

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DOCENTES E NAS QUESTÕES DE GESTÃO E FINANCIAMENTO PÚBLICO

Doriedson do Socorro **RODRIGUES**¹
Universidade Federal do Pará – UFPA
doriedson@ufpa.br

Ronaldo Marcos de Lima **ARAÚJO**²
Universidade Federal do Pará – UFPA
ronaldolimaaaraujo@gmail.com

Maria Isabel Batista **RODRIGUES**³
Secretaria Municipal de Educação/PA

José Pedro Garcia **OLIVEIRA**⁴
Universidade Federal do Pará - UFPA

Resumo: *O presente trabalho problematiza a implantação do ensino médio integrado, expondo elementos para sua materialização no espaço escolar, tomando como base processos de gestão, práticas docentes e financiamento. Trata-se de pesquisa de cunho bibliográfica, pautada no materialismo histórico-dialético, ao se considerar que as políticas educacionais representam interesses de classe e que a perspectiva integrada aqui em debate configura-se em prol dos interesses da classe trabalhadora, opondo-se às ações dualistas de formação pretendidas pelo capital. Frigotto (2005; 2008), Gramsci (1978), Saviani (2006), Paro (2001), dentre outros autores, tornaram-se referências dialógicas neste trabalho. As análises indicam que o ensino médio integrado pressupõe postura política voltada para um projeto societário atrelado aos interesses dos trabalhadores, muito corroborando para isso processos de financiamento público da escola da pública e de uma materialização de gestão democrática e participativa, bem como práticas docentes voltadas para a emancipação humana numa perspectiva da classe trabalhadora.*

Palavras-chave: *Ensino Médio Integrado. Gestão. Financiamento Público. Trabalhadores. Práticas Docentes.*

Abstract: *This paper discusses the establishment of the integrated secondary school, presenting elements to its materialization in the school environment, taking in account management procedures, teaching practices and funding. It is a bibliographic research, based on historical and dialectical materialism, considering that the educational policies represent class interests and that the integrated perspective in debate is set up in the interests of the working class, opposing itself to the dual training actions intended by the capital. Frigotto (2005; 2008), Gramsci (1978), Saviani (2006), Paro (2001), among others, have become dialogical references in this work. The analyses indicate that the integrated secondary school implies a political stance focused to a societal project linked to workers' interests, corroborating for that public funding processes of public school and a materialization of democratic and participative management as well as teaching practices for human emancipation in the view of the working class.*

Keywords: *Integrated Secondary School. Management. Public funding. Workers. Teaching practices.*

¹ Doutor em Educação (UFPA, 2012). Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará (2005).

² Doutor em Educação pela UFMG, com Pós-Doutoramento no PPFH-UERJ.

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC) da Universidade Federal do Pará (2017).

⁴ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN, 2004).

Introdução

Neste trabalho problematizamos que a efetiva materialização do Ensino Médio Integrado como fase terminal da Educação Básica pressupõe práticas docentes inovadoras, no sentido de oportunizarem a articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho para além do imediatismo produtivo engendrado pela sociedade capitalista (FRIGOTTO, 2005), mas pressupondo também discutirmos a questão da gestão e financiamento dessa modalidade de ensino.

Advogamos, contudo, que tais práticas devam transcender os limites do espaço escolar, buscando-se a inclusão do professor em um projeto societário que promova a melhoria da qualidade de vida da classe trabalhadora, criando-se as bases para uma sociedade para além das relações estabelecidas pelo capital, tal qual sinaliza Frigotto (2008, p. 14), para o qual

A possibilidade desta perspectiva de fazer pedagógico reclama a capacidade de fortalecer a sociedade organizada, os sindicatos, os movimentos sociais e as diferentes manifestações culturais populares. Os educadores, isto é, aqueles que além de uma competência teórica, técnica e prática carregam uma concepção, um projeto alternativo e sociedade têm uma imensa tarefa (dentro e fora da escola) de construir uma sociedade efetivamente democrática.

Nesse sentido, o projeto exige uma atitude docente baseada na compreensão da realidade dos alunos, da sociedade brasileira de um modo geral, participando de ações políticas que envolvam discussões sobre educação popular, financiamento público⁵ da educação e sua gestão, de modo que esse Ensino Médio possa se constituir numa “mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas [...]”, respondendo “[...] aos imperativos das novas bases tecnológicas da produção, preparando para o trabalho complexo” (FRIGOTTO, 2005, p. 73-74). Partimos da tese, então, que a perspectiva de Ensino Médio Integrado não se limita apenas a discussões sobre conteúdo e metodologia, envolvendo também atitudes inovadoras de gestão e financiamento público na educação pública brasileira, bem como atitude política dos docentes frente à realidade excludente criada pelo modo de produção capitalista.

⁵Como base em Santos (2012), categorizamos o financiamento público em oposição ao financiamento que se materializa numa relação público-privado, quando setores privados da sociedade brasileira recebem recursos do Estado para o desenvolvimento de ações educativas, imprimindo à educação seus valores de mercado. O financiamento público pressupõe recursos específicos destinados pelo Estado e por ele (Estado) geridos, para o desenvolvimento de políticas públicas, não cabendo, por exemplo, o fomento de construções histórico-educativas do tipo público não-estatal.

Em termos estruturais, o presente trabalho encontra-se dividido em três seções. Na primeira seção, abordamos aspectos do ensino médio, mas na perspectiva integradora, destacando formas de o mesmo se materializar na realidade educacional. Na segunda seção, discutimos aspectos de gestão democrática e participativa, como elementos importantes para a perspectiva integradora em debate. Na última seção, apresentamos reflexão sobre a questão do financiamento público e o ensino médio integrado. Por fim, apresentamos as considerações finais de nossas reflexões.

Ensino Médio Integrado e implicações nas práticas docentes

Araújo & Rodrigues (2010), tratando da relação filosofia da práxis e ensino integrado, problematizaram que o projeto de ensino integrador pressupõe a construção de uma *práxis revolucionária* para além de questões curriculares, reestruturação de programas e projetos de ensino. Defendem a tese de que a perspectiva integradora relaciona-se muito mais a uma questão política e filosófica, ou seja, depende “[...] muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que aos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes” (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010, p. 2). Não descartam, todavia, o papel de tais procedimentos na articulação desse viés integrador, mas não os consideram “[...] suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora [...]” (ibidem) passem a ser convertidas em ações pedagógicas. De fato, o Ensino Médio Integrado necessita de uma nova postura pedagógica frente à realidade educacional, implicando o envolvimento docente nos debates sobre problemas sócio-político-econômicos que permeiam a realidade, o combate à visão dualista que coordenou os projetos educativos voltados para a classe trabalhadora e a implementação de novas formas de integração entre objetos de conhecimento, sujeitos aprendizes e os mediadores desse intercâmbio, os docentes. Trata-se, assim, da construção de uma atitude pedagógica integradora por parte dos docentes e da escola de um modo geral (ARAÚJO & RODRIGUES, 2010). E essa atitude de que nos falam Araújo e Rodrigues (2010) se revela na formação individual e coletiva para uma leitura da realidade que circunda a escola e a sociedade de um modo geral (FRIGOTTO, 2008), permitindo ao educador a compreensão das razões políticas e filosóficas que lhe motivam o combate ao dualismo imposto à educação brasileira e a busca pela união entre “[...] formação intelectual e produção material articulando teoria e prática no desenvolvimento dos fundamentos ou bases

científicas que permitem entender o mundo das coisas e as relações sociais” (FRIGOTTO, 2008, p. 12-13).

Não menos importante encontra-se a necessidade de um envolvimento muito maior com os sujeitos trabalhadores que adentram o espaço escolar, descobrindo-lhes a história de vida, suas origens de classe ou de fração de classe, tendo como ponto de partida, para a construção de uma integração entre conteúdos, métodos e formas suas experiências e vivências, seus conhecimentos (FRIGOTTO, 2008), compreendendo-se “[...] as crianças e jovens da escola básica como sujeitos de conhecimento, de saberes e produtores de sua vida material, cultural, simbólica e artística [...]” (ibidem, p. 13). Sem essa compreensão o ensino integrado já não se realiza, porque não se consegue como princípio básico integrar dialeticamente os saberes produzidos pela classe trabalhadora e os advogados pela escola como objetos de ensino.

Outro dado importante para a materialização do ensino numa perspectiva integradora está o posicionamento docente de combate à materialização da dualidade educativa imposta aos trabalhadores, opondo-se tanto à separação entre escola técnica para trabalhadores e escola de conhecimentos gerais para os detentores de poder econômico como a concepções de aprendizagem que colocam os discentes como receptáculos sobre os quais se inscrevem os saberes escolares. E numa perspectiva integradora, o discente é sujeito construtor/(re)elaborador do conhecimento, mediada essa construção pela figura do docente, resgatando-se o método ativo de formação proposto pelo pensador italiano Antônio Gramsci (GRAMSCI, 1978), de maneira que [...] a construção do conhecimento científico, fundamental para as classes populares para a sua “elevação cultural e moral”, para ser significativo, democrático e, portanto, não excludente, necessariamente [...] parta “[...] dos sujeitos sociais concretos, de seu mundo de necessidades, de sua cultura, do seu senso comum, folclore, lutas, ansiedades, medos e de suas diferenças reais” (FRIGOTTO, 2008, p. 13).

Transportando os ensinamentos de Saviani (2006, p. 69) para o campo do Ensino Médio Integrado, entendemos que as práticas docentes devam estimular “[...] a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor [...]”, favorecendo-se “[...] o diálogo dos alunos entre si e com o professor [...]”, não se deixando, contudo, de se “[...] valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente”. Por essa opção política de ensino, levam-se em conta os interesses dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, o desenvolvimento psicológico dos mesmos,

não se perdendo de vista “[...] a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos”.

A perspectiva de ensino médio integrado também pressupõe uma postura pedagógica de oposição a noções de capital humano, sociedade de conhecimento e pedagogia de competências para a empregabilidade porque obscurecem os conflitos de classe, transportando para a classe trabalhadora os problemas pela formação. Na prática docente, o Ensino Médio Integrado pressupõe que o educador possibilite ao educando os fundamentos das diferentes ciências que surgiram em decorrência das relações dos homens com a natureza e com outros homens, facultando-lhes a capacidade de analisar tanto os “[...] processos técnicos que engendram o sistema produtivo [...]” quanto “[...] relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida [...]” (FRIGOTTO, 2005, p. 74).

Trata-se de uma postura pedagógica em que o educador assume o compromisso de desenvolver um processo formativo em que o trabalhador tenha o direito a uma formação *omnilateral*, opondo-se a formações aligeiradas, porque comprometidas com o aqui- agora dos interesses do mercado. Esse compromisso parte do princípio de que as camadas populares necessitam se apropriar “[...] das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2006, p. 71).

Não obstante, há de se reconhecer ainda que a perspectiva de ensino médio integrado pressupõe também o fomento de uma gestão democrática e participativa no interior escolar, exigindo tanto de educadores quanto de educandos a constituição de uma identidade para além do *ensinante* e do *aprendiz*. Pelo contrário, exigem-se sujeitos comprometidos com os rumos pedagógicos e políticos da escola, com a definição de objetivos, com o fortalecimento das entidades colegiadas nela representativas. Ou seja, uma perspectiva integradora de ensino requer um sujeito para além do domínio dos conhecimentos científicos reorganizados e reinterpretados no interior escolar, pressupondo um educador que domine também os conhecimentos relativos ao exercício dos direitos e deveres na sociedade, tal como orienta Gramsci (1978) com relação aos conhecimentos da *societas rerum* e aos da *societas hominum*, respectivamente.

A perspectiva integradora e a gestão escolar

Não raro seguindo uma perspectiva reprodutivista da educação (BOURDIEU & PASSERON, 1992), tem se tentado conduzir a escola a serviço do modo de produção capitalista, propugnando-se que não seja possível a partir dela a construção de um projeto societário diferente do preceituado por aquele modo de produção.

Gramsci (1978), todavia, pensa diferente. Para o pensador italiano, a escola, como a sociedade de um modo geral, não se encontra alheia às relações de classe, às disputas políticas, constituindo-se espaço onde dialeticamente atuam formas distintas de intervir e construir o processo educativo. E a classe trabalhadora ao longo de sua constituição histórica vem percebendo esse espaço de disputa, advogando o direito à educação para além de um lugar nos bancos escolares (ARROYO, 2002; SAVIANI, 2006), de modo que seus saberes, seus valores culturais sejam reconhecidos também como legítimos objetos de conhecimento, de ensino e reflexão.

E nessa perspectiva muito tem a corroborar a gestão escolar, à medida que assume os interesses da classe trabalhadora como nortes de suas ações, promovendo esse reconhecimento de saberes e de valores culturais. Trata-se de uma gestão compreendida como uma dimensão importante na definição de ações didático-pedagógicas, no cotidiano escolar, de modo a intervir junto à formação e expansão da qualidade do ensino médio integrado, envolvendo pais e /ou responsáveis, professores, servidores e outros segmentos nas discussões, debates e reflexões em torno desse nível de ensino médio da educação básica.

Nesse sentido, a gestão escolar na concepção de ensino integrado pressupõe a oferta de condições para o envolvimento da comunidade em um projeto societário voltado para os interesses dos trabalhadores, permitindo-lhes educação em que teoria e prática estejam formando um todo articulado. Isso significa um modelo de gestão que busca no coletivo a participação, o engajamento político, a problematização do real, possibilitando, assim, a qualidade da educação básica pública. O ensino médio integrado, desse modo, articula-se com uma concepção de gestão democrática (PARO, 2001), configurando-se como resultado das ações dos sujeitos que integram o universo escolar.

Trata-se de um modelo de gestão escolar com intenção de atuar na defesa da escola pública, no fomento de condições para o desenvolvimento da formação de adolescentes e jovens na busca pela melhoria da escola, consistindo o reconhecimento de seu papel no incentivo do estudante

trabalhador em descobrir o conhecimento por meio de laboratórios e de professores comprometidos com a formação autônoma, pensante, criativa, nos moldes gramscianos (GRAMSCI, 1978).

Nos moldes integradores, trata-se de um modelo de gestão que busca no coletivo a desconstrução, conforme Frigotto (2005, p. 77), do

[...] entulho ideológico imposto pelas classes dominantes da teoria do capital humano, da pedagogia das competências, da empregabilidade, do empreendedorismo e da idéia de que cursinhos curtos profissionalizantes do imaginário das classes populares, sem uma educação básica de qualidade, os introduzem rápido ao emprego.

No âmbito da gestão escolar de unidades educativas de ensino médio, a perspectiva integradora ainda é um desafio que tem sido posto quanto à organização, o funcionamento, a participação e o envolvimento dos sujeitos para tornarem-se comprometidos com o fazer pedagógico, com as dificuldades de aprendizagem, com a formação dos educadores, com a melhoria de suas condições de trabalho, com as novas políticas, com o efetivo engajamento dos pais, dos estudantes, da direção e dos professores nas determinações do processo educativo, na definição de concepções curriculares e práticas pedagógicas (FRIGOTTO, 2005), uma vez que qualquer perspectiva de integração está fadada à inviabilidade se os sujeitos não se perceberem envolvidos no processo de sua construção.

No demais, há de se destacar que, nas últimas décadas do século XX e primeira do século XXI, assiste-se ao crescimento de iniciativas, discussões, preocupações e debates acerca do papel da escola como organização que reflete as influências da sociedade, quer no sentido do desenvolvimento e mediação transformadora, quer no sentido da imobilidade, indefinição e inércia, cenário que tem se posicionado a instituição escolar a optar em pelo menos uma das situações:

Fechar-se no seu casulo, procurando deste modo escapar às vicissitudes do seu meio mantendo-se imaculada; ou então transformar-se internamente num espaço público exposto, numa organização educativa essencialmente comunicativa e convivencial, assumindo a responsabilidade social de contribuir para resolução dos problemas da colectividade ao mesmo tempo que procura internamente construir consensos de uma forma argumentada, mas sem desprezar o conflito ou o dissenso (ESTEVAO, 2008, p. 509).

Assim, compreendemos que a gestão democrática no espaço escolar objetiva a promoção do desenvolvimento profissional, da convivência respeitosa e inclusiva, do fortalecimento dos

valores, da ampliação de atitudes e habilidades, da interação e aproximação de grupos, da busca de conhecimentos, da ressignificação de seu fazer pedagógico com a introdução de novas ações em seu espaço, como também da ampliação da participação, do envolvimento, da tomada de decisões coletivas, da responsabilidade e da compreensão de que a preparação de adolescentes e jovens inclui práticas, diálogo, dissenso, conflito, iniciativa, acompanhamento e compromisso de construção de um ensino de qualidade.

Ainda no âmbito da escola pública de ensino médio, a perspectiva de atuação da gestão escolar ainda é tímida em relação ao envolvimento, o encaminhamento e a assimilação da proposta de ensino médio integrado, devido às atitudes de seus gestores aparentarem desconhecimento ou desinteresse para assumir ações e iniciativas advindas para complementar ou substituir concepções de ensino tradicionalmente presentes no fazer pedagógico, remetendo para o aguardo de orientações emanadas, por exemplo, do sistema estadual de educação. Esse procedimento da gestão escolar quase sempre coincide com as atitudes dos outros segmentos e da comunidade escolar frente à inserção de novas políticas educacionais, normas de convivência, de informações, de valores, de diálogo como ferramentas de alcance e melhoria da gestão e do convívio democrático no espaço escolar.

Estevão (2008, p. 509) enfatiza que, no conjunto das atribuições da gestão escolar, compromissos e habilidades, é função do gestor (a) escolar promover as pessoas e disponibilizar oportunidades para que possam considerar os encaminhamentos a seguir:

- a reaprenderem a depender do outro, sem se transformarem em escravos, mas com partilha do poder;
- a saberem acompanhar os educandos, evitando apassivá-los;
- a aprenderem a cooperar, a partilhar, a respeitar diferenças, a ser solidários, a ser tolerantes;
- a desenvolverem as pessoas, não enfocando o trabalho educativo somente no rendimento acadêmico; a promoverem a confiança (não criando barreiras, por exemplo, entre os que sabem e os que não sabem)
- a praticarem uma pedagogia diferenciada no desenvolvimento do currículo comum;
- a fomentarem a reciprocidade e a justiça do reconhecimento;
- a dinamizarem a participação;
- a educarem para a autonomia que não anule a rebeldia.

A gestão escolar relacionada à ideia de democracia deve se traduzir na “mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços que se

utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (PARO, 2001, p. 10). Esse entendimento corrobora para que a escola de ensino médio se constitua no espaço propício de promoção de qualidade de seu ensino para adolescentes e jovens que nela frequentam, tendo na gestão escolar seu principal mecanismo de articulação e desenvolvimento

Paro (2001, p. 10) escreve que esse é um desafio relevante para o exercício da democracia e para a gestão escolar frente ao cotidiano dos indivíduos na escola de ensino médio, pois “só há sociedade democrata com cidadãos democratas”. E é por meio do processo educativo que o homem chega à condição de sujeito, descobre-se e consegue conduzir seu próprio destino, mesmo sabendo que sua condição de ser humano só pode ser pensada na perspectiva da pluralidade, condição indispensável para que possa desfrutar da convivência com outros sujeitos que precisam criar, conviver, desenvolver, ajudar e relacionar-se horizontalmente com outros seres humanos, resultando na promoção e elevação da condição de ser humano.

A democracia pensada na escola deve servir para promover os cidadãos, traduzida em conhecimentos, planejamento, gestão, currículo, ensino e aprendizagem, convívio individual e coletivo, constituindo-se em valor universal; valor esse que naturalmente envolve busca e assegura a utilização dos mais variados recursos e mecanismos, em que os sujeitos reconhecem a democracia como uma luta política de todos. Além do mais, a gestão escolar na perspectiva de ensino médio integrado pressupõe avanços quanto à ampliação do acesso e permanência da juventude na escola, bem como melhorias quanto ao assessoramento da escola pública, acompanhando-a pedagogicamente, mobilizando ideias, informações, possibilidades, desafios e indicativos de expansão e atuação de um modelo de atuação em que a materialidade democrática seja a tônica de suas ações.

Santos (2008, p. 40), fazendo menção a essa situação, escreve que “a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grandes identidades entre teorias de gestão e as teorias de inovação”. Mas, os gestores escolares no exercício da função, no caso das escolas de ensino médio, podem de repente agir retraidamente quando têm de encaminhar, liderar, mobilizar, incentivar, assumir ou mesmo tomar decisões quanto à execução, o pensar, o fazer e a prática de poder da escola. Porém, podem também assumir uma perspectiva contrária a essa retração, buscando as decisões coletivas como mecanismo de envolvimento em prol de um projeto societário e pedagógico que contemple os interesses dos trabalhadores.

Além do mais, numa linha de gestão que acompanhe o ensino médio integrado, as ações coletivas devem buscar também projetos de formação inicial que impactem a educação básica, no sentido de intervir nos desenhos curriculares dos cursos superiores, de modo que os egressos dos cursos de graduação, das universidades públicas ou privadas, por exemplo, tenham no desenho curricular a disciplina Gestão Escolar para além de uma carga horária variando entre 45 a 72 horas semestrais, representando no currículo uma “adaptação pedagógica” única em termos de fundamentos que os gestores recebem durante o processo formativo para gerenciar uma escola.

Esse modelo de formação apresenta indícios que não condizem com o exercício da função, devido à falta de fundamentos teórico-metodológicos específicos que assegurem o ato de planejar, de organização e de sensibilidade pedagógica para mobilizar, articular e enfrentar o exercício da função, pois “em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando esses profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual” (LUCK, 2000, p. 29), ou seja, não há oferta de formação específica em nível de ensino superior/formação inicial para gestores escolares e de sistemas que forneça informações relativas à organização e funcionamento, estrutura, currículo, planejamento, execução e avaliação da escola. É preciso que a formação nas licenciaturas ampliem a compreensão da educação escolar como direito social básico, instrumento de emancipação humana, assentada em práticas e processos que promovam o trabalho coletivo e a tomada de decisões, a elaboração, a implementação, o fortalecimento de planos e projetos que por meio da participação dos segmentos escolares e de instâncias colegiadas contribuam para a compreensão das diversas formas de manifestações humanas nas escolas, nos bairros, nos municípios, na comunidade, na cidade e no estado.

O que se tem observado, todavia, é que não raro o curso de Pedagogia, por exemplo, continua sendo o maior responsável pela formação de gestores escolares, tendo como base uma “[...] estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada [...]” (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 91) de forma livresca e conceitual. A concepção formativa parece fundamentar-se numa administração escolar autocrática ou burocrática, em que “a organização escolar é vista como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente” (VIEIRA, 2003, p. 46), situação que gera conflitos e tornar-se um agravante que impossibilita modificar a estrutura de pensar e conceber no âmbito da escola um espaço de atuação educacional, de formação de sujeitos éticos, de produção e veiculação do conhecimento, de formação de opiniões e de cidadãos participativos, críticos, criativos e democráticos. A continuidade desse modelo formativo tem sido um

impedimento para que se adote e se defina uma postura político-pedagógica em que os gestores escolares em exercício das escolas sejam sujeitos e mediadores de promoção e emancipação humana, das diferenças, do envolvimento das comunidades nos processos de gestão, conforme a proposição de Alonso (2007, p. 28),

As organizações precisam adequar-se ao contexto sócio político e às exigências de sua época, a sua existência só tem sentido quando cumpre sua função social, e a vida das pessoas nas organizações constitui parte significativa desse processo de formação; portanto, a escola além de instruir e formar intelectual e socialmente os alunos é um campo de aprendizagem social e de convívio humano que cultiva valores, ensinamentos, sentimentos e provoca desafios a todos os participantes dessa comunidade educativa.

O efeito do reflexo desse processo formativo emerge a hipótese de que os gestores escolares no exercício da função possuem lacunas e limitações para assumir uma postura educativa inovadora, como também o desenvolvimento de uma política que se contraponha a uma postura de ajuste e de submissão ao modelo de organização centralizada, hierárquica, isolada, controladora e cerceadora de participação e mudanças. Trata-se de um modelo autocrático, burocrático, centralizador, prejudicial à participação dos sujeitos (professores, alunos, servidores), frente ao desenvolvimento do processo de planejamento, de elaboração do Projeto Político Pedagógico, da tomada de decisões coletivas, de envolvimento, de participação, de troca de experiências, de debates, de reflexões, pois toma para si a capacidade técnica e a autoridade para encaminhar individualmente o processo político-pedagógico-administrativo da escola.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente à sua comunidade escolar (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 92).

No demais, defendemos que essas questões são de extrema importância para qualificar o ensino médio integrado, se associadas às questões pedagógicas e educativas, evitando, assim, situações de isolamento, centralização, exclusão e controle por parte do (a) gestor (a) escolar, estabelecendo, assim, um formato dependente e conflituoso. Preocupar-se somente com as questões administrativas gera um processo de rotina e de improvisações das ações ou de

sobreposição, afastando o (a) gestor (a) escolar do compromisso de elevar a qualidade do ensino e da educação escolar. Um profissional investido com essas características se torna dependente, desinteressado e alienado do debate, da reflexão, do questionamento sobre a organização política e social da educação, do planejamento, da coordenação pedagógica, do assessoramento, da direção, da parceria, da participação, do envolvimento dos sujeitos /agentes e usuários, da construção e aperfeiçoamento da liderança, da promoção da autonomia, do acompanhamento, da avaliação, da interação escola-comunidade, da formação e valorização dos profissionais da educação que são fundamentos teórico-metodológicos indispensáveis no conjunto das ideias, teorias, conteúdos, procedimentos e práticas próprias de um exercício profissional democrático e participativo. Segundo Ferreira (1998, p. 113), os desafios para a formação do homem e da mulher atualmente são uma condição indispensável para mobilização da vida social e coletiva da população, pois.

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. [...] uma aprendizagem dos conteúdos científicos da cultura erudita e os conceitos éticos de convivência social [...].

Considerando o enfoque posto pela autora, somente um processo de formação amplo, interdisciplinar e abrangente dinamiza o trabalho escolar, fortalece a autonomia, assegura a implementação de um currículo comprometido com os resultados escolares e define a elaboração de política educacional a partir de um trabalho coletivo, democrático, atuante, humano, formativo, organizado e ordenado na direção do desenvolvimento de ações pensadas e imbuídas da convicção, do compromisso e da responsabilidade social de que o ensino e aprendizagem são os fins mais importantes no exercício de sua função. Todavia, não se pode negar que um projeto de ensino integrado, pressupondo um modelo de gestão colegiada, participativa e democrática, envolvendo os sujeitos do espaço escolar em um projeto alternativo de sociedade, onde a articulação entre teoria e prática é mais do que necessária, deixaria de necessitar de investimentos no espaço escolar, tanto do ponto de vista estrutural como do ponto de vista didático-pedagógico.

A perspectiva integradora e os investimentos em educação: pequena nota introdutória

Frigotto (2005), ao discutir “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio”, problematiza que o ensino médio numa perspectiva integradora não pode deixar de ter uma materialidade de condições materiais, como laboratórios, bibliotecas, material didático, condições de trabalho e salário adequado de professores, a fim de que se possa obter êxito em sua efetivação. Trata-se, assim, de uma problematização que toca profundamente na questão do financiamento da educação brasileira. Chama-nos atenção, contudo, que esse financiamento não se esgota tão somente na busca de recursos a serem investidos na melhoria dos espaços escolares públicos, considerando-se que muitas escolas não possuem sequer cadeiras confortáveis, muito menos biblioteca equipada com grande acervo, quando o têm, quadras de esporte, laboratórios de informática e de outras áreas do conhecimento, dentre outras materialidades imprescindíveis para que o educando esteja com condições de (re)descobrir o conhecimento, reinventando, problematizando-o. Pelo contrário, Frigotto (2005) destaca que o investimento também deva ocorrer na formação dos professores, na melhoria de seus salários e, por fim, na melhoria de suas condições de trabalho.

Tais investimentos tornam-se importantes para que se efetive um processo formativo integrador que forneça as bases científicas e tecnológicas, cumprindo, “[...] de forma mais democrática, ao mesmo tempo, o imperativo da justiça social e a preparação para o trabalho complexo de um amplo contingente de jovens com possibilidade de produção científica” (FRIGOTTO, 2005, p. 75-76), do contrário estaremos contribuindo para que os jovens brasileiros configurem-se como sujeitos tão somente voltados para o exercício de “[...] atividades neuromusculares na divisão internacional do trabalho” em detrimento de uma formação que “[...] prepara para a produção no âmbito das atividades cerebrais na divisão internacional do trabalho” (ARRIGHI, 1998, apud FRIGOTTO, 2005, p. 76). Em termos de Ensino Médio Integrado, seu financiamento depende de uma opção política que lhe reconhece o valor formativo enquanto projeto de sociedade que toma o homem em sua integralidade, de modo a possibilitar “[...] aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais [...]”, baseando-se na “[...] integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto [...]” (SEDUC, 2008, p. 77).

E foi essa opção teórico-pedagógica que orientara a Secretaria Estadual de Educação do Pará, em 2008, a compreender a necessidade de o Estado também executar ações prioritárias tanto no que se referia à qualificação da estrutura física da rede de ensino paraense quanto à qualificação docente. Ou seja, tal qual Frigotto (2005), o Estado compreendia que a concepção de ensino médio integrado implicava não tão somente mudanças no fazer pedagógico docente, em suas práticas avaliativas, em sua interação com os discentes ou tampouco se referia apenas a questões de gestão colegiada e participativa, envolvendo os segmentos da escola em torno de um projeto formativo integrador. Além disso, tratava-se também de se assumir um compromisso efetivo com investimentos para que a integração se materializasse.

Considerações finais

A efetiva materialização do Ensino Médio Integrado como política de educação para o Brasil e indicador de um projeto societário propugnado e orientado pelos interesses das camadas populares implica como palavra-chave o vocábulo *transformação*, principalmente quando se considera que o modelo de integração aqui defendido não corresponde aos anteriormente elaborados por interesses diversos no Estado brasileiro, quando se ofertava, por exemplo, ensino profissionalizante em um turno e o ensino propedêutico em outro. O modelo de integração aqui defendido perpassa pela articulação entre ciência/conhecimento, cultura e trabalho para além do imediatismo dos interesses do mercado. Trata-se de um modelo que pressupõe o fomento das condições para que a classe trabalhadora possa instaurar uma sociedade para além do capital. É nesse sentido que a palavra *transformação* aparece como norte da materialização dessa concepção de ensino. Optar pelo Ensino Médio Integrado ou, em sentido mais amplo, por uma concepção de ensino integrado pressupõe novas posturas no campo das práticas docentes, no resgate efetivo da gestão democrática e participativa que, conseqüentemente, luta por substantivas políticas de financiamento que garantam qualificação docente e qualificação da infraestrutura escolar adequadas para que a integração teórico-prática se efetue.

O Ensino Médio Integrado pressupõe uma escola em que os jovens tenham condições de receber dialogicamente tanto os conhecimentos científicos resultantes do trabalho humano, oriundos da relação homem-natureza ou da relação homem-homem, como os conhecimentos relacionados aos direitos e deveres necessários às relações em sociedade. O que implica reorganização do espaço escolar, envolvimento dos sujeitos nesse projeto de educação, tornando

todos partícipes de sua construção, comprometendo pais, gestores, discentes, docentes e Estado com a sua materialização.

Referências

ARRIGHI, G. A ilusão do desenvolvimento. Rio de Janeiro, Vozes, 1998.

ARROYO, Miguel G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

ALONSO, Myrtes. “Formação de Gestores Escolares: um campo de pesquisa a ser explorado”. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini & ALONSO, Myrtes (Orgs.). Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 21-34.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: para além da questão curricular. Minas Gerais: Revista do NETE, 2010.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1992.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. “Educação, conflito e convivência democrática”. Ensaio: Avaliação, Política Pública. Educação. Rio de Janeiro, v. 16, n. 61, p. 503-514, out./dez. 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os projetos societários do Brasil em disputa e as relações de inclusão e exclusão da escola pública. In: Secretaria de Estado de Educação do Pará. Fórum de Ensino Médio: interrogações, desafios e perspectivas. Belém: SEDUC, 2008.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). Gestão Democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998, p. 97-115.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo: Civilização Brasileira, 1978.

LUCK, Heloisa. “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores”. Em Aberto, Brasília, v. 17, nº 72, fev./jun. 2000. p. 11-33.

PARO, V. H. Escritos sobre Educação. São Paulo: Xamã, 2001.

ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. “Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola”. IN: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs). *Autonomia da Escola – princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

SANTOS, Clóvis Roberto. *A gestão Educacional e Escolar para a Modernidade*. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. *Administração da Educação Pública no Brasil: as parcerias público-privadas*. In: *Revista Exitus*. Volume 02.nº 01. Jan./Jun. 2012.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

Secretaria de Estado de Educação do Pará. *A Educação Básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. SEDUC: Belém, 2008, v. II.

VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p.23-38.