola pouco empregou no Estado); 2) ofereceu cursos de iniciação ao trabalho para diminuir o desemprego. Para o aluno entrevistado por Russi, o problema foi com a formação profissionalizante, as “[...] opções neste campo são poucas [...]” (RUSSI, 1991, p. 32) e não atenderam às expectativas de emprego.

Todavia não foi com o Ensino Médio que se definiu o emprego, esse ensino expressou a lógica da época histórica que lhe forjou. É ingênua a visão de que podemos mudar as estruturas sociais como do desemprego por meio da educação.

Para Russi (1991), houve discente que não percebeu a influencia da,

[...] origem de classe social, raça, sexo, idade, situação econômica, e outros. Acreditam no princípio de igualdade de oportunidade tão decantado na visão liberal sobre educação. [...] assimilando posteriormente a ideologia da educação como investimento, propugnada pela Teoria do Capital Humano, divulgada no país, a partir da década de 70, os adolescentes, jovens e adultos que não detém o Capital, constataam que [*] ‘só pelo estudo chegarão a ser alguém, o estudo é a única coisa que ninguém pode nos tirar’. Nessa perspectiva, o curso de 2º grau será uma das barreiras mais importantes a serem vencidas [...]. (RUSSI, 1991, p. 32).

Segundo Russi, o mundo do trabalho não valorizou os cursos profissionalizantes e o aluno optou pelo que lhe pareceu mais adequado para “[...] prepará-los para o acesso aos cursos superiores onde obterão os tão ambicionados títulos”. (RUSSI, 1991, p. 32). O II Plano de Educação não possibilitou a formação segundo a compreensão de que a sociedade do capital gestou o homem-fragmentado, que buscou apreender o mundo por recortes, olhar que impede perceber a constituição social determinada pela divisão do trabalho.

4. O III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul 1988 / 1991: a consolidação da descentralização

O III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1988) abrangendo o período de 1988 / 1991, no período administrado por Marcelo Miranda Soares (1987 / 1990), foi elaborado no interior do movimento da Constituição Federal (CF), (BRASIL, 1997a), de 1988, nos princípios da democratização do País, com

foco na estratégia da descentralização, segundo a qual, se formaram as políticas nos anos 1980 / 1990. Para o III Plano,

Quanto ao ENSINO DE 2º GRAU, entendido como elemento da Educação Básica e parte integrante da Escola Pública, necessita resgatar seu papel que é antes de tudo o de sistematização do conhecimento universal, iniciado na Escola de 1º Grau. A preocupação central não deve ser o vestibular, mas sim para o trabalho. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 31).

Buscou-se o conhecimento universal no III Plano de Educação e para a Carta Magna de 1988 universalizar-se-ia, o acesso para a expansão da educação brasileira de Ensino Médio, conforme o artigo 211, parágrafo 1º; artigo 24, IX, parágrafo 1º e 2º e artigo 23, V. (BRASIL, 1997a). Segundo Cury (1998), a Constituição é uma,

[...] realidade importante, não só por ter modificado a nomenclatura do ensino de 1º e 2º graus para ensino fundamental e médio, mas, sobretudo, por ter sido promulgada dentro do Estado de Direito e ter reafirmado a correlação entre educação e democracia. [...]. (CURY, 1998, p. 80).

No III Plano de Educação referendou-se a democracia com a estratégia da autonomia, com o processo participativo, intimamente ligado à política nacional. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 36).

Para Silva, a CF de 1988 “[...] foi elaborada sob forte pressão popular e que, entre as reivindicações dos movimentos sociais organizados para o setor educacional, encontra-se a descentralização [...]”. (SILVA, 2003, p. 22). Para parcela das associações científicas e sindicais, descentralizar significou ter uma política condizente para o Ensino Médio, com financiamento próprio, isto é, com capacidade financeira para desenvolver plenamente e com autonomia a administração escolar, as necessidades salariais dos professores e o projeto político pedagógico.

Nesse mesmo período foi elaborado o projeto pedagógico da criação e implantação da Escola Técnica Federal de Mato Grosso do Sul sob a responsabilidade da UFMS, que segundo um dos técnicos dessa Universidade e elaboradores do projeto,

Na época a Secretaria de Ensino Médio do Ministério da Educação propôs a criação de uma escola técnica para o Estado de MS porque era um dos poucos estados que não possuía esse tipo de escola (mantida pelo governo federal). Os

cursos de 2º Grau com habilitações selecionadas foram: Couro e Curtimento muito por conta da reivindicação dos produtores e do Sindicato dos Empregadores tendo em uma das alegações o baixo custo da matéria prima (couro) exportada para outros estados retornar após industrializada com altos preços para bens de consumo; o Técnico em Enfermagem pela deficiência gritante no Estado levantado através do Conselho de Enfermagem (COREM) que já mostrava alguns hospitais sem esse profissional e por último o Curso de Técnico em Hotelaria que era uma discussão muito inicial do turismo em MS. A área para construção dessa escola foi doada e a pedra fundamental foi lançada no espaço que hoje é a Escola Estadual Hércules Maymone e anteriormente o antigo “esqueleto” do Hospital Paraguai. Havia a condição de ser construída a escola técnica em cinco anos, caso não ocorresse seria devolvida ao Estado. Os primeiros recursos financeiros foram repassados para o Curso de Técnico em Couro e Curtimento para compra de equipamento e diga-se de passagem importado e a inflação era galopante atingindo 250% ao mês do novo cruzeiro no Governo Sarney, a desvalorização do recurso era acelerado, a ter os mesmos índices de inflação da época, as licitações eram internacionais o que colaborava com a maior desvalorização e a inviabilidade da implantação do projeto, assim a idéia da escola técnica do Estado de MS morreu no próprio projeto. (ANTÔNIO OSÓRIO, 2006).

A corrosão dos valores provocada pela inflação foi tanta que a Lei 7.348 que regulamentou a Lei Calmon em 1985, previa a correção dos valores devidos não aplicados nos primeiros 9 meses do ano e sua compensação no último trimestre.

Continuou dessa forma o Estado sem uma escola de ensino médio federal. Quanto à descentralização no III Plano de Educação, revestiu-se, dentre outros, na superação da administração pública com “[...] estrutura ainda altamente centralizadora e burocrática. [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 36), para modernizar a gestão e a administração pública.

O Banco Mundial (BM) (BRASIL, 1989), centro econômico, financeiro, jurídico e político planetário, financia o Ensino Médio brasileiro desde a década de 1960 e indica a flexibilização nesse ensino nos anos 1980 / 1990, inclusive no Estado de MS.

Discutiu-se sobre a educação em nível médio no relatório do Banco Mundial, “The World Bank”– Brazil: Issues in Secondary Education, em termos de desperdício de recurso, evasão, repetência e resultados em testes de rendimento de seus alunos, sugerindo a adoção de medidas que teriam dado resultado em outros países: 1) introdução de incentivos pelo desempenho de escolas; 2) progressiva descentralização da gestão educacional; 3) uso regular de testes padronizados de avaliação do rendimento de alunos como base para avaliar o progresso do sistema escolar; 4) incentivos para aumento gradual de matrícula em escolas

privadas, com a concessão de bolsas patrocinadas pelo governo. (BRASIL, 1989). Para o Ensino Médio Guaicuru o BM delineou a reforma do Ensino Médio.

Assim, cumprindo metas internacionais do BM, com o III Plano de Educação imprimiu-se a modernização e a descentralização da gestão educacional com: 1) a atuação dos agentes educacionais nos processos decisórios; 2) a implantação gradativa de Colegiados Escolares, os Conselhos Comunitários e os Conselhos Municipais de Educação; 3) “[...] eleições diretas para os Diretores de unidades escolares do Pré, 1º, e 2º Graus e para Agentes de Educação [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1988, p. 35).

Tais eleições ocorreram em experiências isoladas, como na Escola Estadual Joaquim Murtinho, do município de Campo Grande.

Para Senna: “[...] Na verdade, essa pseudo-participação apenas amortece as contradições e desvia a luta por melhores condições de vida para uma luta de caráter corporativista e imediatista”. (SENNA, 1997, p. 32). Nesse sentido, em termos de Plano, mudar por meio da defesa da democracia e da participação, foi elemento naturalizado de que o curso natural da proposta deveria por si mesma chegar à igualdade de direitos, isto é, foi desprovida da compreensão das forças que determinam a luta na sociedade.

O conceito de democracia não passou pelo debate sobre a sua concepção no III Plano de Educação, entretanto, a participação é um dos instrumentos de articulação da sociedade.

5. Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul 1991 / 1994: a descentralização da gestão

O governo Pedro Pedrossian 1991 / 1994 implantou o programa Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 1991) de 1991 / 1994, apresentando o eixo da cidadania e da participação da coletividade; estruturando a educação com o pressuposto da construção de um projeto democrático.

[...] Uma educação participativa voltada para os interesses dessa gente, que tem vivido tão distante de seu próprio avanço e progresso e marcado nossa história. [...] nenhum povo, nenhum país conseguiu se desenvolver sem passar por uma transformação pedagógica [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 06).

Preconizou assim um ensino médio que possibilitasse a transformação, a profissionalização e o oferecimento do conhecimento geral técnico-científico. E sugeriu ainda,

Elaboração e implantação de políticas para o 2º grau. 6.1. – Adoção de uma proposta curricular centrada na relação educação-trabalho, com compromisso de formação geral. 6.1.1. – Oferecimento de cursos adicionais com o objetivo de qualificação profissional via convênios com outros órgãos do Governo, agências de formação, empresas e instituições diversas. 6.2. – Oferecimento de cursos profissionalizantes em Escolas Técnicas devidamente preparadas. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 23).

Neste programa o nível de consciência foi facilitado com a descentralização administrativa e pedagógica não mais centrada na indicação do diretor pelo Governo Estadual, mas contou com a eleição da direção colegiada e a implantação dos Núcleos Educacionais, a eleição colegiada descentraliza na medida em que transfere-se a responsabilidade de administrar a escola entre representantes da escola e da comunidade escolar.

Para Souza, no programa de Pedrossian a “[...] descentralização que, se bem sustentada teoricamente, poderia ao menos contribuir para elevar o nível de consciência da coletividade, caiu num populismo vazio, próprio da pedagogia liberal [...]” (SOUZA, 1994, p. 120), pois são as relações vividas num contexto determinado que iluminam a consciência, na práxis, e, assim, este programa depende de como se desenvolveu a sociedade nesse período.

Portanto, atendeu-se à estratégia da descentralização no programa: 1) no acúmulo de tarefas dos componentes do Colegiado Escolar (pai, aluno, professor, coordenador pedagógico, diretor e administrativo); 2) com a Associação de Pais e Mestres (APM) assumiu como unidade executora, pública não estatal; 3) com o Núcleo Educacional.

Pelo Decreto n. 7.382, de 01/09/93, o Núcleo Educacional, órgão administrativo e pedagógico intermediário entre a SED e as escolas (MATO GROSSO DO SUL, 1993),

Com o objetivo de tornar as decisões mais próximas, facilitar o acesso às informações e o fluxo da tramitação burocrática, oferecendo maior presteza de atendimento às comunidades escolares, executou-se o Programa de Descentralização das Agências Regionais de Educação. Foram criados 85 Núcleos Educacionais: onze desses núcleos atendiam à cidade de Campo

Grande, três, à cidade de Dourados e os demais, aos municípios em que se localizam. (MATO GROSSO DO SUL, 1993, p. 14).

O Governo do Estado, porém, frustrou os segmentos da escola, nos seus planos de melhoria, com a inserção do Núcleo Escolar e do Colegiado Escolar, pois permaneceu centralizado o planejamento, programa, projeto e recurso, dependeu de reivindicação de convênios e verbas, para incrementar a manutenção, reparos das escolas e “[...] o oferecimento de cursos técnicos às escolas [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1991, p. 23). Para Draibe (1993),

[...] a *descentralização da gestão e operação dos serviços públicos* têm integrado esta estratégia. Além da justificativa de maior eficiência e racionalidade do gasto, a descentralização é entendida como a abertura de possibilidades de melhor interação, em nível local, dos recursos públicos e dos não – governamentais, para o financiamento das atividades sociais, assim como da introdução de formas alternativas de produção e operação dos serviços, mais facilmente organizado em nível local, municipal, etc. (DRAIBE, 1993, p. 18, destaque da autora).

Tal fenômeno deu-se em parte, nas teses sobre diminuição da função do Estado, de um lado, e focalização e seletividade, de outro, pelo menos no que se refere à educação, à previdência e à saúde, e modificou-se a agenda neoliberal de reformas dos programas sociais nos anos 1990. Continua Draibe: “[...] a gestão e controle dos fluxos de produção [...] bases institucionais do investimento em recursos humanos estão relacionados com as redes públicas de educação básica e secundária [...]”. (DRAIBE, 1993, p. 19). Assim, ao propor também a qualificação profissional, o Governo Estadual seguiu com a educação média como nos demais Planos de Educação.

Segundo Draibe (1993),

[...] já no *liberalismo de Friedman*, duas áreas de ação pública no campo social se justificam, a de segurança e justiça, por um lado, e a de educação básica por outro. Na primeira, tratava-se de canalizar a autoridade e os recursos estatais para a garantia da estabilidade e da segurança social; na segunda, e de acordo com o *ideal liberal*, tentava-se igualar as oportunidades: reconhecendo as diferenças entre os indivíduos, ampliando o campo de oportunidades dos mais desfavorecidos, de modo que pudessem competir menos desigualmente com os demais. [...]. (DRAIBE, 1993, p. 19, destaque da autora).

Assim, na Política de Ensino Médio sul-mato-grossense na década de 1990, além da educação para todos, passou a figurar a questão da diferença individual, como por exemplo, com a proposta de incluir no trabalho didático a característica da região, a especificidade: do campo, dos heróis negros, da língua materna indígena e de sinais, isto é, mantém as propostas da equidade e insere a partir do bojo da política neoliberal o discurso da diversidade, regionalidade e localidade, para estender a igualdade de oportunidade.

Quanto ao rendimento no Estado, o Quadro 05 apresentou o percentual de reprovação e de repetência, com 38,0%, em 1991, e na casa de 36,7%, em 1994, o que demonstra queda de 1%.

Quadro 05 - Mato Grosso do Sul: Rede Estadual com ensino médio – 1984 / 2002.

Ano	Número de escolas com ensino médio	Matrícula inicial de alunos	Percentual de abandono	Percentual de aprovação	Percentual de reprovação	Número de alunos Concluintes
1984*	*	23.593	35,0	84,0	16,0	
1985		25.246	32,0	86,0	14,0	
1986		25.300	33,0	86,0	14,0	
1987		25.500	34,0	84,0	16,0	
1988		28.678	35,0	85,0	15,0	
1989		32.357	35,0	85,0	15,0	
1990	*	34.016	28,0	83,0	17,0	
1991		35.368	24,2	86,0	14,0	
1992	199	39.662	23,4	86,0	13,5	
1993	208	45.823	21,8	85,8	14,2	
1994	217	51.210	22,7	84,5	15,5	
1995	228	52.967	22,7	86,0	14,0	8.784
1996	229	57.055	22,8	87,2	12,8	9.331
1997	230 *	60.438	20,3	68,2	11,5	10.567
1998	233	66.655	21,2	69,5	9,3	11.882
1999	244	72.391	20,7	66,9	12,4	13.012
2000	248	72.802	21,2	65,1	13,7	14.111
2001	256	72.844	20,6	66,3	13,1	13.538
2002	266	83.449	20,7	63,4	15,9	13.747
2003		86.227	20,2	63,6	16,2	15.009
Observação: As lacunas a fonte não informa. *(Indicador diferente entre, 1984 / 1989 - 1990 / 1996 – 1997 em diante, anexo 02, p. 151).						

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul - Secretaria de Estado de Educação - Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação - Coordenadoria de Programas e Projetos – Estatística – Campo Grande, 2004.

6. A Política do Ensino Médio, Princípios Norteadores, A Cidadania Começa na Escola 1995 / 1998: no movimento de reforma do Estado

O pensamento educacional no governo de Wilson Barbosa Martins fundamentou-se segundo os Princípios Norteadores: A Cidadania Começa na Escola (MATO GROSSO DO SUL, 1995) de 1995 / 1998, e foi edificado na estratégia da construção da cidadania, sobre os preceitos da igualdade, solidariedade, participação, justiça, liberdade e do respeito ao próximo.

A proposta era a de: “[...] lutar por uma sociedade igualitária e democrática onde todos tenham acesso a uma Educação de Qualidade e [...] sua realização depende do sonho e do querer de todos [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 12). Atribuiu amplitude à política educacional com uma educação consequente, direcionada para a compreensão do processo social, político e econômico, pois a desagregação, iniciada no interior do processo produtivo, interfere na ciência, na arte, na ética, faz com que cada instituição social pareça uma esfera autônoma.

Entretanto, deparou-se em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (BRASIL, 1998a), com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF) (BRASIL, 1996a) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998b), documentos eivados de disputas entre as necessidades dos representantes do capital.

Para Peroni (2000a),

[...] eixo a considerar na passagem destes anos 80 para os 90, são os interlocutores do governo. Tanto no período constituinte, quanto durante a elaboração do Plano Decenal, o executivo federal tinha alguma interlocução com os setores organizados da educação, por meio das associações científicas e sindicais e, neste sentido, havia propostas e projetos educativos em embate tanto no executivo (ex. Plano Decenal), quanto no legislativo (LDB). A partir de 1995 esse diálogo é encerrado e o governo federal priorizou um interlocutor para a elaboração de suas políticas: o Instituto Liberal, que, no caso, é o representante do capital. [...]. (PERONI, 2000a, p. 09).

O Instituto Herbert Levy (OLIVEIRA e CASTRO, 1993, p. 10), que influenciou a Política Educacional Brasileira, teve como base de experimentação e análise os países do Chile e da Inglaterra, representantes da política neoliberal. O instituto estabeleceu como prioridade: 1) o sistema de controle de qualidade com a Avaliação Institucional, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (BRASIL, 2003f); 2) e um mecanismo de arrecadação com o repasse de recursos mínimos para o Ensino Fundamental.

Arguiu-se a centralização para entender a descentralização, que a partir de 1996 se implantou no Governo Federal, quando: 1) publicou a LDB n. 9.394/06; 2) distribuiu tarefas administrativas e pedagógicas com a escola; 3) não delegou poder à escola sobre decisões políticas e econômicas; 4) avaliou o desempenho do aluno centrado no controle de qualidade e o objetivo foi elevar a quantidade; 5) teve como eixo central a produtividade; 6) calculou o financiamento por número de aluno matriculado; 7) definiu os PCNEM, no País.

Assim, no Estado de Mato Grosso do Sul, seguindo o exemplo do Governo Federal, descartaram-se as propostas dos movimentos sociais organizados.

Um dos pilares da reforma educacional foi a Emenda Constitucional n. 14/96 (BRASIL, 1996b), que dispôs sobre o Fundo de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias. Ela distribuiu os recursos já existentes no âmbito da educação, permitiu alocar recursos financeiros com os estados, sem aumentar o gasto da União.

Dessa forma o Ministério de Educação do Governo Central, ao mesmo tempo em que teve a coordenação e o controle dos recursos destinados à educação, retirou-se desse financiamento, desobriga-se. Para Cury (1998),

Dentro desse clima, pode-se assinalar a gratuidade e progressiva universalização do ensino médio tal como reza a emenda constitucional 14, e sua progressiva obrigatoriedade no âmbito de Estados, como o impõe a LDB n. 9.394/96 [...]. (CURY, 1998, p. 80)

Isto foi possibilitado com a canalização de recursos bimestrais e permanentes, que foram depositados diretamente na conta corrente da instituição escolar, conforme o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental e no Estado de Mato Grosso do Sul, pago também para o Médio com a “[...] criação do sistema de repasse financeiro para as escolas

[...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 29). O Ensino Médio, ao ser responsabilidade principalmente dos Estados,

[...] passa a contar com o que resta dos recursos destinados ao Fundef [...]. Diante da diversidade de condições que se conhece no Brasil, dependendo do estado o ensino médio pode ficar à deriva. Ao mesmo tempo, percebe-se que a orientação predominante para a gestão e financiamento dos estabelecimentos de ensino fundamental é a mesma para o ensino médio. [...]. (OLIVEIRA, 2002, p. 58).

A mesma gestão e mesmo financiamento ocorreram, entre outros na merenda escolar, que compartilhou irregularmente, em termos de Lei, o alimento específico do Fundamental com o Médio. Para Balduino (2003):

Nos governos de Pedro Pedrossian e Wilson Barbosa, a política educacional baseou-se em pressupostos neoliberais [...] que eximissem cada vez mais da sua responsabilidade em garantir a manutenção da educação básica conforme disposto na Constituição Federal de 1988. (BALDUÍNO, 2003, p. 67).

Na forma, todavia, segundo a qual se organizou a sociedade, o ajuste foi um acordo violento e tácito, todos aceitaram, em maior ou menor grau. Nesse sentido, não houve excluído, todos os indivíduos estavam incluídos, pois: 1) a base do capital condicionou toda forma de vida existente no planeta, modelo de produção da sociedade que subordinou os indivíduos, sob diferentes possibilidades e limites; 2) existiu política pública social, de caráter compensatório, como se verificou no Quadro 08.

Segundo Peroni (2000b),

[...] Nos anos 90 ocorre a [...] qualidade, entendida como produtividade e o eixo é a busca de maior eficiência e eficácia via controle de qualidade, da descentralização de responsabilidade, da terceirização de serviços e da autonomia da escola [...]. Terceirização, conforme Bresser Pereira é o processo de se transferirem, para o setor privado, serviços auxiliares ou de apoio. (PERONI, 2000b, p. 02).

Isso visava promover a correção das desigualdades sociais e regionais. Para Bresser Pereira no MARE, superou-se o Estado burocrático quando, 1) reformulou a previdência social; 2) controlou a qualidade do serviço prestado pelo Estado; 3) e flexibilizou o trabalho no âmbito público. (BRASIL, 1995, p. 05).

Ao terceirizar, o Estado passa para a sociedade tarefas que historicamente eram suas, e este é um dos grandes eixos de debate de redefinição do Estado. Conforme o Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) (BRASIL, 1995),

[...] Com a finalidade de colaborar com esse amplo trabalho que a sociedade e o Governo estão fazendo para mudar o Brasil, determinei a elaboração do 'Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado', que define objetivos para a reforma da administração pública brasileira. [...] É preciso agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que de 'gerencial', baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que, numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade às instituições que, portanto, se torna 'cliente privilegiado' dos serviços prestados pelo Estado. (BRASIL, 1995, p. 05).

Preconizou, em 1995, o cidadão cliente, proveniente da estratégia da qualidade total da teoria empresarial para o âmbito da educação, e, portanto, presumiu no Ensino Médio a existência do aluno cliente, que, estaria voltado para o consumo de bens e serviços, inclusive os escolares.

Tais recomendações são trazidas do sistema de engenharia toyotista ou *just in time*, realizado pelo capital para enfrentar as suas dificuldades neste momento.

Assim, basicamente envolveu os funcionários com funções de gerência nos princípios do Círculo de Controle de Qualidade (CCQ) e Controle de Qualidade Total (CQT), não mais se fabrica um objeto e sim mais de um, até cinco, une o trabalho intelectual ao manual ao requerer do mesmo trabalhador as atividades de fabrico de peças de vestuário, por exemplo, controle de estoque, venda, higienização e gerência da empresa.

Segundo Schultz (1973),

A despeito do dilúvio de graduados nos cursos secundários e colegiais, o rendimento não se tornou trivial. Mesmo os mais baixos limites das estimativas mostram que o rendimento a uma educação como esta tem andado na vizinhança do rendimento ao capital não-humano. Isso é o que mostra a maior parte dessas estimativas quando tratam como custos todas as despesas públicas e privadas com a educação e também a renda previamente destacada enquanto dura a frequência às escolas, e quando tratam todos estes custos como investimento, não destinando nenhum deles ao consumo. Mas seguramente, uma parte desses custos é consumo, no sentido em que a educação cria uma

forma de capital de consumidor que tem o atributo de melhorar o gosto e a qualidade do consumo dos estudantes por todo o custo restante de suas vidas. [...] (SCHULTZ, 1973, p. 47-48).

Nesse sentido, o Ensino Médio recebeu incentivo para sua expansão por toda a década de 1990, como implementador do capital humano, incentivador do consumo e criador de consumidores. A Rede Estadual em Mato Grosso do Sul foi responsável, em 1998, por 79,0% das matrículas, índice maior à média de matrícula da rede municipal e da escola particular, conforme o Quadro 05 (11 e 12, Capítulo III, p. 108 e 110).

Ratificou a responsabilidade do Estado com esse nível de ensino, principalmente, porque atingiu taxas no interior do Estado de 80,0% até 100% nas matrículas.

Constatou-se parcela de alunos, 1) na faixa etária fora da idade própria de 15 a 17; 2) dos extratos menos privilegiados da população; 3) inseridos no mercado de trabalho.

Para Fiori, o país dispõe dos mais altos níveis de iniquidade social do mundo, das mais ineficazes redes de solidariedade e proteção social. (FIORI, 1997, p. 223).

[...] Frente a isto, o que podemos esperar dos nossos atuais governantes? Creio que, num primeiro momento, apelarão, como vêm fazendo, ao poder mágico da nova moeda e das 'reformas constitucionais'. Na verdade e fundamentalmente, uma destruição institucional das poucas conquistas sociais dos trabalhadores brasileiros. Junto com isto, nossos governantes deverão seguir propondo a 'modernização' da administração das políticas públicas, insistindo em teses e propostas abstratas numa sociedade atravessada pela guerra fiscal, fórmulas tais como descentralizar, fazer parcerias ou reengenharias, etc., etc. (FIORI, 1997, p. 223).

Foi uma tentativa de o Estado desonerar-se de suas responsabilidades com o seu povo e a sua nação, transferiu-a para atores que não existiam ou simplesmente não estavam interessados em parcerias ou transferências de responsabilidade.

Quadro 06 - América Latina: Evolução do gasto público social. – 1990 / 1999.

Países	1990-1991	1992-1993	1994-1995	1996-1997	1998-1999
América Latina	10.4	11.4	12.1	12.5	13.1
Argentina	17.7	19.2	21.0	19.8	20.5
Bolívia	-	-	12.4	14.6	16.1
Brasil	18.1	17.7	20.0	19.7	21.1
Chile	13.0	13.6	16.6	14.4	16.0
Colômbia	8.0	9.4	11.5	15.3	15.0
Costa Rica	15.7	15.3	16.0	17.0	16.8
El Salvador	-	-	3.3	3.8	4.3
Guatemala	3.4	4.1	4.1	4.2	6.2
Honduras	7.9	8.5	7.7	7.2	7.2
México	6.5	8.1	8.8	8.5	9.1
Nicarágua	10.8	10.6	12.6	11.0	12.7
Panamá	18.6	19.5	19.8	20.9	19.4
Paraguai	3.1	6.2	7.0	8.0	7.4
Peru	3.3	4.8	5.8	6.1	6.8
República Dominicana	4.3	5.9	6.1	6.0	6.6
Uruguai	16.8	18.9	20.3	20.9	22.8
Venezuela	9.0	8.9	7.6	8.3	8.6
Observação: A tabela apresenta cifras em % do Produto Interno Bruto (PIB).					

Fonte: CEPAL. Panorama Social de América Latina 2000 / 2001. Santiago. In: UNESCO, 2004.

Conforme se verifica no Quadro 06, evoluiu o gasto público social na América Latina, sem cobrir, no entanto, a necessidade, confirma as políticas do Estado mínimo, que atendeu demandas com menos recursos materiais, no limite de contenção da barbárie.

No programa educacional do governo Wilson Barbosa Martins pretendeu-se auxiliar essa população pobre com o compromisso de “[...] união do ensino ao trabalho produtivo decorrente da dimensão de um desenvolvimento total das possibilidades humanas, onde, como afirma Marx os pintores serão homens que además pintem”. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 45). Entretanto, não respondeu às necessidades do conjunto da sociedade.

No mesmo programa “[...] o enfoque da educação neste nível não deve, assim, incidir sobre o dilema educação técnica verso educação geral, pois ambas as modalidades têm a grande importância para o desenvolvimento dos jovens”. (MATO GROSSO DO SUL, 1995, p. 45). O Governo Federal buscou sanar esse dilema da dualidade do Ensino Médio e separou o ensino geral do profissional e preconizou a compreensão da sociedade e o mundo do trabalho com o Decreto n. 2.208, de 07 de abril de 1997. (BRASIL, 1997b).

Cumpriu-se esse Decreto no Estado de Mato Grosso do Sul e encerram-se todos os cursos profissionalizantes no Estado. Em 2001, finalizou a última turma nos moldes da LDB n. 7.044/82, que foi a habilitação em magistério, com 26 alunos, na E. E. Waldemir Barros da Silvano no município de Campo Grande.

Esse Decreto formal, restrito ao aspecto pedagógico da reforma do ensino técnico, não foi suficiente para transformar a realidade de uma sociedade dividida pelas novas e velhas relações que o neoliberalismo estabeleceu. Para Kuenzer,

[...] não são distorções, mas a própria natureza do modelo. Pelo contrário, é uma solução ideológica porque desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital. A dualidade estrutural que determinou duas redes diferenciadas ao longo da história da educação brasileira tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, *por meio de uma nova concepção*, é ingenuidade ou má fé. [...] (KUENZER, 2000, p. 21, grifo da autora).

Segundo Kuenzer, a divisão do ensino profissional e geral não ofereceu condições para a unitariedade a não ser em outro modelo de sociedade.

Para sanar esse problema de ensino médio geral e profissional no final desse governo do Estado de Mato Grosso do Sul do período 1995 / 1998, na gestão de Wilson Barbosa Martins, foi disposto pelo MEC o “Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio” (PROMED) (MATO GROSSO DO SUL, 1999b). Antes do governo José Orcírio Miranda dos Santos 1999 / 2002, portanto, configurou-se o PROMED na SED, com as

determinações teórica e metodológica fundada no pensamento da **ciência da história**¹, por meio, entre outros motivos, da consultoria contratada para elaborar a parte pedagógica do programa.

¹ Conhecemos apenas uma ciência, a ciência da história. A história pode ser examinada sob dois aspectos: história dos homens e história da natureza. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente. (MARX e ENGELS, 1989, p, 23).

CAPITULO II

A PROPOSTA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO GUAICURU

Este Capítulo se propôs a compreender os princípios do Ensino Médio Guaicuru, como parte da Política de Ensino Médio do período 1999 / 2002, contextualizando-o, segundo o movimento em que foi produzido na sociedade.

1. O universal para o Ensino Médio Guaicuru: contextualização histórica

Mediante as análises de como se organizou e desenvolveu o Ensino Médio Guaicuru, entreviu-se a lógica da perspectiva da **ciência da história**, que permeou e estruturou esse ensino, em que a contextualização se deu por meio do universal.

A categoria mercado e trabalho, explicaram o universal, enquanto o Ensino Médio Guaicuru constituiu o singular, que por sua vez se expressou imerso no universal.

O currículo veiculado nesse ensino teve qualidade relativa, de acordo com a posição do educador perante a história, não se teve uma qualidade absoluta. Esta decorreu de seu caráter conservador ou transformador do processo da própria história da humanidade, produto de relações de trabalho, segundo o qual, foi o elemento fundador da história humana universal. Para Marx (1982),

[...] Nestas condições, o trabalho transformou-se não só como categoria, mas na própria realidade num meio de produzir riqueza em geral e, como determinação, já não está adstrita ao indivíduo como sua particularidade. [...]. (MARX, 1982, p. 12).

A nova força produtiva assumida pelo trabalho, isto é, o modo social do trabalho como cânone, no interior da produção humana, mediou os meios de produção e teve início com a acumulação primitiva: 1) para a sobrevivência; 2) para dispor-se da natureza; 3) na dominação entre os homens.

Segundo o “Currículo Referencial” (2002b):

A crescente especialização do trabalho, dada seriação, fez com que o homem perdesse a visão da totalidade social, inclusive do valor de sua própria força de trabalho. Assim, há uma adequação da produção humana à lógica do mercado. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2002b, p. 05).

Tanto o mercado quanto o trabalho parcelar universalizaram-se na sociedade moderna com o modo capitalista e se impuseram a todas as formas singulares: o Estado, os partidos políticos, a igreja, a escola e o Ensino Médio Guaicuru.

Para Marx, a análise histórica legou para a pesquisa a possibilidade de investigar as questões humanas com precisão, para tal apresenta as categorias históricas. (MARX, 1996). Marx diz,

Os diferentes meios propulsores da acumulação primitiva se repartem numa ordem mais ou menos cronológica por diferentes países, principalmente Espanha, Portugal, Holanda, França e Inglaterra. Na Inglaterra, nos fins do século XVII, são coordenados através de vários sistemas: o colonial, o das dívidas públicas, o moderno regime tributário e o protecionismo. Esses métodos se baseiam em parte na violência mais brutal como é o caso do sistema colonial. Mas, todos eles utilizavam o poder do Estado, a força concentrada e organizada da sociedade para ativar artificialmente o processo de transformação do mundo feudal de produção no modo capitalista, abreviando assim as etapas de transição. A força é o parceiro de toda sociedade velha que traz uma nova em suas entranhas. Ela mesma é uma potência econômica. (MARX, 1996, p. 868).

Essa potência econômica engendrou o modo capitalista com a circulação das mercadorias. Para Marx, a produção de mercadorias e o comércio, “[...] constituem as condições históricas que dão origem ao capital. O comércio e o mercado mundial inauguram no século XVI a moderna história do capital [...]”. (MARX, 1996, p. 165). Como o ponto de partida do capital.

Segundo Marx e Engels, nada foi dado, construído previamente, o homem foi um ser histórico, em constante construção. Na produção da vida material, o homem não produz a si, pois se nascer isolado do resto da humanidade fica limitado às condições de atender a necessidade básica de manter a própria vida; dessa forma depende das relações sociais gregárias, assim, produz os outros homens, enquanto é produzido por eles.

Nesse sentido, nada foi realmente explicitado fora da história. Na elaboração do Ensino Médio Guaicuru, Gramsci também foi referência, ele considerou o homem um ser no

qual o pensar e o agir conformaram um todo único. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 45).

Segundo Marx e Engels, o homem foi produzido na história arbitrariamente a ele, no movimento da sociedade, o homem elaborou concomitantemente teoria e prática e configurou, assim, a única ciência, a **ciência da história**. Frente à necessidade que se apresentou, a primeira foi estar vivo,

Em relação aos alemães, situados à margem de qualquer pressuposto, somos forçados a começar constatando que o primeiro pressuposto de toda a existência humana e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver, é preciso antes de tudo comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais. O primeiro ato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitam a satisfação destas necessidades, a produção da própria vida material, e de fato este é um ato histórico, uma condição fundamental de luta, a história, que ainda hoje, como há milhares de anos, deve ser cumprido todos os dias e todas as horas, simplesmente para manter os homens vivos. (MARX e ENGELS, p. 46, 1979).

Diante do exposto, a história surgiu com o homem, não foi um movimento automático ou determinado pelo destino, nem mesmo foi uma construção que saiu do menos evoluído para o mais evoluído, a prática e a teoria são datadas e situadas, não foi arbitrária, deu-se em certo momento. Para Marx e Engels, (1979),

[...] E ainda quando o mundo sensível se veja reduzido a um mínimo, a um bastão, como em São Bruno, ele pressupõe a atividade de produção deste bastão. A primeira coisa, portanto, em qualquer concepção histórica é observar este fato fundamental em toda sua significação e em toda sua extensão e render-lhe toda justiça. (MARX e ENGELS, 1979, p. 46).

Desse modo, as reflexões filosóficas, teológicas, psicológicas e as demais produções de conhecimento decorreram do homem na sociedade, enquanto seres históricos produtores de ciência e de reflexão filosófica se agruparam para impor aos demais os interesses particulares como o melhor,

[...] É justamente desta contradição entre o interesse particular e o interesse coletivo que o interesse coletivo toma, na qualidade de Estado, uma forma autônoma, separada dos reais interesses particulares e gerais e, ao mesmo tempo, na qualidade de uma coletividade ilusória, mas sempre sobre a base dos laços existentes em cada conglomerado familiar e tribal – tais como, laços de

sangue, linguagem, divisão do trabalho em maior escala e outros interesses – e, sobretudo, como desenvolveremos mais adiante, baseada nas classes, já condicionadas pela divisão do trabalho, que isolam em cada um destes conglomerados humanos e entre as quais há uma que domina todas as outras. [...]. (MARX e ENGELS, 1979, p. 48).

A história, assim interpretada como o embate travado entre classes, as dominantes e as dominadas, não permitiu ao historiador argumentar que o herói, isto é, um só homem definiu o curso da humanidade.

[...] Segue-se que todas as lutas no interior do Estado, a luta entre democracia, aristocracia e monarquia, a luta pelo direito do voto etc., etc., são apenas as formas ilusórias nas quais se desenrolam as lutas reais entre as diferentes classes [...]. (MARX e ENGELS, 1979, p. 48).

Assim, as motivações humanas são definidas segundo a defesa dos interesses de classe, os mecanismos de controle de uma classe sobre a outra, por meio de: violência, lucro, concentração de renda e tributação sobre a renda. Estes interesses cristalizaram-se na revolução burguesa e tal movimento não se alterou substancialmente até os dias atuais:

A sociedade civil, como tal, desenvolve-se apenas com a burguesia; entretanto, a organização social que se desenvolve imediatamente a partir da produção e do intercâmbio e que forma em todas as épocas a base do Estado e do resto da superestrutura idealista, foi sempre designada, invariavelmente, com a mesma extensão da atividade para uma atividade histórico-mundial, torna-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (uma pressão que representavam como uma travessura do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se torna cada vez maior e que se revela, em última instância, como mercado mundial [...]. (MARX e ENGELS, 1979, p. 54).

Dessa forma, modificaram-se de tempos em tempos periféricamente a política e a economia e sanaram-se momentaneamente, a crise de acumulação do mercado mundial.

Para Marx e Engels (1979, p. 52), esse estado de coisa impresso na sociedade, “[...] não é para nós um estado que deve ser estabelecido, um ideal para o qual a realidade terá que se dirigir [...]”, mas é, “[...] o movimento real que supera o estado de coisas atual. [...]”. Esse movimento se deu,

[...] no controle e domínio consciente destes poderes que, engendrados pela ação recíproca dos homens, impuseram-se a eles como poderes totalmente

estranhos e que os dominaram. Ora esta concepção pode ser expressa em termos especulativos e idealistas, isto é, fantásticos, tais como ‘auto-criação do gênero’ (a ‘sociedade como sujeito’), e com isto a série sucessiva de indivíduos relacionados entre si pode ser representado como um único indivíduo que realiza o mistério de criar-se a si próprio [...]. (MARX e ENGELS, 1979, p. 55).

Continuou a argumentação e formulou a diferença da concepção da história com a concepção idealista.

[...] concepção da história consiste, pois, em expor o processo real de produção, partindo da produção material da vida imediata; e em conceber a forma de intercâmbio conectada a este modo de produção e por ele engendrada (ou seja, a sociedade civil em suas diferentes fases) como o fundamento de toda a história, apresentando-a em sua ação enquanto Estado e explicando a partir dela o conjunto dos diversos produtos teóricos e formas da consciência – religião, filosofia, moral etc. – assim como em seguir seu processo de nascimento a partir desses produtos; o que permite então, naturalmente, expor a coisa em sua totalidade (e também, por isso mesmo, examinar a ação recíproca entre estes diferentes aspectos). Não se trata como na concepção idealista da história de procurar uma categoria em cada período, mas sim de permanecer sempre sobre o solo da história real [...]. (MARX e ENGELS, 1979, p. 56).

Ao ter como referencial a **ciência da história**, a proposta do Ensino Médio Guaicuru era dar consciência do movimento do real.

2. Organização administrativa: origem do Ensino Médio Guaicuru

Os programas e projetos no setor da SED, responsável pelo Ensino Médio foram, emanados tanto do MEC, quanto se propôs uma perspectiva teórica diferente da nacional, o que caracteriza uma contradição, pois diluiu os esforços dos técnicos de radicalizar em um método pedagógico ao atender mais de um projeto, e, portanto, mais de uma linha teórica.

No primeiro caso, implantou-se projeto que tratou da cidadania na perspectiva liberal, como por exemplo, a própria SED criou o Cursinho Popular, afinados teórica e metodologicamente ao MEC; no segundo caso, em parceria com outras secretarias como a Secretaria de Segurança compôs o Projeto Detranzinho; com a Secretaria de Saúde, o Projeto Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

(AIDS) (BRASIL, 2000b), o Projeto Anti-Drogas (BRASIL, 1999a) e, com a Secretaria de Receita e Controle, o Projeto Educação Fiscal.

Apresenta ainda entre outros o Programa de Formação para Professores em Regência na Rede Pública (PROFORMAÇÃO), que não tinham a formação em nível médio; esse programa parou em 2003, por falta de demanda.

Nesse sentido, houve diversidade nos princípios teóricos também nas outras modalidades e etapas da educação básica, como no caso da Coordenadoria de Políticas Específicas (DPEE).

A SED implantou a DPEE no início de 1999, em articulação com a Diretoria de Educação Básica e Profissional (DEBAP) que imprimiu o trabalho pedagógico afinado ao Núcleo de Ensino Médio (NEM), pois, o DPEE desenvolvia as modalidades específicas de ensino, a Igualdade Racial, a Etnia Indígena, Educação Básica do Campo, a Educação de Jovens e Adultos e os Portadores de Necessidades Educativas Especiais, temática essa que o Ensino Médio propôs aprofundar o debate.

Entretanto, cada um desses objetos do conhecimento, a Educação Básica do Campo, por exemplo, consoante a sua especificidade, colocou como o centro da organização pedagógica as especificidades do campo, diferiu da orientação teórica do NEM, que colocou, no centro do conhecimento, as determinações do movimento da sociedade e as especificidades do Ensino Médio subordinadas ao momento histórico que lhe originaram, sustentaram e permitiram permanecer.

Lovato (2003), ao analisar a política específica para o campo, mostra que,

[...] de acordo com a teoria e o empírico constatou-se em análise como o capitalismo se desenvolve, mostrando que a dicotomia campo x cidade foi superada, na medida em que a industrialização no campo é crescente e o trabalho no campo perde sua especificidade ao estar subordinado à relação capitalista de produção. (LOVATO, 2003, p. 137).

Essa diferença teórica entre a DPEE e o NEM, subordinadas a uma mesma Superintendência de Políticas Educacionais (SUPED), caracterizou outra contradição, com a

correlação de forças teórica, financeira e metodológica, no interior das modalidades e das etapas de ensino.

Foi uma luta financeira porque os 10% do recurso que sobrou dos 25% remanescentes do FUNDEF, retidos os 15% do Ensino Fundamental foram distribuídos com a DPEE, o NEM e todos os outros setores e instituições subordinadas à SED, conforme se verificou no Quadro 15 (Capítulo III, p. 114).

O NEM adequou-se à LDB n. 9.394/96 e ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (PROMED) que preconizou para a Política de Ensino Médio nos Estados as DCNEM na parte formal, referente ao trabalho teórico e metodológico. Para tanto, adotou o projeto de pesquisa, as três áreas do conhecimento no currículo do ensino médio e conservou a base nacional e a parte diversificada. Assim, admitiu novos técnicos para elaborar subsídios, acompanhar e formar professores.

O NEM não se adequou quanto ao princípio teórico das DCNEM. Os documentos do Ensino Médio Guaicuru foram construídos pelos técnicos e por consultores que concordaram com a perspectiva teórica adotada, todavia, houve consultores e técnicos que não foram estudiosos de longa data dessa perspectiva teórica, portanto, foi um desafio essa forma de organizar o conhecimento.

Subsidiaram o Ensino Médio Guaicuru os seguintes documentos²:

² Cadernos da “Série Escola Guaicuru, vivendo uma nova lição”, composta de 08 volumes, o primeiro volume foi a “Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul”, o segundo volume foi a “Proposta Político Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru”, seguido das “Perspectivas Pedagógicas para o Ensino Médio”, (2002c) volume 2.1, a “Série Constituinte Escolar” (2000d) que foi composta de 16 cadernos que discutem 21 temas e 6 temáticas e a “Série Cadernos da Cidadania”, com 10 cadernos temáticos.

Prosseguiu a seqüência documental, a “Resolução/SED/MS n. 1.453/00” (2000g), (Plano Curricular 01, Capítulo III, p. 101) normativo do plano curricular unificado do ensino médio, de quadro curricular único, (anterior a essa Resolução, se permitiu variação da carga horária). A seqüência da relação de documento se deu com a “Orientação/SED/MS n. 001/00” (2000h), normas para o plano curricular unificado do ensino médio.

Compôs ainda o acervo, a “Orientação/SED/MS n. 002/00” (2000i), que tratou do recurso metodológico do Projeto de Pesquisa na parte diversificada do Plano Curricular do Ensino Médio; a “Orientação/SED/MS n. 003/00” (2000f), que definiu o recurso metodológico da avaliação do Projeto de Pesquisa do Ensino Médio.

Continuou a listagem da documentação com o “Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio”; o “Currículo de Referência”; o “Currículo Referencial” composto de 05 fascículos; e os “Referenciais Curriculares para o Ensino Médio” (2004c), produzido em 2002, que contou com três volumes (um de cada área do currículo) o qual foi publicado na *Web* no site www.sed.ms.gov.br (2003b) e finalizou a série documental o “Relatório dos Projetos de Pesquisa” (2002d) e (2003a).

3. O singular: proposta político-pedagógica

Analisou-se e descreveu-se parte da Política do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul, de 1999 / 2002, denominada de o Ensino Médio Guaicuru que foi estruturada sobre cinco elementos: 1) apresentação; 2) fundamentação teórica; 3) proposta pedagógica referencial; 4) relato das experiências; 5) bibliografia.

Na *apresentação*, o documento marcou diferença em relação à política nacional. Referiu-se aos princípios e às diretrizes e pretendeu um processo permanente de debate,

Um desses instrumentos é o caderno do Ensino Médio, que expressa a proposta pedagógica referencial do projeto, para o ensino médio em Mato Grosso do Sul. Seu caráter referencial decorre do entendimento de que, muito embora a direção seja fundamental a todo projeto-político-pedagógico e, portanto, ao projeto de transformação social desencadeado pelo Governo Popular, não se pode desconsiderar que a grande força propulsora de mudanças são os homens nos seus fazeres coletivos, nas instituições onde trabalham, a partir de suas próprias necessidades. Nesse sentido, entende-se que, no anonimato das salas de aula, nas muitas experiências desenvolvidas por professores e alunos, já vem sendo gestado um novo modo de entender e fazer educação. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 09).

Observou-se que é digno de registro que Mato Grosso do Sul, em vinte anos de políticas ajustadas aos ditames do Governo Federal, tenha apresentado um pensamento diferente ao que emana da instância maior, o MEC.

Apresentou essa diferença teórica entre outros na questão da *ética* ao criticar os livros didáticos na forma que contemplou o conteúdo, eivado com: “[...] o preconceito, a discriminação e a exclusão social [...] um ensino pautado em livros didáticos de qualidade deplorável, que favorecem muito mais as Editoras [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 09). E ainda para igualar o conhecimento de todas as instituições escolares.

Com tais entendimentos, posicionou-se frente ao Governo Federal, esfera que escolheu, comprou e distribuiu os livros didáticos do Ensino Fundamental na Rede Pública, o Ensino Médio não recebeu essa literatura porque a prioridade do Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), no País, é destinado para as séries anteriores a esse ensino, até o ano de 2005.

[...] A construção de uma nova ética só pode ser pensada no interior do processo de superação da sociedade capitalista. É, portanto, tarefa de longo prazo, que exige dos educadores a compreensão dos mecanismos que regem o capitalismo. No interior e ao longo do qual, a ética da exclusão social foi formulada. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 09).

Na *fundamentação teórica* encontrou-se, 1) a contextualização; 2) os eixos formadores do cidadão. No que se referiu à *contextualização*,

[...] estão contidos os elementos teóricos mais amplos que tratam do contexto geral, isto é, do modo capitalista de produção, no interior do qual e com a abrangência necessária para se entender, radicalmente, as questões de fundo que atravessam o ensino médio e lhe dão uma dinâmica determinada. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 09).

Essa ética foi referenciada em Alves na obra “A Produção da Escola Pública Contemporânea” (1998), que analisou a função do Estado em relação à educação, a importância das obras clássicas como fonte de saber, o confinamento das áreas do conhecimento em espaços restritos, nos livros didáticos, que resultou na incapacidade de retornar à unidade do real e impediu a compreensão da totalidade do conhecimento.

Na carta de apresentação de cada um dos três volumes do RCEM, o Secretário de Educação diz que, adotou-se a perspectiva da **ciência da história** no sentido de superar a incapacidade de abarcar o conhecimento na totalidade,

[...] nas áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias e Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias estão fundamentadas na **Ciência da História**, que propicia o acesso ao conhecimento da história da luta dos homens no interior da sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2004a, p. 05, grifo nosso).

Para dar conta de formular um conhecimento que esteja imerso nos nexos da sociedade, o Ensino Médio Guaicuru propunha a necessidade de conhecer a transição de cada período histórico. Para o Referencial Curricular do Ensino Médio, devia-se evidenciar: “[...] os móveis determinantes da origem da escola pública moderna, abordando a sua emergência

nos âmbitos da Reforma protestante, da economia política da Revolução Francesa. [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2005a, p. 05). Como as que percorreram a produção da vida moderna, o nascimento, o momento áureo, a manutenção e o declínio no movimento real, segundo necessidades humanas que constituem a totalidade.

Assim foi corrente e relevante no trabalho didático, quando a sociedade entrou no embate por conservação ou renovação, buscou-se, portanto no Ensino Médio Guaicuru para a formação do aluno, as diferentes transições históricas, aquelas do período que ensejou a modernidade por meio dos acontecimentos anteriores à livre concorrência, no século XVI, momento fundamental para a europeização do mundo, o chamado período das manufaturas de 1500 / 1760.

O ócio, como virtude no período medieval, passou a ser negado na Proposta Político-Pedagógica do Ensino Médio Guaicuru, com o advento do trabalho como necessidade no período moderno.

[...] ver no ócio da aristocracia, da nobreza e do clero feudais, a representação de um mundo em que o trabalho, entendido como aquilo que plasma o ser humano, não podia ser vivificado. O trabalho confere, dirão os burgueses, utilidade à vida. [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 154).

Também sinalizou entender o tempo do chamado Capitalismo Industrial, a Revolução Industrial que iniciou-se quando na Inglaterra, em 1762 / 1880, capturou-se matéria-prima nas suas colônias na América Latina e no sudeste asiático e vendeu-se-as pelo mundo, que resulta na queda das barreiras alfandegárias e caracteriza o estágio da livre concorrência.

Os formuladores do Ensino Médio Guaicuru indicaram e aprofundaram também as questões do período após 1880, quando o livre-cambismo não atendeu às necessidades humanas,

[...] A bandeira da igualdade, por exemplo, um dos lemas da Revolução Francesa, fundamental no combate ao regime feudal (posto que fundado na desigualdade), não só é lembrado, como passa a ser sistematicamente negada. A forma social capitalista passa a ser defendida como a forma ideal da convivência humana. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2002e, s/p).

Essa forma ideal social capitalista determinou todas as áreas científica, religiosa, política e econômica, “[...] a colonização como o lado mais agressivo deste mesmo fenômeno, necessário se faz que economias dependentes do mercado internacional, como é o caso do Brasil, se apropriem dos mesmos instrumentos [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2002e, s/p). Nesse mesmo movimento da economia surgiu na Europa a escola universal e para todos. Segundo Souza (1994) foi:

[...] uma escola profissional para os filhos dos operários onde recebiam: algum ensino tecnológico e eram iniciados no manejo prático de diversos instrumentos de trabalho. Ao lado destas, surgem as escolas politécnicas e agrônômicas ‘*que se desenvolveram* espontaneamente na base da indústria moderna’, para atenderem às necessidades da produção industrial naquele momento. A universalização de escola gratuita e única, tal como já preconiza o liberalismo clássico, só se materializa em decorrência de necessidades do próprio capital. [...]. (SOUZA, 1994, p. 34, destaque da autora).

A produção superou o artesanato, inseriu a manufatura, passou pela liberdade de comprar e vender produtos e do lema da liberdade de produzir e circular mercadoria; o capitalista passou a imprimir a proteção, a reserva de mercado, o auxílio e a garantia de lucro. No discurso protecionista, a livre concorrência cedeu lugar ao monopólio. Para Alves (1998),

[...] pode ser entendida como o resultado da emergência de uma *nova força produtiva*, imanente ao caráter social assumido pelo trabalho, que ao elevar sua produtividade redundou num salto qualitativo, pois, sobretudo, fundou as bases da produção capitalista. [...]. (ALVES, 1998, p. 08, destaque do autor).

Quanto mais se elevou a produtividade, mais se ofertou espaços escolares e mais se esvaziou o conhecimento, pois permitiu ao professor realizar as aulas, ordenadas por meio de planejamento de ensino dirigido e produzir resultados com reduzido: tempo, esforço e materiais didáticos. Assim, o ensino médio não qualificou nem especializou plenamente.

Nesse sentido, “[...] se implicar o modo social de produzir a vida, então o simples somatório de competências não irá permitir ao trabalhador chegar longe na sua compreensão sobre o mundo [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 20). Segundo demarcações de certa visão teórica que diferenciou e particularizou cada autor, o Ensino Médio Guaicuru,

[...] Rejeita como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, da participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo. [...] tendo como foco a pessoa humana e não os preceitos que se baseia na competitividade, na exclusão social, na seletividade, no ajuste ao mercado que privilegia a produção. (MATO GROSSO DO SUL, 1999c, p. 09)

Disso, depreendeu-se de que a Proposta Político-Pedagógica do Ensino Médio Guaicuru foi a resposta dada às necessidades colocadas, porém a busca da unidade na fundamentação teórica, configurou-se como ponto de partida.

Assim, o ajuste ao mercado no âmbito da educação deu-se com o ideário de baratear, conceituar, segmentar e especializar o conhecimento, que conformou o livro didático.

Comênio (1996), referência do Ensino Médio Guaicuru, da vertente religiosa da Reforma Protestante, teve como foco de pensamento a moderna organização escolar, fundou a educação para todos para além do ensino individualizado entre preceptor e discípulo, supera a escola que até então foi reservada aos nobres feudais, o interesse foi de permitir a leitura ampla e livre da Bíblia.

Consistiu em reunir em um mesmo espaço criança e recurso didático. Com o livro didático, permanece até 2002 o fundamento dessa concepção e dessa prática escolar, que devia, para o Ensino Médio Guaicuru, ser substituída.

As tecnologias utilizadas nas manufaturas permitiram a absorção de grandes contingentes de trabalhadores no seu interior e fomentaram a idéia de uma escola que expressasse o cidadão manufatureiro. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 13)

Comênio, um homem preocupado com as questões do seu tempo, na obra “Didática Magna, o Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos” (1996), registrou as necessidades do capital que emergia e se sedimentava na educação, todavia essa escola era pública, de baixo custo, não gratuita, de responsabilidade dos pais e do comércio. Para Comênio (1996),

[...] Finalmente, permitia-se aos alunos, sem que os mestres o levassem a mal, possuir, além dos livros de texto, outros livros, na escola e fora da escola; e

julgava-se que quanto mais autores folheassem, tantas mais ocasiões se lhes ofereciam de fazer progressos, quando não eram senão mais motivos de distração. Por isso, não é tanto para admitir que poucos conseguissem percorrer todas as disciplinas, quanto é para admirar que algum conseguisse desembaraçar-se daqueles labirintos, o que não acontecia senão às inteligências mais bem dotadas. 11. Para o futuro, portanto, deveremos afastar estes obstáculos e estes atrasos, e seguir apenas, sem rodeios, os caminhos que conduzem directamente ao objectivo ou então (segundo a regra comum) não empregar muitos meios onde, com poucos, é possível conseguir o resultado. (COMÊNIO, 1996, 58).

O autor esteve na origem da escola moderna, antes do Enciclopedismo e da Revolução Francesa anunciar a relevância da formação do cidadão. Comênio teve em vista a organização da manufatura e não a do artesanato, para ajustar o conhecimento da literatura clássica de forma aligeirada. Para Alves,

[...] o educador morávio pressupunha uma organização para a atividade de ensino no interior da escola, que a equiparasse à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, visando produzir resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. [...]. (ALVES, 1998, p. 08).

Essa mudança tecnológica na produção, no interior da fábrica, foi a oportunidade de diminuir as horas de trabalho em face do aumento do produto manufaturado, proveniente do advento da máquina acionada por energia não humana que foi para Marx e Engels a concepção da objetivação do trabalho. Intensificou-se, porém, o consumo, com o barateamento dos produtos que incrementam a necessidade de lucro e das horas trabalhadas.

Explicaram o desemprego após 1880 na Europa, causa estrutural, a qual se deu,

[...] em razão dos níveis de produtividade exigidos pela competição dos mercados, e da necessidade de manter estável a taxa média de lucro, garantindo, com isso, o curso da acumulação. Um exemplo de natureza conjuntural é a decisão de se enxugar a máquina administrativa ou se realizar um programa de demissão voluntária. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 13).

Segundo a Proposta Político-Pedagógica do Ensino Médio Guaicuru, a demissão em massa determinada pelas relações do trabalho expôs a contemporaneidade dessa relação, sob os fundamentos econômicos e políticos: cada vez que se automatizou a fábrica, diminuíram-se os postos de trabalho, todavia, não foi a tecnologia a causa do desemprego e, sim, o sistema de produção, a ferramenta de trabalho acoplada e acionada pela máquina propicia menor fadiga ao labor humano.

Locke (1973), pensador burguês do século XVII, que também é referência ao Ensino Médio Guaicuru, analisou a relação entre força do trabalho humano e do direito individual e inalienável do trabalho efetuado ser trocado por salário. Para Locke,

Embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa; a esta ninguém tem qualquer direito senão ele mesmo. O trabalho do seu corpo e a obra das suas mãos pode dizer-se são propriamente dele. Seja o que ele retire do estado que a natureza lhe forneceu e no qual o deixou, fica-lhe misturado ao próprio trabalho, ajustando-se lhe algo que lhe pertence, e por isso mesmo, tornando-o propriedade dele. (LOCKE, 1973, p. 52).

Locke enfrentou a monarquia absolutista e defendeu o direito do povo à propriedade. A escola lançou, após esse período, as bases, como se viu na exposição de motivos contidos na carta endereçada à Imperatriz Catarina da Rússia, quando Diderot a aconselhou: “É bom que todos saibam ler, escrever e contar desde o Primeiro Ministro, ao mais humilde dos camponeses” (DIDEROT, p. 478, *apud* PONCE, 1986, p. 133).

Todos poderiam ser iguais, deter a liberdade de instruir-se e utilizar a força de trabalho para adquirir salário, envidar ainda esforços fraternos voltados para a coletividade, pensamento proveniente do lema: liberdade, igualdade e fraternidade, os fundamentos da Revolução Francesa. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 13).

Para Souza (1994),

[...] Nas diferentes configurações da luta vai-se construindo o pensamento pedagógico liberal, que bem por isso assume nuances diversas: a do Humanismo, a da Reforma que dá origem a uma reação da Igreja Feudal, expressa pela Contra-Reforma e, mais maduramente, a do Iluminismo, expressão do pensamento burguês, às vésperas da tomada do poder, pela burguesia, na França. Vistos assim, estes momentos perdem seu caráter de autonomia e

passam a ser compreendidos em sua unidade histórica: o projeto burguês de construção do capitalismo. [...]. (SOUZA, 1994, p. 34).

O movimento burguês, com a impossibilidade de cumprir a promessa do emprego, propriedade e alimento para todos, entre outros quesitos, viu-se na contingência de deter o processo revolucionário, mantendo a riqueza, a partir daí, para poucos. Assim, as decisões sobre os benefícios sociais são legislados, executados e julgados pelo poder público, mas, não para todos, e, sim, para quem ou até o limite que os recursos podem atender.

A instrução do povo e a igualdade viabilizada pelas luzes foram o cerne da concepção política e social de Condorcet, um dos intelectuais expressivos da burguesia iluminista.

Para Condorcet, deve-se “[...] Assegurar a cada um a oportunidade de aperfeiçoar o seu engenho [...]”. (CONDORCET, 2002f, p. 01). Assim, para o Ensino Médio Guaicuru, ao longo do tempo, a organização do trabalho didático não se alterou significativamente; converteu-se no conceito de oferecer aos indivíduos da espécie humana os meios de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e exercer seus direitos, de entender e executar seus deveres.

Uma realidade em que a desqualificação do trabalhador passou a revolucionar o próprio conceito de homem, o homem especializado. Segundo o Ensino Médio Guaicuru, estruturou-se a escola com a,

[...] corrente humanista, com Erasmo de Roterdam [...]; a corrente da Reforma capitaneada por Comênio [...]; a corrente iluminista, que encontrou em Condorcet [...] um de seus nomes mais expressivos. Estão aí assentadas as bases da educação liberal. Com o passar do tempo, essa pedagogia vai adquirindo novas roupagens (escolanovismo, tecnicismo, qualidade total), dentro do processo histórico que lhe confere unidade: a construção, consolidação e manutenção da sociedade moderna ou capitalismo. (MATO GROSSO DO SUL, 2002b, p. 07).

Nesse sentido, a categoria trabalho permitiu conceituar os objetivos, as estratégias e encaminhamentos adotados no Ensino Médio Guaicuru. Segundo Senna, “[...] o trabalho é ainda uma atividade, dotada de centralidade”. (SENNA, 2003, p. 06) que, na sociedade contemporânea, os sujeitos precisam “ganhar a vida” no trabalho.

[...] as condições de existência de cada um estão na dependência direta do seu salário, qualquer diminuição no montante salarial tem, como conseqüência imediata, uma diminuição nas condições gerais de vida do sujeito. (MATO GROSSO DO SUL, 1999a, p. 11).

Desenvolveu, para tanto, subsídios no Ensino Médio Guaicuru, com explicações sobre as possibilidades e limites de condições gerais de vida do sujeito determinadas pelo trabalho.

O trabalho entendido em sentido amplo (como domínio do homem sobre as próprias forças e as forças da natureza) é o fundamento de toda e qualquer forma social. É a partir do trabalho que as sociedades foram organizadas. O entendimento de como, em cada época, a História foi produzida, depende, antes de tudo, da compreensão de como, em cada época, o trabalho foi realizado. Ele é, de acordo com a concepção aqui defendida, o critério ou cânone fundamental para a interpretação da História. (MATO GROSSO DO SUL, 2004b, p. 40).

O trabalho como cânone da história no Ensino Médio Guaicuru significou: 1) acesso a um conhecimento que explicitou a sociedade, na totalidade, em contraposição ao conhecimento fragmentado; 2) proposta de uma perspectiva inclusiva que se confrontou com o ensino médio que excluiu negros, índios, mulheres, homossexuais, idosos, especiais e jovens pauperizados; 3) oportunidade de conhecimento para a qualificação do trabalho em antagonismo ao conhecimento para a especialização, que superou a dualidade e a dicotomia no ensino médio e trouxe o conhecimento na raiz.

Assim, no Ensino Médio Guaicuru, o período de transição de um período histórico para outro impôs entender o conhecimento localizado na: idade antiga, idade média e era moderna, no modo do trabalho, ora escravo, ora servil e finalmente proletário, divididos para efeito didático, pois, nessa perspectiva, os nexos históricos estão em constante movimento, tanto do universal para o singular, como do singular para o universal, um dos fatores que facilita a compreensão desse método pedagógico. Continuou Alves (2003).

[...] o nosso processo de desenvolvimento sempre esteve regido pelo capital, o que representou formidável impulso para que o modo de produção capitalista se impusesse plenamente em escala universal. Este traço nos diferencia da Europa que, para impor o domínio do capital sobre a produção, foi obrigada a combater e superar os obstáculos feudais. (ALVES, 2003, p. 25).

Nesse sentido, analisou-se o Brasil do século XVI, que ofereceu ensino médio, imerso no período histórico de instalação do capital mundial. Conformado ao molde jesuítico que, em 1549, foi destinado originariamente às camadas com posses, da sociedade; implanta-se um Ensino Médio único, elitista e propedêutico, para atender às necessidades de ingresso de brasileiros no ensino superior Europeu.

Para o Ensino Médio Guaicuru, os jesuítas foram expulsos do país, no ano de 1759, com isso, interessados em imprimir as idéias da igreja católica, nos planos de estudos calcados no trivium, gramática, retórica e lógica, e, no quadrivium, aritmética, geometria, música e astronomia, diferiram da reforma protestante e divergiram dos interesses da coroa, fato que preocupou o primeiro ministro, o Marquês de Pombal e o rei de Portugal. A educação jesuíta só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio; especializado, sobretudo, no Ensino Médio. Para Compaire,

[...] Nenhuma das pessoas empregadas em serviços domésticos pela Companhia deverá saber ler e escrever, e eles não deverão ser instruídos nesses assuntos a não ser com o consentimento do Geral da Ordem, porque para servir Jesus basta a simplicidade e a humildade [...]. (COMPAIRÉ, 902/907, *apud* PONCE, p. 123, 1986).

Continua no século XIX, o elitismo no ensino médio, apesar de que, em 1810, a instituição superior ter iniciado e se expandido no Brasil com a fundação da Academia Real Militar e com o curso de Ciências Jurídicas e Sociais, em 1827. Somente aluno que cursou o Colégio Pedro II foi isento do exame parcelado em nível médio para ingresso no ensino superior nacional.

Teve início a dualidade e a dicotomia no ensino médio brasileiro no período de 1834, no século XIX, quando o arsenal de guerra desenvolveu vários ofícios.

Para Franco, “Esses alunos deveriam ser necessariamente órfãos, indigentes expostos na Santa Casa de Misericórdia, ou filhos de pais reconhecidamente pobres”. (FRANCO, 1983, p. 22). Para o Ensino Médio Guaicuru essa tendência mudou quando da reforma do ensino secundário que, durante a República,

[...] ao lado da escola de nível médio, caracterizada por um plano de estudos sustentado em conteúdos humanísticos-científicos e cuja função era de assegurar a continuidade dos estudos para a sua clientela, foi sendo construída uma escola de caráter profissionalizante e de rígido sentido terminal. O dualismo da estrutura didática, animado pelo divórcio entre essas duas modalidades de escolas, não se dissolveu mesmo quando as reformas educacionais brasileiras, a partir da década de trinta, colocaram no mesmo nível de ensino os estudos humanísticos-científicos, de um lado, e os de caráter profissionalizante, de outro [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, sem p/).

Assim, o enfoque propedêutico esteve presente no ensino médio, inclusive nos anos em que a sua função foi a de habilitar. Para Pinto, “A legislação que instituiu os exames parcelados só foi revogada em 1930 e consolidou, no ensino secundário, o caráter propedêutico que o caracteriza até hoje”. (PINTO, 2002, p. 52). O movimento dos educadores da década de 1930 difundiu a perspectiva pedagógica do escolanovismo. Segundo Saviani (1987),

Escola nova que pintou justamente o método tradicional como um método pré-científico, como um método dogmático e como um método medieval. Basta nós nos lembrarmos, por exemplo, de Kilpatrick, *Educação para uma civilização em mudança*, onde ele vai caracterizar a civilização que foi se construindo com base no surgimento da ciência moderna a partir do Renascimento como sendo a civilização em mudança. (SAVIANI, 1987, p. 47, grifo do autor).

Propôs aprender a aprender, o professor mediaria o conhecimento e aprenderia junto; o aluno deveria adquirir o interesse nos estudos. Para o Ensino Médio Guaicuru esse movimento adquiriu nova roupagem e alterou superficialmente o modelo de ensino médio.

[...] É bem conhecida a difícil jornada encetada pelos pioneiros da escola nova, no Brasil, no sentido de garantir a equiparação dos estudos de ambas as modalidades da escola média, rompendo com as duas tendências históricas anteriores [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 1999b, sem p/).

Essas tendências são os estudos humanísticos-científicos e os de caráter profissionalizante. possibilitou a implantação de um ensino médio dual e ainda dicotômico, que dividiu o conhecimento para o saber e o fazer. Nesse período, a Constituição Federal de

1934 que vinculou os recursos para a educação, acolheu no processo de ensino e de aprendizagem, além da elite, a camada da sociedade deserdada e obrigou o Governo Federal e os municípios a aplicarem o mínimo de 10% da receita de impostos na educação, enquanto os estados e o Distrito Federal, 20%. (BRASIL, 2003e).

A Constituição de 1937, no seu art. 129: o ensino prevocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas, é em matéria de educação, o primeiro dever do Estado (BRASIL, 2000a). Com o advento de novas necessidades no trabalho, passou-se a oferecer o ensino médio hierarquizado, impresso na sociedade agrária brasileira.

Segundo Cury (1998),

[...] A função propedêutica, dentro desse modelo, tem um nítido sentido elitista e de privilégio, com destinação social explícita. E essa associação entre a propedêutica e formação de elite ganhará sua expressão doutrinária máxima tanto na Constituição de 1937, como na Exposição de Motivos que acompanha a reforma do ensino secundário do decreto-lei nº 4.244/42. [...]. (CURY, 1998, p. 76).

Na era Vargas, com a industrialização do País, foram inseridos novos padrões econômicos. As pessoas impedidas de receber instrução e os indivíduos sem posses da sociedade puderam habilitar-se para uma profissão, no entanto, nesse entretempo, o espaço escolar aberto no País foi ínfimo. Para Pinto (2002),

[...] segundo a redação da Constituição Federal de 1937 (Art. 129). Implanta-se, então, um sistema dualista convivendo lado a lado, um ensino médio propedêutico e outro profissionalizante. Contudo, apenas o primeiro permitia o acesso ao ensino superior. Esta restrição durou até 1953 e só foi abolida integralmente em 1961, com a primeira LDB (Lei nº 4.024/61). (PINTO, 2002, p. 54).

Data também da era Vargas a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), sob o estrito controle dos empresários. As reformas da LDB n. 4.024, de 1961 (BRASIL, 2003d) e n. 5.692, de 1971, segundo as análises de Domingues, Toschi e Oliveira,

[...] 1960 e 1970 tiveram financiamento externo no processo de elaboração. Nessas reformas, em geral, as equipes foram bem remuneradas e contaram com o apoio de assessores estrangeiros. [...] não contou com verbas suplementares que garantissem a continuidade [...] (DOMINGUES, TOSCHI e OLIVEIRA, 2000, p. 65).

A falta de continuidade para esses autores derivou das verbas serem restritas a assessorar, escrever e publicar tais reformas, dessa forma não havia como dar continuidade por meio de capacitações aos professores nas escolas, por exemplo. Nesse sentido, a descontinuidade constituiu um dos pontos negativos das reformas educacionais, embora também tenha sido o seu contrário, a continuidade que ocorreu na naturalização do modelo de sociedade e da escola vigente. Para Enguita (1995),

[...] Nos anos sessenta e setenta, a escola viu-se convertida, com grande complacência própria, na instituição supostamente garantidora da igualdade de oportunidade de vida. [com] A idéia meritocrática, em suas origens associada ao desenvolvimento do mercado como mecanismo de atribuição de recompensas não vinculado ao nascimento [...] (ENGUIITA, 1995, p. 105).

Para despendar os meios de vida da população por meio do ensino, nesse sentido, a educação, segundo Enguita “[...] coadunava-se bem com a política econômica de corte Keynesiano, com o desenvolvimento do Estado do Bem-Estar e com a mudança na social-democracia européia em direção a plataformas políticas centristas [...]”. (ENGUIITA, 1995, p. 105). Para entender o movimento da sociedade na modernidade e ainda compreender as várias reformas educacionais instauradas por meio da LDB sobre o Ensino Médio no País, no Ensino Médio Guaicuru, a função do Estado foi tema de estudo.

4. O Ensino Médio Guaicuru: reestruturação produtiva

Analisar o movimento que permitiu a humanidade realizar seus câmbios é o lugar comum da perspectiva que adotou o Ensino Médio Guaicuru. Para isso indicou como suporte teórico primordial a utilização da literatura clássica no seu trabalho didático.

Tratou da reestruturação produtiva no sentido de negar a função do Estado como elemento transformador da sociedade, pois entende o Estado no sentido de ser um

mecanismo gerado pela própria necessidade de acomodação do comércio mundial para a permanência da mesma lógica que lhe deu origem.

Sobre a reestruturação política e econômica, o Ensino Médio tem como referência Chauí (2001), Gentili (2002) e Peroni (2000a), para quem a política do Estado de Bem Estar e a política neoliberal é o liberalismo renovado.

No bojo da Política do Estado de Bem Estar propôs-se a escola obrigatória, dispôs-se as condições de escolarização e prolongou-se a educação básica com o período obrigatório, geralmente dos quinze até os dezessete anos, que foi convencionalizada como a idade própria para o Ensino Médio. Em Keynes (1986),

John Maynard Keynes (1883-1946) sistematizou a teoria de um Estado intervencionista, cujos mecanismos impediram o capitalismo da catástrofe, permitiram o retorno do capital ao curso da acumulação, criando condições de investimento na produção pelos empresários e consumo por parte da classe trabalhadora. Keynes atribuiu ao Estado papel de estimular o mercado através do aumento da moeda, da divisão de rendas e de investimentos públicos captados por meio de empréstimos. (KEYNES, 1986, p. 10).

Tal empréstimo indicou uma nova função do Estado, que interveio o máximo na economia, o que resultou num mercado promissor, no sentido inclusive do pleno emprego, todavia não permitiu estabelecer uma política de distribuição de renda consistente. Para Vianna (1993),

A partir das duas guerras mundiais, difundiram-se em praticamente todos os países desenvolvidos políticas sociais de caráter compensatório e redistributivo. [...] saúde e educação passaram a figurar como direitos universais do cidadão. [...]. (VIANNA, 1993, p. 24).

Nesse movimento, a necessidade de educação para todos revitalizou-se. Após 1945, com as plataformas político-econômicas, corrigiu-se em parte o curso da crise econômica com a política do Estado de Bem Estar Social e sustou-se, temporariamente, o momento de crise do mercado.

Para Vieira (2001),

[...] Os Estados de Bem-Estar-Social, a rede de proteção social inexistiram ou inexistem no Brasil e na América do Sul. Nos países periféricos do capitalismo, operou-se a intervenção estatal do domínio econômico e social, no sentido de resguardar e garantir alguns serviços sociais. (VIEIRA, 2001, p. 20).

Dessa forma, alguns serviços sociais tornaram-se imperativas dadas à agudeza da crise da precariedade no atendimento social, bem como a ausência de um modelo alternativo diferente de amparo social e de outras propostas de distribuição da riqueza. Para Oliveira (1997),

No Brasil, apesar de nunca termos tido um Estado de Bem-Estar Social típico [...] o Estado suportou certos serviços sociais, como saúde, seguridade social e educação. O país sempre teve uma parte importante de sua população economicamente ativa fora do mercado formal de trabalho. Isso comprimiu a remuneração da força de trabalho, mesmo em relação a outros países em desenvolvimento. (OLIVEIRA, 1997, p. 06).

Assim, a reforma do Estado com a Política do Estado de Bem-Estar não atendeu efetivamente, à parcela da população não geradora de lucro. Tais políticas de ajuste colaboraram com a correção do capital na volta ao percurso da acumulação.

O modelo de produção da fábrica fordista que fundou a montagem de carros em série, de aceleração na linha fabril com o advento da esteira rolante, segundo a engenharia de produção no processo produtivo taylorista, passou, posteriormente, quando do seu esgotamento, a ser contestada pela flexibilização do trabalho, orientado para o desempenho de várias funções, pelo toyotismo.

Para Souza (2001),

Em 1973 ocorre o chamado *choque do petróleo*, a recessão econômica é socialmente visível com o aumento da inflação mais o aparecimento do desemprego em massa. A crítica ao modelo do Estado-providência passa a ser uma constante, vinda dos setores liberais e conservadores que integram a chamada *nova direita*. Nesse momento os mentores do neoliberalismo passam a ser ouvidos com um certo respeito, entre eles os suíços Popper e Lippman, o austríaco Hayek e o norte-americano Milton Friedman. (SOUZA, 2001, p. 71).

Portanto, o fordismo, o taylorismo e o toyotismo, remanescentes da administração científica do trabalho, controlaram o tempo trabalhado, aumentar ou reduzir a produção, conforme foi necessário.

Nesse sentido, configurou-se qual era a função do Estado na passagem para um Estado forte na capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas mínimo nos ajustes sociais e nas intervenções econômicas, quando a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema. Para Senna (2000),

[...] o planejamento sob a égide da racionalidade seria o instrumento mais adequado e eficaz para adequar os países em desenvolvimento às mudanças gestadas no âmbito do capitalismo internacional. Nessa direção os sistemas educacionais deveriam considerar, além da expansão quantitativa, as inovações de qualidade. (SENNA, 2000, p. 53).

A inovação que adotou a administração educacional concentrada na qualidade resultou numa gestão de ensino médio insuficiente. Segundo a “Proposta Político-Pedagógica para o Ensino Fundamental” (2000a):

[...] Nesta sociedade, o domínio privado dos meios de produção permite que uma determinada classe social se aproprie dos frutos do trabalho humano, entre os quais se inclui o conhecimento, e os utilize conforme seus interesses. (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 18).

Por meio da conversão de todo produto social em mercadoria, e da manutenção do modelo social, os conhecimentos produzidos são filtrados, de modo que os verdadeiros mecanismos

[...] de exploração dos trabalhadores sejam ocultados e assumam uma aparência natural, criando a falsa impressão de que é impossível superá-los. Neste caso, por exemplo, os conhecimentos relativos ao funcionamento da sociedade e as verdadeiras causas (apropriação privada dos meios de produção; a exploração do trabalho humano; a transformação dos produtos em mercadoria, visando o lucro) da pobreza, da ignorância, das doenças, dos preconceitos, da exclusão, do desemprego, [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2000a, p. 18).

Os reais motivos de dominação capitalista são substituídos por explicações falsas que têm a característica de imputar às próprias pessoas a causa da expropriação material.

Segundo Peroni, “[...] para os empresários, mais do que privatizar algumas escolas, é importante inserir a lógica de mercado no sistema público educacional [...]”. (PERONI, 2000a, p. 10). Assim, devem-se formar trabalhadores mais responsáveis e disciplinados. Essa mudança se deu dentro dos principais elementos exigidos aos países para adentrarem na nova ordem internacional: na qualidade dos produtos, dos serviços e do preço competitivo.

Para Oliveira (2004a),

[...] Com esta lógica, procedeu-se a estratégias várias de gestão que combinaram desde a busca por outras fontes de financiamento junto à comunidade local e a sociedade em geral, até mudanças na organização escolar. (OLIVEIRA, 2004a, p. 58)

Assim, a partir da década de 1960, o BM prestou cooperação técnica para o ensino médio, junto aos países em desenvolvimento. Em 1989 o BM apresentou a descentralização da gestão, os testes padronizados e as bolsas patrocinadas pelo governo como meio de atender as distorções do ensino médio. (BRASIL, 1989). Segundo Zibas (2003),

[...] o fim da Guerra Fria incrementou, no Primeiro Mundo, o privilegiamento da produção de bens e serviços e o sofisticado nível tecnológico dessa produção exige, cada vez mais, uma nova organização laboral. Na área industrial, torna-se obsoleto o modelo fordista, no qual a eficiência estava baseada na extrema fragmentação das tarefas, na padronização dos tempos e ações e no controle imediato do trabalho. Na nova configuração, a alta produtividade é alcançada por uma organização flexível, onde o que conta não é uma estrutura rígida voltada para a grande produção de um mesmo tipo de peça. [...]. (ZIBAS, 2003, p. 02).

A necessidade emergente foi fabricar, sem interrupções significativas, muitos tipos de produtos com restrita durabilidade que contrariou a meta deliberada da qualidade do material produzido além disso, o aumento da escolaridade continuou Zibas (2003),

[...] tornaria o desemprego uma situação tolerável, pois os indivíduos estariam preparados para o auto-emprego, para a reciclagem e para as iniciativas criadoras que possibilitariam sua sobrevivência em épocas de crise. [...]. (ZIBAS, 2003, p. 02).

Esse panorama indicou a auto-formação, isto é, o próprio indivíduo deve investir em conhecimento para complementar alguma defasagem de vaga ou de conteúdo que o Estado não atende. Tornou também parcialmente inócua a expansão isolada do campo educacional, por meio da formação em nível de ensino médio.

No bojo desse quadro precário, germinou uma luta incessante da população pela necessidade de educação e o ensino médio encontrou a possibilidade de consolidar-se, formulada nos princípios liberais das escolas públicas, gratuitas, laicas e universais. Para Zibas (2003),

[...] nesse contexto, a principal controvérsia gira em torno das diferentes concepções sobre o papel do Estado na educação. Diversos analistas prevêem que o Estado deve deixar de ser o principal executor das políticas para a área educacional, passando a constituir uma instância, coordenadora e controladora. Outros defendem a atuação executora direta do Estado principalmente no ensino fundamental, acreditando que o ensino médio e o superior deveriam ser ministrados em grande parte pela iniciativa privada em diversos tipos de parceria com o Estado. (concessão de bolsas de estudo para alunos de baixa renda, por exemplo). [...]. (ZIBAS, 2003, p. 14).

Conforme Peroni (2000b), a Política Educacional dos anos 1990 reformulou sua função frente à crise que se avolumou, mediante o movimento dos capitais; para tanto, estabeleceu como estratégias principais:

[...] o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva. Com base em um levantamento dos projetos de política educacional do executivo e legislativo nos anos 90, detectamos que por um lado, o Estado com as reformas, vem se desobrigando do financiamento das políticas educacionais, mas, por outro lado, tem o objetivo de centralizarem diretrizes e ter o controle, principalmente mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação Institucional. Para o Estado, definir o que vai ser ensinado em todas as escolas do país e ter o controle por meio da avaliação institucional é estratégico, pois as relações sociais de produção capitalistas não se perpetuem automaticamente, e a escola ainda é um agente privilegiado [...] (PERONI, 2000b, p. 01).

A escola promoveu o ambiente cultural necessário para a produção material, objetiva e subjetiva, expressa pela política neoliberal, que segundo Oliveira (1997),

[...] no Brasil podem ser classificadas segundo suas características, em quatro: 1) importação de mecanismos de gestão da empresa privada; 2) concentração de recursos; 3) transferência de responsabilidades, e; 4) o Estado abdica da gestão. (OLIVEIRA, 1997, p. 08).

Nesse cenário, a educação em curso apresentou-se segundo o Ensino Médio Guaicuru, em conformidade com: 1) à política neoliberal de enxugamento do Estado; 2) as medidas tomadas pelo BM e divulgadas nas Conferências Internacionais de Educação (BRASIL, 1993a, 1993b e 2001a); 3) o Plano Decenal de Educação Para Todos (BRASIL, 1993c); 5) e a LDB n. 9.394/96. Para Fonseca (1995),

[...] Embora a política de crédito do Banco à educação se autodenomine *cooperação* ou assistência técnica, o co-financiamento constitui modelo de empréstimo do tipo convencional, tendo em vista os pesados encargos que acarreta e também a rigidez das regras e as precondições financeiras e políticas inerentes ao processo de financiamento comercial. Assim, os créditos concedidos à Educação são parte de projetos econômicos que integram a dívida externa do país para com as instituições bilaterais, multilaterais e bancos privados. [...]. (FONSECA, 1995, p. 85, destaque da autora).

Acarretam as regras do Banco Mundial em uma série de problemas para a administração educacional, afetam de maneira decisiva não só o acesso da população ao Ensino Médio, como também a qualidade do ensino nele veiculado. Para o Ensino Médio Guaicuru “Os documentos da ‘Educação para Todos’ mostram claramente que a educação necessária aos países financiados pelo Banco Mundial deve ser aquela suficiente para conter os níveis de barbárie [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 16). Medida que afetou também o Ensino Fundamental pelo fato dos meninos permanecerem na rua e dilapidou o Ensino Superior com a decadência dos seus recursos financeiros

[...] Destaca-se a insuficiência de recursos. Diante da demanda de 50 milhões de jovens e adultos que não tiveram acesso ao ensino fundamental e de mais de 3 milhões de crianças que a cada ano devem ingressar na escola, além dos 45 milhões já matriculados da educação básica, os impostos arrecadados e vinculados ainda não são suficientes. Eles representam menos de R\$ 25,00 por aluno/mês”. (BRASIL, 1999b, p. 06).

Voltaram as esperanças de sempre para o Ensino Médio em: “[...] desviar parte do contingente que chega do 1º grau para as modalidades de ‘educação profissional’, o que na legislação atual se traduz pelos cursos de nível, técnico e tecnológico. [...]”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 16), proposto pelo Decreto n. 2.208/97. Na Rede Estadual de MS cria-se, em 2001, o Centro Profissional Ezequiel Ferreira, no município de Campo Grande, para adequar-se ao Decreto nascente.

Nesse bojo, encontram-se os Fóruns Internacionais que materializam o interesse de financiar o Ensino Médio geral.

Cabe, portanto, para a escola Guaicuru, ao desvelar os mecanismos que demandam toda a política neoliberal para o ensino médio, a difícil tarefa de responder a essas indagações e, assim, construir, juntamente com as escolas que oferecem ensino médio em Mato Grosso do Sul, um novo currículo, cujas práticas pedagógicas sejam fundadas em novos princípios que não os do capital. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 17).

Tal princípio estruturou-se no interior dos seguintes eixos formadores do cidadão para o Ensino Médio Guaicuru: 1) o cultural; 2) o econômico; 3) e o político. Entendeu-se por *formação cultural* a apropriação dos elementos culturais produzidos pelo homem, ao longo de sua caminhada histórica e a consciência da produção cultural de um povo como instrumento fundamental na formulação de novos princípios e valores sociais. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 19). Em relação aos outros eixos:

[...] A formação *econômica* do cidadão, na perspectiva aqui adotada, requer o domínio dos fundamentos históricos que regem as relações de produção, distribuição, acumulação e consumo de bens materiais e espirituais, na sociedade contemporânea. [...] A formação *política* é aqui concebida como o conjunto de atitudes que deve desenvolver, não só o aluno, mas também o professor responsável pela formação da cidadania. Exige, pois, a incorporação, no currículo, dos elementos que compõem os eixos anteriores. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 19).

Essa matriz teórica está estruturada nas relações de produção “[...] é preciso explicitar, para o aluno, a natureza dos acordos e condutas sociais, os interesses conservadores da ordem vigente, que informam o jogo social. [...]”. (MATO GROSSO DO

SUL, 2000b, p. 19). No Ensino Médio Guaicuru abandona-se as referências de defesa da política neoliberal, gera assim uma contradição entre expurgar e manter as referências neoliberais, entretanto, entende que, para negar determinada corrente teórica, é necessário conhece-la, nesse sentido, adentrar nas demais referências teóricas visava suscitar a visão de cidadania para além da generalidade e abstração conceitual ali utilizada, isto é, buscou-se estudá-las para com o respaldo da fundamentação teórica negar efetivamente as outras correntes teóricas.

5. O Ensino Médio Guaicuru: proposta pedagógica referencial

Desenvolveram-se na *proposta pedagógica referencial* para o Ensino Médio, os elementos do ambiente escolar: 1) o professor; 2) o aluno; 3) a organização da escola; 4) o colegiado escolar, o diretor e o coordenador pedagógico; 5) a seleção, organização e abordagem social do conhecimento; 6) os conteúdos de formação geral; 7) os conteúdos da parte diversificada; 8) a avaliação; 9) as alternativas para viabilizar o trabalho didático; 10) a utilização de tecnologias e recursos didáticos, na escola; 11) e a capacitação. Assim, no caso do professor:

Para isso, o *professor* não poderá mais ser entendido como o repassador de conhecimentos estabelecidos, cristalizados e, na maioria das vezes, deteriorados e vulgarizados pelo livro didático. De professor repassador ele deverá transformar-se em professor pesquisador: a) dos eixos formadores da cidadania; b) de uma nova abordagem superadora da ótica especializada; c) de novos materiais e recursos didáticos; d) de conhecimentos que sinalizam aos alunos as profundas e aceleradas transformações da sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 21).

Diverge-se desse entendimento do Ensino Médio Guaicuru de superar o ato de repassar conhecimento, pois repassar foi também um dos elementos constituintes da didática pedagógica, portanto não passível de ser expurgado da escola.

Quanto ao professor, no Ensino Médio Guaicuru para alcançar “[...] a construção de um projeto social fundado em novas bases” (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 22). Nesse sentido, a atribuição do *professor* foi de pesquisar, estudar, orientar e estimular o aluno que, por meio de situações educativas, adquira valores e conhecimentos.

A função do *aluno* foi da disciplina, distribuir seu tempo entre leitura, pesquisa, lazer e auxílio à comunidade. Disciplina incentivada, organizada e norteada pelo professor, “[...] não apenas do interesse do aluno (Escola Nova) ou da imposição do professor, diretor ou coordenador pedagógico (Escola Tradicional)”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 21).

Assim, na *organização da escola*,

É necessário, portanto, que sejam criados espaços, para que os professores articulados em torno do projeto pedagógico da escola estudem e realizem experiências diversificadas, não de forma incoseqüente, mas fundamentada em teorias e no bom senso, no estudo, na reflexão e na troca diária entre professores, alunos, coordenação e direção. A estes, o conhecimento deve estar acessível, através do fortalecimento das bibliotecas e videotecas, de materiais áudios-visuais e videográficos, de rede informacionais, enfim, de todos os recursos materiais já disponíveis na sociedade, que permitem a superação do livro didático enquanto definidor e ditador do conteúdo veiculado na escola. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 22).

Até 2004, unicamente a cidade de Campo Grande dispôs de computadores em 100% das escolas. Coube ao *Colegiado Escolar, diretor, Associação de Pais e Mestres e o coordenador pedagógico*, diante das condições possíveis, dentro dos poucos recursos destinados ao Ensino Médio, levar a comunidade a entender que,

[...] as instituições privadas constituem seu patrimônio sobre o trabalho operário e devem, portanto reverter benefícios à escola pública. Diferentemente da proposta do MEC de buscar recursos junto à comunidade escolar, à moda dos Amigos da Escola. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 23).

“Amigos da Escola” é um projeto da Rede Globo de Televisão, em parceria com o MEC; esse projeto teve início em 1999, incentivou as pessoas da comunidade escolar a trabalharem voluntariamente para a Instituição de Ensino. (BRASIL, 2005a). Contribuiu para a administração pública eximir-se da admissão de funcionários, como exemplo, professor, inspetor escolar, porteiro, guarda e faxineira, e, ainda, na prestação de serviços, eletricitista e pedreiro.

A desobrigação do governo com a educação, com a estratégia da publicização, que significou a transferência do gerenciamento, tanto de prédios públicos, quanto dos

funcionários e dos recursos, para os setores privados, constituiu-se nas organizações públicas não-estatais.

No Ensino Médio Guaicuru, a participação da comunidade referiu-se à escola que solicitou recursos por meio de projetos apresentados pela “Lei de Incentivo à Cultura” (MATO GROSSO DO SUL, 2005b). Coube ao *diretor* permitir as mudanças, inclusive as requeridas pelo professor e aluno, da descentralização das decisões e das competências no: espaço, tempo, currículo, regimento escolar, plano curricular e recurso tecnológico. Verificase aqui a presença da descentralização dos serviços educacionais e não dos recursos financeiros e das decisões políticas na escola assim, os direitos declarados não são compartilhados pela crítica trazida nas referências bibliográficas e teóricas.

Quanto à *seleção, organização e abordagem social do conhecimento,*

Diferentemente do que propõe o Parecer 15/98 CNE, entende-se que o esforço interdisciplinar que redundou na organização das áreas, nos PCN, não permitirá, necessariamente, uma visão de totalidade social e das dimensões humana do conhecimento. A proposta interdisciplinar do Parecer 15/98 CNE, sugere o trabalho didático a partir de projetos, temas geradores, articulação das disciplinas, integração de conceitos ou de epistemologias, coleta de informações sobre o cotidiano e a cultura do aluno. No entanto, nenhum desses procedimentos e artifícios garante a compreensão necessária do conhecimento, para que este se transforme em instrumento de consciência, de cidadania e de luta. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 24).

Assim, para o Ensino Médio Guaicuru, o problema não foi de ordem metodológica, de como, porque, quando ou o que ensinar e sim sob quais princípios teóricos compreender-se-ia o conhecimento; para tanto, devia conceituar-se e determinar categorias. Nesse sentido, buscou-se contrapor o conceito da interdisciplinaridade, entendido não como se preconizou nos manuais didáticos ou de metodologia científica.

A questão independia do conteúdo ou disciplina independia serem trabalhados agrupados interdisciplinarmente em áreas de conhecimento, ou não, pois o problema não era de natureza técnica e organizacional; a resposta a essa problemática encontrou-se em função de fatores teóricos.

A *contextualização* deu-se na perspectiva da totalidade, ao situar o conhecimento no tempo histórico que o gestou, para desnudar a lógica e as razões e a união das disciplinas,

significou organizar o currículo em unidades temáticas, nas eras históricas e no referencial teórico.

Quanto à *interdisciplinaridade*,

Não por acaso, esse conceito ganha expressão e notoriedade no momento em que as empresas buscam, através do trabalho polivalente, uma forma de resolver a organização produtiva através da intensificação da exploração do trabalhador, e, no momento em que o discurso neoliberal tenta responder à crítica de que o trabalho produtivo parcializado inviabiliza para o trabalhador uma concepção de totalidade do conhecimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 24).

Outro conceito que explicou a totalidade do conhecimento foi a categoria *necessidade*; nela compreendeu-se a natureza histórica da sociedade. A necessidade decorreu das relações empreendidas entre os homens, na luta pela sobrevivência.

Para tanto, envidaram esforços em dominar a natureza e os outros homens; essa luta na sociedade moderna foi instaurada na produção. A outra categoria, de *luta*, permitiu entender que uma velha ordem social se superou em meio à luta entre forças antagônicas.

De um lado, a luta revolucionária, que procurou avançar o processo histórico e deu resposta ao conjunto da população, de outro, a reacionária que se empenhou em retardar o caminhar da história. Assim,

As manufaturas e a grande indústria, a produção das chamadas ciências modernas, as navegações, os inventos, a colonização das Américas, a escola comeniana, o pensamento iluminista, foram respostas construídas pela burguesia para atender às necessidades sociais que ela mesma criou em seu momento revolucionário, isto é, no momento em que ela, enquanto classe social encarnava a possibilidade histórica de superação da sociedade feudal, esta, em seu momento de decomposição. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 25).

A crise foi estabelecida, a partir de então, pelo modelo burguês, que estruturou valores por meio dos instrumentos de trabalho, nas instituições civis organizadas e nos mecanismos humanizadores como, por exemplo, a escola para a defesa do movimento revolucionário. Assim, “[...] o capitalismo nas suas feições monopólicas não responde mais às necessidades materiais e espirituais do conjunto dos homens. [...]” (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 26) e acarretou, no seu processo histórico: 1) na decomposição da ciência pelo

monopólio; 2) na crescente especialização do conhecimento; 3) na consolidação da fragmentação; 4) no livro didático que limita o conhecimento.

Logo, a crise foi do capital, assim, qualquer outra forma de desenvolver a vida entrou em crise, os valores, as instituições, o trabalho, a familiar e a educacional.

À escola restou pensar a sociedade, para isso acionou as teorias, como ocorreu nos embates da burguesia com o período da Europa medieval, em que a discordância dos novos princípios frente aos velhos ideários do mundo feudal realizou a concepção de: produção, comércio, escola, relações sociais, homem e vida.

Toda vez que a humanidade retornou ao conhecimento greco-romano buscou a racionalidade.

É nesse sentido que não se pode abrir mão dos clássicos, porque a caminhada dos homens se revela por meio de sua leitura. Nele estão registradas as lutas dos homens, as paixões e os compromissos que animam essas lutas. Neles, se revela a construção das civilizações como tarefa humana. Neles é possível perceber que sendo a história tarefa humana, cabe-nos, hoje, através das nossas ações darmos consequência a esse trabalho gigantesco de mudar o curso da história. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 26).

Nesse sentido, desencadeia e fixa os limites e possibilidade do *conteúdo de formação geral*: 1) com a área de conhecimento, deu autonomia ao trabalho didático; 2) com um referencial teórico histórico; 3) em uma abordagem política que se diferiu das competências e habilidades; 4) superou a seleção dos conteúdos para além de levar o aluno a viver socialmente.

Continuou compondo o *conteúdo de formação geral*: 5) por meio do professor com visão de contexto histórico; 6) nas novas tecnologias; 7) na ciência; 8) na possibilidade de mudança e não de conservação; 9) segundo a organização curricular em unidade temática; 10) nos eixos formadores; 11) na superação do livro didático; 12) na organização das unidades temáticas em cadernos elaborados pela escola e pela SED; 13) com capacitação para elaboração desses cadernos.

A listagem dos componentes do *conteúdo de formação geral* estabelece: 14) que remete o aluno às fontes do conhecimento; 15) um novo princípio ético e social, segundo metas de recuperação da dignidade humana solapada pelo capitalismo; 16) a perspectiva

teórica que deu unidade ao conhecimento, isto é, na reconstituição da trajetória do conhecimento humano na luta travada entre diferentes classes sociais.

Buscou-se empreender os conteúdos na categoria totalidade social, todavia não requereu a superação dos *conteúdos entre a parte diversificada* e a parte geral, manteve-as por exigências legais. Na LDB n. 9.394/96, a parte diversificada foi “[...] exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela [...]”. (BRASIL, 1998a, p. 76), o qual se deu diferente no Ensino Médio Guaicuru, ao trabalhar o conhecimento historicamente produzido no resgate do pensamento dos homens que o elaboraram em cada tempo histórico:

[...] Considerando-se que se existe algum avanço na proposição de um currículo por área de conhecimento, este implica a abertura de possibilidade para uma melhor articulação entre o conhecimento e a totalidade social, se trabalhadas adequadamente estas áreas. (MATO GROSSO DO SUL 2000b, p. 23).

Abarcar o conhecimento ou contextualizar, significou tratá-lo na,

[...] totalidade, ou seja, [a partir] de uma teia de relações construídas pelos homens ao longo da história. Daí que uma reflexão sobre ensino médio tem que passar necessariamente pela compreensão do complexo social no interior do qual ele teve sua origem e se desenvolveu. A esse complexo social tem-se dado o nome de capitalismo, sociedade burguesa ou modernidade. (MATO GROSSO DO SUL, 2002c, p. 50).

Nesse sentido o Ensino Médio Guaicuru, como parte desse complexo social, adequou-se às determinações da DCNEM e propôs um diferencial a ela, com a perspectiva da **ciência da história** e na contextualização do conhecimento quando: 1) aprofundou o conhecimento, por meio dos eixos cultural, científico e econômico; 2) trabalhou o eixo não como disciplina; 3) utilizou os eixos também no projeto de pesquisa; 4) desenvolveu projetos artísticos; 5) imprimiu o recurso do seminário; 6) organizou o trabalho didático em oficinas; 7) estruturou aulas programadas.

Quanto à *avaliação*, aferir e punir foi parte constitutiva do instrumento de avaliação, inclusive foi essa a função para a qual foi acionada, a nota permitiu reprovar ou

aprovar, portanto aferiu e puniu ao mesmo tempo. Diferente dessa formulação, o Ensino Médio Guaicuru entendeu que,

[...] avaliar significa oportunizar aos alunos instrumentos que lhe permitam vencer etapas e descobrir novos ângulos no processo de construção de sua cidadania, compreendendo-a como histórica e, portanto, passível de acréscimo e de crítica permanente. [...] De modo que a avaliação deve servir para dar ao aluno a medida dos limites do seu trabalho em um dado momento do processo, mas, também, da sua importância e, assim, servir de estímulo para aprimorar o seu conhecimento. É preciso, ainda, ajudar o aluno a superar o medo de ser avaliado e, o mais grave, a idéia de que ele só deve estudar para tirar nota. A nota deve ser discutida pelo professor como uma consequência do bom desempenho do aluno. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 29).

Para o Ensino Médio Guaicuru viabilizou-se o trabalho didático, com as parcerias e a utilização da tecnologia, como o programa TV-Escola e ainda a,

[...] leitura permanente de obras clássicas do pensamento e da literatura universais, bem como de autores pouco ou mesmo desconhecidos, cuja obra seja relevante, do ponto de vista estético ou conceitual. Existe um projeto de construção de acervo para a escola [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 30),

Tal acervo estava em processo de licitação no PROMED. Sobre a *capacitação*: “[...] deve suprir as lacunas que a Universidade, marcada também esta, pela estreiteza da especialização do conhecimento, deixou em todos os que por ela passaram”. (MATO GROSSO DO SUL, 2000b, p. 31).

Finalizou o documento o *relato de experiência*, os projetos-piloto das escolas, que apresentaram a aula programada. A SED desenvolveu como estratégia metodológica de ensino e aprendizagem nas escolas da Rede Estadual, uma experiência, segundo a qual, inseriu o projeto de pesquisa em todas as escolas que objetivou atender ao aluno trabalhador ou não, na sua dificuldade de adquirir conhecimento.

As escolas estaduais que desenvolveram a experiência das aulas programadas, no município de Campo Grande, com o projeto de pesquisa, foram: EE. Waldemir Barros da Silva, EE. José Barbosa Rodrigues, EE. Padre João Greiner e em Dourados EE. Vilmar Vieira Matos.

Oportunizou o conhecimento o projeto de pesquisa fundamentado em eixo formador: o cultural, o político e o econômico, que possibilitou a análise da sociedade na totalidade.

Consistiu em flexibilizar o horário, na entrada ou na saída do aluno do noturno, de forma que o aluno no primeiro ou no último tempo de aula colocasse em análise o seu projeto, em períodos não maiores que catorze dias, segundo cronograma estabelecido pelo professor, que ficava em sala orientando; o horário foi flexibilizado para o aluno e não para o professor. Não se flexibilizou o tempo dedicado ao projeto no período diurno, pois não apresentou os mesmos problemas do noturno.

Após dois anos de vigência do projeto de pesquisa, a avaliação desse procedimento indicou a retirada das cinco aulas semanais obrigatórias do plano curricular com projeto, pois o realizou, unicamente, escola que optou por esse recurso metodológico; após o seu cancelamento parcial, foi mantida a metodologia de projeto, segundo a autonomia de cada escola em o conservar.

O recurso do projeto veio ao encontro das expectativas da escola, assim como gerou retaliação dos docentes porque: 1) não foram formados para desenvolvê-lo; 2) não foi objeto de concurso a aula de projeto; 3) o conteúdo programático para as aulas regulares é extenso.

Não foi, porém, um elemento novo. Para o Ensino Médio Guaicuru, Dewey (1975), estudioso norte-americano que influenciou a *escola nova* no Brasil na década de 1930, propôs o recurso de projeto na escola, para orientar o trabalho didático.

O projeto de pesquisa oportunizou para diversificar o trabalho didático na escola e auxiliou agregar informações que não eram tratadas no limitado espaço de tempo da aula de 50 minutos.

O tempo flexibilizado no noturno permitiu desenvolver tais projetos e enfrentar os problemas de atrasos no horário de entrada do aluno, porque houve casos em que trabalhou até o fim da tarde sentindo cansaço, sono e fome e, no caso de antecipação do tempo de saída da escola, por motivos variados, dentre eles ser o horário de encerramento de aula diferente ao do transporte coletivo ou porque se temia a violência urbana.

Segundo o projeto “Viagem no Tempo Através do Cinema”, da Escola Estadual Fernando Corrêa, do município de Dourados, em 2004,

Muitos filmes clássicos, mesmo os mais recentes, são vistos e assim considerados apenas pelos seus enredos, sem que sejam analisados os temas e o contexto histórico, artístico e social a eles iminentes. Os participantes deste projeto certamente não terão mais esse ponto de vista baseado na veiculação midiática de massa, uma vez que a eles foram apresentadas outras formas de leitura que implicam um mínimo juízo de valor e criticidade. Nesse contexto, esse é talvez um dos projetos mais abrangentes de divulgação e resgate deste patrimônio artístico e cultural que é a arte cinematográfica. (MATO GROSSO DO SUL, 2004f, p. 02).

Outro projeto que apresentou análise da sociedade foi “A Reforma Agrária e o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em Mato Grosso do Sul”, que se realizou no município de Dourados, no ano de 2004, “[...] histórico da origem do latifúndio no Brasil, forma de distribuição e concentração de terras no contexto capitalista, expansão da agricultura brasileira e primeiros movimentos de Reforma Agrária no país”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004e, p. 01). Verifica-se a preocupação, no projeto analisado, em tratar o conhecimento segundo o ponto de vista econômico, político e social.

Nesse sentido, buscou-se entender esse procedimento metodológico, os demais recursos pedagógicos e a questão do método adotado, que fizeram parte do Ensino Médio Guaicuru, a partir de sua implantação operacional, na SED e nas escolas. Analisa-se, para tanto, por meio das entrevistas, o período dos três Secretários de Educação que se sucederam.

CAPÍTULO III

LIMITES E POSSIBILIDADES DO ENSINO MÉDIO GUAICURU

Neste capítulo analisar-se-ão os limites e as possibilidades do Ensino Médio Guaicuru no período, de 1999 / 2002, referente aos motivos que o levaram a: 1) trabalhar o conteúdo do Ensino Médio conforme as verdadeiras causas que movem a sociedade; 2) compreender a apropriação privada dos meios de produção; 2) explicitar a exploração do trabalho humano; 3) entender a transformação dos produtos em mercadoria, visando o lucro; 4) desnudar o entendimento das questões como do homossexualismo, da racial, do desemprego, entre outros, que são ocultados e substituídos por explicações falsas que têm a característica de imputar as próprias pessoas pelo seu isolamento e, portanto, pelo individualismo.

Iniciaram-se os estudos a partir do primeiro momento do Ensino Médio Guaicuru que foi administrado pelo Secretário Pedro César Kemp Gonçalves, quando houve: 1) a contratação da consultoria; 2) o planejamento, estudo e desencadeamento do processo da Constituinte Escolar; 3) a publicação do Caderno volume 02; 4) as normatizações pertinentes; 5) a capacitação dos professores, coordenadores pedagógicos, assessores técnicos e diretores.

Continuou-se as análises a partir da entrada do Secretário Antônio Carlos Biffi, quando: 1) interromperam-se as discussões e estudos sobre os princípios teóricos na SED; 2) barrou-se o processo Constituinte Escolar; 3) não foi implantado o Plano Estadual para a Rede Estadual orientado pela Escola Guaicuru; 4) estacionou-se a implantação da Escola Guaicuru em curso, o que não impediu a continuidade do Ensino Médio Guaicuru, nos moldes pensados, porque esbarrou-se na burocracia da política de financiamento estabelecida pelo PROMED; 6) publicou-se o Caderno volume 2.1; 7) ampliou-se a consultoria; 8) redigiu-se o “Referencial Curricular do Ensino Médio”; 9) realizou-se o curso “Ensino Médio: Processo de Formação de Professores, Coordenadores Pedagógicos, Assessores Técnicos e Diretores”. (MATO GROSSO DO SUL, 2002a).

Prosseguindo o trabalho, analisou-se o campo empírico que foi a SED e as escolas. Adotou-se entrevistar por meio do recurso do questionário semi-estruturado (anexo 03 e 04, p. 152 e 153) os principais atores do processo, dinamizado pelo gestor do Ensino Médio em 1999 / 2002 na SED, e, ainda, o profissional que atuou nesse período, na escola estadual destacada como modelo no Ensino Médio Guaicuru

Indagou-se e entendeu-se o pensamento apresentado pelo gestor da SED na elaboração dos princípios teóricos referente ao desenvolvimento do pedagógico, o ensino e a aprendizagem e o profissional da escola: professor, coordenador pedagógico, diretor-adjunto e diretor na viabilização e aplicação, nesta unidade escolar, do Ensino Médio Guaicuru.

A escolha para a entrevista deu-se nas quatro unidades escolares porque foram solicitadas pela SED a colocaram-se à disposição como laboratório para a experiência das aulas programadas e devido ao fato que já desenvolviam projetos, segundo os quais, conforme seus resultados, tanto positivos quanto negativos, referendaram a implantação do projeto de pesquisa e os demais preceitos teórico e metodológico requeridos para o Ensino Médio Guaicuru.

Assim, foram as representantes para argüir-se e aptas a esclarecer referente ao princípio teórico em questão, pois realizaram um novo trabalho didático, apresentaram vontade de pensar e desafiar o modo como atuavam.

A coleta de informações, na SED, deu-se com a diretoria do Ensino Médio e profissional entre 1999 a 2000, com a chefia do NEM e a Coordenadora do Ensino Médio e Profissional, que atuaram no período do Secretário de Educação Prof. Msc. Pedro César Kemp Gonçalves.

Seguiu-se a entrevista com a gestora que atuou no ano de 2001, na Coordenadoria de Educação Básica, quando o Secretário de Educação foi Antônio Carlos Biffi e ainda na gestão final desse governo nessa Secretaria perpetada por Elza Aparecida Jorge, em 2002.

1. Implantação operacional do Ensino Médio Guaicuru: limites materiais, organizacionais e políticos

Conforme o princípio teórico norteador da perspectiva da **ciência da história** dada no governo anterior 1995 / 1998 a mesma perspectiva teórica foi adotada em 1999, no

governo José Orcírio Miranda dos Santos, assim como dão seqüência ao PROMED. Entretanto a consultoria anterior foi desfeita e contratada outra, houve discordância quanto a manter essa perspectiva, os consultores e também tomar o empréstimo do PROMED, pelas diferenças entre facções do Partido dos Trabalhadores (PT) (2005), pois pretendeu-se seguir o exemplo da Constituinte Escolar sulista na não renovação do empréstimo com o BID.

A Constituinte Escolar foi um processo segundo o qual a comunidade escolar e as organizações sociais convidadas discutiram diretrizes com a finalidade de elaborar o “IV Plano Estadual de Educação”, unicamente para a Rede Estadual de Ensino. (MATO GROSSO DO SUL, 2003c). O período da Constituinte Escolar pautou-se por meio de capacitação, entre outros elementos, pela discussão sobre o Ensino Médio Guaicuru.

O PROMED advém do desmembramento do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), que financia o Ensino Médio profissional na rede pública nacional, a partir das determinações da Conferência de Jomtiem e se expandiu esse Programa para o Ensino Médio geral regular.

O Estado, por fim, pactuou o PROMED com o BID e o MEC, pois havendo recusa desse recurso em Mato Grosso do Sul, o governo central remaneja o montante para outra Unidade Federada, pois o empréstimo é pré-fixado nas metas internacionais no que foi acordado entre os Países.

Configura a parceria então selada contradição, pois o Ensino Médio Guaicuru implantou os princípios da **ciência da história**, para desenvolver no Estado diferente dos princípios contidos no PCNEM, que foi indicado pelo PROMED; os técnicos da SED foram, para tanto, capacitados pelas equipes do MEC nesses parâmetros especificados para o âmbito nacional.

Quanto ao financiamento, proveniente do PROMED, o Estado encontrou dificuldade em aplicar os recursos, que foi um dos obstáculos para a implantação plena do Ensino Médio Guaicuru: 1) pelo atraso na execução das metas; 2) já haver dívidas interna e externa no Estado; 3) ter sido retido valor substantivo do montante, no ato do empréstimo; 4) os juros serem de transação bancária habitual; 5) o valor do montante de 7.257.979,00 torna alto qualquer percentual do juro cobrado.

Essa questão configurou-se na dificuldade para pagar as dívidas no Estado de Mato Grosso do Sul, pois novos empréstimos e o rolamento das dívidas tornaram-nas impagáveis.

Cláusula quarta – Do valor e da dotação orçamentária. Para execução do projeto de Investimento de que trata este Convênio, foi aprovado pelo Conselho Diretor do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio – 1ª fase – Projeto Escola Jovem o valor total de R\$ 7.257.979,00 conforme consta do Plano Plurianual – PPA 2000/2003 do respectivo Plano de Trabalho. Subcláusula primeira – A Conveniente se compromete a aportar o valor de 3.433.523,00, a título de sua contrapartida. Subcláusula segunda – A Concedente se compromete a aportar o valor de 3.824.356,00, pelo período de 03 anos, sendo que para o presente exercício foram alocados pela UCP/SEMTEC R\$ 250.710,00. (MATO GROSSO DO SUL, 2000e, sem p/.).

No ato do empréstimo, foi retido R\$ 2.500.000,00 pelo Banco para fins de avaliar a aplicação dos recursos, valor que promove a dívida do Estado.

Segundo o Quadro 07, do que foi acordado no primeiro ano, em 2000, o Estado não realizou a contrapartida, conforme pactuaram as partes, pois como foi assinado dia 29 de dezembro de 2000 não houve tempo de executá-lo, foi necessário fazer nova planilha, a prestação de contas depende da renovação por duas vezes ao ano, em março e em dezembro.

Quadro 07 - Mato Grosso do Sul: Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio para a Rede Estadual, valor acordado em reais – 2000/2002.

ANO	BID	SED	TOTAL
2000	150.000,00	-	150.000,00
2001	731.741,07	1.083.798,10	1.814.539,17
2002	200.000,00	1.149.790,57	1.349.790,57
Total	1.081.741,07	2.233.588,67	3.213.329,74

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Convênio: 0259/PROMED/MEC/BID, modelo 2.4. Superintendência de Políticas de Educação. Coordenadoria de Educação Básica e de Educação Profissional. Campo Grande, 2004

No Quadro 08, verificou-se que após dois anos do documento firmado, aplicou-se 25,57% dos recursos, isso denotou a contenção das metas, das ações e dos gastos, pelo Estado, portanto abandonar o PROMED era a tônica. No âmbito do financiamento da educação, o PROMED foi um programa paliativo; o mercado visou encontrar saída para os impasses solicitados pela lógica da acumulação.

Quadro 08 - Mato Grosso do Sul: Programa de Reforma e Expansão do Ensino Médio da Rede Estadual, do valor gasto em reais – 2001 / 2002.

PARCELA	2001 – BID	2002 – SED	Total
1ª parcela – equipamento	206.733,10	31.439,41	238.172,51
2ª parcela – capacitação	978.016,75	640.000,00	1.618.016,75
Total	1.184.749,85	671.439,41	1.856.189,26
Obs. Em 2004, não encerrou o exercício financeiro, estão em fase de desenvolvimento ainda as metas de 2003.			

Fonte: Secretaria de Estado de Educação, Coordenadoria de Administração e Finanças. Campo Grande, 2004.

Conforme o Quadro 08, priorizou-se a capacitação: nesse programa houve diferença entre o gasto com equipamento, 12,84%, e o gasto com capacitação, 87,16%, dos recursos aplicados até 2002; porém o tempo dedicado ao preparo pedagógico dos técnicos da SED foi prejudicado, em face do detalhamento administrativo exaustivo do Banco. Isso ocorreu devido à burocracia contida nos instrumentos técnicos para elaboração e desenvolvimento dos contratos do PROMED, por meio do Plano de Investimento (PI). Essa foi uma das características dos procedimentos da estrutura contratual na engenharia de produção do sistema econômico.

A equipe do Ensino Médio foi composta por um número de técnicos em média inferior ao das doze disciplinas do currículo, o que dificultou a execução para atender as disciplinas componentes das áreas do conhecimento desse ensino no Estado.

A rotatividade dos técnicos também foi prejudicial ao desenvolvimento do Ensino Médio Guaicuru, no período em 1999 / 2002.

No documento “Regulamento Operacional”, contou com o seguinte objetivo para os estados: “[...] melhorando sua qualidade e grau de cobertura, alcançando com isso maior equidade, a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país”. (BRASIL, 2000c, p. 7).

O objetivo, no Estado de Mato Grosso do Sul, do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio: Projeto de Investimento, Escola Guaicuru: Vivendo Uma Nova Lição, foi,

[...] implementar a reforma curricular e estrutural e expandir o atendimento do ensino médio no Estado, visando à melhoria de sua qualidade e à ampliação de seu grau de cobertura, como forma de garantir maior equidade social. (MATO GROSSO DO SUL, setembro/2000c, p. 60).

O termo equidade, presente tanto no Projeto Escola Guaicuru como no Projeto Escola Jovem, respondeu a questões diferentes. No Guaicuru, significou transformar a sociedade, na busca de um outro modo de produzir a vida e para a Escola Jovem tem o significado de reformar a sociedade, minimizar a desigualdade social.

Foi necessário captar o sentido que um e outro projeto carregaram em suas letras, na análise detida acerca dos princípios que lhes nortearam.

A autonomia organizacional e não teórica dada pelo BID poderia ser implementada em outro molde para superar a tradicional série seqüencial como por exemplo ao estabelecer o ensino por unidade no Ensino Médio a partir da LDB n. 5.692/71. Em 2000, o Estado recebeu autonomia ampla do BID que oportunizou fixar a questão organizacional, pedagógica e teórica, ficou restrita em documento e caderno que não compõe o processo burocrático, este se concentra em metas e recursos.

A referência, na teoria educacional nacional e no DCNEM indicado pelo Projeto Escola Jovem segue as determinações do relatório Delors (antes mesmo de ser publicado pela UNESCO), “Educação Um Tesouro a Descobrir” (1998), onde destacaram os eixos: aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conhecer.

O documento anunciou o entendimento do termo eqüidade, que foi concebida na necessidade de criar no homem a defesa cognitiva, ou seja, de aceitar por meio do conhecimento escolar situações de barbárie em que já estava imerso ou se encontrava em vias de imersão.

Em 1964, foi criado o Conselho Econômico Europeu (CEE) dos bancos centrais dos Estados-Membros. Em 1988, o Conselho Europeu delegou a Jacques Delors, Presidente da Comissão Européia “propor um plano [que] teria início em 1º de julho de 1990 [...]”, (DELORS, 2005, p. 02), para unir a Europa em torno do livre comércio e da moeda única.

Para o mesmo Comitê,

Uma nova concepção de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo, revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica) e se passe a considerá-la em toda sua plenitude, realização da pessoa que, na sua totalidade aprende a ser. (DELORS, 1998, p. 89).

Esse postulado de Delors se incorporou na “Conferência de Educação para Todos”, em 1990, na qual se formulou a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, em Jomtiem, na Tailândia, que celebrou acordo para a minimização da crise planetária por meio

da educação, com o discurso da equidade. A Conferência terminou num acordo, entre a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o BM, para o decênio 1993 / 2003; e ainda os 155 países presentes.

Tais países tiveram a incumbência dentre outras de elaborar Plano Decenal, em MS, no bojo desse processo desencadeia-se o Ensino Médio Guaicuru.

No sentido de entender o Ensino Médio Guaicuru como uma política pública, segundo Vianna (1998), por meio do Modelo de Processo Burocrático³, entende-se que se caracteriza como uma política pública de educação, quanto à análise da produção sistemática de documento que lhe deu seqüência,

Parte da identificação [da] estrutura organizacional responsável pela implementação de uma política, dos objetivos, papéis e tecnologia. A implementação de uma política é um meio propositadamente desenhado para atingir metas ou intenções de algum ator ou coalisão de atores. (VIANNA, 1998, p. 02).

Para Vianna (1998), efetivou-se a política quando apresentou-se e realizou-se metas. Nesse sentido, cumpriu-se a tarefa de criar política em Mato Grosso do Sul, com o PROMED, ao elaborar e apresentar o Ensino Médio Guaicuru: um programa que visou um dado recurso, avaliou, acompanhou, planejou, elaborou meta, ação, orientação, decreto, resolução, ofício, circular interna, caderno com proposta teórica e metodológica, referencial curricular, capacitou professores e contratou consultoria.

Essa política, todavia, não foi plenamente implantada, dados os limites que apresentou em sua execução.

Com o PROMED, construiu-se e reformou-se as quadras esportivas e prédios escolares, equiparam-se escolas com computador e laboratório, compraram-se livros, zerou-se o deficit escolar proveniente da demanda do ensino fundamental a partir de 2002, capacitaram-se professores, elaborou-se documento sobre a Política de Ensino Médio, auxiliou-se a implantação do Ensino Médio Guaicuru.

³ Modelo de Processo Burocrático é para Vianna uma abordagem metodológica de avaliação de Políticas Públicas mediante a análise dos documentos que são produzidos. (VIANNA, 1998, p. 02).

O valor acordado pelo recurso do PROMED não seria despendido para o Ensino Médio unicamente pela SED, porém não resolveu plenamente as necessidades desse ensino.

Disso depreendeu-se que o PROMED induziu à locação de capital, pois permitiu incrementar o mercado por meio: 1) da aquisição de livro, computador, kit laboratorial (anexo 01, p. 150); 2) construção e manutenção de escolas e quadras; 3) de capacitação (contratação de consultoria, bolsa auxílio para curso, hospedagem e passagem); 4) de captação de recursos financeiros por meio de empréstimos; 5) do endividamento do Estado; 6) da dependência dos países credores.

Diferiu do propósito apresentado pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), segundo o qual, em termos de documento, foi equilibrar a economia e financiar o desenvolvimento econômico dos países com destaque para o ensino. Esse objetivo não foi plenamente alcançado, porque não sanou os problemas por meio dos empréstimos: 1) do desemprego; 2) da má formação intelectual; 3) da dependência financeira; 4) do atraso tecnológico; 5) da concentração de capital; 6) da distribuição desigual dos bens materiais; 7) da efetivação plena e exclusiva da política para o Ensino Médio sem executar projetos paralelos atendendo a propósitos teóricos diferentes; 8) da implantação de uma política de financiamento condizente ao gasto do Ensino Médio, unicamente proveniente dos recursos do Estado, pois o PROMED é datado para até 15 anos.

Quanto às gestoras do Ensino Médio estadual do período 1999 a 2002. Tinham clara a perspectiva teórica assumida pela SED, da **ciência da história**. Para a entrevistada 04, “[...] a perspectiva era de uma mudança radical na educação, e somente uma leitura crítica da sociedade e dos valores que ‘desenham’ a educação atual é que permite a mudança. [...]”.

Para a entrevistada 03, o Ensino Médio Guaicuru, “[...] significou uma ruptura na tradição educacional da Rede Estadual de Ensino, [...] inspira-se no desejo de defesa da escola pública”. Segundo ela, rompeu-se com o modo de ensino desenvolvido no Estado, na forma especializada em que se organizou o conhecimento; o aluno, filho do trabalhador, qualificou-se no Ensino Médio público. Para a entrevistada 01, entretanto,

[...] o motivo de essa perspectiva ter sido adotada tem relação direta com a escolha do secretário de educação naquele momento. O professor Pedro Kemp, fez seu mestrado na UFMS em um momento em que essa perspectiva era a única valorizada e digamos respeitada para quem queria ter uma postura de

esquerda. Creio que isso fez com que ao assumir a Secretaria de Educação o Professor Kemp, que tem uma trajetória dentro do PT numa tendência político-partidária que se intitula articulação de esquerda ele tenha procurado dar coerência a sua militância tanto do ponto de vista político como do ponto de vista educacional. Contudo essa perspectiva do modo como foi adotada e com os consultores que foram contratados para garanti-la não era um consenso da equipe de dirigentes da política educacional naquele momento. [...]. (entrevistada 01).

Continuou,

[...] Por isso respondendo mais diretamente a sua questão, creio que a escolha do Secretário Pedro Kemp foi o motivo pelo qual a secretaria naquele período trabalhou com essa perspectiva, tentando implementá-la para todos os programas desenvolvidos, mas devo ressaltar que a Secretaria, para o programa do ensino médio já, tinha uma consultoria contratada pelo governo do PMDB, anterior ao nosso, que tinha como consultor sênior, isto é, o coordenador da equipe que já estava escrevendo a proposta para o ensino médio em acordo com as mudanças propostas pelo MEC, o professor Gilberto Luiz Alves. (entrevistada 01).

Não houve unidade quanto à adoção da perspectiva da **ciência da história** na esfera político-partidária, pela presença das diferentes facções do Partido dos Trabalhadores, inclusive significou entrave para o desenvolvimento pleno do Ensino Médio Guaicuru.

Portanto, a discórdia do grupo social partidário político revelou as contradições próprias da sociedade. Para Saviani (1998),

[...] a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano em que se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação das forças que controlam o processo. [...] (SAVIANI, 1998, p. 32).

Assim, buscou-se intelectuais que desenvolvessem a política e defendessem determinado princípio teórico. Para o Ensino Médio Guaicuru a verdade filosófica residiu na perspectiva histórica. Para Gramsci,

A filosofia da práxis, reduzindo a ‘especulatividade’ aos seus justos limites (isto é, negando que a ‘especulatividade’ – como a entendem, inclusive, os historicistas do idealismo – seja o caráter essencial da Filosofia) revela ser a metodologia histórica mais adequada à realidade e à verdade. (GRAMSCI, 1989, p. 75).

Para os idealistas especular as razões da existência humana foi atitude intelectual. Gramsci, todavia, rejeitou a reflexão distintiva da ação ou tendo uma existência em si. Segundo ele, o homem realiza tanto a habilidade em observar o mundo em pensamento, quanto agindo nele, une aspectos diferentes, porém, indissociáveis, num todo único, na práxis.

No Ensino Médio Guaicuru tomou-se de forma diferente os termos intelectualizar e formação plena,

As novas funções sociais da escola contemporânea e a nova forma de conceber o trabalho didático revelam os limites do próprio termo escola, que sempre se aplicou ao estabelecimento cuja razão de ser estava centrada na formação intelectual. Como decorrência, do ponto de vista físico, a escola foi reduzida a salas de aula, dependências da administração e pátio de diminuta área. Com a emergência de uma instituição educacional mais ampla e plena, reafirme-se, essa concepção foi ultrapassada. (MATO GROSSO DO SUL, 2005a, p. 14).

Nesse sentido, requereu uma formação para além das referências dadas na formação de cidadãos e de profissionais especializados, não se trata de negar a especialização e, sim, recuperar o conhecimento no movimento em que foi produzido na sociedade.

Para a entrevistada 04, “[...] O conhecimento sempre foi o ponto focal das discussões, pois só é possível realizarmos a luta com esse instrumento”. Isso se deu, segundo ela, com o “[...] princípio da totalidade, ou seja, só poderemos fazer a leitura do mundo se olhar o modo de produção como um todo e não somente as partes”. Enfatizou que as partes contêm o todo e estão imersas no complexo social.

Para a entrevistada 03, esse princípio da totalidade expressou-se, “[...] Tendo como eixos norteadores a qualidade social da educação, a democratização do acesso e a gestão democrática, [...] como foco o investimento na pessoa humana, na ética e na dignidade”. (entrevistada 03).

A entrevistada 01 concordou e acrescentou o elemento da participação, para além dos eixos formadores,

Como disse anteriormente, assumimos a secretaria sob o comando do Professor Pedro Kemp, que tinha uma tradição religiosa, missionária, de esquerda e também estávamos, naquele momento, imbuídos da idéia de mudança,

realmente acreditávamos que uma administração petista podia fazer a diferença. Nós, educadores petistas, sonhávamos com a possibilidade de comandar a secretaria para implementar o que chamávamos o jeito petista de governar. Um dos princípios mais caros para nós era a participação da sociedade civil. Acreditávamos que a democracia era o melhor caminho para resolver qualquer impasse. Por isso, buscamos abrir um diálogo direto com a comunidade escolar. (entrevistada 01).

O carro chefe dessa gestão, continuou ela, foi a

[...] Constituinte Escolar. Tínhamos certeza que a participação popular nos levaria a uma proposta de educação que daria poder à classe trabalhadora (a usuária da escola pública) e como fim último fortaleceria o projeto de transformação da sociedade capitalista. (entrevistada 01).

Voltou a carga os componentes presentes nos Planos Educacionais do Estado nas décadas de 1980 e 1990, a construção de uma sociedade justa, ética e igualitária, por meio do diálogo e da participação.

A entrevistada 03 relatou sobre os debates populares havidos, referente ao pensamento da perspectiva da **ciência da história**, para “a participação da sociedade civil organizada nos colegiados, sem que isso se corrompa em democratismo”. (MATO GROSSO DO SUL, março/2005a, p. 26). Para a entrevistada 03, o Ensino Médio Guaicuru elaborou os subsídios e abordou a função dos elementos constitutivos da escola, avaliação, aluno, coordenador pedagógico, entre outros.

Assim, em 1999, período que Pedro César Kemp Gonçalves foi o Secretário, a entrevistada 03 comenta,

Diretoria de Educação Básica, através do Núcleo do Ensino Médio, iniciou a implementação da reforma do Ensino Médio realizando, no período de 27 de setembro a 17 de novembro de 1999, o I Seminário do Ensino Médio, visando atender as metas do Projeto Escola Guaicuru e o redimensionamento e fortalecimento do Ensino Médio. Este evento foi realizado em 13 municípios pólos, com um total de 1.370 participantes (professores, coordenadores pedagógicos, diretores e assessores técnicos). Cada unidade escolar participou com 6 representantes, abrangendo todas as escolas que oferecem Ensino Médio na Rede Estadual. Os principais objetivos do referido seminário foram: 1. Refletir sobre os princípios básicos que nortearão o Ensino Médio no Projeto de Educação para Mato Grosso do Sul; 2. Discutir as propostas relativas ao oferecimento do Ensino Médio, visando a consolidação do processo de mudanças. (entrevistada 03).

Conforme a entrevistada 03, o trabalho itinerante foi a metodologia adotada nos seminários. Além do seminário, a SED atendeu 13 pólos no interior do Estado e 04 pólos em Campo Grande e realizou, “[...] 1. palestras; 2. estudos de textos; 3. debates; 4. elaboração de plano de estudo da Resolução 03 e Parecer 15, e outros materiais complementares. [...]”. Segundo ela, os seminários tiveram como temáticas:

1. A Política do Governo Popular; 2. Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição; 3. Os três eixos básicos de Educação para MS; 4. Estrutura e funcionamento do Ensino Médio a partir das novas legislações; 5. Política de reordenamento do Ensino Médio: proposta de atendimento do Ensino Médio; 6. A organização curricular em áreas de estudo; 7. Ensino Médio e a qualidade social da educação: competências e habilidades; 8. Aulas programadas – Metodologia de pesquisa. Depoimento de experiências. (entrevistada 03).

Os seminários caracterizaram-se como instrumento de difusão da reforma do ensino médio. Os momentos de operacionalização sucederam-se ao longo do ano de 1999 e 2000 e envolveram todas as escolas do Estado, para,

[...] reelaboração do Projeto Pedagógico das Unidades Escolares em função da reforma do Ensino Médio. A primeira oportunidade para esse exercício é o Encontro dos Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio, realizado em agosto de 2000. A Secretaria, ainda, deu início à programação de teleconferências as quais tiveram por objetivo implementar a Reforma do Ensino Médio no Estado e divulgar as políticas específicas do Estado para este nível de Ensino. Em meados de setembro de 2000 foi realizada a primeira das teleconferências programadas. (entrevistada 03).

Para a implantação dessa reforma do Ensino Médio estudou-se o discurso oficial, a LDB n. 9.394/96, seção IV, art. 35, a finalidade do Ensino Médio foi:

1 - dar continuidade ao estudo desenvolvido no ensino fundamental; 2 - possibilitar, posteriormente ao ensino médio, continuidade de estudos, preparação básica para o trabalho, aprimoramento do educando, compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1998a, p. 46).

Na Resolução/SED/MS n. 1.453/00, essa finalidade se repetiu no Ensino Médio Guaicuru.

Quanto ao professor atuou em mais de uma disciplina, na própria área de conhecimento e inclusive fora dela, preconizado na Resolução/CEB/MEC n. 03/98 (BRASIL, 1998e) com as disciplinas agrupadas em áreas, interdisciplinarmente e contextualizadamente.

Também trouxe a Resolução/SED/MS n. 1.453/00 a questão da contextualização por meio do referencial teórico e a perspectiva teórica que nega a interdisciplinaridade, no entanto defende a literatura clássica e a obra na fonte como recurso metodológico e que unem as disciplinas, pois aparece uma mesma obra em todas as disciplinas.

Manteve a organização curricular por disciplina, o que foi uma contradição, pois propôs a superação do currículo disciplinarizado e manteve essa divisão, no plano curricular. O que norteou e uniu as disciplinas, entretanto, para o Ensino Médio Guaicuru não foi a literatura clássica, a obra na fonte, o plano curricular, as áreas de conhecimento, as unidades temáticas em eras históricas nem o projeto de pesquisa e, sim, o método.

Todas as escolas entrevistadas afirmaram terem organizado o trabalho didático com o recurso metodológico do projeto, orientado em áreas de conhecimento, de forma que as disciplinas pudessem contribuir com a pesquisa, superando os limites da disciplina e das áreas do conhecimento.

Buscaram tais escolas analisarem o objeto pesquisado para além da aparência no tema do projeto de pesquisa que adotaram, observa-se a preocupação em evidenciar as contradições da sociedade capitalista de como ele se apresentou. Para a entrevistada 07, a ênfase foi dada ao aspecto da perspectiva da **ciência da história** no interior do projeto, enfocando os eixos formadores: cultural, econômico e político,

Quando esse método trata da economia e da política consideramos que foi plenamente desenvolvido ao estruturar os projetos dentro de uma possibilidade de o aluno entender que os projetos estão na dependência direta do financiamento, pois fica claro para o aluno que na sociedade capitalista tudo demanda do volume de investimento, assim não só o projeto, mas toda a qualidade de vida do aluno estará vinculada a essa lógica. Assim os resultados positivos surgem efetivamente, pois, o aluno percebe a dinâmica do processo. Inclusive a nossa escola recebeu o Prêmio Ciência de Todos/UNESCO/MEC, com o Projeto Comer Bem Viver Bem, agraciado com R\$ 20.000, para o financiamento de outros projetos. Também premiado o Projeto Ética, Etnia e

Cidadania e ainda o Projeto Congresso Escolar Ambiental estes dois últimos, os alunos e os coordenadores do projeto receberam viagem para Brasília, com o Projeto Congresso Escolar Ambiental, nesse projeto houve convite para participar do Congresso Nacional Ambiental. (entrevistado 07).

As escolas defendiam a incorporação da perspectiva histórica no Ensino Médio e da metodologia do projeto no trabalho didático. O entrevistado 07 argumentou que esta metodologia “Possibilitou pesquisa, experimentação e produção”. (entrevistado 07).

Para a entrevistada 09, o projeto de pesquisa “Foi organizado com aulas específicas para tal, com temas contextualizados e com orientação de cada professor em sua disciplina [...] favoreceu a integração entre os alunos e alunos e professores, promoveu a pesquisa e a produção de textos científicos”. (entrevistada 09).

Segundo a entrevistada 08, o projeto apresentou resultados positivos para a aquisição do conhecimento por parte do aluno, pois “Desenvolveu o hábito de leitura, aflorou a criatividade dos alunos, os quais adquiriram mais conhecimentos havendo maior socialização e integração dos alunos, desenvolvimento da iniciação científica e a contextualização do conhecimento”. (entrevistada 08). Para a entrevistada 06, “aguçou no aluno a descoberta pelas coisas científicas”. (entrevistada 06).

A entrevistada 08 revelou também os problemas relativos aos docentes com o projeto “Dificultou o trabalho na época a rotatividade dos professores”. (entrevistada 08).

Ocorreu a rotatividade, 1) na escola que se organizou em salas ambiente, a circulação é dos professores de uma aula para outra e não do aluno, como tradicionalmente é orientado; 2) no Plano Curricular do Ensino Médio de 2000 que reduziu as aulas de algumas disciplinas, o professor continuou com a contingência de transitar de uma escola à outra, para ministrar suas aulas; 3) por força do impedimento legal dos professores atuarem fora de seu objeto de concurso, isto é, o habilitado em história, por exemplo, devia trabalhar nessa disciplina, de tempos em tempos essa norma é exigida, especialmente em época de concurso.

Apresenta-se, a seguir, o Plano Curricular,

Plano curricular 01 – Mato Grosso do Sul: ensino médio, diurno. - 2000.

Eixos formadores	Base nacional comum	Área de conhecimentos	Disciplinas	1º Série	2ª Série	3ª Série		
		Linguagens, códigos e Suas tecnologias	Língua portuguesa	2	2	2		
			Literatura	2	2	2		
			Artes	1	1	1		
			Educação Física	1	1	1		
		Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	2	2	2		
			Química	2	2	2		
			Biologia	2	2	2		
			Matemática	2	2	2		
		Ciências Humanas e Suas Tecnologias	História	2	2	2		
			Geografia	2	2	2		
			Ciências sociais	2	2	2		
		Subtotal horas semanais				20	20	20
		Total				667	667	667
		Parte Diversificada	Cada	Língua estrangeira Moderna		1	1	1
				*Áreas de conhecimento e eixos formadores		5	5	5
Subtotal horas semanais				6	6	6		
Total				200	200	200		
Total	semanal em h/a		26	26	26			
	anual em horas		867	867	867			

* A parte diversificada, além da Língua estrangeira moderna, abrangerá as áreas de conhecimento por meio do de projetos de pesquisa considerando os eixos formadores.

Fonte: Mato Grosso do Sul, Resolução SED/MS n. 1.453/00, de 18 de dezembro de 2000.

Conforme o Plano Curricular, a redução de carga horária deu-se acentuadamente na disciplina de português e de matemática. Tal problema afligiu a categoria profissional, que necessitou completar as 20 ou 40 horas de atividade em várias escolas.

Para corrigir esse problema, propôs-se em uma das metas do PROMED, o reordenamento do ensino para escola com vocação para o Ensino Médio, com o objetivo de implantar centros especializados que contenham laboratórios, sem oferecer o Ensino Fundamental, que agregariam em um mesmo espaço o maior número de alunos do município ou região da cidade, inclusive, com o oferecimento do ensino profissionalizante.

A escola não conseguiu aceitar o reordenamento proposto, entre outros motivos por não abster-se dos recursos proporcionados ao ensino fundamental com o FUNDEF; mantiveram-se duas escolas unicamente com Ensino Médio na Rede Estadual, a E.E. Hércules Maymone com 2.398 alunos e a E.E. Arlindo de Andrade Gomes, com 1.268 alunos, em 2002, do município de Campo Grande.

Quanto à questão da ineficiência para a aprendizagem do aluno com o projeto de pesquisa, a entrevistada 09, elencou a “[...] falta de alguns materiais, e outros recursos, pouco interesse em participar do projeto e pouco tempo para a pesquisa”. (entrevistada, 09).

Afirmou a entrevistada 06 que motivou a crítica ao projeto foi, “a falta de preparo dos professores, medo de situações novas e resistência ao novo”. (entrevistada, 06).

Segundo a Resolução/SED/MS n. 1.453/00, o professor recebia salário tanto para desenvolver projeto, quanto para responder pela disciplina em que foi concursado, ou foi contratado.

Essas aulas foram organizadas da seguinte forma: havia quatro aulas semanais no noturno e cinco no diurno, dedicadas à lotação do docente que atuava no projeto de pesquisa, além das aulas regulares em que foi concursado ou contratado, mais uma hora aula de pesquisa fora de sala ou do ambiente escolar para o aluno e não para o professor.

Assim, por exemplo, a escola que comportou sete salas de Ensino Médio, uma de primeiro ano, outra de segundo ano e cinco atendendo o terceiro ano, multiplicadas as quatro aulas semanais de projeto pelas sete salas, que se disponibilizaram, totalizavam vinte e uma aulas para desenvolver projetos, as quais foram divididas entre todos os professores, na base do bom senso, de forma que todos tinham essa aula em sua carga horária.

No que se referiu ao aproveitamento dos alunos que ingressaram no Ensino Médio brasileiro, 85% conseguiram concluí-lo. (PINTO, 2002, p. 72). Como mostrou o Quadro 05 (Capítulo I, p. 42), a mesma média de rendimento nacional por aluno aprovado manteve-se no Estado até o ano de 1997; após essa data o rendimento caiu para 64%.

Para Oliveira (2004b), no Brasil:

[...] Alcançamos, ao final do século XX, um patamar de escolarização que os países desenvolvidos atingiram há quase cem anos e nossa legislação constitucional estabelecia desde 1934. [...] tal expansão [...] realizada praticamente sem ampliação de recursos [...]. (OLIVEIRA, 2004b, p. 03).

Para aumentar o número de concluintes do Ensino Médio com a superação das dificuldades de aprendizagem do conhecimento do aluno desse ensino, o Estado em 1999 propôs uma Política educacional com o Ensino Médio Guaicuru.

Conforme o SAEB demonstrou-se que o Estado de MS em 2003 teve em termos de conhecimento nota próxima a estados com renda *per capita* das mais altas do país.

A média em língua portuguesa 266,0, a 3ª maior do País, representou a nota 4,9 e, em matemática 273,0, ocupou o 4ª lugar, no entanto, foi inserida na escala com menor conhecimento, pois não alcançou média mínima de 5,0 o que preocupou. Assim: 1) a aquisição de conhecimento não foi satisfatório; 2) o Ensino Médio Guaicuru não conseguiu cristalizar suas orientações, tanto teórica quanto metodológica, na Rede Estadual de Ensino.

Quanto à demanda, análises dos Quadros 09, 10 e (05, Capítulo I, p. 42), verificaram-se a partir de 2002, a universalização das vagas do Ensino Médio, para alunos remanescentes do Ensino Fundamental em MS, isto é, em termos estritamente quantitativos e estatísticos todo aluno que sai do Ensino Fundamental pode matricular-se no Ensino Médio.

Quadro 09 - Mato Grosso do Sul - Rede Particular com ensino médio – 1984 / 2002.

Ano	Nº de escolas Com ens. médio.	Número de Alunos	Número de professores	Percentual de abandono	Percentual de aprovação	Percentual de reprovação
1984		10.565	673	23,0	88,0	12,0
1985		10.632	590	22,0	90,0	10,0
1986		13.284	606	21,0	87,0	13,0
1987		13.693	663	22,0	86,0	14,0
1988		12.661	638	23,0	88,0	12,0
1989		12.455	708	21,0	88,0	12,0
1990		11.770	709	16,0	85,0	15,0
1991		11.795	714	10,3	87,2	12,8
1992	57	10.801	816	8,8	88,5	11,5
1993	61	11.813	854	7,5	91,0	9,0
1994	76	12.833	1.000	7,1	90,8	9,2
1995	86	14.475	1.143	5,9	90,8	9,2
1996	90	14.322	1.235	3,9	91,8	8,2
1997	106	15.591	1.480	3,1	91,3	5,6
1998	106	15.339	1.470	2,8	93,2	4,0
1999	112	14.994	1.504	2,2	93,5	4,3
2000	115	15.239	1.599	1,9	94,2	3,9
2001	116	15.015	1.650	2,0	93,2	4,8
2002	116	15.576	1.698	1,9	92,1	6,0

Observação: As lacunas a SED não informa.

Fonte: O Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, Coordenadoria de Programas e Projetos, Estatística, Campo Grande, 2004.

Regionalmente, porém, não aconteceu essa universalização, porque ficaram discente sem vagas em determinadas situações, como, por exemplo, na necessidade de adquirir *status*, segurança e conhecimento, parcela da demanda procura estudar nas áreas centrais das cidades ou em escolas conceituadas, isto é, instituição que se apresentam com estrutura física e humana organizada, com prédio e professor plenamente apto a receber o alunado.

Há uma má distribuição das vagas, dadas às necessidades do aluno referente à carência de toda ordem como a distância entre escola, emprego e moradia, logo sobram vagas em determinadas escolas da periferia e faltam vagas nas regiões centrais das cidades.

Os Quadros 09, 10 e (05, Capítulo I, p. 42), mostraram que a Rede Estadual conta com o número maior de alunos que a rede municipal e as escolas particulares, mas as três juntas não atendem o Ensino Médio plenamente.

Quadro 10 - Mato Grosso do Sul: Rede Municipal com ensino médio – 1984 / 2002.

Ano	Nº de escolas Com ens. médio.	Número de Alunos	Número de professores	Percentual de abandono	Percentual de aprovação	Percentual de reprovação
1984		751	56	24,0	89,0	11,0
1985		772	58	17,0	79,0	21,0
1986		991	67	25,0	84,0	16,0
1987		1.063	95	25,0	89,0	11,0
1988		1.268	99	23,0	82,0	18,0
1989		1.575	138	28,0	75,0	25,0
1990		1.741	116	21,0	80,0	20,0
1991		1.949	140	20,8	84,6	15,4
1992	22	3.067	204	26,3	83,2	16,8
1993	23	3.724	249	20,6	82,5	17,5
1994	24	3.960	260	18,5	80,9	19,1
1995	22	3.485	217	16,1	85,4	14,6
1996	21	3.448	221	15,4	86,1	13,9
1997	21	3.465	232	12,3	74,7	13,0
1998	20	2.044	161	7,3	85,1	7,6
1999	20	1.214	111	9,8	82,4	7,8
2000	5	311	41	11,3	75,7	13,0
2001	4	263	25	18,2	70,1	11,7
2002	1	94	6	34,0	58,0	8,0

Observação: As lacunas a fonte não informa.

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul - Secretaria de Estado de Educação, Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, Coordenadoria de Programas e Projetos, Estatística, Campo Grande, 2004.

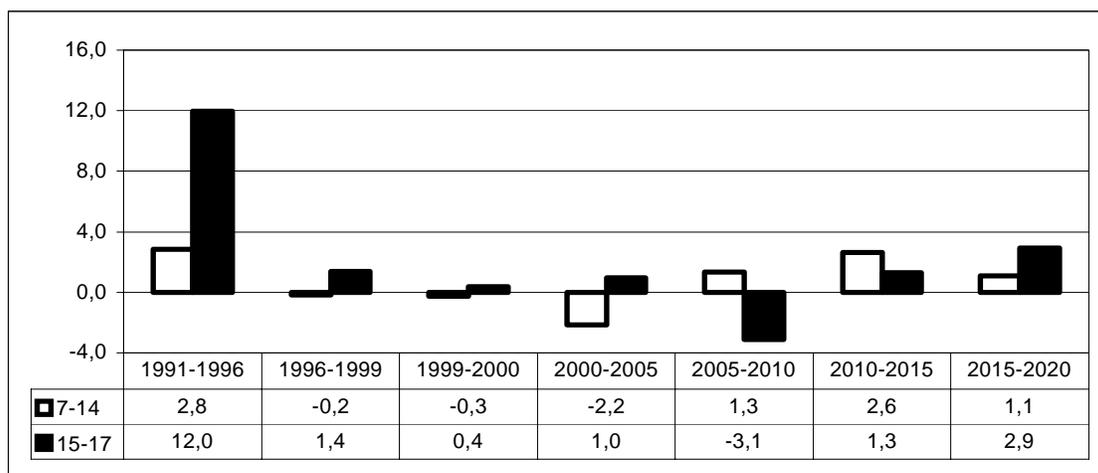
A previsão de demanda indicou a expansão do Ensino Médio. Para comprová-la, o Ensino Médio Guaicuru utilizou como justificativa estimativa do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Entre 1991 e 1999, a população total do Estado de Mato Grosso do Sul passou de 1.780.373 para 2.026.600 habitantes, o que significou um crescimento de 14%, no período e exigiu infra-estrutura para receber esta população. (BRASIL, 1998d).

Segundo o Gráfico 01, houve a queda na taxa de fecundidade que passou de 4,63 filhos por mulher, no início da década de 1980, para 2,46 filhos por mulher em 1996; todavia

essa população de 1980 não se matriculou no Ensino Fundamental, isto é, não houve matrícula a mais proveniente dessa população.

O Gráfico 01, construído a partir das projeções populacionais de 1990 a 2020, mostrou a evolução da taxa de crescimento. Observou-se por um lado que, a partir de 1996, a população na faixa etária de 7 a 14 anos decresceu e se previu que esta tendência persistiria até 2005. Daí em diante, a população nesta faixa voltou a crescer, mas a uma taxa média de apenas 0,3% ao ano, até 2020. Por outro lado, a população de 15 a 17 anos, própria do Ensino Médio, aumentou nos últimos anos e a previsão era manter até 2005.

Gráfico 01 – Mato Grosso do Sul: Percentual de crescimento da população por faixa etária. 1991/2020.



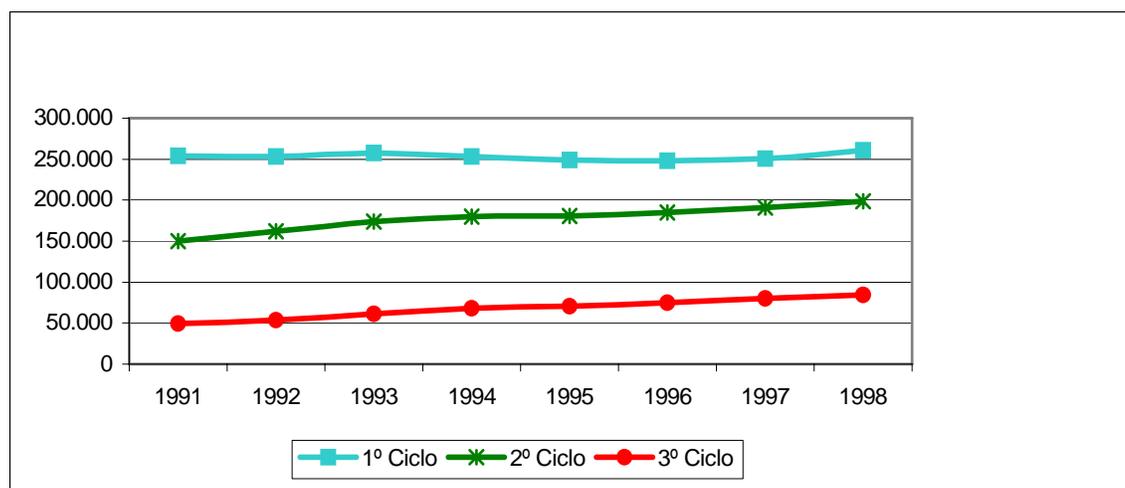
Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa, Secretaria de Esporte, Educação e Cultura, Ministério de Educação e Cultura, 1998.

Verificou-se no Gráfico 01, decorrência do aumento da população de 7 a 14 anos da década de oitenta, aumento da demanda de 1991 / 1996 na população de 15 a 17 anos que cresceu a uma taxa mais baixa, entre 1996 / 1999; sendo ainda menor em 1999 / 2000 e sobe em 2000 / 2005.

Como a população nesta faixa etária de 7 a 14 anos diminuiu nos anos noventa, a tendência era de que, nos anos seguintes, a população de 15 a 17 anos também decrescesse. A partir de 2005, o percentual foi negativo, projeta uma redução no Ensino Médio até 2010.

A trajetória voltou a ser ascendente no Ensino Médio a partir de 2010, alcança uma taxa média de apenas 0,4%, ao ano, até 2020. O impacto destas variações foi observado nas matrículas da educação básica. Segundo o Gráfico 01, entre 1993 / 1997, em consequência da diminuição da população de 7 a 14 anos, verificou-se, no Gráfico 02, queda do número de alunos matriculados no 1º ciclo do Ensino Fundamental de 1ª à 4ª série.

Gráfico n. 02 – Mato Grosso do Sul: Número de matrículas por ciclo – 1991 / 1998.



Fonte: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa, Núcleo de Estatística Educação e Cultura, Ministério de Educação e Cultura, 2000.

Segundo o Gráfico 02, em 1998, o número de matrículas voltou a crescer no Ensino Fundamental. Entretanto, isto não ocorreu devido ao crescimento de ingresso de alunos novos, mas sim em decorrência da alta taxa de repetência e evasão que terminou por reter os alunos.

Em todo o período de 1991 / 1998, o crescimento médio da matrícula do 1º ciclo foi de 0,01% ao ano; praticamente foi nulo, se comparado com o crescimento do número de matrículas no 2º ciclo do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, de 3,6% ao ano, e no Ensino Médio, de 8,0% ao ano.

Com isto, na matrícula no Ensino Médio o crescimento acumulado foi de 72% e na matrícula da 5ª a 8ª ou 2º ciclo aumentou para 33% no mesmo período.

No Gráfico 02, apesar da retenção de aluno em alguma série, o crescimento médio anual das matrículas no 1º ciclo do Ensino Fundamental foi inexpressivo, em 1991 / 1998, e no 2º ciclo correspondeu à menos da metade do observado no Ensino Médio e entendido como um reflexo da redução da população de 7 a 14 anos no período. Como consequência, a projeção de matrícula para os anos seguintes apontou para uma queda do número de matrícula no 1º ciclo.

A partir da projeção no Gráfico 02, a matrícula disponível até 2008, na Rede Estadual, apontou para menos 2,3% no 1º ciclo, 1% no 2º ciclo e 7,9% no Ensino Médio. Até 2003, a redução da matrícula no 1º ciclo foi mais intensa do que em todo o período projetado, alcança uma média anual de menos 3,2%.

O impacto da redução da demanda no 1º ciclo refletiu-se no 2º ciclo, a taxa de crescimento médio foi de 3,8% neste período. Já no Ensino Médio, foi mantido o patamar de crescimento médio anual de 7,9% previsto para o período projetado como um todo de 1999 / 2008.

Com base na Tabela 01, o 1º ciclo do Ensino Fundamental deixa de ocupar vagas até 2008.

Tabela 01 – Mato Grosso do Sul: Incremento anual de matrículas com base na demanda prevista para o conjunto das redes e para a Rede Estadual. – 1999 / 2008.

Anos	Conjunto das Redes				Rede Estadual			
	Incremento Anual de Alunos por Ciclo			Necessidade de Vagas Incrementais na Educação Básica	Incremento Anual de Alunos por Ciclo			Necessidade de Vagas Incrementais na Educação Básica
	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo		1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	
1999	-5.070	9.047	5.009	8.986	-5.909	3.516	5.863	3.470
2000	-3.062	9.936	5.939	12.813	-4.230	3.991	6.531	6.292
2001	-14.016	18.462	12.577	17.023	-11.532	7.430	13.302	9.200
2002	-16.651	17.787	15.249	16.385	-12.522	6.524	15.172	9.174
2003	-16.771	14.612	17.773	15.614	-12.421	4.181	17.685	9.445
Total até 2003	-55.570	69.844	56.547	70.821	-46.614	25.642	58.553	37.581
2004	-5.181	1.662	10.316	6.797	-4.663	-1.489	10.264	4.112
2005	-3.597	-1.262	10.593	5.734	-3.918	-3.302	10.540	3.320
2006	-2.748	-3.527	10.834	4.559	-3.507	-4.747	10.780	2.526
2007	-2.330	-4.422	10.064	3.312	-3.283	-5.321	10.014	1.410
2008	-2.127	-3.880	8.053	2.046	-3.154	-4.976	8.012	-118
Total até 2008	-71.553	58.415	106.407	93.269	-65.139	5.807	108.163	48.831

Fonte: Instituto Nacional de Estatística e Pesquisa, Secretaria de Estatística, Educação e Cultura, Ministério de Educação e Cultura, In, Mato Grosso do Sul, 2000.

Segundo a Tabela 01, para atender toda a demanda no período previsto, de 1999 / 2008, a necessidade líquida de vagas aumentou para 93.269 em toda a educação básica, das redes municipal e estadual e na escola particular. Coube à Rede Estadual disponibilizar o maior número de vagas, uma vez que ela deverá cobrir 48.831 novas vagas até 2008, pois a demanda que vem do Ensino Fundamental é maior na própria Rede Estadual.

A projeção revelou que o Estado realizou planejamento, a parceria com o município e considerou as variações regionais da demanda para atender os alunos previstos, essa clientela encontra-se mais no período noturno do que no diurno, conforme verifica-se no Quadro 11.

Quadro 11 - Mato Grosso do Sul: Matrícula do ensino médio na Rede Estadual de ensino por turno – 2000 / 2004.

Ano	Turno	Matrícula
2000	Diurno	26.312
	Noturno	46.490
	Total	72.802
2001	Diurno	29.324
	Noturno	43.637
	Total	72.961
2002	Diurno	33.862
	Noturno	49.719
	Total	83.581
2003	Diurno	38.088
	Noturno	48.017
	Total	86.105
2004	Diurno	41.172
	Noturno	45.576
	Total	86.748

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul - Secretaria de Estado de Educação - Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação - Coordenadoria de Programas e Projetos, Estatística, Campo Grande, 2004.

O Quadro 11 mostrou que o aluno do noturno contribuiu com 54% da demanda do Ensino Médio em 2002, no Estado. A questão que se colocou foi: 1) como cumprir a universalização regionalizada do Ensino Médio; 2) como aumentar as vagas para receber a demanda reprimida, os alunos sem estudar a vários anos remanescentes do Ensino

Fundamental; 3) incorporar os 57% dos alunos analfabetos ou evadidos ao longo do Ensino Fundamental em idade própria para o Ensino Médio; 4) atender o aluno do noturno quanto ao problema do predomínio do tempo gasto no trabalho.

No Brasil, 60% dos alunos vieram do noturno. (PINTO, 2002, p. 72). Para Maranhão (2003).

Cerca de dois terços dos trabalhadores brasileiros não concluíram a educação básica, o que nos coloca em evidente desvantagem frente a outros países nesta era em que sólido embasamento cultural é indispensável para apreendemos novos conhecimentos [...] (dos 5.507 municípios brasileiros, em apenas 19 a média de escolaridade ultrapassa oito anos). De cada cem alunos da primeira série do ensino fundamental, 27,1 por cento são vítimas da repetência logo na estréia da vida escolar e não mais que 43 por cento chegam ao fim do ensino médio. [...]. (MARANHÃO, 2003, s/p).

Aduziu-se, logo ser apressada a afirmação de que se universalizou o Ensino Médio nacional dado os números apresentados, pois verificou-se a evasão dos alunos antes da entrada no Ensino Médio pelo fato:

[...] de que a exclusão do ensino médio deve-se às baixas taxas de conclusão do ensino fundamental e não à falta de vaga desse nível de ensino. Dessa forma, o governo atribui a 'culpa' dessa exclusão à baixa qualidade do ensino fundamental, com suas elevadas taxas de evasão e repetência. (TEIXEIRA, 2000, p. 86).

Não houve, portanto, universalização da educação básica nacional. Conforme o Quadro 12, o distanciamento de 7.893.122 alunos de Ensino Médio a mais na Rede Pública, do que na Escola Particular, esta com 1.126.888 alunos, demonstrou ser incipiente em 2003 o empenho do Governo Central, no alcance dos objetivos de privatizar por meio da desresponsabilização com as políticas públicas sociais como o caso da educação, proposto pelo modelo neoliberal, que são dentre outras as estratégias de: 1) publicizar; 2) terceirizar.

Quadro 12 - Brasil: Educação básica nacional, níveis e modalidades de ensino, total de matrícula – 2002 / 2003.

Níveis e modalidades de ensino	Rede Pública e escola particular 2002	Rede Pública e escola particular 2003	Rede Pública 2003
Creche	1.152.511	1.236.814	767.585
Pré-Escola	4.977.847	5.160.787	3.843.108
Classe de Alfabetização	607.815	590.093	349.081
Ensino Fundamental	35.150.362	34.719.506	31.445.336
Ensino Médio	8.710.584	9.132.698	8.005.810
Educação Especial*	337.897	358.987	139.177
EJA	3.779.593	4.239.475	3.957.644
EJA-Semi-presencial	879.455	979.080	924.083
EJA-Preparatório p/ exame	75.069	55.315	41.898
Educação Profissionalizante	565.042	595.632	264.229
Total	55.932.175	57.068.387	49.737.951

Fonte: BRASIL, Inep/MEC In, Jornal a Folha de São Paulo, on line, In, MATO GROSSO DO SUL. 2004.

O Quadro 12 mostrou 1.262,063,7 alunos, em média, sem oportunidade de estudar no 1º ano do Ensino Médio, remanescentes da 8ª série do Ensino Fundamental em 2003 na Rede Pública Nacional.

Quadro 13 - Mato Grosso do Sul: Percentual de professor por grau de formação na rede estadual com ensino médio. (2000 / 2004).

Grau de formação	2000	2001	2002	2003	2004
Ensino fundamental Incompleto	-	0,08	0,04	0,05	0,02
Ensino fundamental Completo	0,02	-	0,04	0,05	-
Ensino médio Magistério completo	3,84	3,22	4,34	4,17	1,80
Ensino médio outra formação completa	6,61	4,76	5,73	4,63	3,23
Ensino superior licenciatura completa	84,39	87,28	86,32	84,55	92,75
Ensino superior completa s/ licenciatura c/ magistério	1,94	1,36	1,00	4,37	0,81
Ensino superior completa s/ licenciatura s/ magistério	3,20	3,30	2,53	2,18	1,39

Fonte: Estado de Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Superintendência de Planejamento e Apoio à Educação, Coordenadoria de Programas e Projetos, Estatística, Campo Grande, 2004.

Quanto à formação, conforme o Quadro 13, no MS, em 2002, de um universo de 23.000 funcionários públicos da educação, 3.703,99 dos professores do Ensino Médio teve formação de Ensino Superior (licenciatura plena), isto é, 89,85% e perto da metade do total dos docentes obteve o vínculo empregatício estável e permanente, o restante foi contratado.

Esse dado mostrou: 1) o rareamento de concurso público no Estado; 2) o fluxo da profissão de professor que manteve os contratados; 3) a cessão desse profissional para atividades burocráticas em outras secretarias do Estado; 4) a insatisfação com diversas questões, entre outras, a salarial.

Continuou-se a apresentação dos dados e mostrou-se que: 5) há 10,11% dos docentes sem formação em nível superior; 6) professor ministra aula fora de seu objeto de concurso. 7) mesmo formado, atua fora de sua habilitação que caracteriza professor leigo; 8) completou a carga horária em disciplina diferente da habilitação em que se formou.

2. A gestão do Secretário Antônio Carlos Biffi: sob novos princípios teóricos

Na gestão do Secretário Antônio Carlos Biffi, em 2001, um segundo momento do Ensino Médio Guaicuru, abandonou-se o eixo da participação quando se barrou a Constituinte Escolar de 1999 / 2000; ocorreu o descarte da proposta do movimento social organizado que foi substituído pelas propostas dos representantes diretos do capital, na lógica da produtividade, na perspectiva da terceira via e das organizações não governamentais.

Mais uma vez não levou-se a cabo a participação popular, não foi enviado o IV Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino para o referendo da Assembléia Legislativa, para aprovação. Assim, elenca-se a seguinte questão: como um mesmo governo abarca diferentes posições frente à política de educação que empreendeu?

Isso se coaduna ao poder do mercado, em que o modo de governo, tendência partidária ou quem presidiu as instituições da sociedade, viu-se atrelado ao movimento da sociedade capitalista, que ora quis incorporar como princípio a gestão democrática no Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul e ora teve aversão a esse interesse.

A história mostrou que a demanda de aliança do governo com o povo não se sedimentou, se degenerou, pois houve a necessidade de manutenção do poder por meio da dominação de uns sobre os outros.

Se o objetivo fosse como explica a entrevistada 01, transformar a sociedade em busca de um modelo ainda não vivenciado na sociedade moderna, isso sim significaria mudança.

Quanto ao outro recurso do Ensino Médio, o repasse financeiro para as escolas, na gestão do Secretário Biffi, se estipulou o valor bimestral de R\$ 2,00, por aluno. Nesse período, houve cota mínima de R\$ 2.000,00. Quando a escola não tinha número de alunos suficientes, não alcança R\$ 500,00 em cada uma das quatro parcelas por semestre, pago de duas a duas, a escola recebe o mesmo valor correspondente. Em 2001 representou R\$10,74 por aluno ao ano que dividido por nove 9 meses refere-se a 1,19 ao mês.

Resultou o repasse financeiro do movimento desencadeado pelos professores para adequar-ser ao Ensino Médio Guaicuru e equipar a biblioteca na compra, entre outros de livro, filme. Esse repasse foi remanescente de fundo próprio do Estado.

Por fim, o repasse financeiro não permitiu a compra de materiais pedagógicos, atendeu

outras necessidades frente à carência de recursos dos estabelecimentos de ensino.

Quadro 14 - Mato Grosso do Sul: Repasse financeiro para o ensino médio da Rede Estadual de educação. – 2001 / 2004.

Ano	Total
2001	778.800,00
2002	363.600,00
2003	880.126,00
2004	1.122.167,00
Total Geral	2.144.793,00

Fonte: Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Mato Grosso do Sul, Coordenadoria de Finanças, Repasse Financeiro. 2004.

Apresentou o Quadro 14 a instabilidade dos valores do repasse financeiro do Ensino Médio; verifica-se que o valor do recurso destinado variou de 2000 para 2001, aumentando o valor aplicado 4,3 vezes; de 2001 para 2002 diminuiu, ficou 2,4 vezes menor. Encontraram situação análoga na EC n. 14, com o FUNDEF. Para Braz,

Quanto ao ensino médio, não há definição legal dos percentuais de recursos a serem aplicados, [...] deve ser contemplado nos demais 10% das receitas de impostos recolhidos e transferidos da esfera estadual, destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. (BRAZ, 1999, p. 05).

Cumpriu-se a obrigatoriedade e remeteu-se os 25% previstos na Lei do FUNDEF do orçamento geral do Estado, em 1999 o percentual repassado foi 25,48%; 2000, 25,79%; 2001, 25,96% e em 2002, 25,06%.

[...] Estados e Distrito Federal: - mínimo de 60% dos 25% vinculados à educação, ou seja, 15% dos impostos e transferências devem ser aplicados no ensino fundamental. – restante correspondente ao máximo de 40% dos 25% vinculados à educação, ou seja, 10% dos impostos e transferências devem ser aplicados prioritariamente no ensino médio, ou mesmo no ensino fundamental. (BRAZ, 1999, p. 28).

Salvo do que se aplicou no Ensino Fundamental por meio do FUNDEF correspondente aos impostos e transferências o restante foi destinado ao Ensino Médio e aplicado entre: Ensino Médio, custeio, investimento, políticas específicas, ensino profissional, educação infantil, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e todos os outros fins que compõem a pasta da educação. Para Braz:

[...] aqui está a problemática. Os recursos do FUNDEF ao serem aplicados mostraram serem efetivamente escassos. A maior parte dos Estados Brasileiros aplicam-no 100% na folha de pagamento. [...] a folha de pagamento de Mato Grosso do Sul consome 98%. (BRAZ, 1999, p. 04).

Assim, segundo o Quadro 15, dividindo R\$ 3.128.432,00 entre 72.844 alunos, foi gasto no custo por aluno em 2001 durante 9 meses R\$ 4,78 mensalmente proveniente do fundo do próprio Estado da fonte 00, são recursos internos, no entanto, não atenderam totalmente à necessidade do conjunto do Ensino Médio.

Quadro 15 - Mato Grosso do Sul: Gastos com a educação por nível de ensino, em reais – 2000 / 2001.

	2000			2001			2002		
	Total dos gastos com educação	% do Orçamento	custo aluno ao ano	Total dos gastos com educação	% do Orçamento	custo aluno ao ano	total dos gastos com educação	% do Orçamento	Custo aluno ao ano
E. S.	17.882.000,00	7,88	4.901,86	22.222.100,00	7,96	5.501,88	28.055.900,00	8,35	6.811,33
E. M.	592.629,00	0,26	8,14	3.128.432,00	1,12	42,95	1.533.159,00	0,45	18,37
E. F.	124.097.277,00	54,72	561,65	136.227.298,00	48,81	605,38	182.822.532,00	54,44	785,31
EJA	185.809,00	0,08	6,74	351.073,00	0,12		276.671,00	0,08	27,03
E. P.	649,00	0,00		1.645,00	0,00		3.486,00	0,00	4,70
Ad.	78.335.929,00	34,54		99.804.609,00	35,76		98.345.769,00	29,28	
outros	5.715.609,60	2,52			6,23		24.856.129,90	7,40	
total	226.809.902,60	100,00	5.478,39	261.735.157,00	100,00	6.150,21	358.893.646,90	100,00	7.646,74

Observação: As demais Políticas Específicas estão contempladas no item "outros". Quanto às lacunas: 1) Educação Profissional em 2000 e 2001, não havia alunos; 2) em 2001, a SED alocou os alunos da EJA para a rede regular de ensino para fins de serem contados por número de aluno no financiamento; 3) o que sobra, a SED não informou.

Fonte: Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIPLAN/SIAFEM), Campo Grande, 2004.

O Quadro 15 mostrou que, em 2002, destinou-se durante 9 meses R\$ 2,04 ao mês. O gasto com educação no Estado, ora aumentou e ora diminuiu. Assim, o recurso proveniente do PROMED, considerados externos, foi significativo para o Ensino Médio, conforme o gasto saem da fonte 12 ou 21.

Utilizou-se uma média pelo PROMED segundo o Quadro 08 (p. 90) de R\$ 928.094,60 no ano de 2001 e em 2002, totalizando R\$19,74 ao ano, valor esse que dividido por nove meses tem-se R\$1,41 ao mês e o Ensino Médio enfrentou carências, como se verificou nas falhas do processo de aplicação desse programa, entre outros problemas porque: 1) atrasa a compra e remessa dos livros de iniciação científica, dos livros em geral e dos livros clássicos às escolas e à SED, os clássicos foram remetidos em forma de fragmento; 2) foi pouca e esparsa a capacitação, referente ao método da **ciência da história**, à prática de sala de aula e ao Ensino Médio Guaicuru; 3) não se deu a discussão, avaliação e confrontação de dúvidas a respeito dos encontros das capacitações continuadas havidas.

Denotou ainda que para a efetivação do Ensino Médio Guaicuru: 4) houve a insuficiência do número de técnicos; 5) faltou priorizar o trabalho dos técnicos para isso; 6) os recursos financeiros não foram alocados e aplicados intermitentemente conforme o

previsto inicialmente; 7) não havia acompanhamento e avaliação sistemática das escolas pela SED; 8) foi onerosa, composta de: capacitação, projeto de pesquisa e obra literária.

Quadro 16 - Mato Grosso do Sul: Gasto com educação, no quesito investimento, calculado em reais – 2000 / 2002.

Exercício	Total
2000	6.677.208,00
2001	1.085.999,00
2002	907.148,00

Fonte: Mato Grosso do Sul, Sistema Integrado de Administração Financeira para Estados e Municípios (SIPLAN/SIAFEM), Campo Grande, 2004.

Conforme o Quadro 15 e 16, o processo de investimento na Rede Estadual também flutuou. Disso se conclui que, dos três recursos próprios para o Ensino Médio que são o repasse financeiro, o custo aluno do Ensino Médio, totalizam junto com o PROMED em 2001 R\$73,43 por aluno ao ano e R\$6.19 ao mês, do ponto de vista do mercado, alcançou-se a meta de atender minimamente no Estado esse ensino nesse período, se comparado aos R\$315,00 destinado anualmente ao aluno do Ensino Fundamental. Emperrou ainda o planejamento e as ações o investimento, pois todos os recursos destinados ao Ensino Médio são flutuantes, varia de um ano para outro.

Para o documento “Currículo Referencial” (2002b) na constituição do capitalismo,

[...] o sistema econômico procura renovar incessantemente novas formas de produção, sem, no entanto, modificar os fundamentos contraditórios inerentes à sua natureza, que é a contradição entre o desenvolvimento econômico e social. (MATO GROSSO DO SUL, 2002b, sem p/).

Importou para o BID o que rezou no contrato firmado do PROMED, que os recursos financeiros deveriam ser aplicados, consoante o cumprimento integral das ações, metas e recursos propostos e pactuados em 2000, sem alterações substantivas. Redundou, portanto, no prosseguimento do Ensino Médio Guaicuru, pela dependência dos recursos do PROMED e do rigor contratual que lhe foi próprio.

Foi atendida a parte técnica-financeira do PROMED e a burocracia foi o foco. Inclusive esse interesse do BID em acurar os atos burocráticos e não os teóricos metodológicos nos convênios oportunizaram ao Estado dispor de uma política própria.

Prosseguiu assim a política e contratou-se a Fundação de Apoio ao Ensino e à

Pesquisa (FAPEC), por R\$610.000,00 para a realização dos serviços, entre eles, capacitação e publicação. Para tanto, imprimiu-se por meio da gráfica da UFMS, a edição das “Perspectivas Pedagógicas para o Ensino Médio – Caderno 2.1” (2002c).

Esse documento devia acompanhar encarte contendo fragmentos de livros clássicos: Comênio, Condorcet e Erasmo, os quais foram remetidos posteriormente para parte das escolas.

Existia no final de 2001, para a entrevistada 04, uma equipe de Ensino Médio, “[...] preparada, afinada com a proposta e que ao longo do desenvolvimento da proposta, estudou muito para compreendê-la e poder oferecer apoio técnico aos educadores nas suas respectivas áreas de conhecimento”. (entrevistada 04). Segundo ela, a partir da entrada do Secretário Antônio Carlos Biffi, a equipe técnica se manteve, com exceção dos gestores e apresentou,

Capacitação dos educadores (professores e coordenadores pedagógicos) em 02 fases, Fase 1: fase inicial com carga horária de 12 horas, tendo como subsídio o caderno: O Ensino Médio com texto de Gilberto Luiz Alves e um questionário para diagnosticar a compreensão pelos professores da proposta Político Pedagógica para o ensino médio e o interesse dos mesmos em trabalhar com essa linha. Fase 2: com 92 horas, sendo 44h não presenciais e 48h presenciais, sendo o Caderno 2.1 o referencial para a discussão. Na fase presencial, os consultores por área/disciplina apresentaram a proposta para o Currículo Referencial e a partir das discussões com as professoras, o material foi ajustado. (entrevistada 04).

Para ela, não houve morosidade no desenvolvimento do Ensino Médio Guaicuru naquele período. Ela considera que tal refreamento, aconteceu no segundo mandato do Governador José Orcírio Miranda dos Santos 2003 / 2006, “[...] em 2003, com a nova mudança, a equipe técnica foi radicalmente desfeita, houve atrasos no encaminhamento do processo e somente em 2004 o Currículo Referencial foi publicado, mesmo estando pronto desde dezembro de 2003”. (entrevistada 04).

Conforme a entrevistada 04, a continuidade e efervescência do Ensino Médio Guaicuru, no ano de 2002, se deram, pela permanência e expansão do número de consultores contratados, exceto um deles saiu, passou a partir daí de um por área de conhecimento, para, um ou mais de um por disciplina, com o compromisso da produção do “Referencial Curricular do Ensino Médio” e a realização da capacitação continuada dos professores.

Uma segunda publicação do Caderno 2.1 deu-se, na terceira substituição do titular da pasta de educação, assumiu a SED nesse período a Professora Elza Aparecida Jorge, também remanescente da FEPROSSUL. O Secretário Biffi pediu afastamento e candidatou-se a uma vaga na Câmara Federal.

O atraso de dois anos na publicação do “Currículo Referencial para o Ensino Médio” prejudicou a implantação do Ensino Médio Guaicuru. O motivo dessa demora deveu-se entre outros à alteração da diretoria da FAPEC.

Para atender às solicitações das Unidades Escolares, a Coordenadoria de Educação Básica e de Educação Profissional (COEBEP), setor responsável pelo ensino médio na SED, reproduziu o documento em cópias reprográficas.

Nesse interregno, a correlação de forças intensificaram-se na SED, entretanto prosseguiu com o Ensino Médio Guaicuru que foi uma parcela de sua Política original.

Manteve um esforço de rigor ao aporte teórico do Ensino Médio Guaicuru, propôs o distanciamento dos princípios da Política de Ensino Médio Nacional, com princípios baseados no modo de produção, divisão do trabalho, acúmulo e concentração do capital para transformar a sociedade,

Esse processo reflete a defesa clara de princípios éticos voltados para a busca de igualdade e justiça social, onde as concepções adotadas de homem, mundo, sociedade, democracia, educação, escola, autonomia, gestão, avaliação, currículo, entre outras, são bastante distintas daquelas que os setores sociais, hoje hegemônicos, utilizam-se para manter o *status quo*. [...]. (MATO GROSSO DO SUL, 2000d, p. 06, destaque do autor).

O Ensino Médio Guaicuru, todavia, não a transformou, manteve parcialmente como se apresentou que permeou outra contradição pois, não foi possível, quanto não foi também do interesse do conjunto das forças tanto da sociedade quanto desse Governo um ente federado, dentro de um corpo de crenças e contratos reguladores do sistema, radicalizar no princípio da totalidade.

As escolas da Rede Estadual de Ensino quanto ao aspecto pedagógico e a sociedade sul-mato-grossense, continuaram em sua maioria nos mesmos moldes de antes e nesse sentido, arrolou-se algumas proposições impeditivas à plena realização da ambiência

formulada por meio do Ensino Médio Guaicuru, 1) às condições materiais na sociedade; 2) à dificuldade do poder executivo, da SED, de movimento social e de facção político-partidária isolada, desenvolver orientação teórica que pretenda superar o modelo de sociedade; 3) ao ajuste econômico e político que destacou como função do Governo do Estado, entre outros, o pagamento das dívidas internas e externas e a desoneração com as políticas sociais.

Continuou as proposições que dificultaram o empreendimento do Ensino Médio Guaicuru, 4) ao mercado, em face da política neoliberal, de reforma do Estado e a reforma fiscal; 5) que somente ocorre o surgimento de uma nova pedagogia, quando o velho modo de desenvolver a escola não responde às necessidades exigidas pela sociedade nascente.

Finaliza-se o terceiro momento do Ensino Médio Guaicuru 2003 / 2006, que não foi objeto de estudo, com a publicação e envio em agosto de 2004 às escolas do “Referencial Curricular do Ensino Médio”.

Houve capacitação em todas as disciplinas, dia 06 de fevereiro de 2005, com a Universidade Regional do Cariri (URCA), do Estado do Ceará, contratada por licitação do tipo menor preço, alegando que não houve tempo suficiente de preparação do curso, ministrou curso sobre PCNEM, que incorreu em quebra de contrato.

O pólo de Campo Grande, composto de Rochedo, Rio Negro e Corguinho, foi cancelado, houve contratação da consultoria original do Ensino Médio Guaicuru e corrigiu o erro da URCA, que realizou a capacitação presencial e a distância do curso, a parte à distância extensiva aos demais municípios para 2.500 professores e coordenadores pedagógicos do Estado.

Foi entregue nessa capacitação o “Currículo Referencial para o Ensino Médio, Capacitação Docente” (MATO GROSSO DO SUL. 2005c) com fragmentos de livros clássicos e o livro “A Produção da Escola Pública Contemporânea” (2001) que, em junho desse ano, foram remetidos para todas as escolas do Estado.

Cadastraram-se 3.900 professores, porém, das 2.500 vagas ofertadas, participaram 1.500 na fase à distância. Esses quantitativos denotam o interesse para os estudos dos profissionais e a dificuldade para efetivá-lo.

Por fim o Conselho Estadual de Educação (CEE) foi convidado, em 2003, pela SED a pactuar parceria juntamente com: Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso do Sul (UEMS), FAPEC, União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME), Sindicato dos

Trabalhadores do Estado de Mato Grosso do Sul (SINTED) e a Federação dos Trabalhadores em Educação do Estado de Mato Grosso do Sul (FETEMS), para coordenar a produção do “IV Plano Estadual de Educação” e a “Lei de Sistema”.

O IV Plano estabeleceu normas e ações para as duas redes públicas e para as escolas particulares e foi afinado ao “Plano Nacional de Educação” (BRASIL, 2001b) com um conjunto de princípios, metas e ações distantes da questão teórica e metodológica do Ensino Médio Guaicuru.

3. Operacionalização nas escolas: Ensino Médio Guaicuru na Rede Estadual de Ensino Médio 1999 / 2002

Para os representantes das escolas estaduais entrevistados, a adesão ao Ensino Médio Guaicuru deve-se ao fato de esses estabelecimentos estarem preocupados em imprimir um ensino conseqüente. No entanto, apresentaram diferentes níveis e situações de compreensão; encontraram-se, por um lado, com aprofundamento teórico e por outro, realizaram com dificuldade o recurso metodológico do projeto de pesquisa, do uso dos pensadores clássicos e da perspectiva teórica da **ciência da história**. Motivou-as aplicar a política o fator de, “[...] a escola já desenvolver projetos, assim, a partir dessa experiência da escola, a Secretaria de Estado de Educação redimensionou a proposta da escola e implantou-se na Rede Estadual de Ensino”. (entrevistada 06).

O que, porém, levou a escola, do município de Dourados, a aderir à política foi a oportunidade de experimentar outras técnicas pedagógicas. Finalmente, para uma das escolas, houve o interesse em oferecer ao aluno a “Apropriação do conhecimento histórico e a contextualização do conhecimento”. (entrevistada 09).

Essas premissas deram o perfil dessas escolas quanto ao diferencial que lhes destaca. Inicialmente, observou-se na entrevistada 06, a organização escolar, com sala ambiente, o aluno transita na escola, na mudança de aula e não o professor, ação pedagógica que lhe confere a característica.

Quanto à entrevistada 07, apresentou potencial para imprimir uma organização escolar aberta para além dos alunos, até à comunidade, oferece cursos que não constaram na matriz curricular, como o de informática, assistente administrativo, exame nacional de ensino

médio, inglês, espanhol, organização de eventos, dança do ventre, canto, tênis de mesa e eletricidade.

A entrevistada 09 preocupou-se em atualizar-se e realizou estudo pedagógico permanente, no entanto, estava localizada distante da sede do governo do Estado, o que refreou o intercâmbio, no acesso às capacitações e aos subsídios ali publicados. Finalmente, a entrevistada 08 se destaca com a metodologia de projetos.

Não havia definição prévia do montante de aula de projeto reservada para cada professor, em virtude da variedade de situações que ocorriam na vida funcional dos professores, como no caso de priorizar para ministrar essas aulas professor com experiência em projeto. No Parecer/CEB/CNE n. 15/98, no item 4.6, consta que,

[...] a parte diversificada poderá ser desenvolvida por meio de projetos e estudos focalizados em problemas selecionados pela equipe escolar, de forma que os mesmos sejam organicamente integrados ao currículo, superando definitivamente a concepção do projeto como atividade 'extra' curricular. (BRASIL, 1998c, p. 98).

Em 2000 / 2001 foram executados 223 projetos de pesquisa na Rede Estadual, estes foram desenvolvidos nas diversas disciplinas componentes das áreas de conhecimento do Ensino Médio; nas exatas realizou-se 8% dos projetos, nas humanas 20% e nas biológicas 72%.

Foram premiadas, em 2001, a Escola Estadual José Garcia Leal, da cidade de Paranaíba, com o projeto “Saneamento Básico” no Fórum de Experiência do Ensino Médio, pelo Ministério da Educação e assim como as Escolas Estaduais: E.E. Professora Eufrasina Pinto, com “O Jornal Cultural” e E.E. João Carlos Flores, com “Reciclar é Preciso”, em Campo Grande; do município de Dourados, E.E. Ministro João Paulo Reis Veloso com “A Preservação da Água como Suporte da Vida no Meio Ambiente” e de Ponta Porã, E.E. João Brembati Calvoso, com “O Atendimento à Saúde Pública no Município de Ponta Porã”.

Todas viajaram para apresentar o projeto em Florianópolis, Estado de Santa Catarina e cada uma delas recebeu R\$ 5.000 reais. A última Escola citada foi agraciada com R\$ 15.000 e viagem para apresentar o projeto em Brasília.

Em 2005, os alunos foram premiados, da E.E. José Barbosa Rodrigues do município de Campo Grande com o projeto “Erva Mate Tereré”, a E.E. Maria Elisa Bocaiúva

Corrêa da Costa com o projeto “Cidadania: Uma Ação”, com direito a viajar, para apresentar o projeto, na Feira Brasileira de Ciências e Engenharia (FEBRACE) na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo, da Universidade de São Paulo (USP). (BRASIL, 2005b, p. 116).

É significativa essa premiação da FEBRACE, se observados os 96% dos concorrentes provenientes de escolas particulares, justifica tal premiação pela utilização de um referencial teórico e metodológico que permeia as pesquisas de inserção de eixos formadores, dando consistência no que se refere a alicerçar as análises da pesquisa aos meandros da economia, da política e da sociedade.

Realizou a SED avaliação do projeto na escola em 2002 e em 2003, optam tanto pela sua permanência quanto retirada, porém em 2003 ganham o embate os adeptos à rejeição.

Modificou-se a organização do projeto no segundo mandato deste governo de 2003 a 2006, com a Resolução/SED/MS n. 1.629, de abril de 2003, no Artigo 3º “[...] § 2º A Parte Diversificada, além da Língua Estrangeira Moderna, abrange as Áreas de Conhecimento, devendo os temas referentes a estas áreas serem desenvolvidos por meio de Projetos de Pesquisa ou Projetos de Ensino”. (MATO GROSSO DO SUL, 2003d, sem/p.). No Plano Curricular 02, apresenta-se a exclusão do projeto da matriz curricular de 2004.

Plano Curricular 02 – Mato Grosso do Sul: Matriz curricular do ensino médio, diurno e noturno - 2004.

Eixos formadores Científico, Cultural, Político, Econômico e Tecnológico	Áreas do conhecimento	Disciplinas	1ª Série	2ª Série	3ª Série	
			BNC + PD	BNC + PD	BNC + PD	
	Linguagens, códigos e suas tecnologias	Língua Portuguesa	3	3	3	
		Literatura	2	2	2	
		Artes	1	1	1	
		Educação Física	1	1	1	
		Língua Estrangeira Moderna	2	2	2	
	Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias	Física	2	3	3	
		Química	2	2	3	
		Biologia	3	2	2	
		Matemática	3	3	2	
	Ciências humanas e suas Tecnologias	História	2	2	2	
		Geografia	2	2	2	
		Ciências Sociais	2	2	2	
	Total da carga horária semanal			25	25	25
	Horas aula anuais			1000	1000	1000
Anual em horas			834	834	834	

Fonte: Mato Grosso do Sul, Secretaria de Estado de Educação, Resolução n. 1.700, de 29 de janeiro de 2004.

Análises da Resolução/SED/MS n. 1.700, que apresentou a matriz curricular de 2004, mostrou que o projeto de pesquisa permaneceu para além dessa metodologia. No artigo 8º, parágrafo 2º, que trata do noturno, “[...] A flexibilização deverá ocorrer sob a metodologia de projetos. §3º. A metodologia do Ensino Médio poderá ocorrer por meio de Projetos de Pesquisa, Projetos de Estudos e Projetos de Extensão”. (MATO GROSSO DO SUL, 2004d, p. 05),

O tempo de três anos de aplicação do projeto foi curto na Rede Estadual, o que permitiu caracterizar uma avaliação inconsistente para a exclusão ou manutenção. A partir de então, deliberaram a sua adoção ou não, a escola, diretor, coordenador pedagógico, professor, aluno e pais dos alunos.

Quanto ao uso dos livros clássicos, para a entrevistada 08, deu-se em virtude de ser um recurso já utilizado na escola. Segundo a entrevistada 09, “[...] Usamos os clássicos na escola e muito. Nas análises literárias em Língua Portuguesa e Literatura e nas demais disciplinas, pois é por meio dos clássicos que perpassam as várias disciplinas é que fazemos definições das próprias disciplinas e dos conteúdos ministrados”. (entrevistada 09).

A entrevistada 06 abordou os clássicos com o argumento de que, “[...] houve com os professores de literatura [...] exigiam que os alunos estudassem uma lista mínima de livros, depois era feita uma recuperação desses conteúdos”. Continuou afirmando que “O aluno passou a ver o mundo de outra forma, de outra perspectiva”. (entrevistada 06).

Todavia, para a entrevistada 09, as questões negativas sobre o uso dos clássicos eram, “[...] a falta de uma biblioteca mais ampla e variada e pouco tempo para leitura, tanto por parte dos discentes como dos docentes”. (entrevistada 09).

Seguiu a entrevistada 06 acusa que prejudicou o uso do clássico, a “Ausência de material na escola, nem todas as escolas tem computador”. (entrevistada 06), fatores esses que significaram entrave de recursos materiais, teórico e metodológico.

Para a entrevistada 07,

Quanto aos clássicos há várias experiências, em uma delas o professor organiza o trabalho para desenvolver a oratória dos alunos assim faz sessões de leitura desses textos, enfatizando aqueles que são solicitados nos vestibulares aliando o clássico na escola à questão do vestibular. Também se explorou a semana de arte moderna, cuja temática foi debatida em forma de música tendo os alunos como os intérpretes. (entrevistada 07).

A utilização do clássico atendeu didaticamente à disciplina de Literatura quanto ao seu conteúdo, mas não definiu ou conceituou a gênese do estudo científico em que foi assentada essa disciplina e as demais disciplinas do currículo do ensino médio, nem mesmo verificou, nos diferentes períodos históricos, como os teóricos utilizaram determinado conhecimento imerso nos problemas, necessidades e movimentos daquele tempo.

As entrevistas revelaram que as escolas buscaram a aplicação dos livros clássicos, porém compreenderam limitadamente as razões desse recurso metodológico.

Concluiu-se que a escola teve acesso às capacitações dos professores e à leitura dos subsídios.

Entretanto, o interesse gerado nesses encontros motivou o estudo, não o suficiente, dada a implantação ao Ensino Médio Guaicuru ter sido em períodos espaçados: da liberação de recursos financeiros, da entrega dos subsídios teórico-metodológico e das capacitações.

Intervalo que gerou precaução dos profissionais da escola, promovida também por constantes mudanças nos Planos Estaduais, tanto agora frente ao Ensino Médio Guaicuru, quanto nas duas décadas antecedentes de 1980 e 1990. Largo intervalo causou dificuldade para o professor lembrar-se do que foi tratado nas capacitações anteriores, iniciadas em 1999, neste governo, com a Constituinte Escolar e sua gradativa implantação.

Agravou a situação o atraso de entrega de dois anos às escolas do “Referencial Curricular do Ensino Médio”, o escasso acervo bibliográfico das escolas da Rede Estadual, a rotatividade dos docentes efetivos que circulam por várias escolas e também dos convocados, a formação liberal dos professores, a falta de acompanhamento e a avaliação da SED junto às Escolas Estaduais, que ocorreu de forma assistemática.

Transformar a escola requereu focalizar uma direção teórica, administrativa, financeira e pedagógica. Assim, o professor, com reduzido espaço de tempo para o estudo enfrentou interferências materiais para a implantação do Ensino Médio Guaicuru. Para Marx,

[...] a humanidade só se propõe as tarefas que pode resolver, pois, se se considera atentamente, se chegará à conclusão de que a própria tarefa só aparece onde as condições materiais de sua solução já existem, ou, pelo menos, são captadas no processo de seu devir. (MARX, 1982, p. 26).

Para consolidar o Ensino Médio Guaicuru demandou na necessidade de além da escola, a própria sociedade se propor a esse ato educativo. O limite e a possibilidade que apresentou o profissional da escola e o gestor da SED sinalizaram que está em processo a realização dessa compreensão.

Em 2004, a união do Ensino Médio integrado, o geral e o profissional, que, para Marshal e Almeida (2004),

Com o Decreto 5.154 retorna o ensino médio propedêutico e profissionalizante. 'O secretário do MEC cumprimentou a todos que lutaram pela revogação do Decreto nº 2.208/97, que separava ensino médio e ensino técnico, e disse que a recente edição do Decreto nº 5.154, que reinstalou a possibilidade da articulação destes níveis de ensino, representa uma nova perspectiva de expansão da formação profissional para mais de um milhão de jovens que saem todo ano do ensino médio e não conseguem vagas no ensino superior, e que não têm qualificação técnica para o mundo do trabalho'. (MARSHAL e ALMEIDA, 2004, sem p/).

Mais uma interferência que o Ensino Médio Guaicuru enfrentou em termos de legislação e das demais forças subjacentes no decurso desse período.

A escola entrevistada e a SED estavam empenhadas, todavia limitadas pelas razões expostas, na efetivação da perspectiva da **ciência da história**, com o propósito de aprofundar o entendimento do aporte teórico que sustentou o Projeto Político-Pedagógico do Ensino Médio Guaicuru.

CONCLUSÃO

O objetivo do trabalho foi analisar os princípios de parte da Escola Guaicuru em 1999 / 2002, o Ensino Médio Guaicuru, para entender os nexos que evidenciaram o seu movimento na sociedade.

Inicialmente, se empreendeu o estudo das Políticas de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul desenvolvidas nas décadas de 1980 e 1990, nos três Planos, duas Propostas e um Princípio Norteador desse período.

No governo de transição da divisão do Estado na administração de Harry Amorim Costa e de Marcelo Miranda Soares, pelo tempo restrito de duração de cada governo, por volta de um ano, não se publicou plano de educação.

O período foi de proeminência ao que emanava do modelo econômico taylorista e fordista norte-americano do Estado de Bem Estar ou *Welfare State*, de um Estado interventor, controlador, subsidiador, estimulador e incentivador do gasto e do consumo social, idealizado por Keynes e operou-se a alteração nos quadros de emprego com o controle científico do tempo trabalhado.

A busca de um conhecimento pleno e que abarcasse a totalidade se verificou na alternância entre profissionalizar ou não, sem resolver a deficiência do conhecimento veiculado, gerando a falta de identidade no Ensino Médio, logo superada, porém, não resolvida, que implicou uma contradição, pois suas funções foram profissionalizar e formar nos conhecimentos gerais.

Quem conferiu identidade ao Ensino Médio não foi unicamente o currículo escolar. Ela foi delineada pela própria sociedade, na forma que se organizou. Não foi, portanto, um problema de cunho metodológico e didático, ou mesmo de natureza técnica e organizacional, a totalidade foi concebida por meio da perspectiva teórica que analisou a sociedade no seu movimento, isto é, de uma opção de método, as condições materiais da sociedade como um todo para essa consolidação.

Continuou esse empenho em oferecer um Ensino Médio conseqüente no governo de Pedro Pedrossian em 1979 / 1982, com o I Plano de Educação para 1981 / 1983, em que o Estado desenvolveu o princípio de homem integral, agente das transformações sociais,

econômicas e culturais, todavia, a necessidade de transformar a sociedade foi declinada pela hegemonia liberal do Governo, voltado a minorar os problemas emergenciais.

As crises do petróleo, a recessão econômica, o aumento da inflação, do dólar e do consumo, o desemprego em massa; do sistema de produção mundial a partir de 1973, que substituiu o binômio taylorista e fordista pelo neoliberal que indicou para sanar a crise a maximização dos resultados, isto é, empregar um mínimo de custo e adquirir o máximo de lucro nos processos produtivos.

Em 1973 com a crise estrutural mundial, os idealizadores do neoliberalismo por meio da obra “O Caminho da Servidão” (HAYEK, 1944) dos suíços Popper e Lippman, o austríaco Hayek e o norte-americano Milton Friedman recebem crédito no âmbito dos governos norte americano e europeu para acionar as forças políticas e econômicas.

Em 1979 Margareth Thatcher na Inglaterra e em 1980 Ronald Reagan nos Estados Unidos da América (EUA), e posteriormente quase todos os países do norte da Europa ocidental com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita (ANDERSON, 1995, p.12).

O Chile foi o modelo dessa política na América Latina a partir de 1980, criando um sistema produtivo ágil, enxuto, flexível e de direitos limitados, entretanto no Brasil o neoliberalismo se radicou unicamente na década de 1990.

No I Plano de Educação visando um Estado modelo se pautou no III PSECD e I PND, coerente ainda com a publicação da LDB n. 7.044/82 que tratou da necessidade de reformulação dos currículos escolares para a formação geral, superou a profissionalização compulsória que até então se ofertou, configurou uma contradição, pois, expurgou algumas formações profissionais e manteve outras, no sentido da flexibilização produtiva, isto é, na transferência para o trabalho didático da sofisticação da linha de produção industrial, da eficiência e da excelência próprios do mercado, com as técnicas profissionalizantes dos novos processos produtivos.

Agregou a necessidade da oferta de Ensino Médio no Estado, ao atender o latifúndio que requereu formar técnicos para a área rural, e ainda, contemplar a população no seu anseio de profissionalizar-se ou de continuar os estudos.

Nos quatro anos seguintes, no governo de Wilson Barbosa Martins (1983 / 1986) com o II Plano de Educação (1985 / 1987) asseguraram-se, em termos de Plano, as

habilitações no magistério, em contabilidade e em técnicas agrícolas, porém superaram os 03 cursos indicados no II Plano, ofertou-se 43 habilitações diferentes nas escolas do Estado.

Foi um período marcado pela abertura democrática da política no sul do hemisfério e de retomada de algumas bandeiras populares dos direitos civis, como do voto e da liberdade de se mobilizar a população em agremiação, fator que auxiliou a continuidade da luta por uma Política de Ensino Médio no Estado de Mato Grosso do Sul.

Permeou esse período a co-responsabilidade entre a comunidade escolar e a sociedade por melhores condições de educação e de vida; todavia não efetivamente respaldada em suas reivindicações.

Nesse sentido, Saviani mostra como o que orientou para o Ensino Médio brasileiro neste momento foi a polivalência na organização curricular, e segundo propuseram a teoria do capital humano na década de 1950, que indicou o gosto pelo consumo e a formação em técnicas para desenvolver a empresa e a agricultura ou no que se produz.

Como os cursos deveriam contemplar o que se produz no Estado e nesse caso seria a agropecuária. Como o setor agropecuário pouco empregou pela mecanização que resultou na necessidade exígua de mão de obra e no êxodo rural, conforme a lógica própria do mercado da oferta e da procura, não há predominância dos cursos de técnicas em agropecuária e sim de serviços dado o número maior de vagas, configura outra contradição.

Nos anos de 1980, as Políticas de Educação apresentaram para o Ensino Médio os princípios fundados na democracia com a estratégia da participação e da descentralização, a partir de 1990 acionou-se por meio do voto da comunidade escolar, a eleição do diretor e do colegiado escolar.

O III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul de, 1988 / 1991, elaborado na administração de Marcelo Miranda Soares em 1987 / 1990, permeado pela realização da CF de 1988, apresentou um modelo já presente em 1979, nos princípios fundamentados na estratégia da descentralização do fundo público com o ensino ofertado em nível Médio.

O BM apresentou a descentralização da gestão, os testes padronizados e as bolsas patrocinadas pelo Governo como meio de atender as distorções do Ensino Médio. (BRASIL, 1989). Enquanto que, para parte das associações científicas e sindicais, descentralizar significou ter uma política condizente para o Ensino Médio, com financiamento próprio, isto

é, com capacidade financeira para atender plenamente e com autonomia a administração escolar, as necessidades salariais dos professores e o projeto político-pedagógico.

No governo de Pedro Pedrossian, de 1991 / 1994, “Uma Proposta de Educação para Mato Grosso do Sul” (1991), elaborado para 1991 / 1994, promoveu-se nas escolas a eleição colegiada como um meio democrático de participação da comunidade.

No governo Wilson Barbosa Martins, de 1995 / 1998, com os “Princípios Norteadores A Cidadania Começa na Escola”, para 1995 / 1998, inseriram-se os princípios econômicos, políticos e sociais. O Governo Federal, entretanto, absteve-se da interlocução popular, que foram substituídos pelo Instituto Liberal Herbert Levy, organismo representante do capital; priorizou-se no Estado de Mato Grosso do Sul a elaboração das políticas provenientes das determinações vindas por meio da avaliação nacional, o SAEB e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BRASIL, 2003h), do FUNDEF, da LDB n. 9.394/96 e das DCNEM.

O FUNDEF, porém, o fundo único do Ensino Fundamental, foi um mecanismo que centralizou e controlou, destinou as sobras para o Ensino Médio, o teste padronizado se ajustou à diretriz curricular nacional e concentram-se as decisões políticas e econômicas na esfera federal, essas decisões ficaram fora do alcance do âmbito escolar e do governo do Estado, restou-lhes unicamente a autonomia dos serviços escolares.

As medidas da política e da economia, que articularam sucessivamente os ajustes, foram expressões da consolidação do processo de reestruturação produtiva e o Ensino Médio foi parte singular desse movimento. Apresentou na década de 1990 a inserção da qualidade total e do aluno cliente, no interior do qual emergiu da engenharia do toyotismo japonês, a necessidade de formar pessoas não mais para uma única profissão e, sim, para desempenho de várias funções; esse modelo acirrou a expropriação e a desqualificação do trabalhador.

Nas Políticas de Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul portanto, anteriores à Escola Guaicuru, não se superou o conhecimento fragmentado, impresso pelo trabalho manufatureiro parcelar, proposto pela escola Comeniana do século XVII: 1) mediante alteração de superfície da política e da economia, não houve mudança da essência do trabalho didático; 2) manteve-se o pensamento liberal europeu da Reforma Protestante, da economia política clássica e da Revolução Francesa; 3) apresentaram para o Ensino Médio os princípios fundados na democracia, na estratégia da participação e da descentralização; 4) a

partir de 1990 adicionou-se a esses mecanismos, a eleição do diretor e do colegiado escolar, por meio do voto da comunidade escolar.

Ainda sobre as análises da Política de Ensino Médio na década de 1980 / 1990, concluiu-se que 3) seguiu as Leis de Diretrizes Bases Educacionais e Planos Nacionais de Desenvolvimento, porém não os atendeu totalmente; 4) permeou a contradição entre transformar e manter a sociedade; 5) predominou o conceito do trabalho, no sentido de divisão natural do trabalho, em detrimento da idéia de princípio do trabalho.

Finalmente, quanto ao Ensino Médio adotado das duas décadas se analisou que: 6) ora focou para adquirir a totalidade do conhecimento na formação propedêutica, geral, técnico-científica e ora concebeu o ensino profissional; 7) buscou um Ensino Médio único, sem contemplá-lo; 8) o recurso financeiro foi insuficiente frente às necessidades; 9) dependeu dos projetos internacionais de financiamento, como do BM e do BID;

No final da década de 1990, no ano de 1999, o Governo do Estado implanta uma perspectiva teórica, que iniciou no governo anterior de Wilson Barbosa Martins.

Nesse sentido, o governo de José Orcírio Miranda dos Santos, de 1999 / 2002, desencadeou a Constituinte Escolar, do modelo riograndense e propôs discussões com a comunidade escolar e representante das organizações sociais que incluiu o tema do Ensino Médio, acenou para a formação do homem no princípio do trabalho, que historicizou o conhecimento, para implantar a Escola Guaicuru, com o princípio da totalidade, e para o Ensino Médio Guaicuru a perspectiva teórica da **ciência da história**.

Assim, mudou as referências da escola, para uma perspectiva contemporânea, possibilitou o conhecimento na concretude, na essência, na base material, o Ensino Médio veio no bojo da mudança que ocorreu na correlação de forças da sociedade.

Entretanto, não foi possível, quanto não foi também do interesse do conjunto das forças tanto da sociedade quanto desse Governo radicalizar no princípio da totalidade, um ente federado, dentro de um corpo de crenças e contratos reguladores do sistema.

Cumpriu, este governo as determinações da reforma do Governo Federal, conforme as reformas fiscais e previdenciárias com a lei de responsabilidade fiscal, a desresponsabilização para as políticas sociais e alocação primeira dos recursos para os compromissos do pagamento das dívidas, equilíbrio dos juros, determinados pelo próprio mercado.

Quanto ao financiamento do Ensino Médio Guaicuru emergiu em contradições, pois o BID, desde a década de 1960, realiza empréstimo ao Ensino Médio assessorando e elaborando as diretrizes; todavia, com o convênio do PROMED não houve a obrigatoriedade de seguir as mesmas diretrizes pedagógicas indicadas pelo BID que são os PCNEM.

Marcou uma diferença histórica de 45 anos essa nova prescrição normativa do Banco, mudança prevista pela política neoliberal que focou no controle de qualidade, testes padronizados, avaliação de desempenho, descentralização da gestão e da responsabilidade dos estados e municípios em formas alternativas de produção e operação de serviços educacionais com parcerias, terceirização e autonomia da escola, porque o MEC seria o coordenador do processo de implantação das políticas educacionais no país e os estados assumiriam essa implantação, inclusive na formulação de diretrizes próprias.

O Ensino Médio Guaicuru, portanto, resguardou o direito de entender à questão da cidadania, no sentido pleno, suscita a visão de cidadania para além da generalidade e abstração conceitual e de não utilizar na formulação dos princípios que adotou a organização metodológica da interdisciplinaridade e da contextualização posta nas DCNEM.

O propósito não foi abandonar completamente referências de defesa da política neoliberal, porque todas as elaborações teóricas contribuem para explicar a sociedade e a base do conhecimento liberal está dada, entretanto entendia Ensino Médio Guaicuru, que devem ser compreendidas as outras correntes de pensamento para serem contrapostas e adequadas à base da linha do pensamento materialista.

Nesse sentido, manteve os pressupostos teóricos com a perspectiva da **ciência da história**, em que Marx e Engels são as referências, pois, analisaram o movimento da sociedade subordinada aos mecanismos das relações de produção dos homens, vivendo em grupos para dominar a natureza e suprir necessidades. Porém, em determinados projetos e programas da Política Guaicuru a perspectiva teórica foi igual à do MEC, uma mescla de correntes teóricas.

O Ensino Médio Guaicuru estipulou na proposta político-pedagógica algumas contribuições do DCNEM que apresentou o projeto de pesquisa, no entanto avançou nas proposições desse projeto de âmbito nacional, ao propor a inserção dos eixos formadores.

Assume parcialmente as orientações das DCNEM na união das partes diversificadas do currículo e da parte geral, resguardou a especificidade e a especialização das disciplinas,

que significou outra contradição, pois propôs a superação da formação para a especialização do trabalho didático, com a formação para a qualificação, imprimiu para dar o diferencial da qualificação proposta com a aquisição do conhecimento em um trabalho didático calcado no acervo teórico e metodológico fundamentado no referencial da **ciência da história**.

Dessa forma, o significado de qualificação para o Ensino Médio Guaicuru é definido da seguinte forma, quando se apresentou no conteúdo prescrito no currículo a necessidade de introdução dos primórdios históricos do conhecimento específico de cada disciplina, de modo que o aluno, não o percebendo estático, descolado das condições históricas das necessidades de sua produção, compreendeu seu sentido de luta, transitório e sujeito à modificação, ou mesmo de superação.

Propôs a junção das disciplinas em áreas do conhecimento, que significou outra contradição, pois juntar as disciplinas é próprio da interdisciplinaridade, entretanto para marcar diferença, inseriu as doze disciplinas do Ensino Médio unido em unidades temáticas: o período antigo, a Europa medieval e a transição para a modernidade, agrupado no primeiro semestre do primeiro ano desse ensino a Idade Antiga, no segundo semestre do mesmo ano, a Idade Média e nos dois anos restante a Idade Moderna.

Para tanto, o currículo teve por base o conteúdo desenvolvido com o recurso do livro clássico e a obra na fonte, tratou o conhecimento estreitamente mergulhado no momento histórico que o gestou; para desnudar a lógica das razões que lhe originou, consistiu em expor o conhecimento no processo de produção real.

Seguiu ainda, de certa forma, o que determinaram as DCNEM, ao incluir a filosofia e sociologia na disciplina de ciências sociais, que foram expurgadas do currículo do Ensino Médio desde o período autoritário-militar-tecnocrata, inicialmente com a LDB n. 4.024/61 e definitivamente com a LDB n. 5.692/71.

Observou-se, no estado da arte analisado em teses, dissertações, periódicos e obras que, em Mato Grosso do Sul, a organização do trabalho didático e a proposta teórica e metodológica do Ensino Médio foi fundamentada em bases liberais.

Pensar e superar, no Ensino Médio o modelo liberal requereu entender a burguesia revolucionária européia que, após conquistar o domínio do Estado, perante a correlação de forças, não consolida os ideais da igualdade, incorporou o ônus do trabalho que oprimiu e

alienou o trabalhador, ensejou a racionalidade liberal, centrada no próprio indivíduo como o modo perfeito de produzir riqueza.

Para compreender a natureza do trabalho moderno e do trabalho didático é preciso esclarecer a origem histórica e o processo de vida dessa forma de trabalho. É na constituição da forma de trabalho, que é própria ao modo capitalista de produção, que se deve buscar a explicação para a organização da atividade didática vigente na escola. O princípio da divisão do trabalho é, para a compreensão da gênese histórica do trabalho didático, fator fundamental.

Assim, decorreu das necessidades geradas pelo trabalho que a população viu na escola o lugar seguro para deixar seus filhos, foi do interesse dos donos das fábricas européias um dos nascedouros dessa instituição educacional, bojo esse que também emerge o Ensino Médio organizado de forma polivalente e parcelar, o qual oportunizou apurar os conhecimentos em técnicas fabris.

No Brasil, o Ensino Médio foi propedêutico, profissionalizante e estatal em 1937, um ensino dualista que acentuou o elitismo e a seletividade já existente desde 1549 na escola dos jesuítas, quando foi um ensino único.

O Ensino Médio expressou a sociedade que o concebeu e fixou, ou seja, a sociedade de classes, dividida entre os que têm os meios de produção e os que detêm a força do trabalho e produziu um conhecimento que ocultou os verdadeiros mecanismos de relações de poder, assumiu uma aparência natural e imprimiu no andar da humanidade a impressão de que foi impossível superá-los, naturaliza-os.

A dualidade entre intelectualizar ou profissionalizar incidiu na dicotomia entre saber e fazer, educação diferente para ricos e pobres, isto é, incorporou a contradição corrente na própria sociedade.

Para tanto, a perspectiva da **ciência da história** no interior do Ensino Médio Guaicuru foi a ferramenta que superou a dualidade no Ensino Médio por meio da acessibilidade do aluno à compreensão dos nexos da sociedade, os princípios do trabalho, os meios de produção e o modo de produção, aduzindo, assim, um aluno qualificado, de posse de uma formação plena.

Buscou, portanto, um Ensino Médio único que não requer necessariamente a articulação das várias disciplinas curriculares em torno de um princípio unitário de trabalho, configura-se mais uma contradição, pois propôs no trabalho didático orientar as disciplinas em torno de um único princípio, o da totalidade.

A não votação da Assembléia Legislativa do Plano Estadual de Educação da Rede Estadual de Ensino, elaborada por meio da Constituinte Escolar, iluminou o entendimento que a efetivação, amadurecimento e continuidade de uma política pública educacional para todos os níveis e modalidades de ensino como ocorreu nos dois primeiros anos dessa gestão, em Mato Grosso do Sul, não consegue superar o estágio da discussão ou do período da implantação e finaliza-as sem avaliar.

Com o fim de buscar dar resposta às necessidades de conhecimento pleno no Ensino Médio, conceber um outro cenário no ensino, na aprendizagem e manter uma Política de Ensino Médio de Estado e de Governo e permita formar pessoas que anseiam uma sociedade de cidadania para todos com a perspectiva da **ciência da história** foi essa estratégia teórica e metodológica apropriada.

Para Souza e Esnarriaga “[...] o movimento da vida dos homens no interior das relações falidas. É a razão porque, apesar de todos os esforços do Estado e da sociedade não há o ajuste [...]”, contudo ainda assim, “[...] novas forças sociais estão em curso apontando para uma nova relação social [...]”. (SOUZA e ESNARRIAGA, 1996, p. 23).

O Ensino Médio Guaicuru evidenciou como princípios em termos de documento que, 1) adotou a perspectiva da **ciência da história** da teoria de Marx e Engels na diretriz curricular; 2) preconizou as análises das leis que movem a sociedade; 3) teve o trabalho como princípio, em detrimento da idéia do trabalho naturalizado; 4) apresentou as categorias de análise da luta e da necessidade.

Destacou-se no Ensino Médio Guaicuru que: 5) implantou-se crivada de empecilhos políticos, econômicos e sociais, eivada de contradições, pela correlação de forças, referente a perspectiva teórica e os princípios que adotou; 6) foi financiado pelo Estado, MEC e o BID com o PROMED; 7) o PROMED indicou as DCNEM para o Estado, que configurou contradição pois o Ensino Médio Guaicuru formulou diretriz própria; 8) efetivou-se uma Política de Ensino Médio de governo, segundo Vianna (1998) ao elaborar e cumprir metas;

9) com o PROMED o Governo implantou um financiamento próprio para o Ensino Médio; 10) com o FUNDEF o recurso financeiro do Ensino Médio foi remanescente da sobra dos demais gastos em educação.

Enunciaram as evidências, segundo as quais, indicaram que, 11) apesar do Secretário Antônio Carlos Biffi barrar o Ensino Médio Guaicuru, foi mantido pela rigidez contratual do BID quanto as metas fixadas; 12) na própria Política de Ensino Médio havia diferenças teóricas entre os projetos e programas, que caracterizou mais uma contradição; 13) foi também contradição a defesa tanto em transformar, como em manter os moldes da sociedade em curso.

Conforme o Ensino Médio Guaicuru não se superou, 14) a estratégia do BID: manteve a avaliação e o financiamento; 15) o sistema de avaliação nacional focado na qualidade continua com metas de quantidade que significa média anual, número de aluno matriculado e aprovado; 16) o PROMED, dificultou a autonomia do projeto político-pedagógico da escola; 17) o repasse financeiro direto para as escolas não condizente aos custos do Ensino Médio, pois não cobriu totalmente as despesas.

As análises responderam que no Ensino Médio Guaicuru, 18) não foram devidamente cumpridos os: prazos, metas e ações; 19) houve capacitação continuada para os professores, porém não periodicamente como se previu; 20) a adoção de obras na fonte e livros clássicos limitou-se a fragmentos enviados a todas as escolas, sem estender um volume para cada profissional e aluno; 21) os CDs com filmes, músicas e obras de artes, não remeteram-se a todas as escolas, dependeu delas enviarem o material para a reprodução na SED.

No Ensino Médio Guaicuru as evidências indicaram que este, 22) contemplou reforma e construção de escolas e de quadras, compra de livro, equipamentos de laboratório e computadores, sem beneficiar a todos; 23) não universalizou o Ensino Médio regionalmente, isto é, faltam salas em determinados bairros e municípios para alunos que não estudam por exemplo, há vários anos; 24) efetiva a universalização do Ensino Médio aos alunos egressos da 8ª série do Ensino Fundamental; 25) não atende uma média de três milhões de pessoas ao ano que estão na idade própria para o Ensino Médio, por não terem iniciado os estudos ou concluído o Ensino Fundamental.

Percebeu-se ainda que no período do Ensino Médio Guaicuru, 26) a merenda escolar foi proveniente do Ensino Fundamental; 27) foi discutido o custo e o benefício que resultou do apoio técnico e financeiro do BID; 28) a sociedade vivenciava um determinado entendimento pedagógico, político, econômico e social.

Quanto às entrevistas com as gestoras do Ensino Médio da SED, revelaram que estavam imbuídas do pensamento que permeou o PT de contraposição à política neoliberal, porém, eram representantes de facções divergentes do PT, assim pensaram a transformação da sociedade e de se subordinarem a essa sociedade como ela se apresentou, que configura contradição.

As entrevistas nas escolas mostraram os avanços e os recuos no desenvolvimento do Ensino Médio Guaicuru, 1) as escolas já tinham experiência com o projeto de pesquisa e não agregaram plenamente os eixos formadores indicados pela SED; 2) desenvolveram o recurso do clássico no ensino e na aprendizagem em determinadas disciplinas como literatura, história e ciências sociais; 3) havia a necessidade de biblioteca na escola; 4) apresentou o anseio de ampliação do horário de estudo do professor; 5) não superou totalmente a formação liberal dos professores.

O Ensino Médio Guaicuru teve uma limitada, gradativa e lenta implantação dessa política com o PROMED, passados quatro séculos, a responsabilidade ainda paira com o Ensino Médio e a escola para todos.

Ficou a questão para próximas pesquisas na comprovação efetiva da qualificação do conhecimento por meio da Política de Ensino Médio do Estado, nos próximos governos, pois, conforme o PROMED, deve-se manter a mesma Política nesse Programa, enquanto durar os recursos e quiçá no decorrer de dez anos.

Concluiu-se que, na correlação de forças contra-hegemônicas, o Ensino Médio teve a função de veicular o conhecimento produzido no movimento real e que a sociedade em 1999 / 2002 se propôs a realizar essa tarefa transformadora, contudo sabe-se que essa função de transformar é de toda a sociedade.

Para Mézaros (2003), somente quando o movimento de massa se tornar uma realidade irreversível que a contradição destrutiva entre desenvolvimento material e relações políticas compensadoras poderá ser definitivamente relegada ao passado. Nessa perspectiva,

a função da educação será a de fornecer conhecimentos sólidos para que se compreenda o processo de transformação.

REFERÊNCIAS

a) Fontes primárias

BRASIL. Senado Federal. **III Plano setorial de cultura e desporto (1980/1985)**. Brasília, 1980.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil – 1934**. Rio de Janeiro, Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/QUADRO/anterior_1988:htm. Acesso em: 24/06/2003e.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. In: LDB Lei Darcy Ribeiro (Lei n. 9.394, de 1996). Brasília, 1997a.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Rio de Janeiro, 1937. Rio de Janeiro: DGP&A Editora, 2000a.

_____. **Decreto-lei n. 02** de 1º de janeiro de 1979. Dispõe sobre a organização da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Brasília, 1979.

_____. **Emenda Constitucional do Senador João Calmon**, 1983. Brasília, 2003c.

_____. **Emenda Constitucional n. 14**, de 12/09/96, publicada no DOU em 13/09/96. Regulamenta o FUNDEF. Brasília, 1996b.

_____. **Fundo da educação básica**. Superando os defeitos e ampliando os efeitos do FUNDEF. Proposta de Emenda Constitucional n. 112. Padre Roque. Deputado Federal. PT/PR, Brasília, 1999b.

_____. **Lei Complementar n. 101**, de 04 de maio de 2000. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Brasília, 2000d.

_____. **Lei n. 9.394/96**. Diretrizes e bases da educação nacional. In: Parâmetros curriculares nacionais - PCN. Ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998a.

_____. **Lei n. 9.424** – 24/12/96. Dispõe sobre o fundo de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental e de valorização do magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do ato das disposições constitucionais transitórias, e dá outras providências. Brasília, 1996a.

_____ **Lei n. 10.172**, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Diário oficial da República Federativa do Brasil, n. 133, seção 01, p. 01, 22/03/01. Brasília, 2001b.

_____ **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/QUADRO/anterior_1988.htm. Acesso em: 24/06/2003a.

_____ **Lei n. 7.044**, de 28 de outubro de 1982. Altera dispositivos na Lei n. 5.692/71 referentes à profissionalização no ensino de segundo grau e dá outras providências. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/QUADRO/anterior_1988.htm. Acesso em: 24/06/2003b.

_____ **Lei n. 4.024**, de 20 de janeiro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil/Leis/QUADRO/anterior_1988.htm. Acesso em: 24/06/2003d.

_____ Ministério da Educação e Cultura. **Regulamento operacional do projeto escola jovem**. Programa de reforma e expansão do ensino médio. Brasília, 2000c.

_____ Ministério de Administração Federal e Reforma do Estado. **Plano diretor da reforma do aparelho do estado**. Presidência da República. Brasília, 1995.

MATO GROSSO DO SUL. Assembléia Legislativa de Mato Grosso do Sul. **IV Plano Estadual de Educação**. D.O. n. 5.155, de 21 de dezembro de 2003. Campo Grande, 2003c.

_____ **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 1979.

_____ **Lei n. 2.366, de 04 de dezembro de 2001**. Fundo de investimentos culturais do Estado de Mato Grosso do Sul – FIC. Campo Grande, 2005b.

_____ Conselho Estadual de Educação. **Deliberação/CEE/MS n. 84/80**. I Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1981.

_____ **Deliberação/CEE/MS n. 1.026/88**. II Plano estadual de educação de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1985.

_____ **Deliberação/CEE/MS n. 307.** Fixa normas para a validação e consolidação de estudos. Campo Grande, 1982.

_____ Secretaria de Estado de Educação. **III Plano de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul 1988 / 1991.** Campo Grande, 1988.

_____ **Constituinte escolar.** Construindo a escola cidadã. Subsídio teórico. Estado e política educacional. Dívida externa. Campo Grande, abril/2000d.

_____ **Convênio PROMED n. 259/00** que entre si celebram a União, por intermédio do Ministério da Educação e o Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 2000e.

_____ **Currículo referencial.** Ciências humanas e suas tecnologias. Campo Grande, 2002b.

_____ **Currículo referencial.** Linguagens códigos e suas tecnologias. Campo Grande, 2002e.

_____ **Currículo de referência.** Ciências da natureza matemática e suas tecnologias. Campo Grande, 2001.

_____ **Decreto/SED/MS n. 7.382, de 01/09/93.** Institui os Núcleos Educacionais, órgãos administrativo e pedagógico intermediários entre a Secretaria de Estado de Educação e as escolas. Campo Grande, 1993.

_____ **Ensino médio.** Mato Grosso do Sul. Processo de formação de docentes e coordenadores pedagógicos do ensino médio. Campo Grande, 2002a.

_____ **O que é a constituinte escolar.** Série constituinte escolar. Cadernos da escola Guaicuru, volume 01, Campo Grande, 1999a.

_____ **Orientação/SED/MS n. 001/00.** Normas para o plano curricular unificado do ensino médio. Campo Grande, 2000h.

_____ **Orientação/SED/MS n. 002/00.** Recurso metodológico do projeto de pesquisa no âmbito da parte diversificada do plano curricular do ensino médio da rede estadual de ensino. Campo Grande, 2000i.

_____ **Orientação/SED/MS n. 003/00.** Recurso metodológico da avaliação do projeto de pesquisa do ensino médio. Campo Grande, 2000f.

_____ **PEM: Plano do ensino médio** – 1999-2003. (Documento básico). Uma concepção de ensino médio aplicável a Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 1999b.

_____ **Perspectivas pedagógicas para o ensino médio**. Proposta político pedagógica. 1999 / 2002. Caderno Escola Guaicuru, volume 2.1. Série Fundamentos Políticos Pedagógicos. Campo Grande, 2002c.

_____ **Plano Estadual de Educação. Princípios norteadores**: a cidadania começa na escola. 1995-1998. Campo Grande, 1995a.

_____ **Programa de expansão e melhoria do ensino médio**. Projeto de investimento. Escola Guaicuru: vivendo uma nova lição. Campo Grande, setembro/2000c.

_____ **Proposta de educação do governo popular de Mato Grosso do Sul** – 1999/2002. Série fundamentos político-pedagógicos. Cadernos da escola Guaicuru, volume 01. Campo Grande, 1999c.

_____ **Proposta político-pedagógica. O ensino médio na Escola Guaicuru**. Série Fundamentos Político Pedagógico. Caderno da Escola Guaicuru, volume 02, 1ª edição, Campo Grande, 2000b.

_____ **Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental**. Governo popular de Mato Grosso do Sul. Série fundamentos político-pedagógicos. Cadernos da escola Guaicuru, volume 04. Escola Guaicuru vivendo uma nova lição. Campo Grande, 2000a.

_____ **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. Disponível em www.net.ms.gov.br, 19 de setembro de 2003. Acesso em 29/12/2003b.

_____ **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. Área de ciências humanas e suas tecnologias. Campo Grande, 2004b.

_____ **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. Área de linguagens códigos e suas tecnologias. Campo Grande, 2004a.

_____ **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. Área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias. Campo Grande, 2004c.

_____ **Referencial curricular para o ensino médio de Mato Grosso do Sul**. Capacitação docente. Módulo à distância. Campo Grande: PROMED/MEC/BID/URCA, março/2005a.

_____ **Resolução/SED/MS n. 1.453/00**. Plano curricular unificado do ensino médio. Campo Grande, 2000g.

_____ **Resolução/SED/MS n. 1.629, de abril de 2003.** Estabelece as normas para as unidades escolares da Rede Estadual quanto ao Plano Curricular Unificado do Ensino médio. Campo Grande, 2003d.

_____ **Resolução/SED/MS n. 1.700,** de 29 de janeiro de 2004. Dispõe sobre a organização curricular e o regime escolar do ensino fundamental, nos anos finais e no ensino médio das unidades escolares da rede estadual de ensino. Campo Grande, 2004d.

_____ **Uma proposta de educação para Mato Grosso do Sul** – Educação pública e democrática – Direção colegiada – Gerenciamento Escolar – Rede estadual de ensino. 2ª edição, Campo Grande, 1991a.

b) Fontes secundárias

ALVES, Gilberto Luiz. Nasce uma nova instituição educacional. **Intermeio**, Campo Grande: UFMS, n. 08, 1998.

_____ **A produção da escola pública contemporânea.** Campinas: Autores Associados, UFMS, 2001.

_____ **Mato Grosso do Sul: universal e singular.** Campo Grande: UNIDERP, 2003.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir. GENTILLI, Pablo (org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo L. Reestruturação produtiva e o mundo do trabalho. In: SENNA, Ester. (org.). **Trabalho, educação e política pública: estudos em educação.** Campo Grande: UFMS, 2003.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **A concepção da gestão democrática da educação no Estado de Mato Grosso do Sul no entretempo de 1991-2002.** Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, 2003.

BITTAR, Marilene. **Estado, educação e transição democrática em Mato Grosso do Sul.** Campo Grande: UFMS, 1998.

BRASIL. **Amigos da escola,** 1999. Disponível em: <http://amigosdaescola.globo.com/amigosdaescola/0,6993,1245,00.html>. Acesso em 22 de agosto de 2005a.

_____ **Anais da FEBRACE.** Feira brasileira de ciências e engenharia. **Criatividade e inovações 3.** O melhor do Brasil é o brasileiro. São Paulo: Escola Politécnica da USP, 2005b.

_____ **BRASIL: 10 anos de compromisso social.** BRASIL, ONU, UNDCP. Escritório das nações unidas para o controle das drogas e prevenção ao crime. Brasília, 1999a.

_____ **Conferência de educação para todos.** Declaração mundial sobre educação para todos. Satisfação das Necessidades Básicas da Aprendizagem. Jomtiem, Tailândia. UNESCO/UNICEF/PNUD/BM: 1990. In: Plano decenal de educação para todos: 1993/2003. Brasília, 1993a.

_____ **Conferência mundial sobre educação para todos.** Declaração de Nova Delhi. UNESCO: 1993. In: Plano decenal de educação para todos: 1993/2003. Brasília, 1993b.

_____ **Decreto n. 2.208,** de 07 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, diretrizes e bases da educação nacional sobre a reforma do ensino técnico. In: SINDOCEFET-PR/ANDES-SN. A verdade sobre a reforma da educação profissional. Curitiba/PR: Gráfica e editora popular, (s.d.), 1997b.

_____ **Educação para todos: o compromisso de Dacar, Senegal, 2000. Ação educativa.** UNESCO/CONSED. Brasília, 2001a.

_____ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Sistema nacional de avaliação da educação básica. **Relatório SAEB.** Brasília, 2003f.

_____ **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Brasília, 1998d.

_____ **Parecer/CEB/CNE n. 15/98.** Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, de 1º de junho de 1998. In, Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998c.

_____ **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998b.

_____ **Plano decenal de educação para todos:** 1993 / 2003. Brasília, 1993c.

_____ **Portaria n. 03/03,** que altera a Portaria n. 110. Exame nacional do ensino médio. In: ENEM 2003: Cartilha do Inscrito. Brasília, 2003g.

_____ **Prevenir é sempre melhor.** Coordenação nacional de DST/AIDS, 1ª ed. Ministério da Saúde. Série prevenir é sempre melhor, Brasília, 2000b.

_____ **Resolução/CEB/CNE n. 03/98.** de 26 de junho de 1998, institui as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. In, **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio.** Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1998e.

_____ The world bank. **Brasil: Issues in secondary education.** S. I., texto (reprografado). Report n. 7723 BR. Latin America and Caribbean regional office, 1989.

BRAVERMANN, Henry. Trad. Caixeiro, N. C. **Trabalho e capital monopolista: degradação do trabalho no século XX.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRAZ, Therezinha Pereira. **Financiamento de escola pública: Uma tarefa da sociedade?** Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, 1999.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia.** 7ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.

COMÊNIO, João Amós. **Didática magna:** tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 2ª edição. Lisboa: Gulbenkian, 1996.

COMPAIRÉ, Gabriel. Histoire de la pedagogie. 24ª edição, Paris: Librairie Classique Paul Delaplame, 1914. *apud:* PONCE, Aníbal. trad. CAMARGO, J. S. P. **Educação e luta de classes.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

CONDORCET, Ferdinand Buisson. **Relatório e projeto de decreto sobre a organização da instrução pública, apresentada à Assembléia Nacional em nome do Comitê de Instrução Pública em 20 e 21 de abril de 1792.** Trad. Maria Auxiliadora Cavazotti, texto (reprografado). In: Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Educação. Campo Grande, 2002f.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista.** Minas Gerais: UFMG, n. 27, 1998.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, Brasília: MEC, UNESCO, 1998.

_____ Relatório Delors. Disponível em: www.ecb.int/ecb/history/emu/html/index.pt.html. Acesso em 20 de agosto de 2005.

DEWEY, John. **Vida e educação.** 9ª edição. São Paulo: Melhoramentos, 1975.

DIDEROT, Denis. *Memóires pour Catherine II*. (Texte établi d'après l'autographie de Moscou, avec introduction, bibliographie et notes par Paul Verniere), Paris: Editions Garnier Frères, 1966. *apud*: PONCE, Aníbal. trad. CAMARGO, J. S. P. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1986.

DOMINGUES, José Luis; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. Reforma do ensino médio: a nova reformulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e sociedade**, Centro de estudos educação e sociedade. Campinas: Papyrus, n. 70, 2000.

DRAIBE, Sônia Miriam. O redirecionamento das políticas sociais segundo a perspectiva neoliberal. In: MESSEMBERG, Débora Guimarães. **Políticas sociais no Brasil**. Brasília: Serviço Social da Indústria DN Super DITEC, 1993.

ENGUITA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

ERASMO. De pueris. **Revista intermeio**. Campo Grande: Editora UFMS, v. 02, n. 03, 1996.

ESTATUTO DO PARTIDO DOS TRABALHADORES, de 11 de março de 2001. Disponível em www.pt.org.br. Acesso em 19 de novembro de 2005.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Política educacional: gestão democrática na rede estadual de ensino em Mato Grosso do Sul-1991 a 1994. **Intermeio**, Revista da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande: Editora UFMS, n. 5, v. 3, 1997.

FIORI, José Luis. **Os moedeiros falsos**. São Paulo: Vozes, 1997.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela. **Política educacional: alternativas e impasses**. São Paulo: Cortez, 1995.

FRANCO, M. L. P. B. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez, n. 47, 1983.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: Lombardi, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval e SANFELICE, José Luis (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. (Coleção educação contemporânea), Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HAMDAM, Eli Mara Leite Royg. Os cursos de magistério em Mato Grosso do Sul na década de 80. In: SENNA, Ester. (org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais**. Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

KEMP, Pedro César. Mandato popular: Pedro Kemp Deputado Estadual. Impresso. **Informativo n. 04**. Campo Grande/MS, Outubro de 2003.

KEYNES, John Maynard. **A teoria geral do emprego**, do juro e da moeda. São Paulo: Nova Cultural, 1986.

KUENZER, Acácia. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido o dito e o feito. **Educação e sociedade**, Centro de Estudos educação e sociedade, Campinas: v. 21, n. 70, 2000.

LOCKE, John. Da propriedade. In: **Segundo tratado sobre o governo**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

LOVATO, Deonice Maria Castanha. **A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, 2003.

MARANHÃO, Magno de Aguiar. Provões mundiais põem educação brasileira em xeque. **CM\NEWS**. Novembro de 2003. [citado 11 de novembro]. Disponível em <http://www.mnews.globo.com.br>. Acesso em: 12 de dezembro de 2003.

MARSHAL, Leandro e ALMEIDA, Beth **Revista do Ministério da Educação**. Segundo dia do fórum de educação tem participação do MEC. Julho 2004. [citado 29 julho 2004]. Disponível em <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 09 de agosto 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro 01, vol. 01. 15ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

_____. **Para a crítica da economia política**. Salário, preço e lucro. O rendimento e suas fontes: a economia vulgar. (Os Economistas). São Paulo: Abril Cultural, 1982.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 6ª edição. São Paulo: Hucitec, 1979.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto viagem no tempo através do cinema**. Escola Estadual Fernando Corrêa. Ofício n. 254/FC/04. Dourados, 2004f.

_____ **Reforma Agrária e Movimento dos Trabalhadores Sem Terra em Mato Grosso do Sul.** Relatório do projeto desenvolvido junto a alunos do Ensino Médio (2º ano A e 2º ano B). Dourados, 2004e.

_____ **Relatório dos Projetos de Pesquisa.** Campo Grande, 2002d.

_____ **Relatório dos Projetos de Pesquisa.** Campo Grande, 2003a.

MESSEMBERG, Débora Guimarães. **Políticas sociais no Brasil.** Brasília: Serviço Social da Indústria, DN, Super, DITEC, 1993.

MÉSZAROS, Istvan. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** Trad. Paulo César Castanheira. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Tendências de privatização na educação brasileira: uma tentativa de mapeamento. **Intermeio**, Revista da Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, n. 5, v. 3, 1997.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio e a reforma da educação básica. In: BRASIL. **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília: MEC, SEMTEC, 2004a.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e CASTRO, Cláudio de Moura. (org.). **Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para ação de governo.** São Paulo: Instituto Herbert Levy, 1993.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. O público e o privado na educação de Mato Grosso do Sul. In: SENNA, Ester. (org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais.** Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. Introdução. In: **Guia do educador.** Curitiba: Recomeço, 2004b.

_____ ADRIÃO, Thereza. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

PERONI, Vera Maria Vidal. O estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. Artigo, UFMS, (mimeografado). Campo Grande, 2000a.

_____ A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90. Artigo UFMS (mimeografado). Campo Grande, 2000b.

PINTO, José Marcelino de Resende. O ensino médio. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela e ADRIÃO, Tereza. (orgs.). **Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB.** São Paulo: Xamã, 2002.

ROCHA, Dorothy. **A gestão da educação pública em Mato Grosso do Sul**, Práticas racionalizadoras e clientelismo. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

RUSSI, Doralice dos Santos. **Análise das incongruências na preparação “não profissionalizante” para o trabalho no 2º grau em Mato Grosso do Sul.** v. II, parte II. 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, 1991.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Cadernos CEDES. Campinas: Autores Associados, 4ª ed. 1998.

_____. A temática da qualidade e a política educacional no Brasil. **Cadernos CEDES**, Centro de Estudos Educacionais. Campinas: Autores Associados, n. 25, 1987.

SCHULTZ, Theodore W. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SENNA, Ester. (org.). **Política educacional de Mato Grosso do Sul na Trajetória das Políticas Sociais.** Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SENNA, Ester. Educação pública em Mato Grosso do Sul na década de 80: questões globais e locais. **Intermeio**, Universidade Federal do Estado de Mato Grosso do Sul, UFMS. Campo Grande, n. 5, v. 3, 1997.

SIGRIST, Marlei. **Chão batido: a cultura popular de Mato Grosso do Sul-folclore-tradição.** Campo Grande: Editora UFMS, 2000.

SILVA, M. J. R. e GOMES C. A. Quanto custará o novo ensino médio? Contribuição de um estudo de caso do Distrito Federal. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 33, 2003.

SINDOCFET-PR/ANDES-SN. A verdade sobre a reforma da educação profissional. Curitiba/PR: Gráfica e editora popular, (s.d.), 1997.

SOARES, Rosemary Dore. Escola média no Brasil: por que não unitária? **Textos-Gramsci e o Brasil**, Agos. 2002. [citado 22 de abril de 2003]. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/arquiv>. Acesso em: 23 abr. 2003.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho e ESNARRIAGA, Elcia. Sobre o viver da criança e do adolescente em Campo Grande, Mato Grosso do Sul - **Relatório de pesquisa**, UFMS, 1996.

SOUZA, Ana Aparecida Arguelho. **A profissionalização do ensino de 2º grau**: equívoco ou farsa? 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1994.

SOUZA, Ezerral Bueno. **O sistema nacional de avaliação da educação básica – SAEB no contexto das políticas educativas dos anos 90**. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, 2001.

TEIXEIRA, Lúcia Helena. LDB e PNE, desdobramentos na política educacional brasileira. **Cadernos ANPAE**. Rio Grande do Sul, ano 01, n. 01, 2000.

VIANNA, Ana Luiza. Abordagens Metodológicas em Políticas Públicas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo; Editor de Souza Queiroz, n. 05, 1998.

VIANNA, Maria Lúcia Werneck. Modernização, empresa e Estado: novos papéis na elaboração de políticas sociais. In: MESSEMBERG, Débora Guimarães. **Políticas sociais no Brasil**. Brasília: Serviço Social da Indústria, DN, Super, DITEC, 1993.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2001.

ZIBAS, Dagmar Maria Leopoldi. **Escola pública e a escola privada**: diante das propostas de modernização do ensino médio. 218 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo. Disponível em: www.usp.br/sibi/. Acesso em: 12 maio 2003.

ANEXOS

ANEXO 01 - Relação de livros, equipamentos de laboratórios e de quadras, Programa de Expansão e Reforma do Ensino Médio 2000 / 2004.

Microscópios binoculares	46
Armário de aço	38
Microfone sem fio	21
Caixa de som amplificada 100w PMPO	24
Estufa para secagem e esterilização	7
Balança de precisão	7
Microcentrífuga	4
TV em cores 20"	4
Vídeos cassete	16
Micro-systems	18
Retroprojektor	19
Filmadora VHS	2
Tripé para filmadora	2
Pedestais para microfone com fio	10
Pedestais para microfone sem fio	4
Estantes para partitura	14
Misturador compacto 16 canais	1
Amplificador 800 RMS	1
Rack para amplificador	1
Ecoberb vocal	1
Cabos de som plugado	15
Fones de 7 ampéres	2
Amplificador 3000w RMS	1
Caixas acústica 1000W RMS	4
Caixas acústicas de 360W	2
Suportes de caixa acústica	4
Macrocentrífuga	2
Microcomputador Servidor- Sistema operacional - Conjunto básico de software	15
Microcomputador do estudante- Sistema operacional – Conjunto básico de software	165
Impressora jato de tinta	15
Impressora matricial serial	15
Scanner	15
Concentrador de rede Switch	15
Estabilizador	180
Mesa para computador	180
Mesa para impressora e scanner	30
Cadeira fixa	180
Ar condicionado	15
Reforma, construção e cobertura de quadra poliesportiva	9
Livros (do recurso para capacitação)	5.000

Fonte: Programa de Expansão e Reforma do Ensino Médio, PROMED, Processo n. 090631/03, Coordenadoria de Educação Básica e Profissional. 2004.

ANEXO 02 - Indicador Educacional

De 1984 até 1989

$$1- \quad \text{Taxa de evasão: } \frac{TR + AB}{MI} \quad \times 100$$

$$2- \quad \text{Taxa de aprovação: } \frac{APR}{MF} \quad \times 100$$

$$3- \text{Taxa de reprovação: } \frac{REP}{MF} \quad \times 100$$

OBS: A soma das taxas do Aprovado e Reprovado, devera ser 100/.

De 1990 até 1996

$$1- \text{Taxa de evasão } \frac{AB}{MI} \quad \times 100$$

$$2- \text{Taxa de aprovação: } \frac{AP}{MF} \quad \times 100$$

$$3- \text{Taxa de aprovação: } \frac{RP}{MF} \quad \times 100$$

Obs: A soma das do Aprovado e Reprovado, deverá ser 100%.

De 1997 até 2003

$$1- \quad \text{Taxa de abandono: } \frac{AB}{MAT - AFT + ADT}$$

$$2- \quad \text{Taxa de aprovação: } \frac{APR}{MAT - AFT + ADT}$$

$$3- \quad \text{3- Taxa de reprovação: } \frac{REP}{MAT - AFT + ADT}$$

ANEXO 03 - Critério adotado de organizar a Educação Básica em ciclos na produção de estimativas (projeções).

O critério de organizar a Educação Básica em ciclos, no caso da produção de estimativas (projeções), é uma forma de minimizar os possíveis erros dessa técnica, tendo em vista as políticas de correção de fluxo que vem sendo adotadas por mais de 5 mil redes de ensino - lembre-se que o Brasil possui 27 redes estaduais e 5.061 municipais, que tem autonomia no estabelecimento dessas políticas - que podem afetar a tendência do processo.

Dentre essas políticas podemos citar a reclassificação de alunos para séries que não são, obrigatoriamente, subsequentes, no decorrer do ano letivo. Esses alunos, que apresentam alto índice de distorção idade-série, são apoiados por classes de aceleração para que se habilitem para a reclassificação.

A escolha por essa forma de agrupamento das séries é por conta da cultura do "primário" e do "ginásio", que ainda existe nos sistemas de ensino.

Esperando ter atendido à sua expectativa, nos colocamos à disposição para demais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Jorge Rondelli

Coordenador de Disseminação/INEP/MEC

-----Mensagem original-----

De: zportela@sed.ms.gov.br [mailto:zportela@sed.ms.gov.br]

ANEXO 04 - Questionário para a coleta de dados com os gestores e coordenadores da Secretaria de Estado de Educação sobre a Política de Ensino Médio de 1999 a 2002.

UFMS=MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

- 1) Porque Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2002 adotou a perspectiva da ciência da história nos princípios que orientaram as Políticas Públicas de Educação empreendidas na Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios.
- 2) Quais eram os princípios que orientavam as Políticas Públicas de Educação empreendidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2002?
- 3) Quais eram os princípios que orientaram a Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios no contexto das Políticas Públicas de Educação empreendidas pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul no período de 1999 a 2002?
- 4) Quais as ações que a SED/MS desenvolveu para implementar a Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios.?
- 5) Quais foram os obstáculos que a Secretaria de Estado de Educação tem enfrentado para implantar a Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios na Rede Estadual de Ensino?
- 6) Quais os aspectos políticos que interferiram na continuidade da implementação da Proposta Político-Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios na Política Pública de Educação?

ANEXO 05 - Questionário para a coleta de dados sobre a Política de Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação nas escolas da rede estadual no período de 1999-2002.

UFMS=MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

1 - Foi empreendida na escola a Proposta Político Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios.

Sim ou não, porquê.

2 - Desenvolveu o Projeto de Pesquisa na escola?

Sim ou não, porquê.

Como se organizou

Pontos positivos para a aprendizagem do aluno

Pontos negativos

3 - Quanto aos clássicos houve essa experiência na escola?

Sim ou não, porquê.

Como se organizou

Pontos positivos para a aprendizagem do aluno

Pontos negativos

4 - Foi introduzido na escola o método da ciência da história na Proposta Político Pedagógica O Ensino Médio na Escola Guaicuru e seus subsídios?

Sim ou não, porquê.

Como se organizou

Pontos positivos para a aprendizagem do aluno

Pontos negativos

ANEXO 06 – Estado da arte em teses, periódicos e artigos

BUENO, M. S. S. Orientação nacional para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed., n. 109, 2000.

COSTA, V. L. C. Financiamento e gasto com o ensino médio no Brasil. **Em Aberto**, n. 74, dez. 2001.

CUNHA, L. A. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed, n. 111, dez. 2000.

CURY, C. R. J. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em revista**, UFMG, Minas Gerais, n. 27, 1998.

DOMINGUES, José Luis; TOSCHI, N. S; OLIVEIRA, J. F. Reforma do ensino médio: a nova reformulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e sociedade**, Centro de estudos educação e sociedade. Campinas: Papyrus, n.70, 2000.

FRANCO, M. L. P. B. O ensino de 2º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 47, 1983. Cortez Ed.

FERRETI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação e sociedade**, Centro de estudos educação e sociedade, Campinas, SP, ano XXI, n.70, 2000. Papyrus.

KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido o dito e o feito. **Educação e sociedade**, Centro de estudos educação e sociedade, Campinas, SP, ano XXI, 21, n. 70, 2000. Papyrus.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização e recontextualização. **Educação e sociedade**. Set. 2002, vol 23, nº 80, Campinas, SP. [citado 09 abril 2003], p. 386-400. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci-arttext&pd=S01017330200020008000019&nrm=isso>.ISSN0101-7330>. Acesso em: 4 de abril 2003.

MARTINS, A. M. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação do documento. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Cortez Ed., SP, 2000. Cortez.

MITRULIS, E. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed., n. 115, 2002.

OLIVEIRA, J. B. A. Quem ganha e quem perde com a política do ensino médio no Brasil. **Educação e realidade**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS. RS. n. 29, 1998.

OLIVEIRA, J. B. A. Repensando o ensino de segundo grau: subsídio para discussão. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, RJ. v. 3, n. 8, 1995.

OLIVEIRA, M.R.N.S. Mudança no mundo do trabalho: acertos e desacertos os na proposta curricular para o ensino médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica formação tecnológica. **Educação e sociedade**, Centro de estudos educação e sociedade política, ano XXI, n. 70, 2000. Papyrus

SALM, C. et.al. Pesquisa educacional e políticas governamentais em educação: ensino de 2º grau. (Seminário comemorativo do 20º aniversário da Fundação Carlos Chagas). **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed., n. 55, 1985.

SILVA, M.J.R. e GOMES C. A. Quanto custará o novo ensino médio? Contribuição de um estudo de caso do Distrito Federal. **Ensaio: avaliação e políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, RJ. v. 9, n. 33, 1995, v. 9, n. 33, 2001.

SOARES, R. D. Escola média no Brasil: por que não unitária? **Textos-Gramsci e o Brasil**, Agos. 2002. [citado 09 de abril de 2003]. Disponível em: <http://www.atnet.com.br/gramsci/arquiv>. Acesso em: 22 abr. 2003.

ZIBAS, D. L. Ser ou não ser: o debate sobre o ensino médio. **Cadernos de pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed., n. 80, 1992.

ZIBAS, Dagmar. Reforma do ensino médio no Chile: vitrina para a América Latina? **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas. São Paulo: Cortez Ed., n.115, mar. 2002.