



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON PEREIRA EVANGELISTA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DO ACRE E A ATUAÇÃO DE INSTITUTOS LIGADOS AO SETOR
EMPRESARIAL**

**RIO BRANCO
2020**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO:
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ANDERSON PEREIRA EVANGELISTA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DO ACRE E A ATUAÇÃO DE INSTITUTOS LIGADOS AO SETOR
EMPRESARIAL**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGÉ, na linha de pesquisa: Políticas e Gestão Educacional, da Universidade Federal do Acre.

Orientadora: Professora. Dra. Lúcia de Fátima Melo.

**RIO BRANCO
2020**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- E92p Evangelista, Anderson Pereira, 1995-
A política de educação em tempo integral no ensino médio do Estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial / Anderson Pereira Evangelista. – 2020.
142 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2020.
Inclui referências bibliográficas.
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Lúcia de Fátima Melo
1. Educação – Dissertação. 2. Política educacional. 3. Ensino médio (Reforma) – Rio Branco (AC). I. Melo, Lúcia de Fátima (orientadora). II. Título.

CDD: 370

ANDERSON PEREIRA EVANGELISTA

**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO
ESTADO DO ACRE E A ATUAÇÃO DE INSTITUTOS LIGADOS AO SETOR
EMPRESARIAL**

BANCA DE DEFESA:

Profa. Dra. Lúcia de Fátima Melo
Universidade Federal do Acre (UFAC)
Presidente/Orientadora

Profa. Dra. Ednacelí Abreu Damasceno
Universidade Federal do Acre (UFAC)
Examinadora Interna

Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Universidade Federal do Paraná (UFPR)
Examinadora Externa

À minha mãe, meu primeiro amor, dona Francisca Pereira de Evangelista (*in memória*), a quem eu devo minha formação enquanto homem digno, responsável e com tanta força. Sua falta é imensa e pra sempre te amarei.

Ao meu amigo, companheiro e parceiro de vida Gleison Rafael Queiroz, que ao meu lado esteve dando todo o apoio necessário.

À todos os verdadeiros, que me amam, torcem por mim e acreditam na minha caminhada, meu muito obrigado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente,

Ao autor da vida, que inspira em mim o amor, a vontade de viver e de ser uma pessoa melhor todos os dias. Lindo lindo és.

À minha orientadora nesta caminhada, Professora Doutora Lúcia de Fátima Melo, que acreditou em mim e se tornou quase uma mãe.

À UFAC, e aos professores do Mestrado Acadêmico em Educação, que sem dúvida me propiciaram uma formação ímpar.

Às Professoras Doutoras Monica Ribeiro da Silva e Ednaceli Abreu Damasceno pelas contribuições imprescindíveis trazidas ao texto, no sentido de qualifica-lo.

À querida colega de mestrado Talita Almeida, com quem compartilhei as ansiedades, medos e situações envolvidos no processo de Pós-Graduação.

Às amigas Adriana Ribeiro, Paola Cardoso, Maria José que por muito contribuíram nesta escrita.

“O capital é trabalho morto, que, como um vampiro, vive apenas da sucção de trabalho vivo, e vive tanto mais quanto mais trabalho vivo suga (MARX, 2013, p. 307).

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida neste texto dissertativo, teve como objetivo analisar a política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial. Para que fosse alcançado este objetivo, foram definidas preliminarmente algumas questões de estudo que buscaram revelar como se encontra regulamentada a política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e seu processo de implementação. Também nos moveu o interesse de revelar como os institutos ligados ao setor empresarial, especificamente os institutos de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Natura – IN e Sonho Grande – ISG, atuam no processo de implementação da respectiva política, e quais fundamentos teórico-metodológicos embasam os documentos produzidos por estes institutos. A pesquisa é de cunho qualitativo, sendo bibliográfica e documental. O embasamento teórico é feito por autores como Kuenzer (2007; 2017), Krawczyk (2009; 2011. 2017), Silva (2017; 2018; 2019), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Laval (2019), Freitas (2018), Peroni (2018), Martins (2016), Quadros (2020), Ball (2004, 2014) entre outros. Já a pesquisa documental se organizou em dois movimentos. No primeiro foram analisados Leis, Portarias, Resoluções, Planos e Matrizes curriculares, partindo do contexto nacional para o local, na tentativa de revelar os parâmetros, objetivos, diretrizes, financiamento e condições que orientam o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI na rede pública de ensino do estado do Acre e as chamadas Escolas Jovens. No segundo, a análise concentrou-se nos documentos produzidos pelos três principais institutos (ICE, IN e ISG) ligados ao setor empresarial. De forma mais específica, analisou-se os Cadernos Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE que é o principal instituto envolvido no processo de implementação da política. Uma vez que o modelo pedagógico e de gestão *Escola da Escolha*, formulado pela organização foi adotado pela política do estado. Os resultados da pesquisa apontam para uma política que está sendo operada pelo empresariado, quando este está implementando o modelo de escola idealizado pelo ICE. Com isso, percebe-se que os representantes da burguesia estão decidindo o que os jovens acreanos precisam aprender nas Escolas Jovens, onde está sendo materializado o modelo. A inferência principal que se tem, é a de que o fenômeno implica no avanço do privado sobre o público, assim como almejado pelo neoliberalismo praticado pela terceira via.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Política Educacional; Escola Jovem; Empresariado; Público-privada.

ABSTRACT

The present research, developed in this dissertation text, had as objective to analyze the policy of Education in full time in the high school of the state of Acre and the performance of institutes connected to the business sector. In order to achieve this objective, some study questions were preliminarily defined that sought to reveal how the full-time education policy in secondary education in the state of Acre is regulated and its implementation process. We were also interested in revealing how the institutes linked to the business sector, specifically the co-responsibility for education institutes - ICE, Natura - IN and Sonho Grande - ISG, act in the process of implementing the respective policy and what theoretical and methodological foundations support the documents produced by these institutes. The research is of a qualitative nature, being bibliographic and documentary. The theoretical basis is made by authors such as Kuenzer (2007; 2017), Krawczyk (2009; 2011. 2017), Silva (2017; 2018; 2019), Frigotto, Ciavatta and Ramos (2005), Laval (2019), Freitas (2018), Peroni (2018), Martins (2016), Quadros (2020), Ball (2004, 2014) among others. Documentary research was organized into two movements. In the first, laws, ordinances, resolutions, plans and curricular matrices were analyzed, departing from the national context to the location, in an attempt to reveal the parameters, objectives, guidelines, financing and conditions that guide the Program for the Promotion of High Schools in Time Integral - EMTI in public schools in the state of Acre and the so-called Youth Schools. In the second, the analysis focused on documents produced by the three main institutes (ICE, IN and ISG) linked to the business sector. More specifically, the Training Notebooks of the Institute for Co-responsibility for Education - ICE, which is the main institute involved in the policy implementation process, was analyzed. Since the pedagogical and management model Choices School, formulated by the organization was adopted by the state policy. The research results point to a policy that is being operated by the business community, when it is implementing the school model idealized by ICE. With this, it is clear that the representatives of the bourgeoisie are deciding what young Acre people need to learn in the Youth Schools, where the model is being materialized. The main inference that we have is that the phenomenon implies the advance of the private over the public, as desired by the neoliberalism practiced by the third way.

Keywords: High School Reform; Educational politics; Young School; Business; Public-private.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: DOCUMENTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE.....	32
QUADRO 2: CADERNOS DO MODELO PEDAGÓGICO <i>ESCOLA DA ESCOLHA</i> DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE.....	34
QUADRO 3: OBJETIVOS DAS ESCOLAS JOVENS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO ACRE.....	84
QUADRO 4: EMPRESAS QUE INVESTEM FINANCEIRAMENTE NO ICE.....	107

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS JOVENS (2017-2018)	93
TABELA 2: MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS JOVENS (2020)	95

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS JOVENS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ACRE.....	82
FIGURA 2: ESTADOS DE ATUAÇÃO DO ICE (2019)	108
FIGURA 3: MARCO LÓGICO DE ELABORAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA.....	111

LISTA DE SIGLAS

ANPEd	– Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação
BIRD	– Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEAN	– Colégio Estadual Armando Nogueira
CEB	– Comissão de Educação Básica
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CEPAL	– Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CEE	– Conselho Estadual de Educação
CHESF	– Companhia Hidro Elétrica São Francisco
CLT	– Consolidação das Leis Trabalhistas
CENPEC	– Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CPM	– Comissão Parlamentar Mista
CONAE	– Conferência Nacional de Educação
CONSED	– Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCE	– Diretório Central dos Estudantes
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio
DOE	– Diário Oficial do Estado
EJORB	– Escola José Ribamar Batista
EMTI	– Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EREM	– Escola Referência em Ensino Médio
FHC	– Fernando Henrique Cardoso
FMI	– Fundo Monetário Internacional
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	– Instituto Ayrton Senna
ICE	– Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IELF	– Instituto Educacional Lourenço Filho
IFAC	– Instituto Federal do Acre
IFET	– Institutos Federais de Educação Tecnológica
IN	– Instituto Natura
INEP	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
Inspere	– Instituto de Estudo e Pesquisa
IQE	– Instituto de Qualidade do Ensino
ISG	– Instituto Sonho Grande
IU	– Instituto Unibanco
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MBA	– Master of Business Administration
MBL	– Movimento Brasil Livre
MDB	– Movimento Democrático Brasileiro
MEC	– Ministério da Educação
MP	– Medida Provisória
NEMTI	– Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral
OCDE	– Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG	– Organização Não-Governamental
PDE	– Plano de Desenvolvimento de Educação
PEC	– Proposta de Emenda Constitucional
PL	– Projeto de Lei
PLV	– Projeto de Lei de Conversão
PNE	– Plano Nacional de Educação
PNUD	– Paradigma de Desenvolvimento Humano
ProEMI	– Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	– Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	– Partido dos Trabalhadores
PSC	– Partido Social Cristão
PSDB	– Partido Social Democrático Brasileiro
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	– Secretaria Estadual da Educação, Cultura e Esportes
TPE	– Todos Pela Educação
UNDIME	– União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNE	– União Nacional dos Estudantes
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICESUMAR	– Centro Universitário de Maringá
USAID	– Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 PROCESSO METODOLÓGICO.....	30
1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	35
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A HISTÓRICA ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES DA BURGUESIA	36
2.1 A raiz colonial e escravocrata da dualidade no ensino médio brasileiro	38
2.2 As Reformas empreendidas ao ensino médio no contexto da modernização pelo viés do capitalismo industrial	40
2.3 O ensino médio no período da ditadura civil-militar e a consolidação do modo de produção capitalista	44
2.4 A redemocratização e as políticas para o ensino médio nos governos FHC, Lula e Dilma.....	48
2.5 O “Golpeachment” político-midiático e a reforma do ensino médio neste contexto.....	63
3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO	73
3.1 A Lei 13.415/2017 e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral	73
3.2 As portarias do MEC que orientam a política de fomento: criação, seleção, acompanhamento e avaliação.....	75
3.2.1 As Portarias subsequentes que viabilizam a expansão do programa na rede pública de ensino do estado do Acre.....	79
3.3 A institucionalização do programa no âmbito estadual: Lei 3.366/2017.....	85
3.4 Matrizes Curriculares que orientam o currículo das Escolas Jovens.....	90

4 O MODUS EMPRESARIAL OPERANDO: ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS DO TERCEIRO SETOR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO ACRE.....	98
4.1 As ONGs ligadas ao setor empresarial e a estratégica influência no ensino médio brasileiro.....	98
4.2 O ICE: gênese, idealizadores e espectro de atuação.....	102
4.2.1 O Modelo Escola da Escolha: concepção, princípios educativos e eixos formativos.....	109
4.3 Os institutos Natura e Sonho Grande: investidores e parceiros estratégicos.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS.....	135

1 INTRODUÇÃO

“A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, [...]”
Mészáros (2008, p. 36)

Em *A educação para além do capital*, Mészáros (2008) nos leva a refletir sobre a forma como a educação é desumanizada dentro da incorrigível lógica do capital. As funções sócio metabólicas exercidas pelo capital se processam por meio das condições “de uma desumanizante alienação e de subversão fetichista do real estado de coisas dentro da consciência [...]” (p. 59), o que o faz desempenhar domínio reificado da vida de um modo geral.

Para o filósofo marxista, a educação “capitalisticamente” pensada está para a formação do trabalhador, que visa basicamente atender as demandas do mercado. E nesta educação “[...] os indivíduos particulares são diariamente e por toda parte *embebidos nos valores da sociedade de mercadorias*, como algo lógico e natural” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82, grifos do original).

Segundo o autor, a natureza do capital é irreformável, quando admite no sistema apenas reformas pontuais, desde que não se tangenciem das determinações postas pelo mercado, este enquanto mediador da sociabilidade capitalista. Desta feita, a função crucial que a educação deveria exercer no processo de emancipação humana, está deturpada em prol da conservação do sistema, e uma mudança significativa implica na superação do modelo de produção vigente, objetivamente liderada pela luta da classe trabalhadora, almejando uma sociedade mais equitativa.

A análise construída por Mészáros (2008), fornece de forma preliminar uma compreensão sobre o que se objetiva discutir neste texto, ao qual interessa realizar estudo sobre o Ensino Médio, etapa final da educação básica, que historicamente passou por reformas ancoradas nos interesses do mercado e sua volatilidade. Em visão crítica, acredita-se que o uso dessa metodologia teórica, política, epistemológica e ideológica, tem resultado em práticas economicistas, onde se esvazia o sentido e significado da condição humana em sua genuína totalidade.

Destarte, a leitura do fenômeno educacional na lógica capitalista tecida pelo autor, nos ajuda a compreender, de maneira específica, sob quais bases político-ideológicas se decretou via Medida Provisória (MP) a mais recente reforma do ensino médio, ao serem colocados em relevo seus reais objetivos.

A referida reforma foi gestada sob o alarme do mercado, tendo como principais atores envolvidos, os representantes da burguesia¹ que constituem o empresariado brasileiro. Estes sustentaram uma argumentação imediatista para o alcance de uma estratégica reformulação do ensino médio, especificamente sobre o currículo e a ampliação da carga horária, com a qual se alinhava a formação em nível médio, com os interesses do mercado.

Cabe salientar, que o ensino médio é “um espaço particularmente sensível às mudanças ocorridas a partir da segunda metade do século XX” (KRAWCZYK, 2014, p. 15). Ou seja, é nesta fase que se repercute de maneira mais intensa as mudanças sociais, econômicas e culturais deflagradas no macro contexto de acumulação do capital. De acordo com a autora “é na definição de políticas para o ensino médio que se têm dado os debates mais controversos, as constantes problematizações, os maiores impasses” (Idem).

Conforme Silva (2018) no período pós - LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394 de 1996) se intensificou a disputa em torno das finalidades e objetivos desta etapa, diante da necessária ampliação do acesso postulada pela lei. Uma expressiva massa populacional, antes marginalizada, passou a frequentar o ensino médio. Dados apresentados pela autora, atestam que entre 1991 e 2004, o número de matrículas saiu de pouco mais de 3,5 milhões para 9 milhões, respectivamente, demonstrando significativo crescimento neste período.

A partir deste contexto, se materializou uma série de reformulações no campo normativo e curricular referentes ao ensino médio. Segundo a autora:

Em pouco mais de 20 anos foram duas diretrizes curriculares de abrangência nacional para o ensino médio, duas para a educação profissional técnica de nível médio, dois decretos para esta modalidade, uma alteração constitucional, um projeto de lei, um programa indutor de reformulação curricular (ProEMI), além das alterações nas avaliações em larga escala (SILVA, 2018, p. 09).

Nas arenas de discussão, reformulação, e mesmo criação dessas políticas voltadas para a última etapa da educação básica, divergentes grupos organizados da sociedade civil através de seus intelectuais orgânicos têm atuado. Enquanto uns argumentam na esteira de uma formação humana integral – que encontram subsídio teórico-metodológico em Marx e nos marxismos – outros, como é o caso dos grandes grupos empresariais por meio de seus institutos

¹Aqui entendemos a burguesia a partir da concepção marxiana do termo. No emblemático *Manifesto do Partido Comunista*, (2015) Marx e Engels entendem a burguesia como “a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social e empregadores do trabalho assalariado”, em outras palavras o patronato que detém poder sob o modelo de acumulação do capital.

e fundações, advogam por uma formação mais pragmática, direcionada as ocupações no estratificado mercado de trabalho (FERRETI e SILVA, 2017).

A Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que reformulou mais uma vez o ensino médio brasileiro é mais um capítulo da disputa, em uma arena onde distintos projetos societários medem força, mesmo que de forma expressamente desigual. Todavia, falar desta reforma, implica preliminarmente, esboçar o cenário de onde a mesma é decorrente.

O contexto sócio-político desta reforma é um tanto desalentador, e de certa forma gerou um sentimento de preocupação diante da espetacularização de um golpe. O golpe parlamentar, jurídico e midiático que destituiu Dilma Rousseff, a primeira mulher que chegou a Presidência da República, em nossos mais de 500 anos de história.

No enredo do conluio, tinha-se a crise econômica pela qual estava passando o país, que por consequência desencadeou a crise política iniciada em 2013, chegando ao seu estopim no dia 31 de agosto de 2016, o dia da votação final do *impeachment*. Um dia histórico, fielmente registrado pela cineasta brasileira Petra Costa, em seu documentário *Democracia em Vertigem* (2019).

Desde então, o Estado democrático de direito passava a ser questionado, quanto a efetividade de suas instituições, responsáveis por garantir os direitos assegurados constitucionalmente, dado o completo desrespeito ao resultado da eleição presidencial de 2014.

Löwy (2016) informa que em 1964 o golpe fora uma tragédia, já em 2016 uma farsa, “um caso tragicômico”. A presidenta Dilma Rousseff (PT) é acusada de cometer as denominadas pedaladas fiscais, que se tornaram o objeto que a incrimina, tendo como resultado sua saída definitiva do posto de chefe do Executivo. Encerrado o processo, é empossado como Presidente, o vice Michel Temer (MDB), ao que tudo indicava coparticipe do golpe. O slogan do seu governo era “Ordem e Progresso”, na compreensão de Miguel (2016) escolhido com “precisão cirúrgica”, pois é um termo que remonta a República da Espada e:

[...] evoca o imaginário cientificista do século XIX que, de inspiração positivista, conferiu ao discurso oficial à direita o *status* de técnico e encerrou os demais no campo da “ideologia” – conceito marxista que teve o sinal invertido para neutralizar forças dissonantes da norma -, autorizando de antemão a disposição de Temer em enfrentar movimentos sociais para pôr em andamento sua agenda de austeridade seletiva (p. 45).

A austeridade econômica² se constitui em seu governo, a solução para crise econômica que atravessa o país. Almeida et al. (2018, p. 345) esclarecem que:

²“A famigerada austeridade econômica tornou-se palatável pelo eufemismo do “ajuste fiscal” e foi apontada como a única saída para o colapso segundo a cartilha liberal, sendo exportada para o mundo quando os países se viram diante do tsunami causado pela crise” (BLYTH, 2018).

[...] o discurso pró-austeridade, muito forte na década de 1990, voltou com muita força e as políticas de rigor assumiram protagonismo, em 2016, com a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, passando a nortear as diretrizes do setor público de forma estrutural.

A agenda reacionária e conservadora propunha ajuste fiscal, perda de direitos essenciais, com ações circunstanciadas pelo reducionismo econômico (HORN e MACHADO, 2018).

Logo que assume de forma definitiva, o Governo Temer apresenta a MP nº 746 de 2016 que propunha a reformulação do Ensino Médio. Uma reforma que estava sendo imposta pela força legisladora de uma MP. Com esta determinação, o Poder Executivo anulava o debate necessário em torno da pauta, vista a complexidade da mesma, sendo um objeto amplamente problematizado na pesquisa educacional no Brasil.

Os autores que teceram análise sobre a reforma, de maneira mais contundente ou tímida, são unânimes em dizer que esta se trata do alinhamento mais preciso da formação em nível médio às necessidades do mercado, diante de um contexto de flexibilização das relações de trabalho, consubstanciada no modo de acumulação flexível do capital. Ou seja, uma reforma que propunha uma retomada do ensino médio pragmaticamente economicista.

A Medida Provisória (MP) nº 746 foi apresentada em 22 de setembro de 2016 e gerou intenso debate na sociedade. As entidades ligadas ao campo educacional em rápida reação, emitem suas notas dando conta de analisar os pontos da reforma.

No mesmo dia em que é apresentada a MP pelo Executivo Federal, o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio³ lança seu manifesto intitulado: *Não ao esfacelamento do Ensino Médio*. Dos pontos que constam na nota podemos assim organizá-los:

- a) O movimento considera ilegítimo o uso da Medida Provisória para esse fim, caracterizando a ação antidemocrática;
- b) Do conteúdo – o fatiamento do currículo em cinco ênfases ou itinerários formativos implica na negação do direito a uma formação básica comum, e resultará no reforço das desigualdades de oportunidades educacionais, já que serão as redes de ensino a decidir quais itinerários poderão ser cursados;
- c) Reconhecimento do “notório saber”;
- d) *O incentivo à ampliação da jornada (tempo integral) sem que se assegure investimentos de forma permanente resultará em oferta ainda mais precária,*

³O movimento criado em 2014 com o objetivo de participar de forma incisiva nas discussões em torno do Projeto de Lei 8.640/2013 que tratava da reformulação do Ensino Médio foi criado pelas seguintes Entidades representativas: ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação), ANFOPE (Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação), Sociedade Brasileira de Física, Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação), CONIF (Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica) e CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação).

aumentará a evasão escolar e comprometerá o acesso de quase 2 milhões de jovens de 15 a 17 anos que estão fora da escola ou que trabalham e estudam.

- e) A precarização e privatização da educação técnico-profissional ao torná-la itinerário, e
- f) A retirada da obrigatoriedade de disciplinas do currículo (Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia) (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2016, grifo meu).

A partir desses pontos elencados, o movimento advoga por uma ação conjunta entre as redes de ensino, para que se promova efetivamente a melhoria do acesso e permanência dos jovens nas escolas, com uma formação de qualidade. Finalizam reiterando o posicionamento contrário à MP, solicitando a reprovação da matéria pelo Congresso Nacional, e que se instale no país um amplo debate sobre as problemáticas que cercam o ensino médio.

Já a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), lança sua nota em 23/09/2016, e declara ser a MP autoritária na forma e equivocada no conteúdo. Retomando o golpe empreendido à presidenta Dilma Rousseff, e o momento vivido durante o governo ilegítimo de Temer, afirmam que:

A MP fragiliza o princípio do Ensino Médio como direito de todo cidadão a uma formação plena para a cidadania e o trabalho, abre canais para a mercantilização da escola pública e evidencia a face mais perversa do golpe contra a sociedade brasileira, os estudantes, seus professores e a educação pública (ANPEd, 2016).

A Associação afirma ser o governo Temer avesso ao diálogo, ao conduzir a reforma via MP. É enfática ao colocar que se trata de uma reforma acrítica, que refuta os profícuos estudos realizados por pesquisadores da área. E concluem dizendo que uma reforma nos termos autoritários como se pretende, não será assistida de braços cruzados, mas será buscado o diálogo qualificado.

A CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação) vai além, e traz uma análise mais aprofundada da MP. Organiza em um quadro as proposições da reforma comparando com a legislação que estava em vigência antes da aprovação definitiva que efetivou as alterações, com comentários da entidade. Mas em síntese, pontua que:

A medida provisória, que tem força de lei na data de sua publicação e prazo de até 120 dias para aprovação no Congresso, não se encaixa nas condições legais, jurídicas ou morais para esse tema de imensa importância para a vida de milhões de pessoas das atuais e futuras gerações. Na verdade, ela apenas escancara o desejo do atual governo em limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do ensino médio, e a CNTE tomará providências jurídicas para suspender seus efeitos no Supremo Tribunal Federal, o mais brevemente possível (CNTE, 2016).

No âmbito do Congresso Nacional, a MPV (Medida Provisória de Conversão) nº 746 de 2016, foi discutida em Comissão Parlamentar Mista (CPM), formada por membros das duas casas legislativas e presidida pelo então deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF). Durante a tramitação ocorreram 8 audiências públicas das 9 marcadas, sendo que uma delas foi cancelada pela ausência justificada de 3 ex-ministros da educação (QUADROS, 2020). Nas audiências estavam representadas tanto entidades favoráveis, quanto as contrárias à reforma, nos moldes que se pretendia.

Em conformidade com Ferreti e Silva (2017) ao final da tramitação prevaleceram os discursos de pessoas ligadas à órgãos governamentais e do setor privado (leia-se representantes do empresariado), mesmo com a participação expressiva de movimentos sociais e organizações críticos à proposta da MP, como é o caso das entidades que lançaram as notas supracitadas.

Após os trabalhos em torno da matéria, foi elaborado um relatório (Parecer nº 95 de 2016) pela CPM sob relatoria do então Senador Pedro Chaves (PSC-MS). No documento se advogava pela urgência e relevância da reforma, dados os motivos apresentados pelo Governo Federal. Com base no relatório, a MPV nº 746 de 2016 foi transformada no Projeto de Lei de Conversão (PLV) nº 34 de 2016, aprovado na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, sendo sancionada a Lei nº 13.415 pelo então Presidente Michel Temer em 16 de fevereiro de 2017.

Como foi dito anteriormente, o texto da reforma se encaminha para duas alterações centrais, no âmbito do currículo e da jornada escolar diária. Com relação a esta última, antes da reforma, a carga horária mínima anual para o ensino médio era de oitocentas horas, a lei alterou o art. 24 da LDB 9394/1996 dando a seguinte redação:

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017a).

De forma a induzir a progressiva ampliação do tempo de permanência do aluno na escola, a lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Através da Portaria nº 1.145 de 10 de outubro de 2016, o Ministério da Educação cria o Programa de Fomento à Implementação e estabelece as normativas para que as Secretarias Estaduais de Educação adotem ao Programa.

Na esfera Estadual, a referida política se configura como um desdobramento da reforma, sendo aderida por muitos Estados que em tempo exíguo se adequaram às exigências constantes na portaria de 2016; iniciando a implementação já no ano letivo de 2017. Esta é a realidade do

estado do Acre, *locus* empírico desta pesquisa, que têm implementado a política na rede pública de ensino por meio do Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens de Ensino Médio em Tempo Integral (Lei nº 3.366 de 27 de dezembro de 2017), objeto central deste estudo.

O governo de Tião Viana⁴ (Partido dos Trabalhadores – PT) se mostrou otimista à época com a novidade que representava o programa. Em uma coletiva de imprensa concedida dia 29/12/2016, para anunciar a implementação do sistema de integralidade em sete escolas da capital Rio Branco, o Governador relatava sobre uma “ruptura com o modelo tradicional” que as sete primeiras escolas iriam enfrentar o desafio por todas as outras do Estado, ou seja, seriam as escolas-piloto de uma experiência que esperava ser bem-sucedida para que no futuro se chegasse a uma cobertura de 100% das escolas de nível médio⁵.

Em março de 2017 o governo do estado inicia a implementação do Programa em sete escolas – denominadas pela Lei Estadual nº 3.366/2017 como *Escolas Jovens* – da rede pública de ensino, a saber: Colégio Estadual Armando Nogueira - CEAN, Instituto de Educação Lourenço Filho – IELF, Escola Jovem Boa União, Escola José Ribamar Batista – EJORB, Humberto Soares, Glória Perez e Sebastião Pedrosa, todas localizadas na capital Rio Branco/AC.

Após o primeiro ano de implementação, o CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação, segundo Horn e Machado (2018) um dos protagonistas na defesa da reforma, trouxe em seu site uma reportagem intitulada: *Ensino Integral completa 9 meses com mudanças sociais no Acre*⁶. Na avaliação do Conselho a escola de tempo integral contempla todas as classes sociais e as inserem em um mesmo sistema educacional. Considera ser a modalidade um divisor de águas na vida dos mais de 3.760 alunos matriculados na rede pública de ensino do estado. Marcos Brandão, Secretário de Educação na época, dizia na reportagem ser a implantação algo histórico na educação acreana, em suas palavras “porque não se trata apenas de ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola, mas de repensar as práticas pedagógicas com o intuito de redimensionar o tempo e os espaços escolares”.

No ano de 2018 ocorre a ampliação do número de escolas de ensino médio na modalidade de tempo integral no estado, através da Portaria MEC nº 727 de 13 junho de 2017.

⁴Sebastião Afonso Viana Macedo Neves filiado ao Partido dos Trabalhadores (PT) desde 1995, foi Governador do Estado do Acre por 2 mandatos consecutivos (2011-2018), concorrendo pela Coligação “Frente Popular do Acre” composta pelos partidos: PDT, PRB, PT, PSL, PTN, PSDC, PHS, PSB, PRP, PEN, PPL, PCdoB, PROS, PTB.

⁵ Reportagem do portal G1 Acre. Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/12/acre-oficializa-o-nome-de-5-escolas-com-ensino-integral-partir-de-2017.html>. Acesso em: 21 de Jan. 2020.

⁶Disponível em: <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/ensino-integral-completa-nove-meses-com-mudancas-sociais-no-acre>. Acesso em: 21 de Jan. 2020.

A referida portaria, além de revogar a anterior, estabelecia novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa a fim de regulamentar a adesão por novas escolas.

Desse modo, o Programa chega ao interior do estado, especificamente em três municípios: Cruzeiro do Sul - Escola Craveiro Costa, Tarauacá - Escola Djalma da Cunha Batista e em Brasiléia - Escola Kairala José Kairala. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação, 4.315 alunos foram matriculados nas escolas de tempo integral no ano de 2018, o que representava considerado crescimento. Em 2019, já no governo de Gladson Cameli (Sem Partido)⁷ a política tem continuidade mas permanece com o mesmo quantitativo de Escolas Jovens.

No ano de 2020, a Secretaria Estadual de Educação amplia o número de Escolas Jovens aderindo a Portaria do MEC nº 2.116 de 06 de dezembro de 2019, que estabelecia novas diretrizes, parâmetros e critérios para adesão. Regulamentadas por esta portaria mais três escolas passam a integrar a rede, a saber: Escola Professora Ester Maia de Carvalho, localizada no complexo residencial Cidade do Povo⁸ em Rio Branco, Escola Francisco Freire de Carvalho no município de Mâncio Lima, e por fim, Escola Assis Vasconcelos no município de Sena Madureira, totalizando 13 escolas de Ensino Médio em tempo integral em todo o estado.

De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica publicado em 2020, foram registradas 38.116 matrículas em todo o ensino médio do estado em 2019, deste total, 10,8% eram em tempo integral sob responsabilidade da rede estadual de ensino. É importante destacar que a oferta do ensino médio é feita majoritariamente pelo estado. Em 2019 por exemplo, 91,8% do número total de matrículas se concentravam na respectiva rede.

Ainda segundo o relatório técnico do Acre, “o ensino médio não integrado à educação profissional apresentou uma redução de 14,9% no número de matrículas entre 2015 e 2019 e o ensino médio integrado à educação profissional apresentou um aumento de 156,2% no mesmo período” (CENSO/INEP, 2020, p. 29). Não obstante, a modalidade integrada antes ofertada tanto pela rede federal quanto estadual, em 2020 passou a disponibilizar vagas apenas por meio do Instituto Federal do Acre (IFAC), enfraquecendo a modalidade no estado.

No caso da ampliação do número de escolas de ensino médio em tempo integral que ocorre em 2020, pode ser justificada pela efetividade da proposta expressa nos resultados

⁷Gladson de Lima Cameli está afastado por decisão própria do Partido Progressista (PP). No qual foi filiado desde 2005. Foi eleito Governador do estado do Acre em 2018 para o mandato (2019-2022) concorrendo pela Coligação “Mudança e Competência”, composta pelos partidos: PP, MDB, PSDB, DEM, PSD, PTB, PMN, SOLIDARIEDADE, PTC, PR, PPS.

⁸Projeto Habitacional urbanístico empreendido durante os dois mandatos (2011- 2018) do Governador Tião Viana (PT-AC) em parceria com o Governo Federal, representado pelo então Ministério das Cidades. Foi idealizado para atender as populações que habitavam em áreas consideradas de risco, como margens de Rios e Igarapés.

satisfatórios dos indicadores constantes no Plano de Ação do Núcleo de Ensino Médio em tempo Integral (NEMTI) da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes (SEE/AC), compreendido que os indicadores se tornaram parâmetro na definição de políticas educacionais, uma recomendação posta pelos organismos internacionais como o BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (HORN e MACHADO, 2018).

O Relatório do NEMTI, baseado nos dados coletados junto ao CENSO/INEP, destaca que a taxa de aprovação nas Escolas Jovens saiu de 77,50% em 2015 para 94,74% em 2018, de forma progressiva entre o período consultado. No mesmo período a taxa de reprovação decresce consideravelmente de 22,35% para 5,02%. Os resultados apresentados levam a SEE/AC à investir na modalidade, visto que o ensino médio acreano registrou nos últimos anos baixo desempenho no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). Em 2015 a nota/meta do estado para as escolas públicas era 3,5 mas pontuou em 3,3. Já em 2017 a meta a ser atingida era 3,9 porém obteve a nota 3,6 com base nos dados disponibilizados pelo INEP e SEE/AC. Já em 2019, a nota aumentou apenas 0,1 p/p atingindo 3,7 quando a meta era 4,8, como é especificado pelo INEP.

Desde o início do Programa o governo do estado conta com as parcerias firmadas com institutos ligados ao setor empresarial, conferindo destaque para o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Instituto Natura – IN e o Instituto Sonho Grande – ISG. Fato este de grande relevância, ao qual se volta o interesse de compreender como esta relação se processa na implementação da política.

No contexto da reforma do ensino médio, a relação público-privada se apresenta de forma nuclear, quando diversas propostas de implementação pelos estados se dão neste modelo. A atuação de institutos e fundações do terceiro setor é uma realidade em avanço eminente do privado sobre o público. Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) pontuam que a terceira via é uma das estratégias que o capital tem utilizado para superar a crise estrutural do sistema, ocorrida após um longo período de expansão iniciado no pós-guerra. Para as autoras:

As teorias neoliberal e terceira via têm em comum o diagnóstico de que o culpado pela crise é o Estado, mas propõem estratégias diferentes de superação: o neoliberalismo defende o Estado mínimo e a privatização e a terceira via, a reforma do Estado e a parceria com o terceiro setor. Ocorre que, tendo o mesmo diagnóstico de que a crise está no Estado, nas duas teorias, este não é mais o responsável pela execução das políticas sociais: o primeiro a repassa para o mercado e o segundo, para a chamada sociedade civil sem fins lucrativos (2009, p. 763).

Segundo Peroni e Caetano (2015, p. 338):

A relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação e processo. Desse modo, tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são perpassados por interesses mercantis (2015, p. 338).

A fronteira pouco demarcada entre o público e o privado se traduz na forte influência que os sujeitos dos grupos diretamente associados ao mercado exercem na definição e implementação de políticas educacionais, e têm contribuído para o processo que as autoras denominam de *mercadificação* da educação pública. Para Laval (2019), na maioria dos países ocidentais a escola tem sido arrastada pelo viés neoliberal a um amplo processo de *mercadorização*, expresso pela complexa imbricação entre a esfera pública e privada. A ideia de que a escola pode assemelhar-se, se não se tornar uma empresa, se naturaliza com a perda conceitual e objetiva do que deveria ser a instituição escolar.

Fazendo a leitura do movimento do real pelo conceito de Estado Ampliado⁹ em Gramsci, entende-se que para terem êxito operacional na correlação de forças, os representantes da burguesia buscam se inserir nos aparelhos governamentais do Estado. Assim, seus interesses e ideias são disseminados tanto via sociedade civil – pelos institutos, fundações e partidos políticos – quanto pela sociedade política, quando estão ocupando cargos estratégicos no Ministério da Educação, por exemplo.

Especificamente sobre a Reforma do Ensino Médio, Quadros e Krawczyk (2019) avaliam que esta serviu para atender sobremaneira os interesses do empresariado brasileiro, que se coadunam aos propalados pelos organismos internacionais. Para os autores “a influência do empresariado é marcada principalmente pela consonância da proposta de reforma da medida provisória e de documentos do segmento empresarial” (p. 43).

Em sua dissertação Quadros (2020) faz uma análise aprofundada e minuciosa da influência exercida pelos representantes da burguesia na reforma do ensino médio, e uma de suas inferências aponta para o protagonismo do Instituto Alfa e Beto, Instituto Unibanco (IU) – integrante do conglomerado Itaú-Unibanco – e Todos Pela Educação (TPE), quando estes atuaram de forma intensa na definição da política por meio de documentos produzidos sob a

⁹“O conceito de Estado ampliado permite verificar a estreita correlação existente entre as formas de organização das vontades (singulares e, sobretudo, coletivas), a ação e a própria consciência (sociedade civil) – sempre enraizadas na vida socioeconômica – e as instituições específicas do Estado em sua acepção restrita (sociedade política). Gramsci supera o dualismo das análises que separavam e contrapunham a base à superestrutura, integrando sociedade política e sociedade civil numa só totalidade, em constante interação, no âmbito do que ele considerava as superestruturas” (Fontes e Mendonça, 2012, p. 62-63 apud Mendonça, 2014, p. 34).

concepção de educação e de ensino médio defendidas pelas organizações e embasadas pelos métodos do capital.

Os temas que sustentam determinadas concepções estão diretamente relacionados às teorias elaboradas por teóricos que conferem base científica ao capitalismo e seus processos. Temas como flexibilização, capital humano, competências, protagonismo juvenil, projeto de vida, são recorrentes nas cartilhas, documentos e estudos esboçados pelo setor (QUADROS, 2020).

Com base nos dados coligidos até aqui, interessa a este estudo investigar a política de Educação em Tempo Integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação dos institutos ligados ao setor empresarial, que se constitui no objeto de estudo dessa pesquisa. Um desafio que, a priori, trata-se de um pré-requisito para obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre a este que subscreve.

O interesse pessoal pela política e a educação, no sentido lato do termo, resultou na construção e submissão ao processo de seleção do Mestrado em 2018 do projeto voltado a esta temática. Projeto este reestruturado com o auxílio imprescindível da orientadora para que pudesse nortear a pesquisa.

Aristóteles já dizia que “o homem é um ser político por natureza”. Costumo dizer sempre que a política nos atravessa, ela determina sobre nossas vidas e sobre nosso “cidadaniar”. Com essa compreensão, durante a graduação participei de discussões em arenas decisórias e deliberativas. Fui presidente do Centro Acadêmico do Curso de Licenciatura em Educação Física (2015-2016) da instituição onde prossegui os estudos no Mestrado. Enquanto representante do corpo discente em instâncias como o Colegiado do Curso e a Assembleia de Centro, procurava ser participativo e sempre voz ativa nas pautas que implicavam na vida acadêmica dos alunos.

Além disso, em 2016 integrei a Chapa Empate que concorria as eleições para o Diretório Central dos Estudantes (DCE) da universidade. Minha construção política, de forma mais incisiva, se dá a partir desse envolvimento e o interesse em discutir sobre as políticas destinadas aos jovens. Eis aí a escolha pela linha de pesquisa Políticas e Gestão educacional.

A respectiva linha enfatiza os estudos voltados à relação Estado/Sociedade na definição, implantação, desenvolvimento e avaliação de políticas educacionais, dando ênfase à gestão. O objeto da pesquisa converge para esta linha, dado que se analisa a política/programa em fase de implementação e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial.

No tocante à relevância de se empreender o estudo, acredita-se que este poderá contribuir para a compreensão do panorama em termos conjunturais do processo de implementação da Reforma do Ensino Médio, com recorte específico para a política de fomento à implementação de escolas de tempo integral e a participação de organizações ligadas ao empresariado brasileiro, nesta.

Ademais, a pesquisa poderá agregar no banco de pesquisas em torno do Ensino Médio, uma etapa tão problematizada em razão de sua própria complexidade. Pois, além de ser a “encruzilhada do sistema educacional” (ENGUITA, 2014), é estrategicamente disputado no plano da formação para o capital ou para além deste (MÉSZAROS, 2008).

No afeto pessoal e profissional se traduz em um crescimento ímpar, ao professor (político), ao militante e o filho da classe trabalhadora, que muito cedo percebeu ser a educação o caminho a ser percorrido para que tivesse ascensão social e, sobretudo, emancipação humana, sendo movido por uma consciência de classe tão necessária em nossos tempos.

Assim, cabe assinalar que o objeto de estudo desta pesquisa volta-se para a Política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial. A problemática desta pesquisa consiste em analisar *De que forma têm se dado a atuação de institutos ligados ao setor empresarial no processo de implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre?*

Com intuito de responder a essa questão, elencamos algumas questões norteadoras dessa pesquisa, a saber:

- a) Como está regulamentada a política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre?
- b) Como está avançando o processo de implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio no estado do Acre?
- c) Como os institutos ligados ao setor empresarial, especificamente o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Instituto Natura (IN) e o Instituto Sonho Grande (ISG) atuam no processo de implementação da política?
- d) Quais fundamentos teórico-metodológicos embasam os documentos produzidos por estes institutos?

O objetivo geral da pesquisa foi analisar a política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre e a atuação de institutos ligados ao setor empresarial.

Com este intento, determinamos os seguintes objetivos específicos correlatos às questões de pesquisa:

- a) Caracterizar a política de educação em tempo integral voltada para o ensino médio do estado do Acre por meio dos documentos que a regulamenta.
- b) Descrever e analisar o avanço da implementação da política de educação em tempo integral ensino médio no estado do Acre.
- c) Identificar e descrever a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), do Instituto Natura (IN) e do Instituto Sonho Grande (ISG) no processo de implementação da política.
- d) Analisar os fundamentos teórico-metodológicos que embasam os documentos/materiais produzidos pelos institutos.

1.1 PROCESSO METODOLÓGICO

A pesquisa em Educação enquanto campo constituinte das ciências humanas, necessita assim como as demais ciências, organizar-se através da sistematização dos estudos que buscam analisar ou compreender os fenômenos educacionais a partir de uma metodologia científica.

De maneira mais clara, é preciso um caminho minuciosamente descrito das etapas da pesquisa para que se responda as questões formuladas, atingindo assim o objetivo proposto. E para que se tenha caráter científico é fundamental que a pesquisa se caracterize com base nos elementos que constituem determinado método.

Os métodos epistemologicamente construídos com o desenvolvimento da ciência lhe propõe zelo, rigor, qualidade, a requerida cientificidade. Nestes termos, o pesquisador estabelece um percurso metodológico que o oriente e que permita a exequibilidade de sua proposta.

O estudo que aqui se apresenta segue uma linha descritiva e analítica, dado que se buscou tecer uma análise do processo. Para tanto se descreve os fenômenos de interesse da pesquisa e se analisa com base nos constructos críticos encontrados na literatura concernente ao objeto problematizado.

Com relação à abordagem da pesquisa, esta se caracteriza como qualitativa, uma vez que “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos

[...]” (MINAYO, 2001, p. 14), buscou-se observar o objeto a partir dos muitos fatores implicados neste, seja de ordem política, social, econômica ou cultural.

Lüdke e André (2018) ao relatarem o evidente interesse dos pesquisadores da área de educação pelo uso de metodologias qualitativas colocam com base em outros autores que a pesquisa qualitativa “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto [...]” (p. 14).

Destarte, corroborando com as ideias de Minayo (2001) e Lüdke e André (2018), o estudo se encaminha nesta perspectiva de compreender o objeto descrevendo-o, caracterizando-o e percebendo-o para além de números e qualificando o debate em caráter humano. Em síntese, a análise se mostra indutiva, ou seja, não se busca evidências que comprovem hipóteses definidas preliminarmente, se objetiva responder as questões que movem o estudo com muita transparência, seguindo princípio científico.

Com base no delineamento da pesquisa, realizou-se a priori uma pesquisa de cunho bibliográfico que segundo Severino (2016, p. 131):

[...] é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes nos textos.

O objetivo da pesquisa foi conhecer de maneira focalizada as políticas destinadas ao ensino médio no Brasil, ao decorrer da história desta etapa da educação básica, evidenciando o domínio que a classe burguesa sempre teve sobre os processos, seja no período em que éramos uma colônia, ao elevado grau de desenvolvimento de acumulação do capitalismo. Assim, buscou-se colocar em relevo os fatores políticos, socioeconômicos e culturais que incidem sobre a formulação de determinadas políticas.

Na sequência, ocorreu a realização da pesquisa documental, que se tornou basilar neste estudo. Para Lüdke e André (2018, p. 44) a pesquisa documental “pode se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. As autoras ressaltam ainda que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte "natural" de informação. Não são apenas uma fonte

de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto (p. 45).

A pesquisa documental se deu em dois momentos. O primeiro momento, pode ser encontrado na seção 3, onde se analisou as leis, portarias, planos, que dão sustentação à política de Educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre. Além desses, integraram essa parte, as matrizes curriculares que orientam o currículo das Escolas Jovens. Os documentos que foram analisados nesta fase estão organizados no quadro a seguir:

QUADRO 1: DOCUMENTOS NORMATIVOS DA POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE

Nº	DOCUMENTO/ESFERA	DO QUE TRATA
01	Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Conversão da MP nº 746, de 2016) (Federal)	Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.
02	Portaria MEC nº 1.145, de 10 de outubro de 2016 (Federal)	Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.
03	Portaria MEC nº 727, de 13 de junho de 2017 (Federal)	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
04	Portaria MEC nº 2.116, de 06 de dezembro de 2019 (Federal)	Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.
05	Lei nº 3.366, de 27 de dezembro de 2017 (Estadual)	Institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral, na rede pública de educação básica do Estado do Acre.
06	Plano de Implantação da Escola Jovem em Tempo Integral – ACRE (2018) (Estadual)	Esboça como se dará o processo de implementação da política, evidenciando os pressupostos teórico-metodológicos onde a mesma está embasada

07	Resolução CEE/AC nº 87/2018 (Estadual)	Aprova o Plano de Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem e a Matriz Curricular para o ano de 2018.
08	Resolução CEE/AC nº 63/2019 (Estadual)	Aprova Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral para o ano letivo de 2019.
09	Matriz Curricular 2020 (Estadual)	Matriz Curricular em vigência, porém aguardando aprovação do CEE/AC.
10	Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral – NEMTI – SEE/AC (Estadual)	Consta Metas e Estratégias para serem atingidas pelas Escolas Jovens no ano de 2020, com base em indicadores dos anos anteriores.

Fonte: Quadro Elaborado pelo autor

O segundo momento da pesquisa documental foi organizado na seção 4 e objetivou a análise dos documentos produzidos pelos institutos ligados ao setor empresarial. De forma mais específica, analisou-se os Cadernos Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE que é o principal instituto envolvido no processo de implementação da política. Uma vez que o modelo pedagógico e de gestão *Escola da Escolha*, formulado pela organização, foi adotado pela política do estado. É também através dos Cadernos que se recupera a história do instituto. Assim se justifica a escolha à interesse do estudo.

Dos 12 Cadernos Formação elaborados pelo ICE que subsidiam a formação dos profissionais envolvidos na política de educação em tempo integral no ensino médio do Acre, selecionamos para respectiva análise os seguintes:

QUADRO 2: CADERNOS DO MODELO PEDAGÓGICO *ESCOLA DA ESCOLHA* DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE

CADERNO	CONTEÚDO
Caderno 1: Memória e Concepção do Modelo – Concepção do Modelo Escola da Escolha (2019a)	Concepção do Modelo, O porquê de um modelo de Escola e as bases sustentadoras do modelo
Caderno 4: Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico (2019b)	O contexto da concepção do modelo pedagógico, o marco conceitual e filosófico, o marco lógico, o modelo pedagógico e a arquitetura curricular
Caderno 5: Modelo pedagógico – Princípios Educativos (2019c)	O protagonismo, os 4 pilares da educação, a pedagogia da presença, a educação interdimensional
Caderno 6: Modelo Pedagógico – Eixos Formativos (2019d)	A formação Acadêmica de excelência, formação para a vida, a formação das competências para o século XXI

Fonte: Elaborado pelo autor

A seleção dos cadernos supracitados se justifica pelo fato de que os mesmos contemplam de maneira substancial as questões que se procura responder, e por conseguinte atingir os objetivos a elas relacionados. Além dos cadernos do ICE, a pesquisa buscou informações nos sites dos institutos estudados, como também em reportagens relacionadas às organizações.

Ainda na seção 4, se discute a inserção de um membro do terceiro setor na equipe que compõe o Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral – NEMTI da SEE-AC. Interessou ao estudo investigar qual o objetivo da presença de um representante do setor privado no núcleo, para que dessa forma se reunisse maior empiria em torno da relação público privada que ocorre.

A análise dos dados foi realizada à luz da teoria correlata ao objeto, em uma perspectiva crítica analítica. Em um primeiro momento se discute e analisa a política em si, caracterizando-a com base nos documentos que a regulamenta e descrevendo o processo de implementação que está a ocorrer no estado. Posteriormente a análise se aprofunda em compreender a atuação dos institutos ligados ao setor empresarial. Nesta parte, além de identificar quem são e descrever a atuação das organizações, se discute criticamente os fundamentos onde ancoram-se os documentos formulados pelos representantes do terceiro setor, e esse movimento baliza-se continuamente pelas pesquisas já realizadas que versam sobre a temática ora discutida.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

O texto final da dissertação encontra-se organizado em cinco seções. A primeira inicia-se com a Introdução, onde se expôs o objeto de pesquisa e sua problemática apresentando alguns conceitos importantes para a compreensão do tema. Seguem as questões de estudo que norteiam à problemática, assim como os objetivos definidos a partir do que se pretende alcançar ligados ao percurso metodológico que define os instrumentos de pesquisa e as técnicas que guiaram a forma com a qual a pesquisa almejou encontrar suas respostas.

Na segunda seção, intitulada “*As políticas educacionais destinadas ao ensino médio no Brasil e a histórica atuação dos representantes da burguesia*”, procura-se discutir as reformas pelas quais passaram o ensino médio brasileiro, colocando em relevo a arena de disputa que se forma em torno deste. Bem como as dissidentes linhas argumentativas que incidem sobre a formulação de determinadas reformas. A discussão é tecida com base no entendimento da luta de classes por hegemonia cunhada pelo filósofo marxista António Gramsci. Neste sentido, evidencia-se a centralidade do ensino médio nos embates que se deflagram, para que uma concepção de mundo seja hegemônica e decida sobre as outras, um processo “capitalistamente” desigual dentro de um sociedade cindida em classes. A incursão inicia-se delineando a base

colonial e escravocrata da dualidade no ensino médio, analisa as reformas no extenso contexto de desenvolvimento e consolidação do capitalismo industrial quando adentra à mundialização do capital e as reformas que se empreendem consubstanciadas no neoliberalismo, chegando a reforma do ensino médio de 2017.

Na sequência, tem-se a terceira seção de cunho documental intitulada “*A política de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio do Estado do Acre: regulamentação e implementação*”, onde se analisa os documentos normativos que dão sustentação à política além das matrizes curriculares que têm orientado os currículos das Escolas Jovens. Ainda nesta seção se descreve como está o processo de implementação da política, evidenciando seu alcance estadual e as escolas que adotaram a modalidade. A análise é feita com base na seção anterior que traz a discussão teórica.

A quarta seção, também de caráter documental, intitulada “*O modus empresarial operando: atuação dos institutos do terceiro setor no ensino médio em tempo integral do Acre*” aprofunda o estudo e problematiza criticamente a relação pública privada entre o Governo do Estado do Acre e as organizações da sociedade civil oriundas do empresariado. Tal relação tem se materializado na atuação dessas ONGs no processo de implementação da política discutida na seção 3. A análise empreendida ancora-se na literatura que se apresentou na seção teórica, explorando estudos de autores que se vinculam ao objeto de pesquisa proposto. E assim, buscou-se verificar a forma como o setor empresarial tem decidido e gerido a política pública.

Na última seção apresentamos as considerações finais da pesquisa, seguida de suas referências bibliográficas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DESTINADAS AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E A HISTÓRICA ATUAÇÃO DOS REPRESENTANTES DA BURGUESIA

Nessa seção temática se realizou o exercício de discutir no processo de desenvolvimento histórico as políticas voltadas para a última etapa da educação básica, situadas em seus contextos específicos. Nas arenas de formulação e implementação de determinadas políticas, interessa perceber a perene atuação dos grupos que hoje integram a chamada classe burguesa, seja no período em que éramos uma colônia portuguesa com o protagonismo das elites escravocratas, seja no extenso período republicano no qual se processou a expansão do sistema capitalista, em seus muitos estágios, crises e retomadas.

O Ensino Médio compreendido como a última etapa da educação básica, é historicamente marcado por disputas nos campos político-ideológico, social e econômico (KRAWCZYCK, 2011; MELO e DUARTE, 2011; SILVA e SCHEIBE, 2017). Estes embates se dão em torno da indefinição identitária e finalidade desta fase de escolarização, que se expressa dual.

De acordo com Kuenzer (2007) a dualidade estrutural que se verificou na divisão técnica do trabalho sob o *modus operandi* da produção capitalista, em sua ascensão, fragmentou o trabalho em instrumental e intelectual. Ao convergir para a educação, esta lógica “expressou-se por meio da oferta de escolas que se diferenciavam segundo a classe social que se propunham a formar: trabalhadores ou burgueses” (p. 1156).

A autora nos diz de uma dualidade que é perene, insuperável dentro do modo de produção vigente. Se no regime de acumulação rígida¹⁰ ela era assumida, no regime de acumulação flexível¹¹ é negada, a partir do processo de inclusão excludente da classe trabalhadora no estratificado mercado de trabalho. E isto se dá por meio do controle da capacitação ou disciplinamento da força de trabalho em que o objetivo fim é a valorização do capital (KUENZER, 2007).

Corroborando com a compreensão da natureza dual que se apresenta no ensino médio, Frigotto (2011) coloca que com o advento da revolução burguesa a estrutura de classe na

¹⁰Segundo Kuenzer (2007) neste período do processo de desenvolvimento capitalista a fronteira entre formação propedêutica e profissional é estritamente demarcada, o que “respondia à racionalidade da divisão social e técnica do trabalho nos termos da organização taylorista/fordista, de natureza rígida” (p. 1156).

¹¹Corroborando com Harvey (1992) Kuenzer (2007) coloca que este regime advoga pela superação da dualidade até então vigente, uma vez que “o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, ao invés de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência” (p. 1159).

sociedade se definiu em duas classes antagônicas e principais: os que detinham o capital sob controle, e os trabalhadores dispendo unicamente de sua força de trabalho a ser vendida à burguesia. E a escola é assim caracterizada quando diz que:

Mesmo em sociedades que atingiram elevado grau de democratização da escolaridade desenvolveu-se a dualidade. Uma escola mais complexa, rica e que desenvolve conhecimentos, valores e atitudes para dirigir, organizar, comandar, etc., e uma escola mais prática, restrita, adestradora para os que se destinam ao trabalho manual ou de execução (FRIGOTTO, 2011, p. 03).

O dualismo que marca o processo de desenvolvimento do capital é, portanto, característica histórica do ensino médio no Brasil. Isto porque as políticas educacionais formuladas para esta etapa da educação básica expressam a dualidade do sistema (NASCIMENTO, 2007). E ao realizar incursão histórica pelas políticas destinadas ao ensino médio brasileiro é possível inferir que a dualidade assume efeito “sanfona”, ora mais alargada, evidenciando de forma escancarada a face da superestrutura capitalista, ora menos, negando-a, seja em governos autoritários, nacionalistas ou populares.

A partir disto é que se estabelecem os conflitos na busca por hegemonia neste lugar instável que é o ensino médio. A burguesia que “desempenhou na história um papel altamente revolucionário” (MARX e ENGELS, 2015, p. 65) e, portanto, proprietária dos meios de produção, tenciona de um lado tendo o mercado como parâmetro para formar o trabalhador que atenda as exigências deste, como sinaliza Mészáros (2008). Na realidade brasileira, de maneira mais incisiva, os representantes do capital há décadas incidem sobre a pauta educacional, seja internacionalmente, como o Banco Mundial (BM) desde a década de 1950 (SOARES, 2007) até o presente, seja nacionalmente como o Movimento Todos pela Educação (SHIROMA, CAMPOS e GARCIA, 2011; MARTINS, 2016).

Do outro lado está a classe trabalhadora que tem sua força de trabalho nesse sistema tida como mercadoria (RIBEIRO, 2019), e atendida por um projeto de ensino médio que tem sido “seletivo, e vulnerável à desigualdade social” (NASCIMENTO, 2007, p. 78). Esta classe busca se organizar historicamente dentro de movimentos sociais e sindicatos que reivindicam seus direitos. Advogam em suma, pelo direito à educação sob um caráter e função humanista. Uma formação que possibilite mobilidade social dignificada, reconhecendo o ser humano onde este e seu trabalho não sejam coisificados à moda do capital (RIBEIRO, 2019).

Nessa arena de disputa que se forma em torno do ensino médio, os atores sociais diretamente implicados em diversos períodos históricos assumem um não-lugar, à medida que são (in)visibilizadas suas aspirações individuais e suas muitas realidades. Dado que os

idealizadores das políticas na maioria das vezes se esquivam de compreender determinadas realidades, e simplesmente implementam de forma verticalizada a política educacional. Esta, indubitavelmente referenciada no projeto societário defendido pela burguesia.

No caso brasileiro, a dualidade presente no ensino médio que tem sua trincheira alargada com o processo de desenvolvimento capitalista encontra na particularidade colonial que passou o Brasil sua gênese no seio de uma sociedade eminentemente escravocrata. De lá até hoje tem sido moldada dentro de contextos históricos, de forma que atenda interesses específicos.

2.1 A Raiz Colonial e Escravocrata da Dualidade no Ensino Médio Brasileiro

Os estudos referentes à historiografia da educação no Brasil têm seu marco inicial no extenso período colonial (1530-1822). A educação/instrução trazida pelo colonizador era algo novo que chegara por aqui. Era o Brasil da educação jesuítica, das aulas régias, das aristocracias rurais escravocratas que detinham o poder, as elites. Vista como um privilégio de classe, a educação se destinava unicamente a quem dela poderia usufruir àqueles que não precisavam trabalhar (aqui no sentido braçal), mas alimentar seus intelectos via educação propedêutica (ROMANELLI, 2005).

Zotti (2005) destaca que a instrução da classe dominante forjada a partir dos princípios jesuíticos atravessou todo o período colonial. Seguindo o ideário de educação deixado pelos padres jesuítas, a educação no período pombalino vai se dá na lógica clássica humanista e “europeizante” como assinala a autora. E acrescenta que “essa tradição se estende à organização do ensino no Império, caracterizando, especialmente, a função social e o currículo do ensino secundário” (p. 31).

Declarada a Independência do Brasil, o Governo central inspirado na revolução francesa e seus fundamentos liberais, ensaia através da constituição de 1824 os primeiros marcos legais sobre a instrução pública. Anuncia o ensino primário obrigatório sendo alheio ao ensino secundário (ZOTTI, 2005). Mas diante da demanda da classe dominante por escolarização e a presença da família real no Brasil, em 1837 é criado o Colégio Dom Pedro II que se configurou como a primeira escola de ensino secundário, onde se ofertava educação elitizada, universal e com propósito de acesso ao ensino superior (ZOTTI, 2005).

Em análise do ensino secundário no período imperial, Romanelli (2005) conclui que o caráter propedêutico verificado neste, assim como o currículo humanístico, que nas palavras da autora era “fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante” expressava a natureza de um sistema escolar que fora fundado “numa ordem social escravocrata” (p.39).

A educação da época era inspirada no modelo europeu, que desconsiderava a realidade brasileira e buscava transplantar os valores e os costumes do colonizador. E neste processo de educação das/para as elites, as classes subalternizadas não tinham voz, vez e muito menos lugar, pois o que lhes cabia era o trabalho escravo que os desumanizava (ROMANELLI, 2005). As autoras corroboram que o ensino secundário universalista e enciclopédico marca todo o período do império, e vai assim permanecer na primeira república (1889-1930) como privilégio da elite.

Com a “abolição”¹² da escravatura em 1888, evidenciando o triunfo das ideias liberais burguesas sobre o antigo regime colonial e escravocrata de economia ruralista; já sinalizando o desenvolvimento do capitalismo industrial que se tornara emergente, o ensino secundário tem o lastro do dualismo proclamado de forma constitucional, como enfatiza Romanelli (2005, p. 41):

A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou a União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre a educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a educação superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis no Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia escolas normais (de nível médio) para as moças e escolas técnicas para os rapazes.

A autora sublinha ainda, que a dualidade presente no sistema educacional brasileiro “representava a própria dualidade da sociedade escravocrata, de onde acabara de sair a República” (p. 42). No período da primeira República, algumas reformas foram empreendidas no intuito de solucionar os graves problemas da instrução pública face à dualidade. Entre elas destacam-se a Reforma Benjamin Constant, Lei Orgânica Rivadávia Corrêa, Reforma Carlos Maximiliano e a Reforma Rocha Vaz, mas segundo a autora as reformas não tiveram o êxito esperado.

Importante destacar que estas reformas foram, a todo o momento, interseccionadas pelos interesses das elites, que agiam para permanecer no poder sob um domínio político-ideológico, socioeconômico e cultural. Para tanto, apresentavam estratégias que lhes perpetuassem como a classe hegemônica. E a história nos mostra que desde o Brasil colônia essa é a divisão da sociedade em classes, e nesta se traduz a luta por hegemonia anunciada por Gramsci, uma luta marcada pelo racismo, pela indiferença e pela desigualdade.

¹²Entre aspas porque busca-se expressar um posicionamento político com relação ao fato histórico. Uma vez que a abolição fora um ato simbólico que na prática não se efetivou, visto o genocídio da população negra, bem como seu encarceramento em massa, sob uma lógica discursivamente racista, que perpassa a história.

2.2 As Reformas Empreendidas ao Ensino Médio no Contexto da Modernização pelo viés do Capitalismo Industrial

Ao processo de desenvolvimento do capitalismo industrial pelo qual já vinha passando as potências europeias, e a penetração das ideias liberais que de lá ressoam e aqui repercutem; o Brasil que adentra a década de 1930 é passível da convulsão capitalista tendo a Europa como epicentro (ROMANELLI, 2005). Tecendo uma análise sintética do período ao qual se faz referência Andreotti (2012, p. 18) explica que:

A década de 1930 representou um momento de definições sobre o encaminhamento do desenvolvimento capitalista industrial no país, protagonizando movimentos políticos tais como a Revolução de outubro de 1930, a Revolução Constitucionalista de 32 e o Estado Novo, em 1937 e suscitando inúmeras discussões, ainda presentes na historiografia, sobre quais forças políticas e interesses predominaram nas mudanças ocorridas no período considerado um marco da modernização brasileira.

O Brasil vivia uma efervescência pelas demandas do capital que já tinha formado uma burguesia industrial, desenhando a vida cidadina caracterizada pelo processo de urbanização, em visível rompimento com uma economia de base rural, que perdurava na República através das oligarquias agrárias¹³ (ANDREOTTI, 2012). Com a dita necessidade de modernizar o país o governo provisório de Getúlio Vargas (1930-1934) – nomeado presidente logo após a Revolução de 1930 – empreendeu reformas consubstanciadas no capitalismo em ascensão.

O ensino secundário que na época já apresentava a dicotomia propedêutico/profissionalizante precisou de igual modo, ser ajustado ao modelo de produção que se adotava no Brasil. Destarte, em 1931 passa por uma reforma estrutural organizada pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos.

De acordo com Dallabrida (2009, p.185) a Reforma Francisco Campos “estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas”. Dentre as principais medidas estava o aumento do número de anos nesta etapa de escolarização, que passou de 5 para 7 anos de duração, e sua divisão em dois ciclos: fundamental e complementar, sendo o primeiro ciclo de 5 anos, onde se tinha uma educação

¹³Durante o período da Primeira República (1889-1930) prevaleceu enquanto regime político e econômico a República dos coronéis, das elites agroexportadoras, evidenciada na política café com leite entre os produtores de café e cana de açúcar dos Estados de Minas Gerais e São Paulo, que alternavam-se na Presidência (DE VARES, 2012).

mais geral, o segundo permanecia com o caráter propedêutico ofertando determinada formação a aqueles que aspiravam ao ensino superior (DALLABRIDA, 2009).

O autor ressalta que o Brasil através da Reforma se alinhava a países ocidentais mais desenvolvidos, que já haviam efetivado suas reformas no ensino secundário, modernizando-o (leia-se, adequando-o à racionalidade do capital). Não obstante, o ensino secundário brasileiro assumia um caráter ainda mais elitista, evidenciado na formação propedêutica para qual sinalizava a reforma de Campos.

Otranto e Pamplona (2008, p. 09) avaliam que “a reforma dificultava a participação das classes mais baixas no ensino secundário” em detrimento da educação profissional, que aos menos favorecidos destinava-se, impossibilitando-os do acesso ao ensino superior.

Em outras palavras, a reforma que veio estabelecer nova estruturação, rompendo com a “inorganização” até então vigente na República Velha, promoveu apenas o enriquecimento da formação endereçada às elites. Tratava-se da classe dominante conduzindo uma reforma para si mesma, conferindo sua manutenção no lugar privilegiado em uma sociedade que se originou em base escravocrata, e de lá se desenvolve com suas raízes fincadas.

Esse modelo organizacional conferido ao ensino secundário permaneceu até uma nova reforma ocorrida ainda na Era Vargas, especificamente em 1942 quando o Brasil estava sob o domínio do Estado Novo. As Leis Orgânicas do Ensino começaram a ser instituídas por Gustavo Capanema enquanto este era ministro da Educação e Saúde (1934-1945), finalizando em 1946 quando chegara ao fim o Estado Novo (ROMANELLI, 2005). Segundo a autora, a Reforma Capanema organizou através de Decretos-Lei os ensinos técnico-profissional e secundário. A continuidade da reforma se deu em 1946 no governo provisório de José Linhares, onde foram reformados sob a mesma base legal os ensinos normal e primário.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244 de 9 de abril de 1942) trazia imersa em seu conteúdo a ideologia patriótica e nacionalista na qual se configurava a ditadura de Getúlio Vargas (ROMANELLI, 2005). Segundo Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) foi dada prioridade à reforma do ensino secundário para se reafirmar a concepção educacional defendida por Capanema. Este enquanto ministro da educação idealizava um sistema educacional que correspondia “à divisão econômico-social do trabalho” (p.205).

Desta maneira, “a educação deveria servir ao desenvolvimento de habilidades e mentalidades de acordo com os diversos papéis atribuídos às diversas classes ou categorias sociais” (p. 205). Logo, os respectivos ensinos tinham públicos específicos assim organizados pelos autores: *educação superior* – destinada à elite da elite, *educação secundária* – para a elite urbana, *educação primária e profissional* – aos jovens que se tornariam os trabalhadores na

máquina produtiva do capital, e a educação feminina – às mulheres. Esta última justificada pelo posicionamento contrário de Capanema ao da coeducação, advogada pelos pioneiros da Escola Nova, à época.

Priorizando sistematicamente uma formação humanística, centrada na aquisição por parte do aluno de uma cultura geral, o ensino secundário da Reforma Capanema se apresentava elitista e preparatório ao ensino superior (SCHWARTZMAN, BOMENY e COSTA, 2000; ROMANELLI, 2005). A ênfase dada ao ensino de caráter humanístico em detrimento do ensino técnico-profissionalizante foi para Daros (2013) fruto da colaboração entre o Estado e a Igreja Católica, uma vez que nas décadas de 1930 e 1940 havia dois grupos que disputavam projetos educacionais antagônicos. Ao momento que os *católicos* defendiam uma educação pautada nos princípios religiosos, onde a doutrina católica assumia centralidade no processo educativo, os *pioneiros* argumentavam “pela efetivação de um sistema público de ensino, gratuito e laico [...]” (p. 263).

Das mudanças trazidas pela reforma, Romanelli (2005) destaca que o artigo 22 da Lei Orgânica reorganizava o ensino secundário em dois ciclos. O ciclo ginásial de 4 anos, e mais um ciclo de 3 anos, denominado colegial. Este último dividia-se em clássico e científico. Os currículos tanto do ginásial quanto do colegial eram igualmente engessados na perspectiva da educação de uma cultura geral.

Schwartzman, Bomeny e Costa (2000) relatam que a frequência obrigatória dos alunos nas escolas de ensino secundário anunciada na reforma, objetivava formatá-los nos princípios que subsidiavam a ditadura varguista. Com o tempo que os estudantes passavam na escola se efetivava a inculcação de uma cultura comum, um discurso tônico e unificado. Romanelli (2005, p.159) é enfática ao dizer “que o governo procurou, na época, criar no ensino um mecanismo capaz de formar “individualidades condutoras”, mecanismo este fundamentado numa ideologia política definida em termos do patriotismo e nacionalismo de caráter fascista”. Ou seja, a educação era de fato usada como objeto de doutrinação.

A estrutura que se desenhou no ensino secundário sob a concepção de educação do ministro Capanema, assim como a Reforma Francisco Campos esteve visivelmente alinhada aos interesses da classe dominante. Se por um lado dava continuidade ao processo de modernização iniciado por Campos, por outro se regulava um sistema pautado na desigualdade social, característica essa inerente as sociedades que se ergueram na lógica da produção capitalista.

As leis orgânicas instituídas pela Reforma Capanema vão orientar a organização geral do ensino no país até que se promulgue em 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional (NUNES, 2001). Com a renúncia de Getúlio Vargas em 1945, o país acena para um período democrático da história; mas a autora salienta que a redemocratização é um processo marcado pela ambiguidade política e “não só marcou o processo de elaboração da nova lei, desencadeado em 1947 no governo Dutra, mas também permitiu que permanecessem em vigor as concepções e o aparelho institucional montado para dirigir a educação nacional” (p. 113). Nestes termos, se expressa na sociedade um projeto de educação dual, nas palavras da autora “para o povo, uma educação destinada ao trabalho; para as elites, uma educação para usufruir da cultura e aprimorá-la no exercício da vida” (Idem).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961), prescrita na Constituição Federal de 1946, foi instituída depois de 13 anos de tramitação do projeto de lei no âmbito do Congresso Nacional (ROMANELLI, 2005; MONTALVÃO, 2010). O longo processo deflagrado até a aprovação da Lei atravessa exatos seis governos democráticos. Isto dentro de um período marcado pela crise política após o suicídio de Getúlio Vargas em 1954, que logrou renúncias recorrentes. Para Romanelli (2005) as lutas ideológicas que se dão em torno da LDB de 1961 ampliam-se dada a participação de novos atores sociais. A partir de agora estudantes, operários e intelectuais adentram a arena de disputa, e expressam as mudanças que têm se efetivado na sociedade brasileira.

A priori, as lutas ideológicas as quais a autora se refere, diz respeito à administração da educação nacional, se esta seria centralizada, como era no Estado Novo, – no grupo que defendia esta linha argumentativa, estava Gustavo Capanema –, ou federativo-descentralizada, inspirada já na Constituição democrática de 1946. Em um segundo momento, a disputa é deslocada à definição de uma escola pública ou privada. Esta última, protagonizada por conservadores pela escola privada e os intelectuais aqui representados pelos escolanovistas¹⁴ que em 1959 lançam o segundo Manifesto dos Pioneiros – mais uma vez convocados advogando pela escola pública, gratuita e laica.

É perceptível que a LDB de 1961 concentrou as discussões em aspectos mais gerais da educação. Quanto à última etapa da educação básica, ora objeto de análise, a Lei que instaurou um marco legal em âmbito nacional, ensaiando o federalismo, alterou apenas a sua nomenclatura. Antes ensino secundário passou a ser denominado ensino médio, mas manteve a mesma organicidade estabelecida pela Reforma Capanema. No período que o Brasil passava

¹⁴Cumprir esclarecer que os intelectuais orgânicos deste grupo por mais que apresentassem algumas ideias progressistas para o campo educacional, eram oriundos de seios familiares detentores de poder e capital, não por acaso, Anísio Teixeira havia sido aluno de Dewey nos EUA's, um privilégio de classe.

pelo intenso processo de industrialização e urbanização, acentuada prioritariamente no Governo de Juscelino Kubitscheck (1956-1960), consolida-se a dualidade estrutural no ensino médio.

2.3 O Ensino Médio no Período da Ditadura Civil-militar e a Consolidação do Modo de Produção Capitalista

A consolidação da sociedade urbano-industrial capitalista que se deu a partir do acelerado processo de industrialização que passou o Brasil, nos anos de JK, esteve consubstanciada na ideologia nacionalista desenvolvimentista (SAVIANI, 2008). De acordo com o autor, a sociedade no início da década de 1960 já se apresentava complexa no tocante aos atores sociais que a compunha. Se outrora as forças divergentes aglomeraram-se em torno do objetivo central que era a industrialização, efetivado este processo, a classe operária que se alinhava à esquerda reivindicava reformas de base que viessem atender as muitas demandas advindas da classe pertencente.

Se de um lado a classe trabalhadora inspirada nos princípios do nacionalismo desenvolvimentista propugnava um alinhamento da ideologia política à economia, a classe burguesa, representada pelos empresários donos das indústrias, e, portanto, proprietários dos meios de produção, organizavam-se para combater o comunismo que viam na maneira populista com a qual governou Juscelino Kubitscheck. Saviani (2008) coloca que os empresários agiam de forma a promover a desmobilização dos grupos e entidades que defendiam os interesses populares. Para tanto estabelecem aliança com os militares, desenhando o golpe militar de 1964. Vejamos o protagonismo que o empresariado brasileiro vai tendo a partir desse período.

Deflagrado em 1º de abril de 1964 o golpe civil-militar depôs o então Presidente João Goulart e instaura a mais severa ditadura da história. O período que vai de 1964 a 1985 será marcado pela censura, pelas recorrentes retiradas de direitos sociais, pela violência. A violência para além de ser policial, era discursiva, essencialmente ideológica, expressa nos atos institucionais que caracterizaram o período.

No aspecto econômico, Ferreira Jr. e Bittar (2008, p. 334) esclarecem que “a aliança empresarial-militar, que golpeou a ordem institucional implantada após 1946, não propugnava alterar a essência do processo de desenvolvimento do capitalismo brasileiro que se iniciara em 1930”. Mais que isto, durante o regime militar o crescimento econômico foi à tônica assumida pelos generais-presidentes e seus correligionários. A educação de maneira geral foi submetida aos interesses de mercado, dentro de uma lógica economicista (SAVIANI, 2008; FERREIRA JR. e BITTAR, 2008).

As políticas educacionais formuladas pelos governos militares tinham como princípio a racionalidade tecnocrática (FERREIRA JR. e BITTAR, 2008). Segundo os autores, em matéria educacional os tecnocratas basearam-se na teoria do capital humano, idealizada por Theodore Schultz da escola econômica da Universidade de Chicago (EUA). O professor de economia advogava que a educação é um bem social de caráter econômico. Neste sentido, a educação passa a ser um bem de consumo, uma vez que o investimento feito para sua realização terá retorno real na produtividade.

Conforme Frigotto (2015) a noção de capital humano formulada por Schultz se deu no contexto da crise keynesiana¹⁵, e do Estado de bem-estar social que protagonizou a crise estrutural do capital tendo seu estopim na década de 1970, compreendido que a crise é característica inerente deste sistema de produção. O autor destaca que Schultz como um intelectual da burguesia ao conceber a teoria do capital humano através de um experimento, não levou em consideração o aspecto histórico dos indivíduos em sociedade, bem como a divisão de classes que se têm, ou seja, sua teoria parte de uma ótica estritamente econômica, jamais social. Com este entendimento ele assinala que a noção de capital humano:

sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a uma mercadoria; de trabalho, ao confundir a atividade vital que produz e reproduz o ser humano e que é pressuposto das demais atividades humanas, à venda da força de trabalho humana (emprego); de sociedade, ao tomá-la como um contínuo dos mais pobres aos mais ricos, ignorando a estrutura desigual e antagônica das classes sociais; de classe social, tomando-a por fatores isolados e independentes na compreensão da sociedade e, finalmente, de educação, de um direito social e subjetivo a uma concepção mercantil de formação humana (p. 217).

Foi com base nesta teoria que o regime militar empreendeu as reformas universitárias (Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968), e da Educação básica (Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971). Saviani (2008) atesta que os empresários enquanto aliados da ditadura estabeleceram estreita relação com os Estados Unidos, o país de maior expressão capitalista. Esta relação resultou em parcerias e acordos financeiros para ações voltadas ao setor educacional brasileiro (o caso das reformas), uma colaboração que se dava por intermédio da USAID (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional). O autor sublinha ainda, que a relação

¹⁵As ideias do economista inglês John Maynard Keynes (1883-1946) serviram de base para a retórica capitalista assumida após a crise do capital de 1929. O economista via o Estado como o “estabilizador e promotor do crescimento econômico. Suas políticas econômicas foram adotadas por Estados Nacionais como os Estados Unidos, Inglaterra e o próprio Brasil da Era Vargas. As contestações às políticas keynesianas vão ocorrer no final da década de 1980 (DA SILVA e DE SOUZA, 2010). De acordo com Hofling (2001) as ideias de Keynes entram em colapso quando “as teses neoliberais, absorvendo o movimento e as transformações da história do capitalismo, retomam as teses clássicas do liberalismo e resumem na conhecida expressão “menos Estado e mais mercado” sua concepção de Estado e de governo”.

que os governos militares estabeleceram com o capital estrangeiro, configurou o que ele denomina concepção produtivista da educação dado que:

Essa concepção adquiriu força impositiva ao ser incorporada à legislação do ensino no período militar, na forma dos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, com os corolários do “máximo resultado com o mínimo dispêndio” e “não duplicação de meios para fins idênticos” (SAVIANI, 2008, p. 297).

Desta forma, a Lei nº 5.692/71 traz uma drástica mudança ao ensino médio brasileiro, e o desenha para uma função subserviente de forma que atenda as exigências do mercado na necessidade constante de mão de obra rapidamente qualificada, mas uma qualificação altamente questionável. Nascimento (2007) avalia que a política que se destinou ao ensino médio no período militar é de uma perspectiva utilitarista “ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção” (p. 83), assim, a educação tinha a incumbência de qualificar para o mercado de trabalho.

Em linhas gerais, a reforma trazida pela lei 5.692/71 transformou toda a educação básica em 1º e 2º grau. O 2º grau que correspondia ao ensino médio assumiu característica terminal com uma função profissionalizante universal e compulsória. Diante da demanda por educação superior da expressiva juventude brasileira, o governo militar de Emílio Médici instaura uma reforma em que o objetivo era “desviar o foco do público jovem que se candidatava ao ensino superior, pois o alvo desde então passou a ser o mercado de trabalho” (CARLOS, CAVALCANTE e NETA, 2018, p. 89).

Os autores relatam ainda que os idealizadores da reforma do 2º grau “acreditavam que o sujeito com uma profissão, quando concluísse o ensino médio se contentaria em ingressar no mercado de trabalho e não sentiria estímulo para cursar o ensino superior” (p. 90). Isto porque a qualificação profissional que se obtinha com o curso de graduação poderia ser adquirida de maneira mais rápida e econômica. Então se formula o questionamento: o que isto significava na prática?

Indubitavelmente, a negação das subjetividades dos jovens, característica singular do próprio regime, que buscava padronizar concepções de mundo em torno do ideário que o subsidiava. Para, além disto, estava o aprofundamento da desigualdade, visto que as classes mais elevadas, avessas à perspectiva profissionalizante do ensino médio, voltavam-se às escolas privadas de caráter propedêutico. E os filhos da classe trabalhadora, sem poder aquisitivo para realizar o ensino médio que o levasse à academia, já não podiam sonhar com sua ascensão social.

O ousado plano dos tecnocratas instalados nos governos militares de promover a ligeira definição da identidade do ensino médio, enquanto etapa que qualifica para as atividades industriais, agrícolas e comerciais, através de uma formação rasa e endereçada na perspectiva economicista, não obteve resultados satisfatórios diante da realidade brasileira. Segundo Dos Santos e Neto (2010) além da falta de recursos e o alto custo que a educação técnico-profissional representava até mesmo para as escolas privadas, estava:

[...] a discrepância prática e a crônica desatualização do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional, resultando no desinteresse das empresas em absorver um enorme contingente de força de trabalho com baixíssimo e arcaico nível de formação profissional (p. 121).

Carlos, Cavalcante e Neta (2018) corroboram com a assertiva de que a profissionalização compulsória nas escolas públicas de nível médio fracassou ao dizerem que faltava professores que ministrassem nas diversas áreas do conhecimento em muitas regiões do país. E as formações técnicas oferecidas eram voltadas a atividades que não demandavam o uso de laboratórios e maquinários solícitos de maior investimento financeiro. Ou seja, a educação destinada à classe trabalhadora era precarizada, dado que os recursos humanos e didáticos necessários a efetiva formação qualificada do indivíduo eram escassos em muitas realidades. Contradizia-se, portanto, o governo, ao dizer que era função deste treinar, qualificar e instrumentalizar força de trabalho para o mercado no 2º grau.

A subserviência assumida pelo ensino médio no período da ditadura militar ao processo de consolidação do modo de produção capitalista, quando este assume função profissionalizante, com a pretensão de dirimir a dualidade intrínseca nesta fase de escolarização reflete em alto grau as ideias de uma elite originada nos princípios escravocratas aos quais são saudosistas. Dos Santos e Neto (2010, p. 122) afirmam que:

Os generais-presidentes durante o período em que estiveram à frente do governo brasileiro atenderam aos princípios fundamentais para assegurar o processo de desenvolvimento e acumulação do capital para as elites dominantes, bem como, a manutenção e aprofundamento das desigualdades sociais. (SANTOS e NETO, 2010, p. 122).

Logo, se compreende que a classe proletária é parte deste processo como peça-chave ou motor que faz girar a engrenagem capitalista na acumulação de capital. Não era interesse dos dirigentes promoverem mobilidade social das juventudes que frequentavam as escolas profissionalizantes, mas formular nelas através da alienação e repressão um sentimento patriótico de auto-realização. Tratava-se de uma pseudo-realização, uma vez que os jovens

seriam capacitados não para sua melhoria de vida, mas para atender as solicitações do mercado de trabalho (CARLOS, CAVALCANTE e NETA, 2018).

Quanto à insanável dualidade estrutural do ensino médio que se verifica desde a colônia e que na sociedade capitalista se modula a partir da divisão técnica do trabalho, como já se discutiu, esta com mais uma reforma não é superada, apesar da tentativa do regime militar de assim proceder, estabelecendo função única ao ensino médio, destinado a classe trabalhadora porque a elite continuava sendo formada em caráter propedêutico visando à universidade, um lugar de difícil acesso para o proletariado. Todavia, Nascimento (2007, p. 84) pontua que:

A proposta de implementação compulsória da profissionalização do Ensino Médio (2º grau) foi alterada pela Lei n.º 7044/82, que extingue a escola única de profissionalização obrigatória, a qual nunca chegou a existir concretamente. Esta lei reedita a concepção vigente antes de 71, de uma escola dualista (propedêutica e profissionalizante).

Neste sentido, a inferência que se pode fazer do período marcado pela ditadura civil-militar é a de que o ensino médio atendeu as demandas de ordem econômica, possibilitada pela forte atuação do empresariado ao se estabelecer estreita relação com o que preconizava o capital estrangeiro.

À medida que o Brasil adotava as prescrições do capitalismo representado pelos Estados Unidos, na busca desenfreada pela efetiva legitimação deste meio de produção, ao momento que perseguia a ideia deslocada de tornar o país uma grande potência, se expandia a dívida externa e se alargava a distância entre ricos e pobres. Carlos, Cavalcante e Neta (2018, p.84) afirmam que “a classe proletária foi a que mais aumentou nos vinte e um anos do regime. Passou de 13,7% em 1960 para 31,7% na década de 1980”, a desigualdade entre classes era sem precedentes.

Com o fim da ditadura militar em 1985, no período que segue, o Brasil ensaia a redemocratização mais uma vez. A jovem democracia que se baseia na Constituição Federal de 1988 busca desde então garantir direitos sociais sob a responsabilidade do Estado brasileiro e dos entes federados. A educação enquanto direito social, adentra um novo momento, visto que as discussões se pluralizam e se institui os marcos legais para orientá-la. Doravante, a análise percorre este período democrático, e o ensino médio neste contexto.

2.4 A Redemocratização e as Políticas para o Ensino Médio nos Governos FHC, Lula e Dilma

A reabertura política no cenário brasileiro traz mudanças significativas nos aspectos jurídico, econômico e social. A Carta Magna que estabelece direitos e deveres balizadores da cidadania dentro de um Estado democrático de direito, faz críticas ao período anterior e procura seguir em uma direção contrária.

As dissidências políticas e ideológicas passam a integrar os debates expressando os princípios que orientam a Constituição de 1988. Os movimentos sociais, sobretudo o movimento estudantil, aglutinado pela UNE – União Nacional dos Estudantes e pela UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas, e fortalecidos a partir dos levantes de resistência durante os anos de chumbo, logo no início da década de 1990 assumem centralidade no debate político ao protagonizar o famoso movimento dos “caras pintadas”, pedra angular no impeachment do presidente Fernando Collor de Melo.

Diante da nova fase do capitalismo que se desencadeava em dimensão global, logo que se inicia a década de 1990 a economia brasileira movimenta-se para a sua internacionalização (NASCIMENTO, 2007). O autor afirma que nesta nova conjuntura da produção capitalista “o nível educacional é considerado um fator determinante na competitividade entre os países” (p. 84). Assim, a educação, sobretudo de nível médio, necessitou se adequar as determinações do mercado, visto que “o novo paradigma produtivo impunha requisitos de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores, em oposição à formação especializada e fragmentada fornecida no padrão Taylorista” (p. 84).

Para comandar essa subordinação à lógica do mercado (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003), entram em cena nas discussões da pauta educacional brasileira, os organismos multilaterais e suas cartilhas formuladas sob a égide do neoliberalismo. Conforme Ball (2014, p. 49):

[...] o neoliberalismo é usado para referir-se a uma família de ideias associadas ao renascimento do liberalismo econômico do século XIX. [...] é caracterizado por um forte compromisso ao individualismo metodológico e aos princípios de propriedade privada, ao lado de uma antipatia pelo planejamento estatal centralizado – ou miniarquismo, como às vezes é chamado, a ideia de que o governo deveria ser limitado à defesa, à adjudicação e a disposição muito limitada de bens públicos e com base em uma epistemologia anti-racionalista. (BALL, 2014, p. 49)

As organizações internacionais que defendem determinada ideologia agem “transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária” (LAVALL, 2019, p. 19). E nesse movimento as mesmas “além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica” (Idem). A reificação do

neoliberalismo é algo que se percebe no conduzir do Estado brasileiro, sobretudo na década de 1990.

Neste cenário, denominado por Frigotto e Ciavatta (2011) de “mundialização do capital”, se institui uma nova reforma para o ensino médio. É aprovada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996) durante o primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira) que governou de 1995 a 2002. Segundo Frigotto (2016, p. 60) a LDB foi “construída no debate e negociação até figurá-la com um substitutivo à feição dos interesses dos senhores do mercado, mormente do educacional”. Ou seja, o mercado já tornou a educação algo rentável do ponto de vista de a mesma ser uma mercadoria como qualquer outra.

O importante marco legal que se orienta pela CF de 1988, ao estabelecer um pacto federativo, listando as responsabilidades de cada ente federado na oferta das etapas que constituem a educação básica (DOURADO, 2013) ratifica em seu Art. 35 que o ensino médio é a última etapa da educação básica, tendo como finalidade uma formação geral para a vida e para o trabalho. A nova configuração do ensino médio buscou trazer resolução ao dualismo que historicamente esteve presente nesta etapa de ensino, unificando as formações propedêutica e profissional (DALRI e MENEGHEL, 2011; MOEHLECKE, 2012).

Não obstante, no ano seguinte à publicação da LDB, o governo de FHC¹⁶ apresenta o decreto nº 2.208/97 que se oferece divergente ao proposto na LDB, “ao definir que a formação profissional de nível técnico no país devia ser organizada de modo independente do ensino médio regular, com uma estrutura curricular própria, dissociando-se, assim, a formação geral da técnica” (MOEHLECKE, 2012, p. 41). Com isto, se mantinha a dualidade na estrutura do ensino médio e “a condição de modalidade conferida à educação profissional na Lei n. 9.394/96, com possibilidade de articular-se com as etapas e níveis do ensino regular sem deles ser parte integrante, confere-lhe um caráter secundário” (MELO e DUARTE, 2011, p. 233).

O axioma neoliberal que passou a orientar a estrutura do Estado brasileiro e as mudanças pretendidas pelo gerencialismo, este enquanto tecnologia amplamente difundida nos anos de 1990, em contraponto às ideias que sustentavam o Estado de Bem-Estar Social (SCAFF, 2011; LIMA e GANDIN, 2017; OLIVEIRA, DUARTE e CLEMENTINO, 2017; COSTA, 2019),

¹⁶ “Cardoso construiu um governo de centro-direita e, sob a ortodoxia monetarista e do ajuste fiscal, agora no contexto da férrea doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha do *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estadobrasileiro para “tornar o Brasil seguro para o capital”. O fulcro deste projeto, é a doutrina neoliberal ou, mais apropriadamente, neoconservadora. Essa doutrina se baliza por alguns pressupostos que se constituem numa verdadeira bíblia desta nova hegemonia em construção em nível global, mas, com mais ênfase e destroços práticos, implanta-se em países como o Brasil (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p. 105).

objetivando a eficiência na produtividade sugere uma reformulação curricular de forma a arquitetar um currículo mais dialógico com um mercado volátil.

Assim, as primeiras Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio instituídas pelo Parecer CEB/CNE nº 15/98 de 1º de junho de 1998, e pela Resolução CEB/CNE nº 3/98 de 26 de junho de 1998:

[...] propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio (NASCIMENTO, 2007, p. 85).

A reforma curricular proposta pelo governo estava baseada na redefinição da ideologia do capital humano que passou a ter como princípios básicos “as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo” (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 624). Os autores enfatizam que nas dicotômicas modalidades de ensino médio que se apresentam na década de 1990 sob a dialética do remodelado capital humano, essas noções as quais fazem referência:

[...] hipertrofiam a dimensão individualista e da competição e induzem a formação aligeirada de jovens e adultos trabalhadores em cursos pragmáticos, tecnicistas e fragmentados ou a treinamentos breves de preparação para o trabalho simples, forma dominante a que somos condenados na divisão internacional do trabalho. E, de acordo com as necessidades do mercado, prepara-se uma minoria para o trabalho complexo (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2011, p. 625).

E a adoção dessa metodologia se disseminou em perspectiva global. Para Laval (2019, p. 51):

Hoje, o centro de gravidade da doutrina dominante na educação se encontra nas teorias do *capital humano*. Estas últimas, por mais que sejam enviesadas ideologicamente, traduzem uma tendência muito real do capitalismo contemporâneo de mobilizar saberes em número cada vez maior, sob o duplo aspecto de fator de produção e mercadoria. [...] a concepção de capital humano faz um enorme sucesso nos organismos internacionais e entre governos ocidentais, não só porque propõe uma estratégia de “crescimento duradouro”, como dizem seus promotores, mas porque oferece uma justificativa econômica às despesas com educação, a única válida para os “decisores” de hoje. (LAVAL, 2019, p. 51)

Entretanto, face a este processo de subjugação do ensino médio as diligências do mercado, atuava a luta da classe trabalhadora através dos sindicatos e pesquisadores da área educacional, compromissados com uma educação em que o trabalho é o princípio educativo em uma perspectiva emancipatória, endereçada inicialmente nas ideias de Marx, visto que “ a

concepção marxista do trabalho carrega um sentido ontológico, relacionando-se à produção da existência humana como elemento fundante do ser social, ao qual se vinculam todas as demais atividades humanas” (RIBEIRO, 2019, p. 245).

As camadas populares permanentemente negligenciadas dentro da sociedade de mercadorias reivindicam através da luta, maior grau de escolarização para que possam mover-se no condicionante e excludente mercado de trabalho. Este requer do trabalhador uma qualificação aos níveis das exigências globalizadas de competitividade, e nesses termos se inscreve nos marcos legais CF/88 e LDB 9394/96 a necessidade da gradativa expansão do ensino médio (KRAWCZYCK, 2011).

Uma expansão que de fato ocorre como já nos esclareceu Silva (2018), com o crescimento do número de matrículas entre a década de 1990 e início da década de 2000. No entanto, Silva e Da Silveira (2017) afirmam que a partir de 2005 se nota uma estagnação e diminuição do número de matrículas no ensino médio, e isso em meio uma série de proposições do legislativo federal para a etapa.

Após o octênio do governo de FHC, a classe trabalhadora representada por um operário que chega à presidência em 2003, vê a possibilidade de suas pautas serem atendidas; mesmo que seu discurso conciliador com a classe empresarial tenha se mostrado condição basilar para que este se tornasse chefe do executivo.

Luiz Inácio Lula da Silva, filho do proletariado brasileiro, ao fundar o Partido dos Trabalhadores (PT) no duro contexto da ditadura militar, liderando o movimento sindical que conduziu as greves dos metalúrgicos no reduto do ABC paulista – região onde se concentram as grandes montadoras de veículos automobilísticos – é a esperança de milhões de brasileiros que são, sobretudo, os trabalhadores de um sistema estruturalmente desigual.

O governo Lula que se autodenominou democrático-popular, pois foi eleito utilizando-se de uma retórica contrária ao discurso de privatização, pragmaticamente explorado no governo de FHC (OLIVEIRA, 2015), disposto a corrigir a dívida para com os direitos sociais das camadas populares herda do período anterior, no entendimento de Sader (2013, p. 08) “na estrutura social, o desemprego, a precarização das relações de trabalho, a exclusão e o aumento da desigualdade [...]”. A política é subordinada ao que o autor denomina de “ditadura da economia”, onde se reduziu o aparelho do Estado de modo que o mercado obtivesse centralidade, e “no plano internacional, viu-se a subordinação absoluta aos desígnios da política externa dos Estados Unidos” (idem).

O autor aponta ainda que, a conjuntura política, social e econômica deixada pelo governo de FHC é, em grande medida, resultado dos mecanismos de retrocesso instalados via

políticas neoliberais. A prioridade dada ao ajuste fiscal, efetivando recorrentes quebras da economia e as recomendações do Fundo Monetário Internacional (FMI) levaram o país a profunda recessão econômica, que se traduzia em um desafio sistemático para o Governo Lula. Entretanto, Garcia (2013, p. 55) assinala que “a eleição de Lula – e, antes dela, a de Hugo Chávez na Venezuela – dava corpo a um processo de revisão drástica dos modelos econômicos até então hegemônicos na América Latina, inspirados no denominado *Consenso de Washington*”.

A partir das ideias progressistas da equipe de governo de Lula, as ações assumem duas frentes. Uma que busca destravar a economia, sinalizando uma nova perspectiva de desenvolvimento e outra que intensifica os investimentos em programas sociais, a exemplo do Bolsa Família, caracterizando-se como uma política assistencialista de combate à pobreza e a fome, estas últimas, mazelas remanescentes do período que ficou para trás (GARCIA, 2013).

Destarte, o governo Lula coloca em prática um plano combinado para recuperar a economia e solucionar as assimetrias regionais que se verifica pela distribuição desigual de renda (SADER, 2013), uma vez que a desigualdade é naturalizada dentro do modo de produção capitalista. Sader (2013, p. 141) acrescenta que a era Lula inaugurava a construção do pós-neoliberalismo brasileiro que:

[...] se deu pela decisão do governo de priorizar as políticas sociais e a reinserção internacional do Brasil. O primeiro aspecto mudou a fisionomia social do país; o segundo, nosso lugar no mundo. A crise de 2008 consolidou o papel ativo do Estado, com políticas anticíclicas, que permitiram resistir os influxos recessivos que vieram dos países do centro do sistema. (SADER, 2013, p. 141)

Em matéria educacional o primeiro mandato do presidente Lula (2003-2006) segundo Oliveira (2009) de maneira geral é marcado mais por permanências do que rupturas com o que foi instituído no governo de seu antecessor. A autora enfatiza que a sistemática reforma educacional promovida no período em que FHC esteve no governo federal, é marcada por determinada complexidade em toda a educação básica, cabendo ao governo Lula empreender novas reformas ou mantê-la em todos os níveis de escolarização.

Contudo, em 2004 o governo revoga o Decreto nº 2.208/97 alterando a política de educação profissional, onde a proposta passou a ser de uma formação integrada. A revogação do decreto em vigência fazia parte de um compromisso político assumido pelo governo Lula com os educadores progressistas (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a).

Conforme Ciavatta (2014, p. 197-198):

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilaterale* de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública. (CIAVATTA, 2014, p. 197-198)

A desintegração entre educação profissional e ensino médio regular até então vigente por meio do Decreto nº 2.208/97, que seguia uma perspectiva essencialmente mercadológica para a formação profissionalizante, esta última disponibilizada sobremaneira para a classe trabalhadora; dá lugar ao discurso da integração expresso no Decreto nº 5.154/2004.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b) avaliam que o novo decreto se figurava em um “dispositivo transitório”¹⁷ que garantia “a pluralidade de ações a sistemas e instituições de ensino” e ao mesmo tempo, buscava promover a mobilização da sociedade civil para que se discutisse o assunto. Pois “o que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (p. 1090). Acrescentam ainda que:

Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (2005b, p. 1.090).

No entanto, os autores relatam que a política pública subsidiada na concepção político-pedagógica acima discutida, passa a percorrer um caminho controvertido, expresso na luta entre conservadores e progressistas, pela hegemonia dialética neste campo, além das propostas contraditórias que o governo passou a apresentar, e seus movimentos omissos que se deflagram no conduzir da política.

Em estudo anterior, onde discute a gênese do Decreto nº 5.154/2004, os autores já assinalavam o que justifica esse percurso que toma a política educacional. Salientam que os estudos relacionados ao biênio inicial do governo Lula, dão conta de dizer que este não assume pragmaticamente o compromisso com as mudanças necessárias, mas se mostra através de um

¹⁷Como partia de uma decisão do executivo, abria-se precedente para as discussões nas arenas deliberativas, especificamente no CNE (Conselho Nacional de Educação) formado por distintos atores implicados na pauta.

bloco heterogêneo composto por forças da esquerda e expoentes conservadores, estes últimos, exímios defensores da sociedade de mercado e seu *modus operandi*(2005a).

Sintetizando, a inferência que se faz desse processo de alteração na política de educação profissional integrada ao ensino médio, é a de que a postura democrática assumida pelo governo, ao momento que admite a participação efetiva dos divergentes grupos e seus respectivos interesses, na construção da proposta, resultou nas controvérsias que perpassam a formulação da política pública.

A perspectiva político-ideológica que atravessa o texto jurídico não é apenas uma, como se pretendia progressista e assentida aos anseios das bases populares. As pressões do empresariado e do agronegócio, representantes do neoliberalismo, são acatadas, formulando-se as diferentes modalidades. A educação profissional pode ser então integrada ao ensino médio – alvo de crítica pelos autores ao dizerem que na prática se faz de maneira simultânea, o que difere da ideia de integrada -, ou subsequente ao ensino médio.

Ainda no bojo das contradições arroladas pelo governo, Moura, Filho e Silva (2015, p. 1073) afirmam que:

No mesmo período, foi dividida a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), fortalecendo o viés da separação entre a educação básica e a educação profissional: à SETEC corresponderia o ensino médio desenvolvido na rede federal, enquanto a SEB seria responsável por todo o ensino médio, o que inclui o propedêutico e o integrado desenvolvido nas outras redes públicas. Esse movimento também repercutiu nas relações entre o Ministério da Educação (MEC) e as secretarias estaduais de educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o ensino médio e a educação profissional. (2015, p. 1073)

Já o segundo mandato do governo Lula (2007-2010) é caracterizado por importantes mudanças que repercutem diretamente no Ensino Médio. A demanda por expansão era crescente e estava prescrita no PNE (Plano Nacional de Educação) 2001-2010, que previa esta expansão de forma gradativa. Em 2007, além da regulamentação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação) através da Lei nº 11.494/2007, criado no ano anterior para substituir o restrito FUNDEF, passando a cobrir toda a educação básica. O governo edita o Decreto nº 6.095/2007 que “estabelece diretrizes para o processo de integração de instituições federais de educação tecnológica, para fins de constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IFET, no âmbito da Rede Federal de Educação Tecnológica” (BRASIL, 2007).

Já em 2008, é aprovada a Lei nº 11.892/2008 que cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, tendo como um de seus objetivos a “materialização da integração do ensino médio à educação profissional técnica nos moldes do proposto pelo Decreto n. 5.154/2004” (MELO e DUARTE, 2011, p. 235). Avaliando positivamente o fortalecimento da rede federal através da criação dos institutos, Moura, Filho e Silva (2015, p. 1074) colocam que isto representava “a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos”, o que significava:

[...] a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos estados à universalização do acesso ao ensino médio (Idem).

No ano de 2009, a Emenda Constitucional nº 59 altera o inciso I do Art. 208 da CF instituindo que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade. Para Krawczyk (2011) a ampliação da obrigatoriedade que segue “uma tendência regional”, é também resposta as pressões de organismos internacionais que incidem sobre a pauta educacional. Sobre a ampliação a autora baliza que:

No debate, ainda incipiente, se reconhece a importância de responder a essa dívida social para com a população, mas se alerta para a necessidade de ampliação dos recursos disponíveis a fim de criar condições de atendimento a toda a população de 15 a 17 anos (p. 755).

Ainda em 2009, o governo federal cria o Programa Ensino Médio Inovador. O programa faz parte da profusão de ações e iniciativas governamentais formuladas no macro contexto do PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 2007.

O referido plano lançado em conjunto com o Plano de Metas Compromisso *Todos Pela Educação* por meio do Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, previa ações sistêmicas da educação básica ao ensino superior de modo a promover a melhoria da qualidade da educação como um todo. No entanto, Martins (2016) avalia que nos bastidores desta política se delineava o alinhamento da organização Todos Pela Educação – conglomerado de Fundações e Institutos diretamente ligados aos maiores grupos empresariais do país – com o poder Executivo.

Na época Fernando Haddad que estava à frente do MEC, tinha uma forte relação com o movimento TPE, sendo ele um dos primeiros integrantes do mesmo. Essa proximidade da

organização com o alto escalão do MEC, por meio de sua influência resultou na criação do IDEB, que era uma novidade embutida no amplo PDE (MARTINS, 2016).

No caso do ProEMI, Simões (2011, p. 120) informa que o programa tinha “a finalidade de enfrentar as dificuldades conceituais e curriculares do ensino médio não profissionalizante [...]”. De caráter propositivo às redes estaduais de ensino para que promovessem iniciativas inovadoras no currículo do ensino médio, o programa vai estabelecer centralidade na discussão conceitual da identidade desta etapa, de modo a ampliá-la. Neste sentido:

O Programa Ensino Médio Inovador enfatiza que a identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante, ganhando identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deve ser estruturado em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre formação teórica geral e prática técnico-instrumental (SIMÕES, 2011, p. 120).

Silva (2016), ao analisar o programa por meio de uma pesquisa empírica, onde estabelece amostragem representativa em âmbito nacional, a partir do universo de escolas que o tinham aderido em 2013, tendo como proposição analítica o ciclo de políticas de Ball e colaboradores – especificamente, os 3 primeiros contextos do ciclo – conclui que o programa ao ser pensado como uma política de indução para mudanças curriculares no ensino médio, objetivando a melhor articulação entre os conhecimentos, apresenta na correlação entre o enunciado no texto e as experiências relatadas por gestores e professores, certo distanciamento.

O aspecto presente nos dados que sustenta esta afirmativa é o de que a organização feita pelas escolas para oferecer as atividades referentes ao ProEMI, enquanto atividades extracurriculares de contra turno, expressa a desarticulação curricular face à (in) dissociabilidade prescrita nas orientações e diretrizes do programa. Por outro lado, o estudo ressalta que para os sujeitos da pesquisa o programa significou a “valorização do protagonismo” juvenil, uma vez que os jovens passaram a se envolver de forma mais efetiva no processo de ensino-aprendizagem.

Outro achado da autora que é importante destacar, posto o objeto de análise na dissertação, é o fato da implementação do tempo integral através do programa. Ao momento que muitas escolas viam esta perspectiva como fator positivo, outras já sinalizavam contrariamente, visto que muitos jovens não permaneciam nas escolas de tempo integral, indo em busca das escolas que ofereciam a etapa em apenas um turno (SILVA, 2016).

Em 2010, Lula deixa o governo após 2 mandatos consecutivos com aprovação e popularidade de 87% no último mês do seu segundo mandato¹⁸. Sua sucessora é Dilma Vana Rousseff¹⁹ também do Partido dos Trabalhadores. O programa de governo da coligação “Para o Brasil Seguir Mudando” – composta por alguns partidos, entre eles o na época PMDB do vice Michel Temer – é intitulado “Os 13 compromissos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira”. Imerso no otimismo e euforia que representava naquele momento a Era Lula, com todos os avanços socioeconômicos, o plano prometia continuidade e mais crescimento.

O sétimo compromisso do programa que tratava da garantia da educação para igualdade, a cidadania e desenvolvimento, dava centralidade as juventudes brasileiras ao dizer que a estas seria garantido o *acesso a uma escola de qualidade, que combine ensino e capacitação para o trabalho*. Melo e Duarte (2011) afirmam que Dilma estabelece um compromisso de prosseguir com a Política Nacional de Juventude, que começou a ser implantada em 2005 pelo governo Lula.

No contexto desta macro política que já vinha viabilizando a criação de programas para atender os jovens, sobretudo os filhos da classe trabalhadora, o governo Dilma lança em 2011 o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Com o objetivo de expandir a oferta de educação profissional e melhorar a qualidade do ensino médio através da “articulação” deste com a educação técnica-profissionalizante, o programa propunha duas modalidades distintas: os cursos técnicos concomitantes - destinados aos alunos que estavam cursando o ensino médio regular, onde a formação profissional se dava no período de contra turno, e os cursos de Formação Inicial e Continuada ou qualificação profissional - ofertados à aqueles que já haviam concluído o ensino médio (SILVA, MOURA e DE SOUZA, 2018).

¹⁸Disponível em: <http://g1.globo.com/politica/noticia/2010/12/popularidade-de-lula-bate-recorde-e-chega-87-diz-ibope.html>. Acesso em: 18 de Dez. 2019.

¹⁹A primeira mulher que chega à Presidência do Brasil é mineira, filha de pai búlgaro e mãe brasileira, têm sua história marcada pela luta e resistência. Demonstrando coragem e força Dilma no contexto da ditadura civil-militar integra o movimento de esquerda denominado Vanguarda Armada Revolucionária Palmares (VAR-Palmares), que se opunha radicalmente ao regime ditatorial. Militante comunista desde 1967, foi presa no Rio de Janeiro em 1970 aos 22 anos, passando a ser prisioneira política acusada de “subversão”. Vítima da tortura enquanto método repressivo utilizado pelos militares, Dilma passou a ser descrita nos arquivos do DOI-CODI como “uma das molas mestras e um dos cérebros dos esquemas revolucionários postos em prática pela esquerda radical” e também tida como uma “militante de esquerda subversivo-terrorista”. Após 2 anos e 4 meses na prisão Dilma é liberta e volta para Minas Gerais, retomando a faculdade de Ciências Econômicas, quando é expulsa por subversão. Se muda para Porto Alegre onde se forma em 1977 (CHADE e INDJOV, 2011). Nos anos de 1990 é Secretária de Minas e Energia do Rio Grande do Sul. Em 2003 no primeiro mandato de Lula é ministra de Minas e Energia, já em 2006 se torna ministra-chefe da Casa Civil, braço direito do presidente Lula, quando é escolhida em 2010 para ser candidata à presidente, projetada pela expressiva popularidade do líder petista. Em 2010 é eleita Presidenta do Brasil com 55,43% dos votos válidos em segundo turno disputando com o tucano José Serra.

Na discussão que os autores fazem sobre o programa, onde buscam evidenciar as bases em que se fundamenta, assinalam que este assume duas funções principais vinculadas à manutenção do Estado Capitalista: “a de acumulação (ligada a manter ou criar as condições para acumulação do capital e para o desenvolvimento das empresas privadas) e de legitimação (voltada para manutenção da chamada harmonia social)” (p. 184). Ventura, Lessa e Souza (2018) já são mais enfáticos ao compreenderem a política como ampliação das ações fragmentárias e mecanismo que intensifica a privatização da formação do trabalhador. Afirmam que na prática:

[...] o programa vincula, de forma direta, a política educacional ao desenvolvimento econômico do país e ao acesso à renda para os indivíduos. Reeditando, assim, a teoria do Capital Humano e a formação humana rebaixada da classe trabalhadora. Essa atuação revela a estratégia dos setores dominantes para (con) formar a classe trabalhadora através de programas educacionais, como o Pronatec. (p. 184)

Segundo Moura, Filho e Silva (2015) o “programa prevê o financiamento público na esfera privada, com prioridade para as do sistema “S”” (p.1075), que oferta os chamados cursos de FIC (Formação Inicial e Continuada), de no máximo 160 horas. Com isso, “o Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada” (Idem).

Discursivamente, o programa tinha o objetivo de se efetivar como uma política que promovesse justiça social, a partir de um sistema educacional tradicionalmente produtor de desigualdade intrínseca à sua estrutura. Entretanto, se materializa nas transferências de recursos públicos à iniciativa privada. A formação integrada, tão discutida e vista como a resolução da permanente dualidade no ensino médio, fica sob responsabilidade da Rede Federal de Educação profissional, de maneira mais tímida.

Todo esse movimento revela a natureza do programa ao estabelecer relação público-privada, onde se acredita que a iniciativa privada oferece os mais qualificados serviços (leia-se mercadorias, pois educação na lógica economicista é assim esvaziada e empobrecida). No caso do PRONATEC, a eficiência e a qualidade propaladas como características daquilo que é privado, é um discurso falso e enganador, à medida que oferta formação superficial é mais complicado ainda, utilizando o dinheiro público.

Paralelo a esta política que se tornou o carro-chefe do governo Dilma, um amplo debate em torno do ensino médio estava posto na sociedade. Além de se persistir a dualidade, as políticas voltadas à ampliação do acesso da população jovem historicamente marginalizada

dentro do sistema capitalista, têm se traduzido em uma “inclusão escolar excludente” como sinalizam Bernardim e Silva (2017) ao dialogarem com Kuenzer (2007).

Os autores justificam esse processo ancorados em dados que apontam para a queda do número de matrículas na etapa a partir de 2004, ano em que atingiu o quantitativo mais elevado em uma série histórica. Desde então, o número das matrículas tem oscilado na casa dos 8,3 milhões, em contradição com o número de jovens entre 15 e 17 anos – idade obrigatória do ensino médio – que não tinham nenhum vínculo escolar em 2016, estes representavam 1,6 milhões.

Outro fato observado diz respeito às dificuldades de permanência e conclusão da etapa, que segundo os autores em 2016 a taxa de não aprovação – que se refere à reprovação mais abandono – foi de 19,6%. Esse fenômeno que se associa a complexa relação do jovem contemporâneo com a escola no contexto da sociedade de conhecimento²⁰ constitui os elementos para que a grande mídia e o empresariado atribuam ao ensino médio uma crise, um apagão, etapa que carece de uma finalidade (KRAWCZYK, 2011), para o mercado não tem sido economicamente mobilizador da mão de obra qualificada que se requer para a acumulação flexível.

Com um governo de certo modo mais progressista, os educadores mais afetos as demandas das classes populares conseguiram a partir de 2010 retomar por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM), ambas publicadas em 2012, o debate pela política enquanto curricular de Estado (MOURA, FILHO e SILVA, 2015). Todavia, ambas as propostas tramitam de forma diferente no Congresso Nacional. Os autores afirmam que no caso das DCNEM se adotou a proposta dos educadores de um currículo que se baseia na perspectiva integrada – metodologia defendida para todo o ensino médio – já as DCNEPTNM incorporaram os ditames do empresariado, que prezam sempre por uma arquitetura curricular baseada nas competências e na pedagogia da empregabilidade.

O cenário de disputas nos mostra como o empresariado se movimenta de modo a tomar o epicentro na discussão quando a pauta é o ensino médio (FREITAS, 2012; KRAWCZYK,

²⁰Para Krawczyk (2011, p. 757) “O discurso do advento da sociedade do conhecimento, isto é, aquele que considera o conhecimento como a variável mais importante nas novas formas de organização social e econômica, revitaliza o debate sobre os saberes necessários na sociedade contemporânea – uma realidade cambiante e complexa – e sobre o currículo como um espaço de disputa entre diferentes setores sociais”. Amplia ao dizer que “o conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho”. A inovação tecnológica orienta as mudanças nas cadeias produtivas em um proceder terrivelmente excludente e desigual.

2014), este que propõe através de sua profunda inserção na pauta “reorganizar a educação pública no sentido de adaptá-la à nova realidade do contexto econômico mundial” (MARTINS, 2016, p.58).

Nessa intensa disputa por hegemonia, no ano de 2013 se inicia no âmbito do Congresso Nacional as discussões e tramitação de uma pretensa reforma do ensino médio, aquela que seria um espécime de embrião para a reforma temerária empreendida em 2017. De acordo com Silva e Scheibe (2017) a comissão especial criada na Câmara para discutir e apresentar as proposições que objetivavam a reformulação do ensino médio foi uma iniciativa do deputado federal Reginaldo Lopes (PT-MG), que na época assumiu a presidência da comissão.

As autoras apontam que na justificativa dada pelo autor para a criação da comissão era colocado “que o ensino médio não corresponde às expectativas dos jovens, especialmente à sua inserção na vida profissional, e vem apresentando resultados que não correspondem ao crescimento social e econômico do País” (p. 24-25), demonstrando assim, certo alinhamento com a perspectiva pragmática que se propunha inserir, com o alto desempenho em exames de larga escala, e uma articulação mais efetiva entre o ensino médio e o mercado de trabalho.

No entanto, as autoras sublinham que diferente da ação arbitrária do governo Temer, a comissão procedeu de maneira democrática ao realizar audiências públicas e seminários estaduais – um destes ocorreu no Estado do Acre – seminário nacional que suscitaram muitas discussões com ampla participação. Das atividades realizadas a comissão construiu um relatório onde neste constava a minuta do Projeto de Lei nº 6.840/2013.

O PL vai ser alvo de críticas pela sociedade civil organizada, em específico, por parte do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio criado lá em 2014 com o objetivo central de incidir sobre a pauta. Dado que o PL se caracterizava por duas mudanças principais: no currículo, com as chamadas opções formativas – tornadas itinerários com a reforma de 2017 – e a progressiva obrigatoriedade da jornada escolar diária estendida a 7 horas – período integral. Com as alegações contrárias à proposta é formulado um projeto substitutivo que se planejava levá-lo ao plenário da Câmara no início de 2015, porém os anos de 2015 e 2016 são profundamente conturbados pelo contexto do impeachment e a tramitação do projeto é paralisada (SILVA e SCHEIBE, 2017).

A aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE (2014-2024), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, coloca no horizonte do ensino médio sua universalização. Enquanto sucessor do plano que vigorou entre 2001-2010 (Lei 10.172/01), este deveria ser um planejamento referente ao decênio 2011-2020, mas a sua ampla discussão pela sociedade e a legislativa tramitação no Congresso Nacional permite que seja aprovado somente em 2014. É importante

colocar em relevo a participação de diferentes atores com suas dissidências argumentativas na arena de disputa que é a formulação de um plano. O documento do PNE destaca que além dos profissionais da educação vinculados à suas entidades representativas compunha as discussões o já mencionado Movimento Todos Pela Educação. Conforme Martins (2016, p. 13):

O TPE denomina-se uma aliança nacional apartidária composta pela sociedade civil, pela iniciativa privada e por organizações sociais de educadores e de gestores públicos de educação. Seu principal objetivo é incidir em políticas públicas para Educação Básica brasileira, em nível nacional, a partir da bandeira do direito à qualidade da educação. [...] O grupo também justifica sua atuação a partir da *corresponsabilidade pela educação*, valendo-se de sua experiência empresarial na tentativa de reorganizar a educação pública (grifo do original)

Nas discussões sobre o PNE a organização teve lugar privilegiado atuando como uma especialista em educação. A autora afirma que “procurando ocupar as instâncias representativas, o TPE participou da comissão organizadora e de sete Conferências Nacionais de Educação (CONAE) [...]” (p.101) sendo representado por Mozart Neves Ramos, que na época ocupava o cargo de presidente executivo do movimento, vinculado ao Instituto Ayrton Senna no qual atuou como Diretor de Articulação e Inovação até o início de 2020 quando passou a coordenar a Cátedra Sérgio Henrique Ferreira, do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo (USP).

O PNE é composto por 10 diretrizes e 20 metas acompanhadas por suas respectivas estratégias, e têm como meta para o ensino médio “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos e elevar até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento” (BRASIL, 2014). A 3ª meta do plano estabelece 14 estratégias que contemplam temas como: currículos - que organizem de maneira flexível e diversificada os conteúdos, expansão das matrículas, condições de acesso e permanência dos jovens, correção de defasagem no fluxo escolar e diversificação de modalidades com qualidade.

Entretanto, a execução das estratégias para que se atinja a meta referente ao ensino médio, e as demais metas do plano até o final de sua vigência, foram inviabilizadas pela Emenda Constitucional nº 95/2016. Uma emenda representava a “morte” do PNE, ao instituir um novo regime fiscal que congelou os gastos públicos com educação, por exemplo, por 20 anos, podendo a lei ser revisada somente após 10 anos (AMARAL, 2017). Tratava-se de uma retomada enviesada pelo neoliberalismo mais ortodoxo. Esta era uma das consequências iniciais do golpe de Estado que se assistiu em 2016. Um golpe que reservava para nosso

presente/futuro um regressar imensamente destrutivo, no que se refere aos direitos sociais até então conquistados.

2.5 O “Golpeachment”²¹ Político-midiático e a Reforma do Ensino Médio neste Contexto

A frágil democracia de um país que ao decorrer de sua história retratou golpes iria amargar um novo em 2016. Era diferente daquele que fora em 1964, mas agora politicamente arquitetado, juridicamente “legitimado” e midiaticamente espetacularizado. A presidenta Dilma Rousseff (PT) foi reeleita em 2014 com 51, 64% dos votos válidos em segundo turno, derrotando seu adversário Aécio Neves – Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Mas viria a enfrentar um exaustivo e conturbado processo de impeachment – o qual compreendo ter sido um golpe – que a retira do cargo. Neste entendimento, Miguel (2016, p. 31) é cirúrgico ao dizer que:

O golpe de 2016 marca uma fratura irremediável no experimento democrático iniciado no Brasil em 1985. Ainda que com limitações, a ordem balizada pela constituição de 1988 garantia a vigência das instituições mínimas da democracia liberal: voto popular como meio necessário para a obtenção do poder político e o império da lei. A derrubada da presidente Dilma, mediante um processo ilegal, sinalizou que tais institutos deixaram de operar e, por consequência, o sistema político em vigor no país não pode mais receber o título de “democracia” – mesmo na compreensão menos exigente da palavra.

Um golpe que é fruto da revolta das classes dominantes deste país, em específico, do descontentamento de uma classe média marcada pelo abuso e sadismo que herda da sociedade escravocrata (SOUZA, 2018), sendo a escravidão a herança brasileira que perpassa a estrutura de classes e se expressa em uma estratificação social naturalizada e desumana.

Os governos petistas em meio a tantas contradições buscaram promover a erradicação da pobreza, permitindo mobilidade social às classes desfavorecidas, e mais ainda, possibilitando que os trabalhadores sonhassem e tivessem a realização de dias melhores; processo este que resultou na formação de uma nova classe trabalhadora (CHAUÍ, 2016).

Após 10 anos que estes governos vinham combinando políticas de inclusão com uma relação intensa e crescente com a burguesia interna, concedendo lugar aos seus intelectuais orgânicos no alto escalão do governo, a privilegiada classe média se vê incomodada e reage. Souza (2019, p. 163) pontua que o golpe foi reacionário “[...], ou seja, uma reação de cima à pequena ascensão social de setores populares [...]”.

²¹Termo utilizado por Jessé Souza no Livro “*A Elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*” (2019) para referir-se ao golpe institucional que destituiu Dilma Rousseff do posto de Presidenta do Brasil.

O golpe político-midiático que se consolida em 31 de agosto de 2016, levou anos de preparação. De acordo com Miguel (2016, p. 34) empreendeu-se um ostensivo trabalho de “deslegitimação dos governos eleitos, levado a cabo pela mídia, pelos institutos privados destinados à disputa ideológica e pelos movimentos pretensamente “espontâneos”, mas comprovadamente financiados por ONGs americanas. Mas onde começa todo o jogo que depõe a presidenta Dilma?

Em *A Radiografia do Golpe* (2016) Jessé Souza vai dizer que o “ovo da serpente” deste processo marcado pelo conluio e pela farsa, são as chamadas “Jornadas de Junho” de 2013. O autor coloca que a manipulação de um protesto focal o torna grande, federalizado que assume a narrativa da antipolítica e anticorrupção – somente contra o PT – a grande mídia passa a espetacularizar a “festa democrática apartidária”, pois as cores da bandeira do Brasil a caracterizava, evidenciando uma teatralização dirigida por partidos de direita.

Neste contexto, tomam centralidade nos anos que se seguem os movimentos pró-impeachment. Vem Pra Rua – vinculado à juventude do PSDB - o Revoltados online – saudosistas da ditadura militar – e o Movimento Brasil Livre (MBL)²² (AMARAL, 2016). A mobilização da massa acrítica e embebida no ódio seletivo é estrategicamente feita. Os pedidos de impeachment são protocolados, os partidos políticos antes da base do governo se vêem ameaçados e “abandonam o barco”, passando para o lado do “povo” que nas ruas pedem o afastamento definitivo da presidenta.

O arquitetado “estancar da sangria”, o “acordo nacional, com supremo com tudo”²³ para se colocar o vice-presidente Michel Temer como chefe do executivo, e assim parar a avançada Operação Lava Jato, é consumado. Acusada de crime de responsabilidade Dilma deixa definitivamente o governo e assume seu vice, que durante o processo vai se mostrar favorável ao golpe, assim como todos aqueles caciques do seu reduto MDB. A viragem ideológica à direita está consolidada e o regresso sob o “temerário” *modus operandi* é posto em prática. O

²²Amaral (2016) relata ser esse o mais obscuro entre os movimentos. Era liderado por Kim Kataguirí na época estudante de economia e [hoje nem um pouco coincidente Deputado Federal pelo Democratas (DEM-SP)]. O movimento tinha como bandeiras: a liberdade absoluta para o mercado, privatizações, Estado mínimo e o fim das políticas públicas distributivas, com forte crítica a Marx, e por consequência ao Partido dos Trabalhadores. A autora acrescenta que uma reportagem “A nova roupa da direita” relevou a origem do MBL. Este “havia sido gerado por uma rede de fundações de direita sediada nos Estados Unidos, a Atlas Network [...]. A Atlas é mentora da Students for Liberty (SFL), uma organização estudantil internacional que cresce em ritmo espantoso” (p. 50-51). Essa organização chega ao Brasil em 2012, e vai participar dos protestos pró-impeachment utilizando do codinome Movimento Brasil Livre, dado que a legislação dos Estados Unidos, proíbe a atuação política de fundações americanas.

²³ Nos áudios de conversa gravada entre o ex-senador Romero Jucá (MDB-RR) e o empresário Sérgio Machado da Transpetro ambos fazem essas falas. O impeachment era necessário para parar a Lava Jato, e a resolução era “botar o Michel” [o vice-presidente]. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/05/24/politica/1464058275_603687.html. Acesso em: 18 de Jan de 2020.

Brasil começa a viver então um retrocesso político que permitirá a chegada ao poder no final de 2018 de um candidato alinhado não somente à direita, mas a extrema direita, na figura de Jair Messias Bolsonaro.

O sentimento de antipolítica deixado pelas manifestações pró-impeachment se configura parâmetro de ação pelo presidente interino. Se autodenominando pacificador e apolítico Temer se apresenta como um técnico que irá promover as mudanças necessárias para que se tire o Brasil da crise econômica. Para tanto, adota medidas impopulares com base na austeridade econômica que se traduzem em retirada de direitos fundamentais (CLETO, 2016).

Para o ensino médio, o governo Temer formulou em tempo recorde uma nova reforma. Uma contrarreforma do Ensino Médio (FERREIRA, 2017), reforma do (des) governo de turno (FRIGOTTO, 2016), de urgência mercadológica (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; SILVA e SCHEIBE, 2017; GONÇALVES, 2017) e flexibilizadora (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; KUENZER, 2017).

Ferreti e Silva (2017) afirmam que tinham se passado exatos 22 dias desde que Michel Temer (MDB) assumiu definitivamente a presidência da República, quando o seu governo apresenta a Medida Provisória (MP) nº 746/2016, esta que em fevereiro de 2017 em uma célere tramitação é convertida na Lei nº 13.415/2017. Em linhas gerais, a lei traz alterações significativas à LDB 9394/1996, bem como à lei nº 11.494/2007 que regulamenta o FUNDEB, na antiga Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) – hoje alterada pela reforma trabalhista do governo Temer – e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Desde que é exarada a medida apresenta polêmica em todos os sentidos, suscitando o intenso debate e a oposição de pesquisadores da área educacional – destacou-se nesta luta o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio – professores e estudantes. A primeira linha argumentativa do debate é quanto ao instrumento jurídico utilizado, que determina como força de lei a reforma do complexo ensino médio. A ação é caracterizada como antidemocrática, pelo seu caráter impositivo. Neste tocante, Silva e Scheibe (2017, p. 26) declaram que:

Desde logo foi amplamente questionada a legitimidade de se fazer uma reforma educacional por meio do instrumento da Medida Provisória, recurso definido constitucionalmente para situações específicas nas quais o Poder Executivo sustenta a impossibilidade de tramitação pelas vias normais da elaboração das leis. No presente caso, por se tratar de uma mudança que afeta diretamente a vida de milhares de jovens brasileiros, o uso do instrumento traz certo grau de arbitrariedade, e a ausência de diálogo com a sociedade foi amplamente contestada. Mas se trata de um Executivo que carrega o ônus da ilegitimidade devido à sua origem em processo de *impeachment* largamente controverso.

A atitude unilateral do presidente só demonstra sua antipatia pelo processo político sob os princípios democráticos, em que se priorize a discussão circunstanciada pela controvérsia inerente à construção coletiva e protagonizada por atores de divergentes posicionamentos. Se tínhamos acabado de sair de um governo democrático-popular que possibilitava essa ampla participação, e se mostrava sensível às demandas da classe trabalhadora, o momento em que se gesta a reforma do ensino médio, é marcado pelo autoritarismo que contraria a democracia em si, algo natural para a tese neoliberal. Freitas (2018, p. 25) sublinha que para Hayek mentor do neoliberalismo, “a democracia é desejável para o liberalismo econômico, mas não é uma condição necessária”, ou seja, as ações antidemocráticas são formalmente justificáveis na visão de mundo que se advoga.

O segundo aspecto desta reforma importante de ser observado diz respeito a urgência para reformar o que Nosella (2015) denomina de “fase estratégica do sistema escolar”. Ao conceber arquitetonicamente o sistema escolar como um arco, o autor diz ser neste o ensino médio a pedra angular ou chave de abóbada no processo formativo.

O ensino médio enquanto etapa estratégica como afirma o autor é na compreensão de sua importância no sistema, de ser a etapa que consolide uma formação holística, tendo o trabalho como princípio pedagógico na perspectiva unitária idealizada por Gramsci. Não obstante, está a urgência da reforma do ensino médio, que o vê sim como estratégico, mas sob a ótica do mercado. O reducionismo econômico se expressa na justificativa que é dada pelo MEC. Motta e Frigotto (2017, p. 357-358) esclarecem que:

Segundo dirigentes do Ministério da Educação (MEC), a reforma do Ensino Médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico. E a educação, principalmente a educação profissional, é um fator importante para a retomada do crescimento econômico, uma vez que o investimento em capital humano potencializa a produtividade. Nessa perspectiva, no âmbito da educação, seriam aspectos necessários para elevar as condições de competitividade do Brasil no mercado internacional: o investimento na melhoria da qualidade do Ensino Médio, até mesmo com o aumento da jornada escolar, visando melhores alcances no desempenho escolar; a reestruturação do currículo, ajustando-o às mudanças no mundo do trabalho, em conformidade com a suposta educação do século XXI; a ampliação do número de vagas; e a contenção da evasão escolar.

O famoso investimento em capital humano é uma metodologia econômica que volta a ser basilar na definição da política educacional. Bastante explorada pelos tecnocratas dos governos militares e pelo governo de FHC, “no atual ciclo de globalização neoliberal, esse investimento é justificado pelo aumento da competitividade no mercado internacional e para gerar condições de empregabilidade” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 358). Para tanto, a

formação em nível médio precisa priorizar conhecimentos e habilidades úteis e necessários ao setor produtivo.

A intenção do governo de promover rápido alinhamento do ensino médio as recomendações dos organismos internacionais, objetivando subordiná-lo ao projeto neoliberal vai compreender a pretensa qualidade como sinônimo de bons resultados nos indicadores educacionais, e conseqüentemente, o ranqueamento a partir dos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade. A mudança mais estrutural via reforma vai ocorrer no currículo, onde intencionalmente se reúnem os conhecimentos ditos importantes em determinada concepção de sociedade. O currículo que é para Arroyo (2013) território em disputa, pois “na construção espacial do sistema escolar, o currículo é o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola” (p.10).

A reforma do ensino médio prevê então uma reestruturação curricular baseada no mercado e seu modo de produção. A “novidade” é flexibilizar o currículo de modo que se mostre mais atrativo ao jovem, para que ele permaneça na escola e conclua o ensino médio, trazendo impacto sobre os altos índices de evasão, melhorando os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), por exemplo. Mas antes fosse tão ingênua e simples a intenção.

Segundo Krawczyk e Ferreti (2017, p. 36): “o termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação”, mas advertem que pode significar “desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbção dos processos de exclusão e desigualdade social”. Essa ideia está consubstanciada no regime de acumulação flexível, que desregulamentou as relações de trabalho na sociedade capitalista, solicitando do processo educativo um trabalhador multitarefa, que esteja preparado para atuar no instável mercado de trabalho (KUENZER, 2017). E quanto ao uso desta pedagogia a autora pontua que:

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva (p. 337).

Ainda com a autora, vamos ver que na prática esse princípio da aprendizagem flexível se traduz na distribuição desigual de conhecimento para aqueles que serão trabalhadores nas

cadeias produtivas da acumulação flexível. Nesta perspectiva o ensino médio assume a finalidade de formar “trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional” (p. 341).

Os itinerários formativos se constituem nos arranjos curriculares que serão formulados pelos estados e seus respectivos sistemas de ensino, a parte flexível ou diversificada do currículo. O discurso dos reformadores dá conta de dizer que essa nova organização curricular vai de encontro aos anseios das juventudes, uma vez que a liberdade de escolha será posta aos alunos. Segundo a reforma o aluno escolhe o itinerário que vai cursar, mas no mesmo texto, coloca que a referida escolha será feita pelos sistemas com base nas peculiaridades regionais. Os itinerários devem emitir respostas as demandas das comunidades e realidades (HORN e MACHADO, 2018). Os autores relatam ainda que:

[...] a organização curricular por ênfases em itinerários formativos serve muito mais ao sistema de ensino, seja do ponto de vista da gestão financeira, de recursos humanos ou em relação ao plano ideológico, do que aos interesses e anseios dos/as estudantes (p. 13).

De acordo com os autores, na prática, a reestruturação curricular se traduz em uma “escolarização unívoca (unicista) de formação superficial, pragmática, antidemocrática e utilitária em atendimento aos interesses unicamente da lógica do mercado, do desenvolvimento do capitalismo, principalmente o financeiro” (p. 13). E em processo a escola vai sendo remodelada ao estado adaptável do mercado.

Para Ferreti e Silva (2019) a organização do currículo ao não integrar, mas ofertar a formação geral e profissional de maneira concomitante reedita o modelo adotado pelo Decreto nº 2.208/97 do governo FHC evidenciando um retrocesso da política. A educação integrada – perspectiva incorporada pelo Decreto nº 5.154/2004, e anteriormente conceituada por Ciavatta (2014) – é então posta em segundo plano o que os autores avaliam ser uma escolha bem compreensível pelo viés economicista.

O que a reforma propõe na verdade é a precarização da formação técnico-profissional, tornando-a um itinerário, e sendo ofertada de maneira aligeirada e com baixo custo. Para as muitas realidades da classe trabalhadora isso significa uma formação rasa, que pode até conduzir ao estratificado mercado de trabalho, mas para assumir ocupações laborais precárias, e igualmente flexibilizadas.

Gonçalves (2017) vem contribuir com o debate em torno da flexibilização na Reforma do ensino médio ao dizer que se trata de uma armadilha, uma vez que o MEC anuncia a proposta

extremamente flexível, podendo ser implementada pelas redes e escolas de forma imediata, sendo que ainda se discutia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio – a que definiu os conhecimentos referentes à formação geral – além de permitir a inclusão de novos componentes curriculares em seus respectivos currículos. Com isto, “a reforma criará um grande abismo entre as instituições públicas e privadas, aumentando de modo bastante grave as desigualdades sociais e culturais no País” (p. 140), à medida que as escolas privadas formulam enriquecidos currículos, dadas às condições financeiras as escolas públicas ofertam aquilo que é possível.

O estreitamento curricular imposto pela Reforma expande mais ainda as discussões face à retirada da obrigatoriedade de disciplinas de fundamental importância. Sejam mais claros. Disciplinas que desenvolvem a criticidade no jovem que despertam seu interesse político, sua participação coletiva, que o fazem se perceber no mundo consigo e com o outro, compreendendo a sociedade cindida em classes e desumanamente desigual em que vivemos.

O projeto considera 2 disciplinas obrigatórias: Português e Matemática, durante os 3 anos do ensino médio. As demais disciplinas são organizadas ou em componentes curriculares – a exemplo História, Geografia e Biologia – ou estudos e práticas obrigatórias (Educação Física, Sociologia, Arte e Filosofia). Krawczyk e Ferreti (2017) relatam de uma imprecisão linguística utilizada pelos formuladores da Lei para definir o que é obrigatório, passando a responsabilidade para os Estados e/ou escolas.

Mas o que leva a escolha de determinadas disciplinas? A resposta está expressa na argumentação do governo, e se refere ao baixo desempenho do ensino médio nas avaliações. Gonçalves (2017) assinala que a prioridade dada à Língua Portuguesa e a Matemática no currículo demonstrar a preocupação do governo “na preparação dos estudantes para a realização dos testes padronizados que resultam de indicadores como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” (p. 137). Neste processo:

Somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas *oficiais* considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI” – tudo o mais está descartado e se transforma em algo “opcional”, já que não é chancelado pelas avaliações nacionais. Os resultados das avaliações passam a guiar a vida escolar. A elevação da nota da escola é estabelecida como referência de qualidade, o que leva a ocultação do debate sobre as finalidades educativas, favorecendo a captura da ação pedagógica pelo *status quo* (FREITAS, 2018, p. 82, grifos do original).

No caso da BNCC para o Ensino Médio aprovada pelo Parecer CNE/CP nº 15/2018 e pela Resolução CNE/CP nº 4/2018, ambos exarados em dezembro daquele ano, esta estabelece no âmbito da reforma a parte comum dos currículos a serem construídos nas esferas estaduais e segue a perspectiva de competências em detrimento da perspectiva integrada. Silva (2018) afirma que ocorreu uma retomada de velhos discursos que orientaram as políticas curriculares na década de 1990. A autora pontua que:

A centralidade da noção de competências no currículo, especialmente porque justificada e proposta pela via unidimensional do mercado, produz uma “formação administrada”, ao reforçar a possibilidade de uma educação de caráter instrumental e sujeita ao controle. Ignorar a dimensão histórico-cultural da formação humana, pelo caráter instrumental das proposições, gera um processo formativo voltado para a adaptação dos indivíduos em sacrifício da diferenciação e da autonomia (p. 11).

Para Laval (2019) têm se feito o uso estratégico das competências, onde o mercado vê com bons olhos o emprego do termo nas políticas educacionais. E segundo o autor:

No contexto atual, a noção de competência está na base dos discursos que constroem as relações de força entre os grupos sociais. A competência tem conexão estreita com a exigência de eficiência e flexibilidade que a “sociedade da informação” impõe aos trabalhadores (p.77).

A pedagogia das competências contemplada na BNCC da reforma, adota como princípios norteadores os 4 pilares da educação instituídos pela UNESCO, aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (SILVA e BOUTIN, 2018). Um processo de aprendizagem que precisa ser flexível e contínuo, a todo tempo desestabilizando, acompanhando as intempéries que se ocasionam no mercado.

Propositamente, invertamos a análise dos pontos polêmicos da Reforma, dado que na Lei primeiro trazem as alterações referentes à carga horária, e posterior as alterações curriculares. Procedeu-se assim para chegarmos ao objeto central na dissertação que diz respeito à integralidade no ensino médio. Com relação à carga horária do ensino médio, a lei muda o inciso I do Art. 24 da LDB, determinando a ampliação da carga horária, como já mencionado anteriormente. Kuenzer (2017, p. 334) vai nos dizer que “com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral”.

A política de educação em tempo integral para o ensino médio que o governo adota influenciado pelos reformadores empresariais da educação (FREITAS, 2018), é normatizada

por meio do Programa de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Um programa sistematicamente complexo, que requer expressivos investimentos financeiros para sua efetividade, bem como um projeto pedagógico amplamente discutido e que possibilite uma formação de fato integral/holística para os jovens. Todavia, a flexibilização curricular anunciada pela reforma ao retirar pertinentes conhecimentos do currículo, caminha de forma contrária à perspectiva de formação humana integral. Logo, “alongar a régua do tempo para ampliação da jornada escolar, sem redimensioná-la, não muda efetivamente os resultados do processo educativo, nem tampouco garante a permanência dos estudantes nos bancos escolares” (MOLL, 2017, p. 69).

Uma das incongruências desta proposta é a negligência com a realidade da grande maioria dos jovens brasileiros, principalmente da classe trabalhadora. Silva e Boutin (2018) compreendem que os latentes problemas socioeconômicos fazem com que muitos jovens necessitem rapidamente ingressar no mercado de trabalho, para contribuir com a renda familiar, sendo impossibilitados de realizar o ensino neste novo formato. Ou seja, não se trata de uma política que busca promover a democratização do ensino médio, viabilizando o acesso e a permanência, mas é pensada uma escola deslocada das realidades brasileiras.

O financiamento da implementação das escolas em tempo integral é de responsabilidade da União, como se estabelece na portaria, mas o governo congelou os gastos públicos por 20 anos ao final de 2016, e ainda não se trata de uma política de Estado permanente, dadas as condições econômicas de muitos estados, essa operacionalização será problemática (GONÇALVES, 2017).

Com relação ao financiamento da política, Amaral (2017) coloca que o MEC, através do FNDE, fará a transferência financeira diretamente para os estados e para o Distrito Federal, por escolas que tenham formalizado a participação no programa por meio da assinatura de um Termo de Compromisso. Termo este que prevê metas quantitativas a serem alcançadas, a partir de um plano de ação exequível com data de início e fim. E mais ainda, as escolas precisam dispor de um projeto político-pedagógico conformado nas alterações trazidas à LDB pela Lei nº 13.415/2017. A imposição baliza a relação União-Estado, condicionando os Estados a se adequarem rapidamente se assim optarem pela adesão da modalidade, visto que as escolas só receberiam os recursos financeiros se iniciassem a oferta de educação em tempo integral a partir do dia 16 de fevereiro de 2017.

Como já colocado no texto introdutório, o empresariado brasileiro como o grande “especialista em educação” além de ter sido o interlocutor do MEC na reforma fornecendo seus

muitos estudos, como afirma (QUADROS, 2020), seus representantes participam ativamente dos processos de implementação, acompanham as escolas, esboçam estudos, como veremos na particularidade do estado do Acre.

Na próxima seção o estudo dá conta de compreender por meio de uma análise documental, a política em fase de implementação a partir dos documentos jurídicos normativos, desde os que foram formulados pela União quanto aos que são de incumbência do Estado do Acre, por meio de sua Secretaria Estadual de Educação e do Conselho Estadual de Educação.

3 A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL NO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DO ACRE: REGULAMENTAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO

O Programa de Educação Integral que está em processo de implementação na rede pública de ensino do Estado do Acre por meio das Escolas Jovens de Ensino Médio em tempo integral parte da Reforma do Ensino Médio instituída no Brasil, pela Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. A referida lei inicialmente Medida Provisória altera de maneira significativa a configuração do ensino médio brasileiro, seja de escolas públicas ou privadas. Nesta seção, o objetivo que se estabeleceu foi a compreensão em aspectos gerais de como está regulamentada a política a partir dos documentos que lhe concede base legal. O movimento que se adotou foi a análise dos documentos (Leis, Portarias, Resoluções, Planos e Matrizes curriculares) partindo do contexto nacional para o local, na tentativa de revelar os parâmetros, objetivos, diretrizes, financiamento e condições que orientam o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI na rede pública de ensino do estado do Acre e as chamadas Escolas Jovens, além disto, se discute a perspectiva de educação integral adotada.

3.1 A Lei 13.415/2017 e a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral

A Lei que instituiu a Reforma do Ensino Médio é a conversão da MP nº 746/2016, e resultado da célere tramitação desta no Congresso Nacional. A lei que prevê além de uma reforma curricular, a ampliação da carga horária da última etapa da Educação Básica, em caráter progressivo, traz em seu Art. 13 a instituição no âmbito do Ministério da Educação, da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

O anúncio da política por meio da Lei 13.415/2017 incursiona criteriosamente para o seu financiamento, dado que o parágrafo único do Art. 13 destaca que a política de fomento prevê repasse de recursos financeiros do MEC para os Estados e o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, que inicie o processo de implementação do ensino médio integral, mediante assinatura do Termo de Compromisso a ser formalizado entre as partes. Neste Termo devem constar determinadas condições, a conhecer: a) identificação e delimitação das ações a serem financiadas; b) metas quantitativas; c) cronograma de execução físico-financeira e d) previsão de início e fim de execução das ações e da conclusão das etapas ou fases programadas (BRASIL, 2017a).

O Art. 14 da Lei assegura serem obrigatórias “as transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal” desde que se cumpram os chamados “critérios de elegibilidade” estabelecidos pela Lei 13.415/2017, e no regulamento exarado via Portaria.

A finalidade dos repasses de acordo com a lei é “prestar apoio financeiro para o atendimento de escolas públicas de ensino médio em tempo integral cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica”, e que já tenham iniciado a oferta de atendimento na modalidade de tempo integral, em conformidade com o que estabelece a Lei, dando prioridade aos contextos onde se assistem as maiores desigualdades sociais e educacionais. O respectivo artigo condiciona às escolas ainda, que o projeto político-pedagógico esteja orientado pelas mudanças trazidas ao Art. 36 da LDB, que dispõe sobre o currículo do ensino médio, que a partir da Reforma é composto pela BNCC e por Itinerários Formativos.

Os demais artigos que integram a Lei 13.415/2017 (art. 15, 16, 17, 18, 19 e 20) versam de igual modo sobre o financiamento da política de fomento. O art. 15 assinala que “os recursos de que trata o parágrafo único do art. 13 serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação – FNDE, [...]”, sendo responsabilidade deste órgão a transferência automática dos recursos aos Estados, como está previsto no art. 17. Neste mesmo artigo em parágrafo único, se indica que “o Conselho Deliberativo do FNDE disporá, em ato próprio, sobre condições, critérios operacionais de distribuição, repasse, execução e prestação de contas simplificada do apoio financeiro” (BRASIL, 2017a).

A lei prevê no art. 19 que o acompanhamento e o controle social dos recursos destinados ao fomento da implementação das escolas de ensino médio em tempo integral serão feitos pelos conselhos no âmbito dos Estados e do Distrito Federal nos moldes do monitoramento que é realizado junto ao FUNDEB.

É perceptível que o Governo Federal ao momento que exara a Reforma do Ensino Médio, tratando-se da política que se apresenta como o mecanismo de indução para a ampliação da carga horária como se pretende na Lei, busca através desta dispor em termos operacionais sobre a exequibilidade da proposta por meio do investimento financeiro necessário. Mas nos reportemos à contradição deste mesmo Governo ao propor e aprovar junto ao legislativo a Emenda Constitucional nº 95/2016.

O impacto desta Emenda sobre o financiamento da política é discutido por Amaral (2017) que vai apresentar sua leitura de um cenário que não é animador, mas carregado de incertezas, diante dos fatos. O autor questiona se diante do congelamento dos gastos públicos será possível efetivar a referida política, que em sua compreensão é de grande envergadura,

bem como atingir as várias metas do atual PNE. A conclusão do autor aponta para um verdadeiro equívoco por parte de o governo Temer.

Não obstante, o Governo de Michel Temer (MDB) recorreu a um empréstimo no valor de US\$ 250 milhões junto ao BIRD que integra o famoso Banco Mundial. Em matéria constante no site do MEC²⁴, com data de novembro de 2018, se coloca que o processo de implementação do novo ensino médio segue acelerado, e o governo comemorava a liberação de US\$ 40 milhões enquanto parte do empréstimo condicional para prestar ajuda financeira aos Estados. É importante destacar a liberação da verba é condicionada ao cumprimento de metas previamente estabelecidas pelo BIRD.

Como sabemos o Banco Mundial enquanto organização internacional de atividade financeira tem atuado nas políticas educativas do Brasil há algumas décadas, objetivando formar mão de obra que atenda as demandas do capital em expansão. Ferreira, Fonseca e Scaff (2019, p. 1747) ao analisarem o recente acordo entre o Banco Mundial e o Governo brasileiro, inferem que:

A parceria atual com o Banco Mundial apresenta condições semelhantes com os períodos anteriores, com o agravante de trazer novas dívidas para o Estado brasileiro e transferir a oferta do ensino médio para o setor privado. Além de intensificar a privatização da educação, o movimento que está em curso com a contrarreforma do ensino médio apresenta um elemento complementar de análise: parece haver um consenso entre os donos do poder de que a inclusão social de todos/as é uma meta que deve ser abandonada. (2019, p. 1747)

As autoras afirmam que esse ajuste discursivo e metodológico às prescrições do BM, feito pelo Governo Temer, buscam promover o Estado mínimo, circunstanciado por ajustes fiscais, negligenciando os direitos, e com isso provocando um distanciamento cada vez mais acentuado entre as classes. Nada de novo no cenário, o neoliberalismo apenas sendo disseminado e naturalizando as desigualdades.

3.2 As Portarias do MEC que orientam a Política de Fomento: Criação, Seleção, Acompanhamento e Avaliação

Desde quando foi apresentada a MP que traz a Reforma do Ensino Médio, o Ministério da Educação vem conduzindo a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral através de portarias, denominadas na Lei nº 13.415/2017 como ato

²⁴Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=71321:mec-cumpre-metas-e-garante-us-40-milhoes-de-emprestimo-do-bird-para-o-novo-ensino-medio>. Acesso em: 30 de Mar. 2020.

próprio do ministério. Como já constava no caput da Lei a instituição da política de fomento, o MEC lança a Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. O documento “institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016” (BRASIL, 2016).

A portaria é assinada pelo então Ministro da Educação José Mendonça Filho, e descreve preliminarmente as justificativas para a criação do programa, considerando necessidades assim dispostas no documento:

A necessidade de promover ações compartilhadas, com os Estados e o Distrito Federal, para a melhoria do ensino médio e a perspectiva de universalização do acesso e permanência de todos os adolescentes de 15 a 17 anos nesta etapa da educação básica, de forma a atender a meta 3 do Plano Nacional de Educação –PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público para oferecerem educação em tempo integral, de forma a atender a meta 6 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de ações voltadas à melhoria da qualidade da oferta do ensino médio, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação, de forma a atender a meta 7 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014;

A necessidade de apoiar os Estados e Distrito Federal a utilizarem critérios técnicos de mérito e desempenho na gestão escolar, de forma a atender a meta 19 do PNE, Lei nº 13.005, de 2014 (BRASIL, 2016).

É baseado nas metas do PNE, tanto as que dizem respeito direto ao ensino médio, quanto as que de alguma maneira estão relacionadas a esta etapa da educação básica, que o governo alega a importância, e naquele momento centralidade na formulação da mais nova política destinada ao ensino médio. A referida portaria que cria o programa versa sobre seu objetivo, a adesão por parte dos estados, o plano de implementação, o processo de seleção, a governança, o monitoramento e permanência no programa bem como sobre o financiamento.

Ao que tange o objetivo geral do programa de fomento, o art. 2º do ato normativo do Ministério, sublinha que se objetiva prestar apoio aos Estados e o Distrito Federal na ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio, consubstanciado nos critérios definidos na portaria nº 1.145/2016, através da transferência de recursos financeiros para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que aderirem o programa (BRASIL, 2016).

Quanto à adesão do programa por parte dos entes federados, a portaria estabelece no art. 3º que “cada edição do Programa terá duração de 48 (quarenta e oito) meses, para implantação, acompanhamento e mensuração de resultados”, ou seja, em dois anos a política deve fechar um ciclo. O que nos leva a refletir sobre o que justifica essa celeridade no conduzir da política educacional? Visto que as escolas (os contextos de prática) necessitam adequar seus espaços,

o corpo docente precisa ser assistido por formação continuada que o capacite para aplicar novas metodologias, em um *espaço tempo* ampliado.

Ainda referente à adesão, o art.4º coloca que esta “será formalizada por meio da assinatura do Termo de Compromisso e elaboração do Plano de Implementação”, sendo estas condições basilares para que os estados integrem a política às suas Secretarias de Educação. O Termo de Compromisso ao qual a portaria faz referência está como anexo desta, e trata-se de uma manifestação de interesse em participar do Programa, onde o Estado ou o Distrito Federal se compromete em “observar todas as regras e disposições constantes da portaria e demais leis e atos relacionados”. O mesmo vai assinado pelo (a) governador (a) e pelo (a) secretário (a) de Educação. Quanto ao Plano de Implementação, seu detalhamento se dá nos arts. 6º e 7º da portaria, mas primeiramente observemos as outras condições colocadas pelo ministério no art. 5º.

O respectivo artigo estabelece que “cada SEE poderá aderir ao Programa atendendo ao número mínimo de 2.800 (dois mil e oitocentos) alunos” e no máximo ao número de alunos por estado estabelecido pela tabela que consta em anexo na portaria. No parágrafo 2º do mesmo artigo ficou determinado que:

Cada escola indicada pela SEE para participar do Programa deverá atender no mínimo 350 (trezentos e cinquenta) matrículas integrais de ensino médio após um ano (no caso de migração de todas as séries) ou 120 (cento e vinte) alunos de ensino médio no (caso de migração somente do primeiro ano do ensino médio, conforme dados oficiais do Censo Escolar (BRASIL, 2016).

No caso específico do estado do Acre, durante o primeiro ano do Programa, 3.760 alunos estavam cursando o Ensino Médio na modalidade integral de acordo com dados fornecidos pela Secretaria Estadual de Educação (SEE-AC).

Tratando-se do Plano de Implementação enquanto condição para adesão do programa pelos Estados, a portaria ratifica no art. 6º, que o plano será composto por 12 itens assim dispostos:

I – Listagem dos marcos legais já instituídos; **II** - Plano de adequação dos marcos legais;**III** – Informações da equipe de implantação;**IV**- Detalhamento dos cargos e salários da equipe escolar do estado; **V**- Escolas que irão participar do Programa, com suas informações gerais; **VI** – Proposta de gestão escolar; **VII** – Matriz Curricular; **VIII** – Plano Político-pedagógico; **IX** – Proposta de plano de diagnóstico e nivelamento; **X**–Plano de participação da comunidade nas escolas; **XI** – Plano detalhado de implementação (dois primeiros anos); **XII** – Plano pra distribuição da verba prevista pelo programa (BRASIL, 2016).

O Plano deverá ser preenchido seguindo as regras detalhadas em sítio eletrônico disponibilizado pelo MEC, como está especificado no parágrafo 1º do referido artigo. A análise dos planos de implementação é feita por um Comitê Gestor instituído pelo MEC.

Com relação ao Plano de Implementação submetido pelo Estado do Acre, o documento possui 101 páginas e em análise comparativa feita a partir de leitura atenta, o mesmo é praticamente uma cópia literal de trechos, citações e regulamentações constantes nos Cadernos Formação do ICE, instituto que têm atuado no processo de implementação da política no estado, e sobre o qual se discute de forma mais aprofundada na seção 4.

No Plano se descreve os objetivos da política, todo o processo de implantação, apontando as escolas piloto que iniciariam com a modalidade, cita a consultoria que será feita pelo ICE e as parcerias firmadas com outros institutos. Comentam-se sobre indicadores educacionais no ensino médio estadual, tomando uma rota estritamente econômica quando se afirma que “[...] os indicadores do Acre, que em geral, revelam a evidente e crescente necessidade de atendimento das demandas decorrentes do seu desenvolvimento econômico [...]” (ACRE, 2018, p. 16). Conclui-se que o respectivo plano se alinha as prescrições do setor empresarial, que em espectro internacional se coaduna com das grandes agências multilaterais.

Mas retomando a análise da portaria, o art. 7º que também versa sobre o Plano de Implementação indica que é da incumbência das SEE determinar equipe responsável pelo processo, dispondo da seguinte composição: a) Coordenador-Geral; b) Especialista pedagógico; c) Especialista em gestão e d) Especialista em infraestrutura, todos com carga horária a ser cumprida de 40 horas semanais executando atribuições específicas discriminadas em anexo na portaria. Verificado junto ao Núcleo da SEE/AC a equipe de profissionais responsáveis pela implementação e acompanhamento têm esta composição.

O mesmo artigo coloca ainda que seja de competência da SEE fazer a escolha de “escolas que possuam preferencialmente estrutura adequada” e que “tenham capacidade física para atender no mínimo 400 (quatrocentos) estudantes de ensino médio em período integral, priorizando as escolas de maior porte e capacidade física”. Durante a escolha deve-se dar prioridade as escolas localizadas em regiões de vulnerabilidade social.

De acordo com informações colhidas junto à SEE/AC, as Escolas Jovens foram escolhidas pelo então Secretário de Educação e Esportes Marco Brandão, com o apoio de outros quadros da secretaria. Ao se analisar as regiões em que as mesmas estão localizadas, se notam que a distribuição se divide em partes mais centrais do município, como é o caso da Escola Humberto Soares em Rio Branco, ou em região de maior vulnerabilidade, como é a Escola Craveiro Costa em Cruzeiro do Sul.

A Portaria MEC nº 1.145/2016 baliza em seus Arts. 16, 17, 18 e 19 os critérios de monitoramento e permanência de Estados e escolas no Programa. O art. 16º especifica que “as SEE participantes serão submetidas a Avaliações de Processo e de Desempenho para se manterem no Programa”. Os critérios utilizados na avaliação do processo tanto das SEE quanto das escolas estão elencados nos parágrafos 1º e 2º do art.17.

No âmbito das Secretarias será avaliado a I- Vigência de marco legal em forma de Lei Estadual ou Distrital; II- Análise do Plano de Expansão e III- Prestação de contas em dia. Cabe à SEE observar se a escola possui número mínimo de matrículas integrais conforme se estabelece na portaria, e se apresenta “redução da média de abandono e reprovação cumulativamente, conforme dados oficiais do Censo Escolar. No parágrafo 5º está previsto visitas *in loco* realizadas pelo MEC, por meio da SEB (Secretaria de Educação Básica), para avaliar de perto o processo.

Concernente à avaliação de desempenho, o art. 18 ratifica que será levado em consideração à taxa de participação na prova do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, bem como o desempenho na prova baseado nos critérios estabelecidos na portaria.

A avaliação enquanto prática excessiva como se pretende na política de fomento, é um mecanismo da dinâmica de destruição do público ou vetor de privatização da educação relatado por Freitas (2018). O autor sublinha que a reforma empresarial age aplicando metodologias no processo de privatizar o direito assegurado em Constituição que é a educação pública para todos. Entre essas metodologias estão os testes, a padronização de conteúdos via bases curriculares, e a prática de prestação de contas (*accountability*). Para o autor determinados processos implicam não só na vida de professores e gestores, como também nos estudantes, que são normatizados dentro de padrões “oficiais” cobrados nas avaliações.

No caso da implementação da política no Acre as primeiras sete Escolas Jovens implantadas são normatizadas, portanto, por essa portaria de 2016, que será revogada pela Portaria MEC nº 727/2017.

3.2.1 As Portarias subseqüentes que viabilizam a expansão do Programa na Rede Pública de Ensino do estado do Acre

Após a tramitação da MP e sua conversão na Lei 13.415/2017, o MEC edita uma nova portaria para regulamentar o Programa de Fomento. A Portaria MEC nº 727 de 13 de junho de 2017 “estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às

Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017” (BRASIL, 2017b).

Diferente da portaria anterior, esta apresenta uma argumentação nova, ao que diz respeito à importância da política que se empreende no processo de implementação. A primeira necessidade que deve ser considerada na visão do MEC que consta no texto da portaria, e tem a seguinte redação:

A necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo ensino médio, **compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens**, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017b, grifo meu).

Dois pontos que foram grifados na citação acima chamam atenção. O primeiro se trata do alinhamento curricular às perspectivas da sociedade contemporânea. Krawczyk (2011) vai nos dizer que esta sociedade a qual se faz referência requer saberes necessários à inovação tecnológica, elegendo o conhecimento como “capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção” (p.757), equacionando a sociedade do conhecimento. Se expressa no texto da portaria, portanto, a forma como deve ser arquitetado o currículo, sendo correlato com as exigências ressonantes da sociedade condicionada por parâmetros mercadológicos.

O segundo ponto diz que a reorganização curricular deve conversar com os anseios dos jovens. Narrativa que é assumida pelo Governo Federal nas campanhas televisivas que objetivavam propagandar a Reforma, que em suma flexibiliza o ensino médio. Reforma que na compreensão tecida por Krawczyk (2017) está entre a fantasia da propaganda e o pesadelo da realidade.

A nova portaria exarada para balizar a política de fomento, traz ainda alteração quanto ao tempo de duração desta em um ciclo. O art. 3º determina que “O EMTI terá duração de dez anos, a partir da adesão, considerando-se sua implantação, seu acompanhamento e a mensuração dos resultados alcançados”, com base nas diretrizes constantes na portaria.

A portaria anterior previa o curto espaço de tempo de 2 anos, o que era consideravelmente impossível, se tratando da adesão, implementação, formulação de legislação própria pelos Estados, acompanhamento, compreensão da política pelos agentes educativos, pelos alunos – principais atores implicados no processo, bem como a produção de resultados solicitado pela normativa.

Da elegibilidade das escolas e do processo de seleção destas a partir da Portaria MEC nº 727/2017, ficou instituído que as escolas que passassem a aderir ao programa, não fossem

participantes deste. Esta normativa orienta a expansão do programa na rede pública do estado do Acre, que amplia o número de escolas, na oferta da modalidade de ensino médio.

Lembrando que as escolas piloto que iniciaram ainda em 2017 a implementação e portanto, as com maior tempo de atividade em tempo integral são: Colégio Estadual Jornalista Armando Nogueira (CEAN), Instituto Educacional Lourenço Filho (IELF), Escola Jovem Boa União, Escola José Ribamar Batista (EJORB), Glória Perez, Sebastião Pedroza e Humberto Soares, todas localizadas na capital Rio Branco/AC.

Em 2018 mais três escolas passaram a integrar a rede de Escolas Jovens. A primeira está localizada no município de Cruzeiro do Sul, o segundo maior em indicador demográfico, com uma população estimada de 88. 376 habitantes em 2019, de acordo com dados coletados no site²⁵ do IBGE.

A Escola Craveiro Costa está situada em uma região considerada de vulnerabilidade social, como se exige no art. 6º da Portaria em análise. E em conformidade com os indicadores que constam no Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral da SEE, a escola antes mesmo de aderir à modalidade já apresentava resultados positivos, no tocante à taxa de aprovação, ao registrar 92,5% em 2015 e após integrar o programa registrar 98,4% ao final de 2018. Em 2020 a escola possui um quantitativo de 582 matrículas, distribuídas em 6 turmas de 1º ano, 5 turmas de 2º ano e 5 turmas de 3º ano.

Outra escola que aderiu a Portaria fica localizada no município de Tarauacá, distante 409 km da capital Rio Branco. A Escola Jovem de Ensino Integral Dr. Djalma da Cunha Batista apresentou considerável adesão da modalidade em 2018, dado que do total de vagas ofertadas, 85% foram ocupadas naquele ano. Já em 2020 a escola efetivou um total de 518 matrículas, sendo 6 turmas de 1º ano, 4 turmas de 2º ano e 4 turmas de 3º ano.

E por fim, a Escola Kairala José Kairala foi mais uma escola que se tornou de tempo integral no ano de 2018. Situada no município de Brasiléia, na região do Alto Acre, especificamente na fronteira Brasil/Bolívia. A escola é a única daquela região que até 2020 oferta o ensino médio em tempo integral. Superando a nota/meta do Ensino Médio do Estado que era 3,9 em 2017, a escola obteve naquele ano a nota 4,3 de acordo com dados disponibilizados pela SEE/AC. O corpo discente em 2020 se constitui de 3 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 4 turmas de 3º ano, que totalizam 379 matrículas.

Uma nova portaria é lançada pelo MEC no ano de 2018, com a finalidade de “estabelecer diretrizes, parâmetros e critérios para a realização da avaliação de impacto do Programa de

²⁵ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ac/cruzeiro-do-sul/panoram>. Acesso em: 10 de mar. 2020.

Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral”, além disto, reger processo de seleção de novas unidades escolares para iniciarem processo de implementação a partir de 2019. A Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018, sublinha que a mesma se aplica apenas as novas adesões, e não tem efeito sobre as adesões normatizadas pela Portaria MEC nº 727/2017. No caso específico do estado do Acre, não se teve a adesão da portaria de 2018. No ano de 2019 permaneceram as dez Escolas Jovens, instituídas até então.

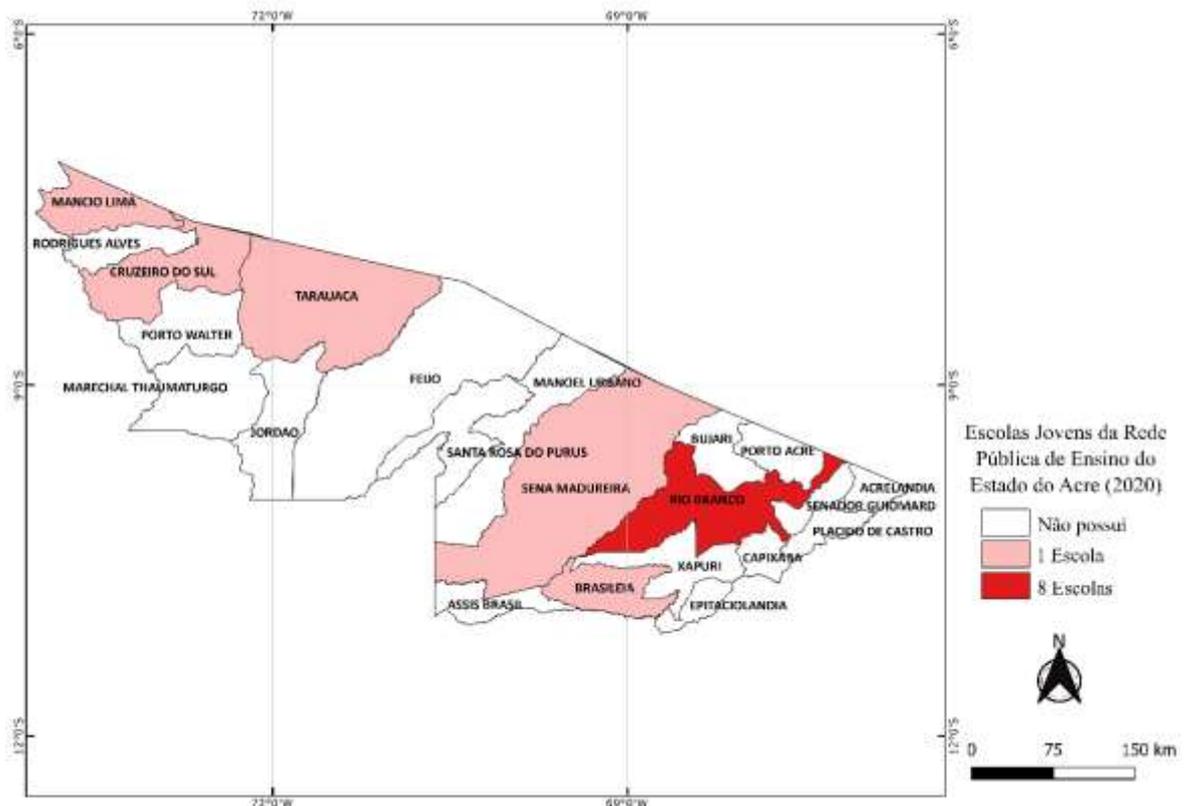
A SEE/AC amplia o número de escolas participantes do Programa de Educação em Tempo Integral em 2020, através da Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019. O novo ato normativo proposto pelo MEC – que já estava sob a condução do novo governo de Jair Messias Bolsonaro e do ex-ministro Abraham Weintraub – revoga a Portaria de 2017, e apresenta as diretrizes e critérios para que novas escolas sejam contempladas.

Na Rede Pública de ensino do estado do Acre a modalidade é implantada em mais uma escola da capital Rio Branco, especificamente no complexo habitacional Cidade do Povo. A Escola Professora Ester Maia de Oliveira iniciou suas atividades no ano letivo de 2020 com 96 matrículas (quatro turmas de 1º ano e uma de 2º ano).

Outra escola que passou a integrar o Programa foi a Francisco Freire de Carvalho, localizada no município de Mâncio Lima, região do Vale do Juruá, que de acordo com os dados da Secretaria têm o quantitativo de 93 estudantes em seu corpo discente, com 3 turmas apenas de 1º ano. A terceira escola normatizada pela Portaria MEC nº 2.116/2019 é a Assis de Vasconcelos, situada no município de Sena Madureira, e iniciou o ano letivo de 2020 com 51 matrículas, todas no 1º ano.

Com base nas portarias disponibilizadas pelo MEC que possibilitaram a expansão do Programa na Rede Pública de ensino, o Estado do Acre em 2020 totaliza 13 Escolas Jovens, assim distribuídas em seus municípios:

Figura 1: DISTRIBUIÇÃO DAS ESCOLAS JOVENS NOS MUNICÍPIOS DO ESTADO DO ACRE (2020)



Fonte: Elaborada pelo autor

Conforme se detalha no mapa, dos 22 municípios que integram o estado do Acre, no ano de 2020 as Escolas Jovens estão presentes em 6 municípios. Oito dessas escolas estão localizadas na capital Rio Branco, que de acordo com os dados do NEMTI/SEE, atendem 1.917 estudantes, o que representa um total de 48,8% dos 3.923 alunos matriculados na modalidade de ensino médio em tempo integral em todo o estado.

As outras cinco escolas distribuídas, sendo três no Vale do Juruá²⁶ e duas no Vale do Acre²⁷, correspondem aos outros 51,2% de estudantes. Importante destacar que a Escola Jovem com o maior número de matrículas é a Craveiro Costa, localizada em Cruzeiro do Sul, com um total de 582 alunos.

3.3 A Institucionalização do Programa no Âmbito Estadual: Lei nº 3.366/2017

²⁶Mesorregião localizada ao Sudoeste do Estado, compreende 8 municípios (Cruzeiro do Sul, Mâncio Lima, Rodrigues Alves, Marechal Thaumaturgo, Porto Walter, Tarauacá, Feijó, Jordão).

²⁷Mesorregião localizada ao Noroeste do Estado, 14 municípios integram (Rio Branco, Sena Madureira, Santa Rosa do Purus, Bujari, Manoel Urbano, Senador Guiomard, Capixaba, Xapuri, Acrelândia, Plácido de Castro, Brasiléia, Assis Brasil, Epitaciolândia, Porto Acre).

Seguindo a recomendação prevista na Portaria do MEC que criou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que no inciso II do art. 7º determina que a SEE apresente “proposta de regulamentação das escolas de ensino médio em tempo integral por meio de lei estadual ou distrital ou apresentar legislação que contemple ações de educação em tempo integral nos estados” (BRASIL, 2016). O governador do Estado do Acre, na época Sebastião Viana (PT) sancionou a Lei nº 3.366, de 27 de dezembro de 2017, após tramitação na Assembleia Legislativa do Estado do Acre (ALEAC).

A referida lei “institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral, na rede pública de educação básica do Estado” (ACRE, 2017). O art. 1º da lei justifica a instituição tanto do Programa de Educação Integral, quanto das Escolas Jovens, estas últimas vinculadas à SEE/AC, baseada na meta 6 do Plano Estadual de Educação (2015-2024), que objetiva “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas da rede pública, e atender pelo menos, trinta por cento dos alunos da Educação Básica nesta modalidade de ensino” (ACRE, 2015).

O parágrafo 1º do artigo supracitado, estabelece que o Programa de Educação Integral deva ser implementado no prazo de três anos, contados a partir da publicação da lei. Quanto aos contextos de materialização do Programa, que são as Escolas Jovens, estas “serão implantadas de forma gradual e terão período experimental de funcionamento de três anos, contados do início do funcionamento de cada unidade escolar, até constituírem uma rede de escolas jovens, parte integrante da rede pública de educação básica”, como especificada no parágrafo 2º do art. 1º da lei.

Os objetivos das Escolas Jovens constam no art. 2º, incisos de I a VII, assim organizados no quadro a seguir:

QUADRO 3: OBJETIVOS DAS ESCOLAS JOVENS DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO ESTADO DO ACRE

INCISO	OBJETIVO
I	Instituir política pública de educação integral e de educação em tempo integral, ampliando assim, o tempo de permanência dos estudantes na escola;
II	Promover a formação para a vida, buscando ampliar as referências do estudante com relação aos valores e aos princípios que ele constitui ao longo de sua existência nos diversos meios com os quais interage
III	Possibilitar ao estudante, conhecimentos, práticas e vivências contextualizadas que aprimorem sua aprendizagem assegurando o pleno domínio do conhecimento a ser desenvolvido na educação básica

IV	Desenvolver um conjunto pleno de competências cognitivas, bem como um conjunto de outras competências essenciais nos domínios da emoção e da natureza social
V	Construir uma nova identidade de escola incrementando os tempos e espaços escolares, as dimensões curriculares, a metodologia e a prática pedagógica
VI	Contribuir para a redução do índice de abandono e aumentar a aprovação dos estudantes no ensino médio da rede pública estadual
VII	Contribuir para minimizar os riscos de vulnerabilidade social

Fonte: Elaborado pelo autor com base na Lei Estadual nº 3.366/2017

De forma analítica é possível inferir com base nos objetivos a serem atingidos pelas Escolas Jovens, que os mesmos se ligam diretamente ao que vem sendo preconizado pelos institutos. Esta inferência se sustenta no fato da relação direta entre os documentos produzidos pelas organizações e o Plano de Implementação que é anterior a tramitação e aprovação da referida lei na qual foram inscritos os objetivos.

Para exemplificação do que está sendo dito, vejamos o objetivo IV que trata das ditas competências cognitivas. Essas últimas são explicitamente defendidas e estão inundadas nas prescrições dos institutos como veremos na seção 4. A ideia de tornar o jovem adaptável e resiliente, na verdade objetiva torná-lo flexível, aberto acriticamente as mudanças constantes de um instável mercado de trabalho.

Ademais, é importante observarmos a partir dos objetivos que se estabelecem no quadro, que as Escolas Jovens para além de ampliarem a carga horária, ou seja, o tempo de permanência do aluno na escola necessitam organizar-se para promover espaços e tempos que confluem para determinados objetivos. Como já vimos isso é algo que demanda investimento financeiro. É preciso investir desde materiais didáticos e insumos gerais à formação continuada para os professores. Já que o conjunto de profissionais é criteriosamente avaliado, com base na chamada Excelência em Gestão, esta é uma metodologia claramente advinda do gerencialismo.

A excelência em gestão é uma das premissas constantes no Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em tempo Integral da SEE/AC, e tem como objetivo ter junto as Escolas Jovens “gestores focados nos resultados pactuados e na melhoria continua dos processos educativos” (ACRE,2020), tendo como prioridades a) Integração e Gestão dos resultados das escolas (os indicadores desses resultados são exatamente a performance nos testes estandardizados ENEM, IDEB, SAEB) e b) Domínio conceitual e operacional dos instrumentos de gestão e sua efetiva aplicação (onde se avalia desde o Plano Elaborado e enviado à SEE pela escola ao Índice de Satisfação da Comunidade Escolar).

Quando recorremos aos estudos que discutem esse processo denominado por Ball (2004) de “inserção do *habitus* da produção privada, com suas sensibilidades comerciais e sua “moralidade utilitária”, nas práticas educativas”, percebemos como se traduzem os “efeitos “mercantilizadores” da performatividade e da responsabilidade (*accountability*)”. A busca pelos resultados é a performatividade em ação, dado que esta “objetifica e mercantiliza o trabalho no setor público, e o trabalho com conhecimento (*Knowlegde-work*) das instituições educativas transformam-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade” (p. 1116). O autor acrescenta que neste *modus operandi* o ensino e aprendizagem se reduzem a processos de produção baseados na eficiência e na qualidade.

De acordo com o inciso I do art. 3º da Lei 3.366/2017, as escolas públicas de ensino médio em tempo integral, denominadas Escolas Jovens são:

Unidades escolares com conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, com regulamentação prevista em normas específicas, com parecer e resolução próprios, do Conselho Estadual de Educação – CEE/AC e, no que couber, na legislação estadual pertinente à educação (ACRE, 2017)

Os *espaços tempos* necessitam, portanto, de adequação para que se tornem ambientes possíveis de se realizar as incumbências que lhes são conferidas no art. 6º, com destaque para o inciso I que diz ser de competência das Escolas Jovens o planejamento, execução e avaliação de:

[...] um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do ensino, na etapa de ensino médio, da rede pública estadual de educação básica do Acre, visando à formação integral e integrada dos estudantes (ACRE, 2017)

O mesmo artigo coloca no inciso III que cabem as escolas “ampliar o tempo de permanência dos estudantes para um período de nove horas e trinta minutos diárias, sendo no mínimo sete horas e trinta minutos em atividades pedagogicamente orientadas”. Entretanto, o que estava posto para 2020, é a chegada dos alunos à escola às 7h30min e saída 17h00min nas segundas e terças-feiras, totalizando 9h, e nas quartas, quintas e sextas, entram 7h30min e saem 16h, totalizando 8h30min. Todo esse tempo de permanência na escola os estudantes precisam ser assistidos em necessidades básicas, como alimentação, local adequado para descanso, espaços de lazer, bem como estratégias e ações que retenham este aluno na escola, de forma a reduzir a evasão escolar, abandono e reprovação, como se ratifica no inciso IV.

Vale ressaltar que os problemas relacionados à evasão, abandono e reprovação no ensino médio público é um dilema enfrentado pelo país. Silva, Pelissari e Steimbac (2016) ao

analisarem através de pesquisa empírica os motivos que levam os jovens à abandonarem, no caso específico, os cursos técnicos de nível médio das realidades investigadas no estado do Paraná, são de diferentes segmentos. Tais motivos são percebidos a partir do contexto de reconfiguração das relações trabalhistas que ocorrem no mercado de trabalho, a complexa relação jovem e escola, e as transformações que ocorrem na sociedade.

Os jovens em suas realidades subjetivas atribuem à escola sentidos e significados distintos, a depender da forma como esta enquanto instituição responde seus anseios, sejam eles pessoais ou profissionais. Os autores apontam que nem sempre o fato de o aluno trabalhar é o motivo central do abandono, em alguns casos falta entusiasmo para o aluno, falta ele ser percebido como sujeito de seu tempo, de sua história, de sua individualidade.

Essa disparidade entre o que o aluno aspira e o currículo que estava posto é um dos motivos que foram colocados pelo MEC quando da implantação da Reforma do Ensino Médio. Todavia, se avalia que essa retórica esteve presente apenas como mecanismo de convencimento das juventudes, na percepção do real a reforma se encaminhou ao pesadelo já apontado por Krawczyk (2017). Não por acaso, que tivemos as ocupações de escolas por estudantes secundaristas no Paraná em 2016, que resistiram naquele duro momento em que víamos nossos direitos escorrerem pelo esgoto do neoliberalismo mais perverso. Tal fato foi registrado no documentário *República do caos* (2017), produzido pelo Observatório do Ensino Médio²⁸.

As recomendações que partem dos organismos multilaterais, e que no Brasil são advogadas pelo empresariado, quanto à valorização das avaliações em larga escala, podem ser percebidas em uma das competências colocadas às Escolas Jovens. O inciso V do artigo que trata das responsabilidades das unidades que ofertam a modalidade de ensino médio em tempo integral, estabelece que as mesmas devam:

Fomentar práticas focadas na elevação da proficiência dos estudantes de sorte a obter melhores resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e Índice de Desenvolvimento da Educação do Acre – IDEA, tanto no componente de fluxo/rendimento quanto no de aprendizagem desempenho de acordo com as metas estabelecidas no plano de ação da SEE.

O Plano de Ação 2020 do Núcleo responsável pela implementação junto a SEE/AC, estabelece para as Escolas Jovens, por exemplo, como meta de resultado no próximo IDEB nota

²⁸O Observatório do Ensino Médio da Universidade Federal do Paraná tem por objetivo reunir estudantes, educadores e pesquisadores dos diversos níveis e modalidades de ensino que tenham interesse em compartilhar ideias, temas e pesquisas sobre ensino médio, juventude, suas relações com a escola e com o mundo do trabalho. Desenvolve atividades de pesquisa e de extensão universitária. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/>. Acesso em: 02 de Set. 2020.

≥ 4,6. Com relação à média no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) espera-se um aumento de 10% se comparada à média anterior.

A lei instituída em âmbito estadual determina ainda, no art. 7º que “as Escolas Jovens adotarão como critério único de admissão de alunos a proximidade da escola pública de origem ou localidade da residência do aluno”, conferindo prioridade aos “alunos anteriormente matriculados no ensino regular nas escolas transformadas em Escolas Jovens” (ACRE, 2017).

Quanto aos profissionais da Educação lotados nas Escolas Jovens, a lei estabelece no art. 12, que a jornada de trabalho se dará em regime de tempo integral, ou seja, terão que dedicar 40 horas semanais de atividades no interior das respectivas escolas.

É de responsabilidade da SEE “planejar e oferecer formação continuada em rede e em serviço para o corpo docente, coordenadores pedagógicos, diretores escolares, coordenador administrativo e para o grupo de apoio administrativo ao magistério”, como está prescrito no art. 5º, inciso III. Os docentes e membros da equipe gestora de cada escola passam por processo avaliativo, realizado pela SEE, com base nos critérios preliminarmente determinados por esta.

O art. 14 da lei baliza que a estrutura organizacional das Escolas Jovens será composta pelos seguintes profissionais: diretor escolar, coordenador de ensino, coordenadores pedagógicos de área, coordenador administrativo, secretário escolar, professores e outros definidos em lei. A gestão das escolas no período experimental do programa que compreende 3 anos, será composta exclusivamente por ocupantes do quadro efetivo do magistério público estadual, e a escolha destes será feita pela SEE com a representação do NEMTI, tendo como base, critérios técnicos previamente definidos.

O parágrafo 7º do mesmo artigo delibera que “nos anos subsequentes ao período experimental de funcionamento, aplicam-se, para a escolha dos membros da equipe gestora das Escolas Jovens, o disposto na Lei nº 3.141, de 22 de julho de 2016. A referida lei versa sobre a gestão democrática da escola na Rede Pública de educação básica do Acre. Uma lei considerada na análise de Melo e Damasceno (2019) inconstitucional, por ferir o que se encontra estabelecido no artigo 67, § 2º da Constituição Federal de 1988 e o Artigo 64 da LDB nº 9394/96. A legislação é clara quando reconhece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer funções de magistério.

A lei 3.366/2017 prevê em seu art. 13 que “todos os profissionais lotados nas Escolas Jovens farão jus a uma bolsa de incentivo ao estudo, pesquisa e ao aprimoramento profissional, no período de implementação do Programa de Educação Integral, não sendo incorporada aos vencimentos”. Determina em parágrafo único que “os valores das bolsas serão estabelecidos anualmente, por ato normativo do secretário de SEE, nos termos da Lei nº 3.129 de maio de

2016, e suas alterações posteriores”. A lei que se faz referência no parágrafo dispõe sobre a criação do Programa Institucional de Bolsas para a Educação Básica e Educação Profissional da Rede Pública de Ensino do Estado. Com base em informações coletadas junto aos profissionais lotados nas Escolas Jovens, desde o início do Programa em 2017, os valores das bolsas pagas pelo governo têm sido, respectivamente: a) Gestor – 1.500 reais; b) Coordenador de Ensino e Pedagógico – 1.000 reais; c) Professor – 800 reais; d) Profissionais de nível médio – 400 reais.

No tocante à remuneração docente, o estado do Acre é um dos estados brasileiros que melhor paga o professor como afirma Damasceno (2010). No entanto, se observarmos que os professores que atuam nas escolas de tempo integral recebe hoje (salário + 10h complementares – em torno de 960 reais + bolsa), sendo o valor de salário para o efetivo em início de carreira com apenas a graduação 2.402,68 reais, e para o temporário em mesma situação, 2.162,41. E levando-se em consideração que diferente dos efetivos, os temporários não gozam dos direitos à progressão funcional e adicional por titulação, o que se têm é de certo modo uma sobrecarga de trabalho sem remuneração correlata, onde se expressa uma enorme diferença entre efetivos e temporários, bem como visível desvalorização da categoria, quando o ideal seria que todos recebessem por Dedicção Exclusiva (DE).

E por fim, cabe tecer análise a respeito do que diz a lei quando do financiamento da política. O que se percebe, é que não se detalha de que forma este se dará. O art. 22 coloca que as despesas decorrentes da aplicação da lei, “correrão por conta de dotações consignadas no orçamento vigente”. Ou seja, a exequibilidade do programa está condicionada aos valores monetários autorizados, pelo orçamento anual, que definirá o montante que será destinado. Lembrando que o Brasil adotou a partir do Governo Temer e com continuidade mais ostensiva pelo Governo Bolsonaro, uma política econômica neoliberal, avessa aos investimentos em políticas educacionais dessa envergadura.

Horn e Machado (2018) corroboram com Amaral (2017) quando pontuam o fato da lei que institui a Reforma do Ensino Médio, prevê investimento financeiro para fomento das escolas de tempo integral no prazo de dez anos, sendo o financiamento posterior a este período uma incógnita, ou melhor, algo não definido. Ancorando-se em Gonçalves (2017) podemos inferir que dada à realidade econômica de muitos Estados, trazendo para o contexto de análise na dissertação, que é o estado do Acre, a operacionalização da política após os 10 anos, por não estar prevista na lei federal como permanente pode ter problemas.

Ao final de 2016, quando é lançada a portaria criando o Programa de Educação em Tempo Integral, e a adoção por parte do estado do Acre, o Secretário de Educação à época

Marcos Brandão expressava essa preocupação quanto ao financiamento, quando disse em entrevista²⁹:

É importante dizer que é uma portaria que possibilita o investimento de até R\$ 2 milhões para auxiliar os estados na implantação dessas escolas em tempo integral, o que não cobre efetivamente o custo de uma escola integral. Essa portaria já determina que esse investimento teria um prazo máximo de auxílio de quatro anos e, posteriormente, isso fica tudo a cargo do estado.

E acrescentava que no contexto da Emenda Constitucional nº 95/2016, “a grande questão é saber quais as condições, em termos de recursos, considerando a PEC 241 que limita os investimentos na educação e saúde a partir de 2018 para realizar implantação de escolas desse porte”. O dilema operacional já se apresentava antes mesmo de se iniciar a implementação.

Contudo, o Governo do Estado do Acre, na coletiva de imprensa que apresentou a nova política da rede pública de ensino, colocava que em 2017, início de processo de implementação, o investimento era de 21 milhões para fomentar a política no primeiro ano.

Analisada a lei que regulamenta o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens de Ensino Médio de tempo integral, o texto se encaminha para a análise das Matrizes Curriculares que orientam o processo de ensino e aprendizagem nas Escolas Jovens. De 2017 a 2020 já foram adotadas três matrizes, interessa analisar como estão organizadas.

3.4 Matrizes Curriculares que Orientam o Currículo das Escolas Jovens

Uma das principais mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio é a reformulação curricular. O currículo desta etapa da educação básica é disputado em uma arena onde as forças políticas dissonantes tencionam em busca de uma hegemonia discursiva, a respeito do que se adota como conhecimento a ser ensinado em nível médio (FERRETI e SILVA, 2017).

Os autores ao examinarem o conjunto das audiências públicas que ocorreram no Congresso Nacional tendo como matéria a Reforma do Ensino Médio, avaliam que houve favorecimento aos grupos que apoiaram o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. A constatação é feita a partir das alterações propostas por esses grupos à MP que mais tarde se converteria na Lei 13.415/2017, que são acatadas. Os autores inferem que ficou evidente nas audiências “o cenário da disputa em torno das finalidades, dos conteúdos e dos formatos que deve ter o ensino médio brasileiro” e ampliam que:

²⁹Disponível em: <http://g1.globo.com/ac/acre/noticia/2016/10/no-ac-nove-escolas-devem-oferecer-ensino-integral-mais-de-4-mil-alunos.html>. Acesso em: 20 de Mar. 2020.

O maior ou menor atrelamento da reforma curricular a questões de ordem pragmática, tais como a adequação a demandas econômicas e de mercado, a melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações em larga escala, ou, ainda, a contenção do acesso à educação superior por meio da profissionalização, entre outras, caracteriza disputas por hegemonia em torno de um projeto formativo e de sociedade, disputas que atravessam o Estado e suas instâncias decisórias no âmbito do legislativo e do executivo, bem como de seus interlocutores (p. 396).

Com relação ao currículo do ensino médio, a lei da Reforma alterou o art. 36 da LDB 9394/1996, determinando que o mesmo passasse a vigorar com o seguinte texto:

Art. 36_. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional.

É importante destacar que quando a lei foi aprovada a BNCC para o Ensino Médio ainda não havia tido suas discussões encerradas junto ao CNE. Ferreti e Silva (2017) sinalizam que a formulação da BNCC se coaduna ao propósito de se estabelecer uma hegemonia político-ideológica da reforma, empreendida pelos grupos dominantes e sua forte influência.

Como já havíamos discutido anteriormente, a proposta de redesenho curricular no ensino médio é a flexibilização do currículo adequando-o as demandas da sociedade de mercadorias (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; KUENZER, 2017; FERRETI e SILVA, 2017). O dito enxugamento do currículo é uma determinação imposta aos estados quando da formulação curricular para o ensino médio, que deve ter como parâmetro a BNCC (parte comum) e os itinerários formativos (parte diversificada).

Seguindo o que orienta na lei, a Portaria MEC nº 1.145/2016 que criou o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, solicita dos Estados que conste no Plano de Implementação, a matriz curricular norteadora dos currículos das escolas, como destacamos já nesta seção. A portaria MEC nº 727/2017 que revogou a de 2016, ratifica no art. 11, inciso III que nos novos planos submetidos pelas SEE deve constar “matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação” de acordo com os critérios definidos na respectiva portaria, que está em consonância com a lei 13.415/2017.

A lei 3.366/2017 que normatiza o Programa no Estado do Acre apresenta em seu texto as determinações previstas em lei. O art. 8º enfatiza que:

A carga horária estabelecida na matriz curricular das Escolas Jovens será de, no mínimo, dois mil, duzentos e cinquenta minutos semanais, com um mínimo de trezentos minutos semanais de língua portuguesa, trezentos minutos semanais de matemática e quinhentos minutos semanais dedicados para atividades da parte diversificada. (A lei 3.366/2017)

Percebamos a ênfase que é dada as disciplinas Português e Matemática como tem sido discutida pelos autores. Retomamos com Gonçalves (2017) quando a autora avalia que a eleição dessas disciplinas como prioritárias, deve-se à preocupação por parte dos reformadores com as avaliações em larga escala, a exemplo, do PISA sob coordenação da OCDE e o IDEB, que se constituem parâmetros de qualidade da educação numa perspectiva mercadológica.

Para Horn e Machado (2018, p. 11) “o elemento definidor da qualidade medida pelo Ideb é a dimensão gerencial do conceito de competência para administrar métodos, técnicas e instrumentos de formação de capital humano”. Ou seja, a educação, especificamente a de nível médio, é utilizada para atender o que preconiza o mercado, e a sua qualidade se determina a medida que produz capital humano. Frigotto (2015) já destaca que a teoria do capital humano “sedimenta um reducionismo da concepção de ser humano a mercadoria” (p. 217). Outro ponto a ser analisado, é o fato de que a preocupação do desempenho do Brasil nos testes estandardizados realizados pelo PISA:

[...] produz, de um lado, a hierarquização interna dos sistemas escolares estaduais do país e, de outro, entre países, quanto à “qualidade da educação”, expressa basicamente em termos de resultados quantitativos, associáveis à “responsabilização” e à “meritocracia”, [...] (FERRETI e SILVA, 2017, p. 397).

Além disto, a prioridade dada ao Português e a Matemática demonstra o esvaziamento da totalidade de conhecimentos necessários a educação integral que se diz ofertar. É perceptível nas matrizes curriculares – fornecidas pelo Modelo Escola da Escolha do ICE – para orientar as propostas das Escolas Jovens, essa concentração de horas nas duas disciplinas específicas.

Desde o início da implementação do Programa na rede pública de ensino do Estado do Acre, três matrizes já foram adaptadas a partir como já mencionado do modelo disponibilizado pelo ICE, isto pode ser observado tanto no Plano de Implantação quanto nos Cadernos Formação do instituto.

De acordo com informações coletadas junto ao NEMTI, nos anos de 2017 e 2018 a matriz era uma. Como a portaria do MEC não solicitou aprovação do CEE, esta ocorre em 2018, seguindo o que estabelece a Portaria MEC nº 727/2017. Assim, a Resolução CEE/AC nº 87/2018 resolve em seu art. 2º: “Aprovar a matriz curricular constante do Plano de Implantação

do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem, com validade para o ano de 2018”. A mesma pode ser visualizada na tabela a seguir.

TABELA 1: MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS JOVENS (2017-2018)

Componentes Curriculares		Aulas semanais/ano			Aulas anuais/ano			Total	
Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
		BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	Língua Portuguesa	6	6	6	240	240
Língua Inglesa	3			3	3	120	120	120	360
Língua Espanhola	2			2	2	80	80	80	240
Educação Física	2			2	2	80	80	80	240
Arte	1			1	1	40	40	40	120
Matemática	Matemática		6	6	6	240	240	240	720
Ciências da Natureza	Química		3	3	3	120	120	120	360
	Física		3	3	3	120	120	120	360
	Biologia		3	3	3	120	120	120	360
Ciências Humanas	História		2	2	2	80	80	80	240
	Geografia		2	2	2	80	80	80	240
	Filosofia		1	1	1	40	40	40	120
	Sociologia		1	1	1	40	40	40	120
Total de Aulas Disciplinares		35	35	35	1400	1400	1400	4200	
PARTE DIVERSIFICADA	Disciplinas Eletivas	2	2	2	80	80	80	240	
	Práticas Experimentais	2	2	2	80	80	80	240	
	Estudo Orientado	2	2	2	80	80	80	240	
	Preparação Pós-médio	0	0	2	0	0	80	80	
	Avaliação Semanal	2	2	2	80	80	80	240	
	Projeto de Vida	2	2	0	80	80	0	160	
	Total de Aulas / Parte flexível	10	10	10	400	400	400	1200	
Total de hora/Aula (50 min)								4.500	

Fonte: Adaptada pelo autor a partir da Resolução CEE/AC nº 87/2018

A matriz curricular formulada para os primeiros dois anos de funcionamento das Escolas Jovens de tempo integral contempla as quatro áreas de conhecimento definidas na BNCC. Todavia, cabe salientar que quando ocorre a aprovação da matriz via resolução em 06 de fevereiro de 2018, a versão final da base para o ensino médio ainda não havia sido disponibilizada pelo CNE, isso acontece no final daquele ano.

Uma inferência que pode ser feita é que a matriz desdobra as áreas de conhecimento em disciplinas específicas, estabelecendo carga horária para cada uma delas. Os formuladores da BNCC, adeptos da propalada flexibilização curricular (KRAWCZYK, 2017), vão tecer críticas exatamente nesta direção, ao colocarem que as muitas disciplinas são em grande medida enfadonhas e desinteressantes aos jovens, e que a perspectiva que deve ser adotada é a interdisciplinaridade, no sentido de tornar o conhecimento mais flexível e dinâmico.

Krawczyk (2017) afirma que antes da reforma a organização curricular do ensino médio já era flexibilizada, ou seja, além das disciplinas comuns os estados e municípios podiam incrementar seus currículos com outras, compondo o que hoje se denomina a parte diversificada do currículo. Em síntese, o que se pode depreender é que quanto à flexibilização não existe nada de novo para a parte comum. E assim, resta saber se na prática pedagógica dos professores mediada por metodologias, à interdisciplinaridade se faz independente de sua prescrição ou não.

Entretanto, retomemos a análise centrada nas disciplinas Português e Matemática. Ao que consta na matriz, os alunos das Escolas Jovens tinham nos anos de 2017 e 2018, um total de seis aulas semanais de ambas as disciplinas, em todas as séries. No ensino regular onde o aluno realiza a etapa em apenas um turno, eram 4 aulas de Língua Portuguesa e 3 aulas de Matemática.

Na área de linguagens, depois de Português há uma concentração maior de horas/aulas de Língua Inglesa, que nos leva a questionar o porquê. De um lado, é esta língua a mais falada no mundo, ou seja, universal. Se tratando do mercado internacional ela ocupa centralidade nas relações estabelecidas. Não é por menos, que cada vez mais se exige nas ocupações melhor colocadas no estratificado mercado de trabalho, certo grau de fluência. Por outro lado, acredita-se que a prioridade dessa disciplina é pelo fato de as máquinas das fábricas e indústrias serem configuradas em língua inglesa, requerendo do trabalhador, conhecimento mínimo. A subordinação da educação ao capital se naturaliza como pontua Mészáros (2008).

Ainda sobre a parte comum orientada pela base, se comparadas às áreas de conhecimento ciências da natureza e ciências humanas, a carga horária de uma é maior que a outra em todas as disciplinas. É perceptível como o currículo se encaminha para o esvaziamento de discussões que despertem a criticidade do aluno, o seu conhecimento sobre a totalidade de fatores que constituem o *continnum* Humano-natureza-trabalho-sociedade. Conforme Horn e Machado (2018) a disciplina de Filosofia, por exemplo, está com seu espaço no Ensino Médio, não apenas ameaçado, mas sujeito a extinção. Essa e outras disciplinas, como é o caso da

Educação Física, na proposição da reforma se reduzem à estudos e práticas, retirando-se toda sua importância (KRAWCZYK e FERRETI, 2017; HORN e MACHADO, 2018).

Quanto à parte diversificada que são os itinerários formativos – na matriz das Escolas Jovens nos dois primeiros anos estavam previstas 6 “opções”. Já definidas no modelo da matriz curricular elaborada pelo ICE, os componentes dessa parte se baseiam no chamado protagonismo juvenil, amplamente defendido pelos interlocutores tanto da Reforma, como da BNCC para o Ensino Médio. Tais ideias advém do meio empresarial, e, portanto, são difundidas pelos institutos vinculados à iniciativa privada.

Ferreti e Silva (2017) ao discutirem a intrínseca relação entre os documentos da reforma e da BNCC consideram que no caso da base, a discussão dos eixos que devem orientar a formação em nível médio, se ancoram em “concepções e proposições que a aproximam da perspectiva do desenvolvimento de competências e do individualismo, lançando mão de expressões, tais como “protagonismo”, “aprender a aprender”, “competências cidadãs”, “projeto de vida” e “vocação”” (p. 398). E o emprego desses termos perceberemos quando da análise dos Cadernos Formação do ICE.

Neste mesmo sentido, Silva e Boutin (2018) afirmam que a referência da reforma é a pedagogia das competências, baseada nos quatro pilares da Educação instituídos pela UNESCO. Mas esse é ponto amplamente discutido na seção 4, que se ocupa em tecer análise da atuação dos institutos ligados ao setor empresarial, por meio de parceria público-privada no processo de implementação da política aqui estudada.

A matriz que analisamos brevemente orientou o currículo das Escolas Jovens apenas nos anos de 2017 e 2018. Em 2019, o CEE/AC aprova uma nova matriz através da Resolução nº 63/2019. A referida matriz não apresenta alterações substanciais se comparada à primeira. A mudança pontual que se verifica é a retirada do itinerário *Avaliação Semanal*, que transfere sua carga horária para o itinerário *Estudo Orientado* que passa a ter 4h semanais de acordo com a matriz. Às 2.400 horas anuais destinadas à integração das áreas de conhecimento da base permanecem as mesmas, bem como as 1.200 destinadas à parte diversificada do currículo.

A mudança mais expressiva pode ser notada na matriz curricular readaptada para o ano letivo de 2020, o que até o momento de fechamento do texto ainda não havia sido aprovada pelo CEE/AC, porém, está sendo utilizada como documento norteador pelas Escolas Jovens. As principais mudanças podem ser visualizadas na tabela a seguir:

TABELA 2: MATRIZ CURRICULAR DAS ESCOLAS JOVENS (2020)

Componentes Curriculares			Aulas semanais/ano			Aulas anuais/ano			Total	
BASE NACIONAL COMUM	Áreas de Conhecimento	Disciplinas	1º	2º	3º	1º	2º	3º		
		Linguagens	Língua Portuguesa	5	5	5	200	200	200	600
Língua Inglesa			1	1	1	40	40	40	120	
Língua Espanhola			1	1	1	40	40	40	120	
Educação Física			2	2	2	80	80	80	240	
Arte			1	1	1	40	40	40	120	
Matemática		Matemática	5	5	5	200	200	200	600	
Ciências da Natureza		Química	2	2	2	80	80	80	240	
		Física	2	2	2	80	80	80	240	
		Biologia	2	2	2	80	80	80	240	
Ciências Humanas		História	2	2	2	80	80	80	240	
		Geografia	2	2	2	80	80	80	240	
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120	
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120	
Total de Aulas Disciplinares			27	27	27	1080	1080	1080	3240	
PARTE DIVERSIFICADA		Disciplinas Eletivas		2	2	2	80	80	80	240
	Práticas Experimentais		2	2	2	80	80	80	240	
	Estudo Orientado		4	4	4	160	160	160	480	
	Preparação Pós-médio		0	0	2	0	0	80	80	
	Projeto de Vida		2	2	0	80	80	0	160	
	Total de Aulas / Parte flexível			10	10	10	400	400	400	1200
Total de hora/Aula (60 min)									4.440	

Fonte: Adaptada pelo autor a partir da matriz disponibilizada pelo Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral –SEE/AC

De acordo com a tabela, para 2020 houve uma diminuição da carga horária da matriz se comparada às anteriores. As disciplinas obrigatórias previstas na Lei da Reforma, Língua Portuguesa e Matemática reduzem o número de aulas semanais de 6 para 5 aulas, e conseqüentemente ocorreu o decréscimo de 720h anuais para 600h.

A Língua Inglesa que antes tinha 3 horas/aula na semana passa a ter apenas 1h/aula, perdendo 240h anuais quando se compara com as outras matrizes. Antes os alunos tinham por semana 2 aulas de Língua Espanhola, e passaram em 2020 a ter apenas 1. Entretanto, consideremos um detalhe importante, que antes as aulas eram de 50 min. e passaram a ser de 60 min.

As disciplinas que integram o eixo ciências da natureza também registram diminuição de carga horária. Química, Física e Biologia passam a dispor de 2 tempos de aula durante a semana, quando antes eram 3 tempos.

É na parte que diz respeito à Base Nacional Comum Curricular constituinte da matriz que se expressa à redução do número de aulas. Anteriormente, correspondia a 4.200 horas/aula anuais, o que representava 77,7% de todo o currículo, sendo que a Reforma do Ensino Médio prevê que o currículo seja constituído pela BNCC – 60% e pelos Itinerários Formativos – 40% (HORN e MACHADO, 2018). A nova matriz destina 72% de seu espaço para a Base, e pouco mais de 28% aos itinerários formativos, com isto concluiu-se que o arranjo curricular para as Escolas Jovens não segue criteriosamente o que determina a lei nº 13.415/2017.

O caminho percorrido nesta seção procurou reunir dados possíveis de responder as questões de pesquisa presentes na primeira seção deste estudo, notadamente as questões **a** e **b** e seus objetivos, propondo um debate teorizado para qualificá-la. Na próxima seção, o estudo se aprofunda na investigação. Nela o leitor (a) poderá expandir a compreensão de um processo que têm se tornado muito comum no Brasil, como os autores da área afirmam o empresariado avança determinando e executando sobre a educação brasileira, de maneira específica sobre o ensino médio.

4 O MODUS EMPRESARIAL OPERANDO: ATUAÇÃO DOS INSTITUTOS DO TERCEIRO SETOR NO ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL DO ACRE

Nos limites desta seção temática se discute em uma perspectiva crítica, a atuação de institutos ligados ao setor empresarial no processo de implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio do estado do Acre. A análise empreendida buscou trazer respostas as questões **c** e **d** que integram o escopo da pesquisa ora apresentada. A priori se discute a inserção e influência do empresariado no contexto atual, chegando a caracterização dos institutos estudados quanto a fundação dos mesmos, seus fundadores, seus mantenedores, seus espectros de atuação em âmbito nacional, suas inserções na pauta educacional com recorte específico para o ensino médio. Na sequência, recorre-se aos documentos/materiais produzidos pelas organizações do terceiro setor que atuam no ensino médio em tempo integral do Acre, objetivando analisar seus fundamentos teórico-metodológicos.

4.1 As ONGs ligadas ao Setor Empresarial e a Estratégica Influência no Ensino Médio brasileiro

Uma máxima introdutória para este tópico é trazida por Martins e Krawczyk (2018, p. 4) ao colocarem que:

É possível afirmar que o Brasil se encontra num novo estágio de reconfiguração do espaço público, no qual o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho administrativo (governos e escolas) e, ao mesmo tempo, se posiciona no cenário político educacional como interlocutor privilegiado na condução das políticas educacionais. Tal comportamento se fundamenta na necessidade de controle social das políticas educacionais. (2018, p. 4)

As autoras apontam que o empresariado tem se inserido cada vez mais nas discussões relacionadas à educação pública. O interesse vem de muito longe, dado que a historiografia da educação brasileira é marcada por disputas de projetos societários lideradas, sobretudo, pelas elites locais que se somava ao descaso do poder público sobre a pauta, resultando em um desenvolvimento altamente desigual para o nível médio, por meio da educação profissional. Neste movimento, o setor empresarial se constituiu ator visibilizado nas arenas de embates por hegemonia. Segundo as autoras:

Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que, coletivamente e/ou individualmente, se entrelaçam

com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal, como também no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (p. 6).

Assim, ancoradas em Harvey (2012) as autoras afirmam que “a escola pública é um nicho de mercado importante, recriado e estimulado constantemente pelo setor privado” (p. 6), uma vez que este último atua por intermédio do mercado editorial, fornecendo o material didático para as escolas, em cursos de formação de professores, e também via relação público-privada, em forma de parcerias e consultorias. Porém, advertem que:

[...] essa atuação não se resume apenas à realização de negócios com o governo, mas também (e cada vez mais) se centra em transmitir a ideologia empresarial nesse importante espaço de socialização das crianças e dos jovens (futuros trabalhadores). Ou seja, em inocular na escola pública a visão do mundo do empresariado (Idem).

Um fato que comprova essa inserção e influência do empresariado na pauta educacional brasileira foi o Programa Roda Viva³⁰ da TV Cultura levado ao ar dia 20 de agosto de 2018. A proposta era discutir os desafios para Educação no contexto das eleições presidenciais daquele ano. Os convidados para debater o assunto eram: Mozart Neves Ramos (na época, Diretor de Inovação e Articulação do Instituto Ayrton Senna), Luiz Carlos de Menezes (Professor Sênior de Física e integrante do Instituto de Estudos Avançados da USP), Renata Cafardo (Repórter Especial e Colunista de Educação do Jornal *O Estado de São Paulo*), Olavo Nogueira (Diretor de Políticas Educacionais do Todos Pela Educação), João Batista Araújo e Oliveira (Presidente do Instituto Alfa e Beto) e Denis Mizne (Diretor Executivo da Fundação Lemman).

Das ONGs supracitadas, o Movimento Todos pela Educação e o Instituto Alfa e Beto junto ao Instituto Unibanco e a empresa Somos Educacional³¹ atuaram de forma intensa na reforma do ensino médio de 2017 (QUADROS, 2020).

O autor sustenta a hipótese de que “a fração burguesa que prevalece sobre o campo de orientação das políticas educacionais, sobretudo no ensino médio, é ligada ao setor financeiro” (p. 55). A empiria que possibilita o autor formular essa compreensão é o fato da ação direta exercida pelo Instituto Unibanco, quando este tem uma expressiva produção de documentos para o ensino médio, em parcerias firmadas com governos estaduais, sendo o instituto integrante da mega organização TPE. No rol de mantenedores o TPE congrega 7 instituições ligadas ao setor bancário, onde 4 destas integram o conglomerado Itaú-Unibanco (QUADROS, 2020).

³⁰Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c77LA3k1CbA>. Acesso em: 30 de Jun. 2020.

³¹Segundo o autor essa “é hoje a principal empresa de educação básica no Brasil. Possui escolas, sistemas de ensino, cursos preparatórios, cursos de idiomas, desenvolvimento de tecnologias educacionais, editoras e soluções educacionais para o ensino fundamental, técnico e superior. É inclusive uma empresa que conta com capital aberto na bolsa de valores (p. 75).

O IU criado em 2007 vem atuando no ensino médio de alguns estados, por meio de parcerias que objetivam implementar o Programa Jovem de Futuro – PJF idealizado pela organização (PERONI,2018; SANDRI e SILVA, 2019). No ano de 2012, o IU firmou parceria diretamente com o MEC, para trabalharem em conjunto no âmbito do ProEMI, criado pelo governo Lula em 2009, e já discutido na seção 2. Sandri e Silva (2019) avaliam que o PJF dialoga com a “[...] lógica meritocrática para elaborar a sua concepção de formação humana e de gestão escolar [...]” (p. 42), e assim, pratica o gerencialismo na gestão do programa, impondo sanções às escolas que por ventura, não atinjam as metas estabelecidas, contribuindo para um processo de ampliação das desigualdades entre os alunos e as instituições escolares.

Quadros (2020) afirma que no contexto das audiências que tinham como objeto de discussão a MP nº 746/2016, o empresariado e o terceiro setor contou com a participação de 8 representantes, sendo eles: Ronaldo Mota – Reitor da Universidade Estácio de Sá, Wilson de Matos Silva – Reitor da UNICESUMAR, Maria Alice Setúbal – CENPEC, Ricardo Henriques – Unibanco, Danival Roberto Alves –Diretor do Colégio Cinesista, Olavo Nogueira Filho – Gerente de Projetos do Todos pela Educação, João Batista Araújo e Oliveira – Instituto Alfa e Beto, Simon Schwrtzman – Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade.

Além desses, compunham as audiências os burocratas, dirigentes e conselheiros, onde alguns, como é o caso do CONSED, compartilhavam do discurso propalado pelos representantes do setor empresarial. Um discurso unívoco entre eles em torno da flexibilização curricular. Método este pragmaticamente endereçado no modo de acumulação flexível do capital, como já nos esclareceu Kuenzer (2017).

O empresariado utilizou-se dos inúmeros estudos e pesquisas que reúnem as ditas evidências, comparações e constatações situacionais do ensino médio brasileiro. Em suma, apontavam para o apagão a crise (KRAWCZYK, 2011), a assimetria entre os conhecimentos ensinados e as exigências do mercado (SILVA, 2017), o capital humano produzido é falho do ponto de vista das competências solicitadas em um mercado de trabalho instável (QUADROS, 2020).

E o resultado dessa estratégica atuação, foi uma reforma ao gosto do empresariado (QUADROS e KRAWCZYK, 2019). Seus interesses atendidos desenharam um ensino médio bem a imagem e semelhança do mercado. Quadros (2020) atesta que o capital foi ao ensino médio, e ele avança em “mercadificar” a formação ofertada aos filhos da classe trabalhadora.

Todavia, os representantes da burguesia não se limitaram apenas ao campo de formulação da política. No bojo do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) trazido pela reforma, muitos institutos têm atuado,

coparticipando de processos de implementação da referida política nos estados, por meio de relação público-privada. E esse tipo de parceria entre a esfera pública e privada avaliam Peroni e Oliveira (2019, p. 54) se constitui em um “processo de privatização como política pública”. Dado que as ONGs do terceiro setor tomam para si a definição e execução de determinadas políticas.

O Instituto Ayrton Senna – IAS, por exemplo, desde 2017 é parceiro da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, onde têm atuado na implementação de proposta de ensino médio em tempo integral. De acordo com informações disponibilizadas no site do instituto³², a proposta que está sendo implementada no estado, foi inspirada em uma do ensino médio do Rio de Janeiro, e conta “com o apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina)”. A organização escreve ainda em seu site, que a premissa da proposta é a educação integral e o desenvolvimento de competências para o século XXI. Freitas (2018) nos dizia desse catálogo de habilidades chanceladas e postas como as necessárias para o século XXI, em detrimento de outros conhecimentos.

Já na realidade do estado do Acre participam – por intermédio das parcerias – do processo de implementação do Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens, de ensino médio em tempo integral na rede pública do estado, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE o Instituto Sonho Grande – ISG e o Instituto Natura – IN, sobre os quais aqui se discute.

O Extrato do Acordo de Cooperação nº 001/2017 Educação – ICE foi publicado no Diário Oficial do Estado nº 12.118 de Quarta-feira, 16 de agosto de 2017, e assinado pelo então Secretário de Estado de Educação e Esporte, Marco Antônio Brandão Lopes, pelo Presidente do ICE, Marcos Antônio Magalhães, pelo Diretor-Presidente do ISG, Igor Xavier Correia Lima e o Diretor-Presidente do IN, David Saad. E o mesmo tinha por objeto:

[...] o apoio técnico e jurídico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que auxiliem o Estado na implementação do programa de ensino médio em tempo integral, objetivando a melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado, assegurando a efetividade de suas ações no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes na Constituição da República e das leis específicas, conforme Plano de Trabalho previamente aprovado pelas Partes e que integrará o presente Acordo de Cooperação (ACRE, 2017b, p. 15).

³²Disponível em: <https://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/institutoayrtonsenna/pt-br/como-atuamos/-proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-em-santa-cata.html>. Acesso em: 15 de Jul. de 2020.

O Extrato do Acordo relatava que os recursos técnicos e financeiros para a execução do programa seriam provenientes de dotação orçamentária prevista para a SEE/AC oriunda do orçamento geral do Estado. E que a relação público-privada firmada não implicaria em transferência de valores para os institutos em questão. Os gastos com as formações das equipes da SEE, como passagens aéreas, hospedagens para os representantes das respectivas organizações, bem como, os materiais pedagógicos e tecnologias educacionais desenvolvidos pelo ICE especificamente, seriam financiados pelos institutos privados.

Assim se tinha o seguinte organograma definido na relação que se estabelecia: O ICE atuando com as formações que se baseiam no modelo elaborado pela instituição, e que passaria a ser implementado nas Escolas Jovens. O ISG e o IN atuariam subsidiando financeiramente as ações do ICE no estado. O acordo tinha a vigência de 3 anos, podendo ser prorrogado assim apresentada a necessidade. Cabe ainda sublinhar que o Acordo foi assinado em 30 de janeiro de 2017, no entanto, só é tornado público via DOE (Diário Oficial do Estado) em agosto do corrente ano.

Além dessas organizações, outras como é o caso do Instituto Qualidade no Ensino – vinculado a Marcos Magalhães – participaram do processo inicial de implementação. Entretanto, a interesse deste estudo concentra-se a análise nos 3 principais institutos (ICE, ISG e IN), os quais passaremos agora a conhecer quem são, como atuam, quem os financia.

4.2 O ICE: gênese, idealizadores e espectro de atuação

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE criado em 2003 é segundo informa o site da organização³³, uma entidade sem fins lucrativos, idealizada por um grupo de empresários. Ou seja, o ICE é uma organização do terceiro setor oriunda da sociedade civil. Como vimos na introdução, o terceiro setor ou terceira via é uma tecnologia do neoliberalismo desenvolvida para reagir a uma das muitas crises do capital (PERONI, OLIVEIRA e FERNANDES, 2009). Assim, o discurso que move o terceiro setor é o de que o Estado enquanto administrador dos direitos sociais se mostra ineficaz, e portanto, essa incumbência precisa ser transferida às instituições que supostamente não efetuam ganhos financeiros exercendo a social democracia (PERONI e OLIVEIRA, 2019).

As autoras ao analisarem esse discurso recorrem ao principal intelectual orgânico da terceira via que é o sociólogo britânico Anthony Giddens. O mesmo quando traz o conceito de

³³Disponível em: <http://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 25 de Jul. 2020.

sociedade civil modernizada, a entende como uma sociedade que “é bem-sucedida no mercado” (p. 42), sendo ele defensor do empreendedorismo.

Nessa sociedade os indivíduos se constituem em filantropos, assumindo cada vez mais responsabilidade em solucionar os problemas sociais. No entanto, as autoras avaliam que a terceira via teorizada por Giddens, segue uma perspectiva individualista, quando se acredita que o desenvolvimento de cada um precisa ser individualizado mesmo em sociedade. Logo, “[...] a terceira via rompe com a ideia de direitos sociais universais e o Estado como garantidor de direitos e trabalha a questão do indivíduo e não mais do coletivo” (p. 43). A ideia é tornar o Estado apenas um financiador e executor, sendo a concepção e gestão das políticas públicas inteiramente privadas, assim a relação público-privada se fazem.

Peroni e Oliveira (2019, p. 44) nos esclarecem ainda que:

No caso brasileiro, o terceiro setor está amplamente regulamentado (OS/Lei 9.790 de 23/03/99, OSCIP/ Lei 9.790 de 23/03/99) e, para consolidar essa prática, em 2014 foi aprovado o Marco Regulatório, alterado em 2015 pela Lei 13.204, que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias firmadas entre a administração pública e as organizações da sociedade civil em regime de mútua cooperação, e define a relação jurídica do governo com as OSC – “organizações da sociedade civil” principalmente nos casos de transferências de recursos para a execução de projetos de interesse público. (2019, p. 44)

A regulamentação conferida a esse tipo de relação denominadas parcerias de cooperação, têm dado respaldo jurídico para que elas ocorram entre institutos, fundações e os governos estatais, como sublinham as autoras. Do ponto de vista social as ações dessas organizações são legitimadas com o apoio irrestrito da grande mídia, que além de terem suas próprias instituições de natureza filantrópica, aderem, divulgam e firmam parcerias com institutos, que em sua grande maioria se originam no meio empresarial, sendo estes os proprietários dos meios de produção do capital.

O ICE enquanto instituição do terceiro setor atua desta forma, por meio de parcerias com estados da federação, uma vez que a visão do instituto constante no site consiste em ser uma entidade:

[...] reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas. (ICE, 2019).

Com sede na Avenida Engenheiro Antônio de Góes, 60, sala 1702, Pina, Recife - PE, o instituto atribui sua fundação ao objetivo dos empresários envolvidos nesta, que foi reconstruir o Ginásio Pernambucano, uma das mais antigas escolas secundárias do Brasil; pela a qual passou grandes expoentes da literatura brasileira como Clarice Lispector e Ariano Suassuna (ICE, 2019a). Para seus idealizadores, a causa era esta, recuperar todo o prestígio do colégio para que o mesmo voltasse a ser referência no ensino médio. Com isto:

A mobilização do poder público, sociedade civil e a iniciativa privada no início dos anos 2000, em Pernambuco, foi um momento que se inscreveu no marco mais amplo da causa da educação, porque trouxe ao cenário uma ação estratégica no **enfrentamento dos baixos indicadores da qualidade da educação** identificados na rede pública deste estado (ICE, 2019a, p. 14, grifo meu).

Detidamente, observemos em que se concentrava o objetivo do instituto. A parte grifada no trecho acima deixa isso bem esclarecido. A preocupação se voltava ao desempenho da rede pública de ensino daquele estado, quando se analisado o desempenho, uma vez que a qualidade se mede por notas em testes como o PISA. Esse objetivo se liga ao preconizado pelos organismos internacionais sejam eles BIRD, OCDE, OMC e outros (HORN e MACHADO, 2018; FREITAS, 2018; LAVAL, 2019).

No que se refere à inserção da ONG na pauta do ensino médio pernambucano, esse movimento é resultado do processo descrito por Peroni e Oliveira (2019), quando as autoras analisam o imbricamento entre o público (Estado) e o privado (instituições da terceira via), estas últimas, no caso da educação organizada pelo empresariado. Vimos ainda, que a terceira via se origina no contexto do neoliberalismo, ideologia que no Brasil foi praticada, sobretudo, no governo de FHC (1995-2002). As parcerias público-privadas tiveram sua primeira regulamentação naquele período, o ICE esclarece de que forma se deu essa aproximação entre sociedade civil e Estado, quando diz que:

Diante do fortalecimento de uma visão participativa, a sociedade civil ampliava naquele momento e, cada vez mais, a sua ação mobilizadora por meio de diversas formas de organização objetivando auxiliar o estado nas questões do bem comum. Algumas destas formas se consolidaram de maneira inovadora pois estimularam parcerias e favoreceram a ampliação da comunicação entre a sociedade civil e o poder público. Foi essa compreensão da sociedade civil e a geração de perspectivas em torno do conceito de **corresponsabilidade social** que ampliou os espaços de atuação que, até então, eram percebidos como de única responsabilidade da esfera estatal (ICE, 2019a, p. 14, grifo do original).

A história do ICE começa no ano 2000. Seu principal idealizador e presidente da organização é Marcos Antônio Magalhães, nascido no município de Sertânia – PE, é formado

em Engenharia Elétrica e Eletrônica pela Escola de Engenharia da Universidade Federal de Pernambuco (1965-1969)³⁴. Na época da criação, Marcos ocupava o cargo de Presidente da Philips Brasil – empresa de eletrodomésticos e eletroeletrônicos – função que assumiu em fevereiro de 1995, depois de toda uma trajetória de ascensão dentro da empresa holandesa, sendo o primeiro brasileiro a conduzir a multinacional³⁵. Ele além de presidir o ICE, preside também o IQE, com já dito anteriormente. É membro fundador do Movimento Todos Pela Educação, e membro do Conselho Internacional do *World Fund for Education*³⁶, no Brasil a subsidiária dessa ONG global é a STEM-Brasil.

Relata-se que Marcos Magalhães foi aluno do Ginásio Pernambucano, quando jovem, já presidente da Philips Brasil, passou pela frente do prédio da que fora uma escola de referência se deparando com uma realidade de total abandono. Então decide recuperar o espaço físico da escola, como se coloca:

A iniciativa pessoal daquele ex-aluno logo reuniu outros representantes do segmento privado, como ABNAMRO Bank, CHESF, PHILIPS, entre outras, que juntas constituíram a **Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano** e, por meio dela, iniciaram o processo de recuperação e revitalização da escola (ICE, 2019a, p. 16, grifo do original).

Os “amigos com dinheiro”, para utilizarmos um termo empregado por Ball (2014), que financiaram a reestruturação do Ginásio Pernambucano são, portanto, empresários que possuem um elevado capital financeiro. A ABN AMRO é uma instituição bancária privada, com sede em Amsterdam, capital da Holanda. De acordo com Minella (2007) o banco é uma das maiores instituições financeiras do mundo, assim como o Santander, HSBC e o Citibank. Segundo informações que constam no site³⁷ da empresa, a mesma chegou ao Brasil em 1917. Em 1998 comprou o Banco Real, tornando-se o quarto maior banco do país. Em 2007 se retirou, ao vender suas operações, voltando em 2010, com representação feita por um escritório em São Paulo, quando em 2013 ao adquirir o Banco CR2, retorna aos status de banco no país.

Já a Companhia Hidro Elétrica São Francisco – CHESF é uma empresa de economia mista, ou seja, suas ações são compartilhadas tanto pelo Estado, no caso a União, quanto pelo mercado. A produtora e comercializadora de energia elétrica e solar compõe a rede Eletrobrás

³⁴Informações coletadas na plataforma LinkedIn – rede social profissional (2020).

³⁵Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/12/22/dinheiro/16.html>. Acesso em: 10 de Ago. 2020.

³⁶O Fundo Mundial da Educação é uma ONG internacional fundada em 2002 e presidida pela Engenheira de Software norte-americana Judy Severson. A ONG sediada em Nova York, atua recrutando investidores para subsidiar projetos principalmente na África, mas também em outras partes do mundo, financiando alunos para que se desenvolvam por meio da educação.

³⁷Disponível em: <https://www.abnamro.com.br/pt/index.html>. Acesso em: 02 de Ago. de 2020.

do Governo Federal e é responsável pela distribuição em toda a região Nordeste do Brasil, tendo sua sede em Recife/PE. Criada ainda no período varguista, o patrimônio líquido da empresa ao final de 2019 era de 17.687 milhões de reais, como está informado em seu site³⁸.

A multinacional PHILIPS dispõe de um patrimônio líquido expressivo. De acordo com o *Jornal Valor Econômico*, no terceiro trimestre de 2018, por exemplo, a fabricante holandesa registrou um lucro líquido de 291 milhões de euros. É uma empresa de grande impacto que atua patrocinando famosos clubes de futebol na Europa.

Contudo, cabe ressaltar o termo “entre outras” utilizado na citação supracitada. Vasconcelos (2018) afirma que membros da Odebrecht também integraram a Associação de amigos do Ginásio Pernambucano. A organização empresarial atua em diversos setores como construção, indústria e meio ambiente, e no contexto da seletiva Lava Jato é uma das chamadas empreiteiras envolvidas nos escândalos de corrupção.

O processo de revitalização da escola ocorreu entre os anos de 2000 e 2002. Finalizada essa fase, os empresários decidem “ir além” e elaborar um modelo institucional e pedagógico, que segundo eles, fosse inovador do ponto de vista de conteúdo, método e gestão, isso em parceria com o governo estadual para o novo Ginásio (ICE, 2019a). O modelo desenvolvido pelo instituto ancora-se de forma simétrica nas recomendações dos organismos internacionais, e em estudos situacionais, que se constituíram a base empírica para formularem as ações. O Escola da Escolha, que ainda discutiremos a fundo, têm se consagrado como o método a política pública eficiente que deve ser adotada, o modelo para o ensino médio que produz resultados de indicadores elevados.

Em 2003, a Escola de Referência em Ensino Médio – EREM Ginásio Pernambucano reinicia suas atividades com base no modelo de escola pensado e elaborado pelo ICE. De acordo com informações do site da ONG, a mesma conta com as parcerias estratégicas dos institutos Natura e Sonho Grande, instituições que também atuam no ensino médio em tempo integral do Acre, como ainda veremos.

Os parceiros técnicos do ICE são o IQE – organização criada em 1994 que atua na forma de parcerias com governos dos estados, objetivando promover a melhoria de 3 disciplinas principais: Português, Matemática e Ciências. E a *World Fund for Education*, por intermédio do STEM Brasil, onde este concentra suas ações no desenvolvimento do campo das exatas, com destaque para a física, química e a robótica. Gonçalves (2017) nos explicava o porquê da

³⁸ Disponível em: <https://www.chesf.gov.br/empresa/Pages/PerfilChesf/PerfilChesf.aspx>. Acesso em: 02 de Ago. de 2020.

escolha dessas disciplinas em específico. Conforme a autora, para a OCDE e o IDEB, o aluno precisa obrigatoriamente ter domínio apenas em Língua Portuguesa e Matemática.

O capital investido na organização para que suas ações tomem materialidade, é oriundo dos Institutos Natura, Sonho Grande, Trevo - Tecnologia Social³⁹ e do Movimento Espírito Santo em Ação⁴⁰. Além dessas ONGs ligadas ao setor empresarial, são investidoras as seguintes empresas:

QUADRO 4: EMPRESAS QUE INVESTEM FINANCEIRAMENTE NO ICE

EMPRESA	PROPRIETÁRIOS/MAIORES ACIONISTAS	ATIVIDADE NO MERCADO
Itaú BBA	Famílias Setúbal, Bracher e Villela (ambas descendem diretamente da realeza brasileira)	Integra o setor financeiro do conglomerado Itaú-Unibanco; Maior banco de atacado da América Latina
Fiat/Chrysler	Exor – empresa italiana de capital aberto controlada pela família Agnelli	O conglomerado FCA (Fiat – Chrysler Automobiles) é a oitava maior montadora de automóveis do mundo
Jeep	Fiat Chrysler Automobiles (FCA)	Uma das marcas de automóveis mais caras e requisitadas
SEM	Carlos Sanchez (conhecido como o bilionário dos genéricos)	Líder do mercado farmacêutico no Brasil

Fonte: Elaborado pelo autor a partir de informações coletadas nos sites das empresas e reportagens sobre as mesmas.

É importante destacar que o Itaú BBA representado por Fernão Bracher, compunha em 2012 o Conselho de governança do TPE como pontua Martins (2016). Milu Villela – uma das principais acionistas do conglomerado Itaú-Unibanco – e Antônio Jacinto Matias do Banco Itaú, também faziam parte do conselho, e permanecem até o presente, como consultado no site do movimento. A empresa EMS além de financiar o ICE, investe também no IAS, e em outras iniciativas que eles relatam ser de corresponsabilidade social.

Neste caminho de perceber como se constitui o ICE, vemos que a filantropia praticada pelas organizações do terceiro setor, se estabelece a partir de relações feitas com amigos que detêm o capital necessário, e isso ocorre em um contexto global denominado por Ball (2014)

³⁹Organização carioca sem fins lucrativos que atua nas áreas do esporte, educação e empreendedorismo social, incentivando talentos esportivos principalmente.

⁴⁰ONG capixaba idealizada por um coletivo de empresários, dispostos a incidir sobre a gestão pública daquele estado, justificando que o conhecimento adquirido no meio empresarial tornaria as políticas públicas sociais mais efetivas.

de redes políticas. Essas últimas, segundo o autor “são um tipo de “social” novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos” (p. 29). As Redes de Governança que se forma compartilham das mesmas ideias para solucionar problemas sociais objetivamente disseminando o neoliberalismo, como se este fosse uma bíblia, um alcorão a ser seguido.

No caso do ICE, se nota a partir de suas relações que este é mais um instituto associado ao objetivo maior do capitalismo. Em âmbito nacional mantém ligação com o TPE. O Todos já é parceiro do Instituto Liberdade Brasil, ligado a *Atlas Economic Research Foundation* (Fundação Atlas de Pesquisa Econômica) que tem sede na Virgínia (EUA), concentrando suas ações na promoção do livre mercado, e na alteração do modo de governar grandes nações (BALL, 2014). Em outra esteira, o ICE está associado a *World Fund for Education*, que também atua em dimensão global.

Os influentes parceiros e investidores do ICE possibilitaram que durante os anos subsequentes a sua efetiva criação datada de 2003, o mesmo crescesse e tornasse suas ações mais difundidas. No ano de 2019, o espectro de atuação do instituto demonstrado na figura a seguir era bem amplo.

FIGURA 2: ESTADOS DE ATUAÇÃO DO ICE (2019)



Fonte: (ICE, 2019a, p. 48)

Como é possível visualizar na figura acima, o ICE atua em 19 estados e no Distrito Federal por meio de parcerias com governos estaduais e municipais. O ensino médio é a etapa da educação básica de maior inserção, com predomínio em quase todos os estados em que têm atuado, exceto Rio de Janeiro e Ceará. No Acre, tem implementado o Modelo Escola da Escolha nas 13 Escolas Jovens de ensino médio em tempo integral. A parceria firmada em 2017 com o governo do Estado abriu caminho para que o instituto passasse a determinar o conteúdo, as metodologias e a gestão da modalidade. O modelo pedagógico e de gestão formulado pelo ICE, encontra sua base teórico-metodológica nas prescrições que vislumbram em grande medida a “neoliberalização da educação” (BALL,2014), como veremos a seguir.

4.2.1 O Modelo Escola da Escolha: concepção, princípios educativos e eixos formativos

Em “*Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*”, Ball (2014, p. 48) assinala que “a disseminação e a aceitação de práticas neoliberais repousam sobre uma grande quantidade de trabalho político e ideológico que é altamente organizado e bem financiado”. Ao decorrer deste subtópico, no qual discutiremos o modelo de escola formulado pelo ICE, perceberemos como este se configura como um agente dessa disseminação anunciada por Ball (2014). A percepção crítica se dá na análise dos Cadernos Formação elaborados pelo instituto.

Como vimos anteriormente, o modelo foi pensado dentro de uma fase que o ICE denomina como concepção de um plano político pedagógico para o Ginásio Pernambucano, que após a reforma do espaço físico, precisava de uma proposta inovadora que a partir de então, seria desenvolvida naquele contexto específico. A proposta começou a ser implementada em 2003, tendo o Ginásio como o laboratório experimental, o “protagonista brasileiro da causa” apontada por eles, que seria tornar a escola referência para todo o ensino médio do estado. Mas nos perguntamos em quais bases se ancora o modelo?

A resposta é dada pelo próprio ICE em seus Cadernos Formação, mas aqui buscou-se problematizar tais fundamentos. O instituto coloca que preliminarmente realizou um amplo diagnóstico da educação brasileira, com ênfase no ensino médio, considerando as mudanças que ocorriam no início do século XXI, bem como os desafios que se projetavam para a etapa no contexto mencionado. O quadro situacional encontrado sobre as juventudes, é assim listado:

- a) Baixa perspectiva em relação ao futuro;

- b) Baixa capacidade para tomar decisões adequadas sobre a própria vida;
- c) Baixos níveis de autoestima, autoconceito e autoconfiança;
- d) **Baixíssimos** índices de aprendizagem de acordo com números revelados pelos sistemas de avaliação no Brasil e inadequados para a escolaridade básica e, no contra fluxo de tudo isso, as projeções de crescimento para o país e, em especial para daquele estado (ICE, 2019a, p. 39, grifo meu).

O primeiro aspecto a ser observado nas evidências do ICE, é o fato do mesmo reconhecer a juventude brasileira como se esta fosse singular e homogênea, sem apresentar as divergências de ordem social, étnico-racial e econômica. Bernardim e Silva (2017) ao analisarem o sentido de ser jovem no século XXI, assim inferem, que esta é a forma como se apropria das que seriam não uma, mas as juventudes. Para os autores se nega a realidade de juventudes que coexistem, e que nelas se reside divergentes aspirações individuais e coletivas. Assim:

Nos discursos políticos e no vocabulário econômico, os jovens são invariavelmente referidos pela potencialidade e pelo esplendor, normalmente sujeitos ao condicionamento social, simultaneamente às negativas que recebem por serem portadores de uma inquietude que “incomoda” e de um desejo genuíno de realização como sujeitos do seu tempo. Boa parte dos jovens confronta-se, portanto, com um passado de esperanças, um presente de grave vulnerabilidade material e de negação da subjetividade, e um futuro sem perspectivas de melhoria [...] (p. 693).

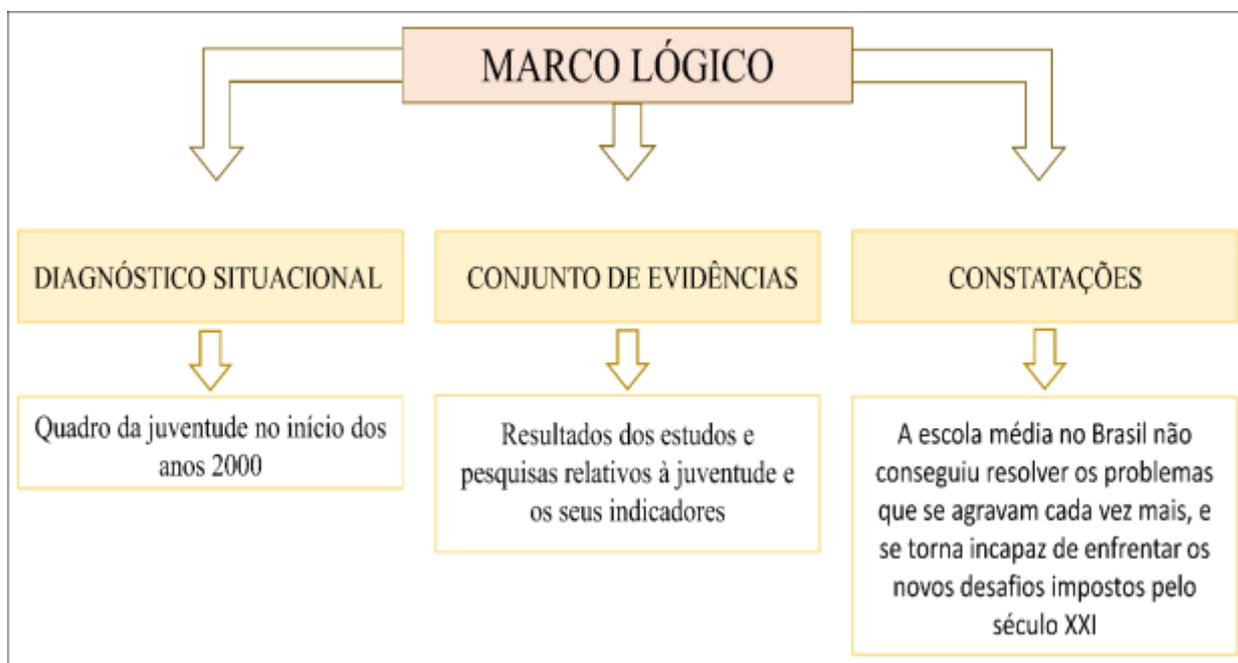
Este é um ponto que se percebe no estudo que conferiu base a elaboração do modelo. O outro que se relaciona ao grifo feito na letra d, está associado ao que viemos dialogando desde o texto introdutório, que é o foco em resultados de indicadores. A preocupação que é única entre institutos, conselhos e organismos internacionais. Quando analisamos as justificativas dadas para se fazer a reforma do ensino médio de 2017, especificando as avaliações, se conclui que são as mesmas apontadas pelo ICE no início dos anos 2000.

O uso do adjetivo baixo no grau superlativo, como está na parte grifada, exprime a ênfase conferida as avaliações se comparado aos demais pontos. É uma vez que se volta todo o empenho para a performance em processos avaliativos:

[...] decreta-se que não é mais necessário discutir o que entendemos por uma “boa educação para a juventude”, assumindo-se as demandas do *status quo* vinculadas às novas necessidades de preparação de mão de obra, na forma de competências e habilidades (para o século XXI) – matéria-prima das bases nacionais curriculares (FREITAS, 2018, p. 82).

E o instituto deixa claro o fato de os baixíssimos índices impactarem diretamente nas projeções de crescimento do país. Entendamos que o crescimento referido é econômico. Em síntese, as bases sustentadoras do modelo Escola da Escolha, se configuram no marco lógico, que assim se organiza:

FIGURA 3 – MARCO LÓGICO DE ELABORAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA



Fonte: Adaptada pelo autor com base em informações constantes em (ICE, 2019a, p. 40).

Diante dessa constatação geral, o ICE informa que “os Modelos Pedagógico e de Gestão foram concebidos nessa perspectiva paradigmática” (p. 39). O intento era, portanto, trazer “resolução da equação “universalização x qualidade” e a criação de um modelo pedagógico eficaz associado à gestão para gerar resultados mensuráveis e sustentáveis” (Idem). Em uma leitura crítica, ambos os objetivos pretendidos com os modelos convergem para um objetivo principal que é tornar a educação mensurável e matematicamente concebível, sob o aspecto da eficiência que advém do meio empresarial.

Laval (2019) ao analisar o culto da eficiência adotando como lócus de estudo as realidades dos Estados Unidos e da França, afirma que:

A concepção de eficiência que se impôs progressivamente na educação, [...], considera que a eficiência é sempre mensurável e pode ser atribuída a dispositivos, métodos e técnicas totalmente definidos, padronizados e replicáveis em grande escala, desde que haja “formação”, “profissionalização”, “avaliação” e controle dos agentes de execução, ou seja, os professores (p. 210).

Com isso, inferimos que a proposta do ICE coaduna-se discursivamente com a “cultura de avaliação”, com a legitimação dos processos cotidianos que ocorrem em uma empresa. Por

mais que se pregue que a perspectiva caminha pela integralidade da ação educativa, objetivando uma formação “integral”, nas entrelinhas não é isso que se percebe.

No Caderno Formação 04, que trata especificamente sobre a concepção do modelo, o ICE esboça o marco conceitual e filosófico. Este último se constitui por 3 elementos principais. O primeiro é a visão de homem e sociedade presentes no artigo 2º da LDB 9394/1996, e no artigo 3º da CF, onde os mesmos respaldam juridicamente a proposta. O segundo elege a concepção e finalidades da Educação na perspectiva da UNESCO, e o terceiro propõe um alinhamento político conceitual dos documentos: Paradigma do Desenvolvimento Humano – PNUD, Códigos da Modernidade concebido por Bernardo Toro e Mega-Habilidades concebidas por Dorothy Rich.

Quanto aos artigos dos marcos legais escolhidos pelo instituto, se justifica que “[...] eles foram eleitos por trazerem expressos ideais de homem e de sociedade alinhados ao ideal antropológico da educação brasileira na mesma perspectiva ambicionada pelo ICE [...]” (ICE, 2019b, p. 20). O documento traz ainda que tais ideais seriam as mesmas que orientaram as ações de Anísio Teixeira, um dos principais intelectuais escola novistas e precursor do movimento no Brasil, uma vez que foi aluno do norte-americano John Dewey, idealizador do escolanovismo, uma das bases teóricas do modelo como relatado no documento.

Com relação ao ideário de Educação da UNESCO, adotado para compor a base de sustentação do modelo, o ICE destaca o relatório “*Educação: um tesouro a descobrir*”, datado de 1996, e produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, liderada por Jacques Delors. O instituto pontua que o referido documento estabeleceu enquanto concepção e prática para a educação do século que estamos, a aprendizagem ao longo da vida, compreendida como um processo sempre contínuo. Laval (2019, p. 69) explica que:

No cruzamento da economia com a educação, numa zona de sobreposição lexical, palavras de entendimento, convivência e passagem de uma esfera para outra permitiram uma concepção homogênea dos campos da economia e do ensino. Por exemplo, a noção de *aprendizagem ao longo da vida*, intimamente associada às noções de *eficiência, desempenho e competência*, que transferem a lógica econômica para a lógica escolar em nome de uma representação fundamentalmente prática do saber útil e graças a categorias mentais homogêneas. A construção dessas categorias de dupla face, produtiva e educacional, não pode ser desconsiderada. A mudança se deve ao fato de que se desejava pensar como *continuidade* o que até então era fundamentalmente *descontínuo*, ou seja, a passagem do estágio da escolaridade para o da atividade (grifos do original).

Assim, a formação conduzida pela escola tem se enquadrado como uma fase inicial que antecede a formação para o trabalho. E, portanto, é pertinente que a primeira esteja diretamente relacionada com a segunda, demonstrando as ligações entre ambas as formações. O autor afirma

que neste sentido, “a escola existe para garantir uma espécie de acumulação primitiva de capital humano” (p. 70), uma vez que:

A cultura geral não pode mais se guiar por razões desinteressadas, se o que exige na empresa não é mais uma especialização altamente específica, mas uma base orientada de competências necessárias ao trabalhador polivalente e flexível. Uma “formação inicial” que sirva para aquisição de uma “cultura” de base orientada por razões profissionais amplas exige uma pedagogia orientada pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da “apresentação de si” e, sobretudo, da “resolução de problemas num cenário de incerteza” (LAVAL, 2019, p. 70).

Ainda com Laval (2019) vamos ver que essa mudança no paradigma da formação, que passou a atender exclusivamente às empresas, têm legitimado a inserção dos padrões no que se refere a definição das habilidades que precisam obrigatoriamente serem desenvolvidas pelo trabalhador, que em sua atividade laboral é cobrado por autonomia, esta última controlada pelo empregador.

Enquanto palavra de ordem estabelecida pelas agências internacionais, como a OCDE e a UNESCO, a aprendizagem ao longo da vida, à primeira vista parece ser a perspectiva ideal, visto que todos seriam atendidos por especializações e formações continuadas, permitindo a contínua manutenção e permanência do trabalhador em um mercado de trabalho tão instável. Entretanto, essa tarefa de reciclar-se a todo momento cabe ao trabalhador, e este precisa buscar a inovação, portando-se como componente flexível na cadeia produtiva do capital, quando sua força de trabalho é tida como mera mercadoria (LAVAL, 2019).

Quando se ancorando em Ball (2014) se afirmou que o ICE se configurava como um disseminador das ideias do neoliberalismo, aqui se tem um exemplo claro, ao percebermos que a propalada aprendizagem ao longo da vida se vincula as exigências do empresariado, que está a pensar a educação pública, sobretudo, o ensino médio com objetivo estritamente definido.

Uma outra base do modelo idealizado pelo ICE, foi o alinhamento político conceitual de 3 três documentos já mencionados. O primeiro trata-se do Paradigma do Desenvolvimento Humano elaborado por um economista indiano que “anuncia a educação como mecanismo para o alcance da plenitude humana por meio do desenvolvimento das potencialidades da pessoa” (ICE, 2019b, p. 22). O documento dispõe de 10 pontos principais que discorrem sobre temas ligados a relação homem, sociedade, natureza e trabalho, objetivando um desenvolvimento que fortaleça as liberdades no sentido econômico do termo.

Outro documento utilizado pelo instituto lista os *Códigos da Modernidade: capacidades e competências mínimas para participação produtiva no século XXI*, produzido pelo filósofo e

educador colombiano Bernardo Toro. No mesmo se inscrevem as 7 capacidades essenciais para que o aluno desenvolva, e assim se integre à produtividade capitalista, e são elas: **Domínio da leitura e escrita; Capacidade de fazer cálculos e de resolver problemas;** Capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações; Capacidade de compreender e atuar em seu entorno social; Receber criticamente os meios de comunicação; Capacidade para localizar, acessar e usar melhor a informação acumulada; Capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo.

As duas primeiras capacidades grifadas, nos remete a ênfase dada ao Português e a Matemática no currículo, eleitas as disciplinas úteis. E a crítica permite questionar em qual capacidade se desenvolve a compreensão da sociedade cindida em classes? bem como das funções estratificadas ocupantes, percebendo as desigualdades? Todavia, nos deparamos diante do modo de acumulação capitalista que naturaliza a desigualdade e opera redefinindo as subjetividades à maneira do capital.

E o terceiro documento que embasa o Escola da Escolha, reúne as denominadas Mega-Habilidades. As mesmas foram prescritas pela educadora norte-americana Dorothy Rich, que de acordo com o ICE (2019b) têm atuado desde a década de 1980, na relação família-escola, incentivando os atores implicados nesta, para o desenvolvimento de valores atitudinais. E essas mega-habilidades consistem em:

1. Confiança: sentir-se capaz de fazer as coisas;
2. Motivação: querer fazer;
3. Esforço: disposição para trabalhar duro, superar dificuldades;
4. Responsabilidade: fazer o que deve ser feito e fazer correto;
5. Iniciativa: passar da intenção à ação;
6. Perseverança: terminar o que foi iniciado;
7. Zelo: sentir preocupação pelo outro;
8. Bom senso: ter bons critérios ao avaliar e decidir;
9. Solução de Problemas: pôr em ação o que sabe e o que é capaz de fazer;
10. Trabalho em equipe: saber cooperar e trabalhar em grupo (ICE, 2019b, p. 26).

O instituto denomina essas habilidades como sócio emocionais, as quais os indivíduos necessitam desenvolver desde a infância, para assim participarem da vida social e produtiva. Não por coincidência, a BNCC instituiu competências sócio emocionais que devem integrar os currículos referência construídos nos contextos específicos. Determinadas competências de um lado, buscam inspirar valores de fato necessários ao convívio em sociedade, que seriam inerentes a qualquer contexto societário que fosse, e por outro, objetivam formar indivíduos padronizados dentro das diretrizes mercadológicas.

A justificativa dada pelo ICE para a escolha dos documentos brevemente comentados acima, é a de que juntos:

[...] estes três documentos alinham-se a uma concepção de educação para o desenvolvimento humano onde o ato de educar é um direito que transforma o potencial de todo ser humano em competências capazes de lhes permitir viver, conviver, trabalhar, educar- se nas distintas dimensões da vida pessoal, social e produtiva, e **atuar num mundo em permanente e acelerada transformação** (ICE, 2019b, p. 26, grifo meu)

Essa atuação em um mundo extremamente globalizado e em dinamismo constante, ao qual o ICE propõe fomentar e dirigir a formação relacionada a este, se liga a uma discussão trazida por Kuenzer (2017) quando a autora discute o ensino médio no contexto da acumulação flexível do capital. Conforme seu estudo, a aprendizagem flexível adota um discurso pedagógico que busca legitimar as competências, habilidades e valores emanados do mercado, e assim:

[...]o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência (p.338-339).

A análise da justificativa pela perspectiva crítica nos permite afirmar, que em outras palavras esse é o objetivo fim do ICE, ao se constituir um disseminador do neoliberalismo em sua essência. Ademais, veremos que intrínsecos aos princípios educativos e eixos formativos elencados, os ditames mercadológicos se mostram basilares no currículo do Escola da Escolha.

Os princípios educativos que fundamentam o modelo construído pelo ICE para o ensino médio são basicamente 4, a conhecer: Protagonismo, Quatro Pilares da Educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional. Outros 2 princípios são informados no Caderno Formação 05, mas estão relacionados aos anos iniciais e finais do ensino fundamental.

O propalado protagonismo originado pelas agências internacionais (CEPAL e UNESCO) e, presente sobremaneira nos discursos dos defensores da flexibilização curricular no contexto da Reforma do ensino médio, bem como na BNCC para a etapa em estudo (QUADROS, 2020), é definido nos materiais do instituto da seguinte forma:

A palavra Protagonismo, de origem grega, usada no teatro, na literatura e, mais recentemente, na sociologia e na política para ilustração dos atores sociais como agentes principais dos seus respectivos movimentos, cede também à educação o seu uso. Dessa forma, os educadores passam a chamar de Protagonismo os processos,

movimentos e dinamismos sociais e educativos, nos quais os adolescentes e jovens, apoiados ou não pelos seus educadores, assumem o papel principal das ações que executam (ICE, 2019c, p. 6).

O instituto recorre ao educador Antônio Carlos Gomes da Costa para conceituar o protagonismo juvenil contextualizado na escola. O autor citado escreveu o livro *Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática*, publicado em 2000 pela Fundação Odebrecht⁴¹. Segundo o que prega Costa (2000), na perspectiva do protagonismo o jovem se insere nos processos educativos como ator atuante na resolução de problemas, na participação decisória daquilo que diz respeito a sua condição e identidade. Com base no que diz o autor, o ICE argumenta que:

O Protagonismo possibilita ao educando o exercício de práticas e vivências de situações de aprendizagem por meio das quais exercitará as condições essenciais para o seu desenvolvimento pessoal e social, que tem sua base na própria construção da identidade e desenvolvimento da autoestima – marcos fundamentais do Projeto de Vida (ICE, 2019c, p. 8).

Entretanto, cabe lançarmos luz sobre esse conceito, analisando-o para além da conceituação tecida pelos que o advogam. Quadros (2020) discutindo a influência do empresariado na Reforma do Ensino Médio pontua que o protagonismo juvenil permeou as falas tanto dos representantes da burguesia presentes nas audiências públicas, quanto dos burocratas do governo. E em síntese, afirma que o protagonismo traduz o jovem como autor de seu capital humano. Isso porque o conceito é enquadrado no currículo de forma impositiva, propugnando que o jovem faça escolhas e assume a responsabilidade de sua formação.

O autor avalia que ao momento que no âmbito da Reforma se ratifica ser o protagonismo, a espinha dorsal do currículo, a Lei nº 13.415/2017 que a instituiu não prevê a escolha pelos alunos. Dado que os itinerários formativos – por meio dos quais se materializa o protagonismo – ofertados nos contextos locais, é uma seleção feita pela rede de ensino, e não pelos jovens. E no caso específico das Escolas Jovens, onde têm sido implementado o modelo Escola da Escolha, os itinerários já chegam às escolas definidos, como vimos nas matrizes curriculares apresentadas na seção 3.

Ainda com Quadros (2020) vamos ver que na ambiência das discussões da Reforma, a ideia de protagonismo juvenil encontra uma leitura deslocada da realidade por parte dos seus

⁴¹ “A Fundação Odebrecht é uma instituição privada, sem fins lucrativos, que atua em regiões de vulnerabilidades sociais com objetivo de promover o desenvolvimento territorial sustentável, tendo o jovem como principal agente da transformação. Assim, segue o compromisso e legado do seu fundador, Norberto Odebrecht, na busca pela construção de uma sociedade mais harmônica, responsável e com igualdade de oportunidades para todos”. Disponível em: <https://www.fundacaoodebrecht.org.br/>. Acesso em: 08 de Set, 2020.

defensores, ao se considerar o significado do que vem a ser protagonista. Como exemplificação, o autor traz as ocupações das escolas ocorridas em 2016, onde os jovens posicionavam-se claramente contrários aos objetivos da reforma. No entanto, o empresariado muda a narrativa, dizendo que as ocupações, eram reivindicações dos jovens no intento de se tornarem vozes ouvidas, e assim obterem participação mais efetiva. Uma apropriação estratégica para justificar o protagonismo no momento em que se decidia os rumos do ensino médio brasileiro.

O segundo princípio educativo que integra o modelo estudado, são os 4 pilares da Educação esboçados no Relatório “*Educação um tesouro a descobrir*” da UNESCO. Esses pilares no documento da agência internacional são apresentados como princípios para a educação do século XXI. E de acordo com o relatório:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das **competências** do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele (DELORS, 2003, p.89, grifo meu).

Com esta perspectiva no horizonte, o documento instituiu os pilares da educação, para que os indivíduos pudessem estar em um estado permanente de aprendizagem, o chamado aprendizado ao longo da vida, tema que já discutimos com base em Laval (2019). E de forma muito perceptível, as competências as quais se faz referência na citação acima, hoje têm centralidade tanto nos documentos do empresariado, quanto na política curricular do Estado brasileiro que é a BNCC.

Os pilares definidos para uma educação balizada pelas diretrizes e nuances do mercado, em um mundo cada vez mais globalizado foram os seguintes:

Pilar do aprender a conhecer: Essa aprendizagem vai além do domínio do conhecimento e não se limita à aquisição de um acervo de saberes propriamente ditos. Ela se estende ao domínio da forma como se adquire o conhecimento e das diversas maneiras como cada um irá lidar por meio do acesso ou da sua produção.

Pilar do aprender a fazer: O fazer deixou de ser puramente instrumental. Valoriza-se a competência pessoal, que torna a pessoa apta a enfrentar novas situações, e não apenas a restrita qualificação profissional. Não basta se preparar para se inserir no mundo produtivo. **A rápida evolução pela qual passam as profissões exige não apenas níveis superiores de instrução, mas que o indivíduo esteja apto a enfrentar novas situações nas quais trabalhar em equipe de modo cooperativo, gerenciar e resolver conflitos, desenvolver espírito contributivo e atitude de humildade se tornam valores imprescindíveis ao trabalho coletivo.** Ou seja, qualidades humanas que se manifestam nas relações interpessoais e que são mantidas no trabalho passam a ser mais apreciadas.

Pilar do aprender a conviver: A aprendizagem de que trata esse pilar é a de desenvolver a compreensão e aceitação de si próprio e do outro, e a percepção da interdependência entre os seres humanos no sentido do convívio, do trato, da realização de projetos comuns, da preparação para aprender a gerir conflitos respeitando valores plurais, da compreensão mútua e da convivência pacífica.

Pilar do aprender a ser: A parte mais importante dessa aprendizagem é a afirmação de que Aprender a Ser é **dispor de um conjunto de competências** que possibilitem alguém a se relacionar melhor consigo mesmo como condição para se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais, além de se relacionar com a dimensão transcendental, de natureza religiosa ou não (ICE, 2019c, p. 15-20, grifo meu).

A leitura atenta e permeada pela crítica desses pilares, nos permite afirmar que os quatros em seus objetivos e finalidades convergem para uma educação que sistematicamente visa atender as exigências do mercado. Os pontos grifados são passagens do texto claras que sustentam a afirmação. E se tratando do ICE, o mesmo inscreve que a flexibilidade precisa ser característica básica do educando, no processo de ensino e aprendizagem circunstanciado pelos pilares da educação.

O terceiro princípio educativo apontado é a denominada Pedagogia da Presença. Conforme o ICE, a base para conceituação e compreensão dessa pedagogia está em Antônio Carlos Gomes da Costa, teórico do protagonismo juvenil já citado. O Caderno Formação 05 explica que:

Esse princípio está presente nas ações de toda a Equipe Escolar, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental ao Ensino Médio, por meio de atitudes participativas e afirmativas, ultrapassando as fronteiras da sala de aula. Materializa-se por meio do estabelecimento de vínculos de consideração, afeto, respeito e reciprocidade entre os estudantes e os educadores. É o fundamento da relação entre quem educa e quem é educado e traduz a capacidade do educador de se fazer presente na vida do educando, satisfazendo uma necessidade vital do processo de formação humana (ICE, 2019c, p. 26).

O princípio enfatiza a relação entre os atores da escola, sejam eles estudantes, professores, equipe gestora e de apoio. A pedagogia da presença vai priorizar um ambiente educativo marcado pelo respeito mútuo, a escuta e compreensão do outro, considerando a individualidade de cada um. O professor enquanto mediador do processo de construção do conhecimento, avança para uma prática pedagógica mais afetiva e humanizada. Nesta, atua ouvindo o jovem, buscando responder suas inquietações, refletindo e agindo, no intuito de melhorar a relação estabelecida, de forma que o aluno se sinta cada vez mais inserido, para que se perceba ator com sua legítima importância para a escola e para a sociedade.

De forma analítica, podemos avaliar que a pedagogia da presença no contexto do Escola da Escolha, que propõe desde o princípio a ação educativa em integralidade, se vincula à uma

relação professor-aluno e aluno-aluno ocorrida em maior tempo de permanência de ambos no ambiente escolar. A ideia percorrida de formação em tempo integral demanda muitas horas na escola por alunos e os profissionais da educação e de fato requer um convívio mais harmônico e profundamente educativo.

E por fim, passamos ao princípio da Educação Interdimensional. Essa educação advogada pelo ICE, também parte dos estudos do educador Antônio Carlos Gomes da Costa. Alinhada com a concepção de educação instituída pela UNESCO, e na LDB 9394/96 que prioriza um processo educacional, no qual o educando se desenvolva nos diferentes aspectos, a perspectiva interdimensional sintetiza uma educação que se dá por meio do desenvolvimento em quatro dimensões básicas: o Logos –que se refere ao pensamento e o domínio da razão, o Mythos – que trata da relação transcendental entre o homem, o mistério e sentido da vida, o Pathos – relação consigo e com o outro, e o Eros – ligado aos desejos e a corporeidade. Neste sentido, a organização sublinha que:

No Modelo da Escola da Escolha, a Educação Interdimensional como Princípio Educativo apresenta-se como possibilidade capaz de equilibrar as relações entre essas quatro dimensões (logos, mythos, pathoseeros); o que não significa prescindir da educação simbolizada pela dimensão da razão analítico-instrumental (o logos), mas não se sobrepondo às demais dimensões (ICE, 2019c, p. 39).

O objetivo consiste em alinhar as descritas dimensões, para que ambas de igual modo integrem o processo de ensino e aprendizagem. Logo, o aluno é instigado a desenvolver-se no espectro conjuntural, em uma totalidade que o instituto destaca ser primordial para o século XXI. As dimensões mencionadas dialogam diretamente com as competências destacadas nos quatros pilares da educação. Costa (2004) sugere que cada pilar da educação esteja vinculado à competências, atitudes e habilidades que se relacionem e tenham como fim a educação interdimensional, pois na sua concepção é chegado o tempo de que essa aconteça enquanto estratégia educativa.

Notemos que os princípios educativos adotados pelo modelo Escola da Escolha estão embasados sobretudo, no relatório da UNESCO. É de conhecimento que o organismo internacional pensa a educação e sua qualidade a partir de uma leitura economicista do fenômeno educacional. Na pauta dessa, como de outras organizações repousa de forma muito consensual, o entendimento de que qualidade pressupõe performatividade das escolas, estudantes e profissionais da educação. O discurso aparenta convincente e compromissado com uma formação integral qualificada, mas na prática os desafios são muitos e persistentes.

A busca pela comprovação do que temos sustentado no texto, se aprofundou ainda em analisar os eixos formativos do Escola da Escolha. Já se adianta, que seguem a mesma perspectiva, formação para o mercado e para sociabilidade capitalista. Segundo o ICE:

Os Eixos Formativos, alinhados aos Princípios Educativos, orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar (ICE, 2019d, p. 6).

Dessa maneira, tendo como centro o Jovem e seu Projeto de Vida, o ICE determinou enquanto eixos formativos para o modelo: a Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e a Formação das competências para o século XXI, sobre os quais passamos a discutir agora. Referente ao primeiro eixo formativo mencionado, o instituto assim o conceitua:

Uma formação acadêmica de excelência é a que se realiza por meio de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem e que asseguram o pleno domínio, por parte do estudante, do conhecimento a ser desenvolvido desde os Anos Iniciais do Ensino Fundamental à conclusão do Ensino Médio. Não se trata, portanto, de estudos para além da Educação Básica, mas daqueles que devem ser assegurados na intensidade, no tempo e na qualidade de suas respectivas etapas de ensino. Ela se organiza por meio de um currículo configurado pela Base Nacional Comum Curricular, pelos documentos institucionais e por uma Parte Diversificada que não seja considerada apêndice do currículo, e sim parte integrada e vital para assegurar o seu enriquecimento, aprofundamento e diversificação (ICE, 2019d, p. 8).

A ideia de formação por excelência defendida pelo ICE, como se pode perceber é a que se orienta pela BNCC. A Base Nacional Comum para o ensino médio, como já vimos é alvo de críticas contundentes por parte dos estudiosos das políticas curriculares. Silva (2018) por exemplo, já nos esclareceu que ao elencar um conjunto de competências a serem desenvolvidas durante a última etapa da educação básica, a BNCC regressou à um discurso que permeou e se inscreveu nas diretrizes curriculares para a etapa formuladas na década de 1990.

O instituto ao discutir o eixo formativo sustenta que a formação pretendida deve priorizar o aprendizado em Língua Portuguesa e Matemática. Pois segundo a compreensão defendida, as disciplinas citadas servem de base para que o aluno desenvolva as outras áreas do conhecimento. Sendo assim, apreender as habilidades como domínio da leitura, escrita, interpretação de situações-problema e operações matemáticas, é antes de tudo o foco. Mesmo que se diga que os outros conteúdos reunidos em torno da Arte e da Educação Física por exemplo, sejam imprescindíveis, a recomendação para o predomínio de duas áreas centrais, não deixa de seguir o que prescreve os burocratas do MEC, preocupados com o desempenho do país

nos testes estandardizados (GONÇALVES, 2017) e as agências internacionais (FREITAS, 2018).

E na prática a formação por excelência objetiva conformar um tipo de cidadão e trabalhador, uma vez que o ICE esboça as características esperadas no jovem ao final do ensino médio, que precisa ser sobretudo, competente nas diferentes áreas em que vai atuar na sociedade e mercado de trabalho capitalista.

Referente ao eixo formação para a vida, o ICE assinala que este se relaciona à um processo formativo por meio do qual o estudante desenvolva competências para que conviva em sociedade, no sentido de cultivar bons relacionamentos interpessoais e ter responsabilidades para tomar sempre decisões conscientes. Na especificidade do modelo Escola da Escolha, essa formação integrasse ao desenvolvimento dos protagonistas, que supostamente fazem escolhas, e são percebidos na singularidade da condição de ser jovem. Porém, não é bem assim que se ocorre. O jovem é cobrado em se dedicar a sua própria formação, entretanto, é incompreendido, e quando se faz o recorte social, de raça e gênero, na perspectiva da meritocracia, a trincheira entre o que se almeja e as oportunidades é larga, e em diversas realidades intransponível.

Dentro deste eixo formativo se advoga por uma criticidade a ser cultivada pelo aluno, quando este faz a leitura da realidade. Mas crítico quanto ao que? No detalhamento das matrizes curriculares na seção 3, vimos que as disciplinas vinculadas as humanidades, que guardam no princípio filosófico e epistemológico das mesmas a percepção do homem e suas relações com o meio, foram descoladas à um lugar de menor importância no currículo. Quando se eleva ou se mantém o quantitativo de horas aulas em disciplinas específicas em detrimento de outras, se percebe que a prescrição curricular define as subjetividades a serem formadas para determinado projeto societário.

E chegamos ao terceiro eixo formativo do modelo Escola da Escolha. A formação de competências para o século XXI. A organização sustenta que diante dos muitos desafios que se apresentam no contexto das transformações tecnológicas e o crescimento demográfico, é cada vez mais emergente preparar crianças e jovens “para atuar em uma sociedade que muda em velocidade exponencial” (ICE, 2019d, p. 43). Em outras palavras, é preciso formar indivíduos flexíveis e adaptáveis as constantes mudanças.

Para Kuenzer (2017) a conformação de subjetividades flexíveis objetiva formar trabalhadores multitarefa, preparados para a sociedade intensamente competitiva e em escala mais profunda de desigualdade. Isso porque, a flexibilização pretendida conforme Krawczyk e Ferreti (2017) se vincula à processos de desregulamentação de leis trabalhistas que asseguravam

proteção social ao trabalhador. E este se vê diante de um mercado de trabalho cada vez mais complexo e exigente.

O ICE recorre à Milton Friedman – economista da Escola de Chicago, e um dos principais teóricos do neoliberalismo econômico – para descrever o processo de desenvolvimento da tecnologia informacional e as repercussões deste fato na vida das pessoas de um modo geral. E com isso, o instituto afirma que é necessário preparar os jovens daquele que seria o novo tempo protagonizado pela geração Z⁴². Neste contexto o estudante precisa dispor de altos níveis de conhecimento até para que participe da vida econômica como é enfatizado pela organização.

Em termos de análise, esse desencadeado processo se refere ao estabelecimento da sociedade de conhecimento descrito por Krawczyk (2011). Segundo a autora, no cenário em que o conhecimento se configura como capital mais importante do trabalhador:

A inovação tecnológica tem sido reconhecida como o principal elemento de transformação da organização dos processos produtivos, do que decorre a necessidade de formar a população. O acesso, a utilização e a distribuição da informação e do conhecimento para o uso da tecnologia são colocados como as novas e mais importantes dimensões da estruturação do poder, bem como da desigualdade (KRAWCZYK, p. 757).

A autora segue dizendo que a mudança nos processos de produção na base da microeletrônica, regula a desigualdade de forma muito mais explícita, uma vez o desenvolvimento tecnológico resultou na troca do trabalhador pela máquina. E assim, se têm um número muito reduzido de dirigentes preparados para ocupar as vagas de destaque nas empresas, e uma massa de trabalhadores historicamente negligenciada, que atua em atividades não mecanizadas, mas de fundamental importância nas cadeias produtivas.

O instituto deixa muito bem esclarecido que para definir as competências inerentes a formação pretendida baseia-se em estudos realizados pela OCDE. Tais competências são agrupadas em domínios específicos os quais o ICE optou em organizá-los e discuti-los em categorias. A categoria denominada Aprender, agir e trabalhar, tem um ponto que chama bastante atenção, à uma prática que os autores ao decorrer dos anos têm discutido que é a *accountability*. A organização explora o termo como *accountability* pessoal, o que significa “trazer a responsabilidade para si e gerar respostas com resultados” (ICE, 2019d, p. 57), e no fim do processo prestar contas. Ao eleger essa prática o modelo Escola da Escolha, coloca que:

⁴²“Nativos digitais, nascidos entre a década de 90 até o ano de 2010. Ela corresponde à idealização e nascimento da World Wide Web (www) e da efervescência da criação de aparelhos tecnológicos” (ICE, 2019d, p. 44).

Há muitas razões para que os estudantes do século XXI aprendam e aprimorem a capacidade de ser accountable. Ao agir assim, desenvolvem desde cedo uma percepção muito clara das suas responsabilidades no contexto familiar e posteriormente, no âmbito produtivo, se tornam pessoas que não têm o hábito de dar desculpas e explicações, mas aquelas que entregam resultados com os quais se comprometem; não responsabilizam os outros nem as circunstâncias pelas suas falhas ou insucessos, mas, ao contrário, reconhecem e assumem sem dificuldade; são exigentes consigo mesmo em níveis adequados e menos tolerantes com baixos níveis de responsabilidade e comprometimento daqueles com quem convive nos diversos âmbitos de sua vida; demonstram atributos adicionais associados à produção de alta qualidade, incluindo atuação de forma positiva e ética, gerenciamento do tempo e projetos de maneira eficiente e eficaz, entre outros (Idem).

A prática da responsabilização se insere no contexto da reforma empresarial em um quadro de destruição daquilo que é público, de forma a deslocar para a esfera privada a gestão da educação (FREITAS,2018). Na ambiência do Modelo Escola da Escolha o mecanismo passa a ser defendido como exercício individual, feito pelos jovens. Ou seja, as subjetividades vão sendo moldadas e privatizadas, ao modus empresarial.

As muitas páginas dedicadas a discussão do modelo pedagógico idealizado pelo ICE, nos permite inferir que se realizou o exercício de buscar documentos e referências teóricas que conversassem com os ideais de educação e formação para o ensino médio que a organização acredita. Desde a concepção, passando pelos princípios educativos e finalizando nos eixos formativos averiguamos que o intuito ora velado e ora explícito de “neoliberalizar” a educação, está presente nos mesmos.

Para além disso, cabe ressaltar que o ICE não se limitou a construção de uma proposta de ensino médio de forma a colocar seus reais objetivos em prática. Uma vez que subsidia todo o Programa no estado do Acre no que diz respeito ao método, os cadernos formulados pela organização servem de base para formações continuadas dos profissionais lotados nas Escolas Jovens. O que se percebe é que o desafio maior das escolas do modelo consiste em colocá-lo em prática a luz da teoria presente nos documentos do instituto.

4.3 Os Institutos Natura e Sonho Grande: investidores e parceiros estratégicos

Como já mencionado nesta seção temática, além de empresas com alto capital financeiro, o ICE conta com o investimento de alguns institutos. Na especificidade dos Institutos Natura e Sonho Grande, os mesmos mais que investem nos projetos da organização pernambucana, são parceiros estratégicos.

O Instituto Natura – IN com sede na cidade de São Paulo, é uma organização da sociedade civil vinculada à multinacional brasileira de cosméticos Natura. Quem ocupa o cargo

de Diretor-presidente desde 2015, é David Saad, Engenheiro de Produção formado na Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP, tendo formação MBA (Master of Business Administration) em Gestão Executiva pelo Instituto de Ensino e Pesquisa (Insper). O mesmo já atuou na Fundação Victor Civita e no Hospital Israelita Albert Einstein⁴³.

De imediato se percebe que assim como Marcos Magalhães que preside o ICE, David Saad não possui formação alguma na área de educação. No entanto, traz o olhar técnico de um gestor de negócios para a causa educacional. Essa metodologia onde quadros profissionais que nunca estiveram inseridos na prática docente ou no próprio ambiente escolar enquanto servidores, passam a pensar e administrar as políticas educacionais em detrimento daqueles que nesta área fazem suas carreiras, têm se naturalizado e se firmado como a mais eficiente, na perspectiva neoliberal.

Conforme informações do site⁴⁴, o propósito da instituição é tornar a educação democratizada, de forma que todos tenham acesso. A aspiração consiste em “atuar juntos para transformar a Educação do Brasil garantindo aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens”. Ainda segundo o site, o instituto integra uma rede compromissada com a educação, da qual fazem parte atores do terceiro setor e conselheiros vinculados ao CONSED e a UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação). Somam-se a esta rede, consultoras e consultores Natura, bem como gestores público de ensino, professores e as famílias de alunos.

O Conselho de Governança do instituto é formado pelo bilionário e fundador da Natura, Antônio Luiz da Cunha Seabra, Denis Mizne – Diretor Executivo da Fundação Lemann, Guilherme Peirão Leal – empresário e político brasileiro, responde por 25% das ações da Natura, João Paulo Ferreira – Presidente do Conselho de Administração da Natura, Pedro Luiz Barreiros Passos – Vice-presidente do Conselho de Administração da Natura e Ricardo Henriques – Superintendente Executivo do Instituto Unibanco.

Ball (2014) já nos dizia desse tipo de rede política que na esteira da disseminação do neoliberalismo se ramifica e se conecta a diferentes atores e instituições. O IN assim como outras organizações do terceiro setor se fortalece por meio da parceria com iguais, pelo capital que detém e que se torna fator definidor de sua inserção e influência.

Não por acaso, conta com uma extensa lista de parceiros como: as Fundações Roberto Marinho – Grupo Globo, Lemann, Itaú Social, os Institutos Unibanco, Votorantim, Ayrton

⁴³Disponível em: <http://umbrasil.com/entrevistados/david-saad/>. Acesso: 15 de Set. 2020.

⁴⁴Disponível em: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em: 15 de Set. 2020.

Senna, o Movimento Todos Pela Educação, que são entidades diretamente ligadas ao empresariado e setor financeiro. Além desses, conta ainda com o apoio dos conselhos que já foram citados.

Ainda com base nas informações coligidas no site do IN, o mesmo atua em 20 estados brasileiros, principalmente na alfabetização e ensino médio, mas o enfoque é na modalidade de ensino médio em tempo integral. Na justificativa dada pela organização para atuar na última etapa da educação básica se relata que:

O cenário educacional brasileiro do Ensino Médio é alarmante. Segundo o Anuário da Educação Básica de 2020 do Todos pela Educação, a evasão escolar nesta etapa da Educação Básica em 2019 atingiu o patamar de cerca 35%, isto é, só 65% concluem o Ensino Médio. Segundo dados do Saeb 2017, dos estudantes que conseguem permanecer, 90,9% não sabem o esperado em Matemática e 70,9% não atingem as expectativas de aprendizado em Língua Portuguesa (Inep/MEC) (SITE DO IN, 2020).

Do ponto de vista da leitura do fenômeno educacional feita estritamente pela ótica quantitativa, o IN não se difere das demais organizações do terceiro setor. Vejamos o fator evasão no ensino médio mencionado na citação. O instituto não discute e nem busca fatores no campo da dialética social e econômica das juventudes brasileiras que justifiquem o alto índice de evasão. No estudo de Silva, Pelissari e Steimbach (2016) foi possível confirmar que diferentes razões levam o jovem a abandonar a escola. Razões que residem na relação que cada jovem estabelece com a instituição escolar, ao atribuir diferentes sentidos e significados a ela. É certo que os autores localizaram a pesquisa em contextos específicos, mas não deixam de fornecer respostas que atestam as hipóteses formuladas quanto as motivações para permanência como também o abandono.

Com relação ao IN e demais institutos o que falta é esse movimento. A empatia pelas juventudes, de ir buscar nas subjetividades os motivos que resultam na evasão. Entretanto, o que era consensual entre ONGs do terceiro setor interessadas na educação, se tratando da reforma do ensino médio, era a ideia de que o problema estava no currículo, em um denunciado engessamento, a ausência de uma necessária flexibilidade. Ou seja, a motivação é única, tornar a escola mais atrativa e dinâmica para que o jovem nela permaneça, e a mudança ocorreu alinhada ao que discursava o empresariado. Quanto ao enfoque dado as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática sabemos bem ao que se vincula.

Na ambiência do estado do Acre, o IN é parceiro estratégico do ICE no trabalho que têm sido feito com relação a implementação da política de educação em tempo integral no

ensino médio, e indubitavelmente compartilham das mesmas ideias. Como já descrito, a atuação do IN inicialmente consistiu em fornecer os recursos financeiros para que o ICE promovesse as formações com a equipe da SEE/AC que estaria responsável pela condução do programa por parte do Estado. Hoje, o papel desenvolvido pela organização é acompanhar de perto a implementação e expansão da política de ensino médio em tempo integral no Estado, por meio da realização de pesquisas nos contextos de prática, como se destaca no próprio site do IN.

Esse referido acompanhamento é justamente as pesquisas e estudos que o IN vêm realizando. No site são reunidas algumas análises que buscam revelar as ditas evidências sobre o sucesso da escola de tempo integral. A exemplo, tem-se dois estudos de caso realizados em Pernambuco, onde tudo começou por meio do ICE. Ambos os documentos seguem uma perspectiva quantitativa, e muito pouco qualitativa.

Percorrendo o site, se percebe também que a organização se apresenta com uma “especialista” em ensino médio em tempo integral, pois realizou em 2019 um encontro em parceria com o ICE e o ISG, onde a pauta era a modalidade de ensino médio em estudo. Nesta reunião estavam secretários de educação de alguns estados relatando as experiências em curso, além de representantes do MEC. É notório que agentes públicos e privados se relacionam em torno da política educacional, e assim se corrobora com Peroni e Caetano (2015) quando as autoras afirmam que a relação público-privada se dá em processo, e não por determinação. A grande questão é o avanço do privado sobre o público, este último assistindo e comprando as ideias do antagonista.

Passamos a conhecer agora, o Instituto Sonho Grande –ISG que também é investidor e parceiro estratégico do ICE participando do processo de implementação da política em análise. No seu site⁴⁵ o instituto se denomina “uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas”. Desde 2015 quando foi criada, concentra suas atividades na expansão do ensino médio em tempo integral, acompanhando e avaliando resultados como se informa.

A entidade sediada em São Paulo, foi criada por Marcel Herrmann Teles, o quarto brasileiro mais rico, com um patrimônio líquido de 10,4 bilhões de dólares, segundo a revista *Forbes Brasil*. O bilionário fundou ao lado de Jorge Paulo Lemann e Carlos Alberto Sicupira, a Ambev – empresa brasileira do ramo de cervejaria e outras bebidas. Além disso, é fundador junto com parceiros de negócios e um empresário americano, da empresa 3G Capital. Esta

⁴⁵Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/1/pt>. Acesso em: 16 de Set. 2020.

última controla as estadunidenses Burger King⁴⁶ e Kraft Heinz⁴⁷, como também trabalha com investimentos em diversas áreas do mercado global.

Por meio da leitura de algumas reportagens de revistas que tematizam o campo econômico, foi possível verificar que *Sonho Grande* é o nome de um livro lançado em 2013 que narra a história dos três empresários donos da AMBEV.

Marcel Telles em suas entrevistas enfatiza o princípio da meritocracia como basilar para se conquistar o sucesso, e que um “sonho grande” deve fazer parte da vida de jovens empreendedores, relata o filho de um piloto de avião e uma dona de casa. Nascido em condição social e econômica que possibilitou sua ascensão à um status tão elevado no cenário nacional e internacional, Telles prefere denominar de mérito, e que de igual modo o jovem independente de sua classe social, pode chegar onde ele chegou, se assim fizer por onde. Diante das realidades, discursar pela meritocracia é um tanto delicado, pois muitas das vezes o que falta é oportunidade, acesso, as condições para realizar o sonho que é bem mais do que grande.

E como assinalaram Martins e Krawczyk (2018) no início dessa seção, o interesse e participação dos empresários na pauta educacional, especificamente no ensino médio, objetiva “[...] inocular na escola pública a visão de mundo do empresariado” (p. 6). A meritocracia, o empreendedorismo e a eficiência no bojo dessa visão, se inserem no discurso e adentram as práticas na escola, delineando o jovem almejado no meio empresarial.

Diferente de Marcos Magalhães que idealizou e preside o ICE, Marcel Telles muito envolvido com os negócios, escolheu o empresário do ramo educacional Igor Xavier Correia Lima para ocupar a cadeira de Diretor-presidente do ISG. Com formação em Engenharia Mecânica-Aeronáutica pelo ITA (Instituto Tecnológico de Aeronáutica), possui MBA pela *Kellogg School of Management* é graduado pela Harvard Business School – escola de pós-graduação em administração de empresas da Universidade de Harvard nos Estados Unidos. No campo profissional, ocupou o cargo de Vice-presidente da Kroton, a maior empresa educacional do mundo em número de alunos.

A visão empresarial trazida por Igor Lima, instituiu que a missão do ISG é “escalar projetos com evidência de alto impacto na educação básica brasileira”, como está informado no site da organização. O trabalho desempenhado consiste em percorrer o caminho da escalabilidade, termo que advém do mundo dos negócios, da administração de empresas, e designa o aumento da produtividade e resultados, com o menor custo possível. Atuando em conjunto com o ICE e o IN em diferentes contextos estaduais onde têm ocorrido a

⁴⁶Rede de restaurantes de Fast-food.

⁴⁷ Empresa que produz alimentos em geral.

implementação do ensino médio em tempo integral, o ISG realiza pesquisas e estudos de modo a produzir evidências que justifiquem a eficácia da modalidade.

Segundo Quadros (2020) a produção das evidências sintetiza um processo no qual a ciência está a serviço do mercado. O autor destaca que essa metodologia amplamente explorada pelo empresariado brasileiro nos documentos que formulam, tem origem nas ciências naturais, e busca “impor uma legitimidade inquestionável dos resultados” (p. 120). E acrescenta que “na sua aplicação no campo da educação, principalmente ao avaliar impactos de intervenções (políticas) governamentais, as pesquisas realizadas são embasadas em premissas estabelecidas pelos atores que as produzem” (p. 121). Dito de outra maneira, os empresários decidem os parâmetros de qualidade que esperam.

No entanto, o instituto diz no site, que sua atuação ocorre por meio do apoio dado as secretarias estaduais de educação:

[...] na implementação e expansão do Ensino Médio em Tempo Integral com revisão de governança e aplicação de ferramentas, o que otimiza processos, facilita o planejamento logístico e de infraestrutura, além de proporcionar o uso mais eficiente dos recursos públicos.

Os termos empregados pela organização como “otimiza processos”, “planejamento logístico e de infraestrutura” e principalmente “o uso mais eficiente dos recursos públicos” são comuns no meio empresarial. O que se denomina ferramentas são na verdade, processos inerentes à rotina de uma empresa. O privado está dizendo que possui as melhores soluções para conduzir a educação, uma vez que “de modo geral, o neoliberalismo contesta a ingerência do Estado na produção de bens e serviços, seja no transporte, na saúde e na educação” (LAVALL, 2019, p. 113). Logo, o ISG atua disseminando ideias e práticas neoliberais.

O espectro de atuação do ISG assim como do ICE e do IN é bem amplo no âmbito nacional. Conforme está descrito em seu sítio eletrônico, o instituto apoia diretamente 19 estados, entre eles o estado do Acre. Segundo eles, no Acre 16 escolas de ensino médio estão implementando a modalidade de tempo integral, quando na verdade em 2020, são 13 escolas, como se apresentou na seção anterior.

Com a análise da página na internet do ISG, é possível concluir que o mesmo articula as mesmas ideias e princípios defendidos pelos institutos aqui já estudados. O fomento do tempo integral no ensino médio se constitui a pauta central da organização.

Ancorados nas evidências produzidas com suas pesquisas, relatam sobre a melhoria da aprendizagem no modelo, quando se afirma que “um ano no Ensino Médio em Tempo Integral é equivalente à proficiência em Língua Portuguesa e Matemática de três anos letivos em escolas

de tempo parcial”. Destaca-se uma maior satisfação dos professores, dado “que docentes participam com mais frequência de formações continuadas, mantêm melhor relação com os estudantes e família e se sentem mais valorizados”. Pensando na remuneração docente dos professores lotados nas escolas de tempo integral no Acre trazida na seção 3, essa dita valorização não faz sentido, pois o professor se dedica em tempo integral, mas não tem vencimentos satisfatórios.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se ainda um outro fato importante implicado na relação público-privada que aqui se discute. Por meio de uma visita feita no início do processo investigativo ao NEMTI-SEE/AC, se averiguou a presença de um representante do terceiro setor na equipe do núcleo. O que suscitou interesse em olhar também para esse aspecto.

De acordo com as informações coletadas, a cada ano, a Vetor Brasil⁴⁸ – ONG do terceiro setor parceira das que estão em discussão – recruta um trainee de qualquer lugar do Brasil para passar o período de 12 meses atuando no processo de implementação da política, especificamente junto ao NEMTI-SEE/AC no acompanhamento das matrículas e dos indicadores como aprovação, evasão e IDEB.

E um ponto observado é que os estagiários são normalmente profissionais liberais com formações um tanto distantes do campo educacional. Por exemplo, o estagiário que integrou a equipe durante o ano de 2019, é formado em Relações Internacionais na Universidade do Sul da Flórida como consultado em seu perfil cadastrado na plataforma *LinkedIn*. A estagiária escolhida para vir atuar em 2020, mas que não veio em decorrência da pandemia de Covid-19 pela qual estamos passando, é engenheira civil recém-formada como se comprovou no cadastro da Plataforma Lattes da mesma.

Mas engana-se quem acha que esses trainees não recebem salário para viverem a experiência na gestão pública sendo selecionados e capacitados por uma ONG do terceiro setor, indubitavelmente defensora das práticas e rotinas do privado no público. Se ouviu dos interlocutores do NEMTI, que o ISG paga esses profissionais diretamente, e que esse acordo se tratando de recursos financeiros não passa pela responsabilidade do estado.

Pela perspectiva crítica o que se pode depreender é que a relação público-privada entre o Estado do Acre e os institutos ligados ao setor empresarial no processo de implementação da política de educação em tempo integral no ensino médio é marcada por dois estágios privatizantes. O primeiro se dá por meio da definição curricular, gestão, formação e inserção das organizações. Já o segundo, avança para a atuação de um membro do terceiro setor na

⁴⁸Disponível em: <https://vetorbrasil.org/>. Acesso em: 20 de Set. 2020.

equipe responsável por implementar a referida política. E isso é visto com uma imensa naturalidade. Assim, toda razão é dada à Ball (2014) quando o autor afirma que o processo de neoliberalização da educação é intenso, projetado e altamente financiado.

A discussão até aqui se desenvolveu com o objetivo de emitir luz teórico-crítica sobre a atuação de institutos idealizados e conduzidos por empresários na implementação do ensino médio em tempo integral no Acre. E se aproximando da conclusão desta seção temática, se infere que tais organizações são antes de tudo integrantes de uma rede mais ampla que coordena em um plano nacional e global o domínio reificado da sociedade feito pelo mercado, determinando os parâmetros da sociabilidade capitalista, e de maneira mais específica, tentando formar jovens robôs acríticos e “embebidos nos valores da sociedade de mercadorias [...]” (MÉSZÁROS, 2008, p. 82). O que de modo estrutural caminha para uma perda conceitual e histórica da instituição escolar, enquanto espaço essencialmente formativo e democrático, que deveria colocar o jovem diante de sua realidade em uma sociedade cindida em classes e marcada por profundas desigualdades. Segundo Freitas (2018, p. 126):

Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a *controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação*, ou seja, o empresariado e suas fundações. Não é ético que continuemos a colocar na prática das redes públicas ideias que atingem milhões de jovens, se já temos o alerta de um conjunto de estudos significativo mostrando seus *efeitos nefastos*. Mesmo que a evidência disponível não seja declarada conclusiva, o nível de questionamento posto à reforma empresarial da educação recomenda que ela seja mantida *fora das escolas e da política pública*. Esta dupla interdição é uma questão ética – antes que científica. (FREITAS, 2018, p. 126)

O autor nos apresenta esse importante chamamento, pois compreende que:

A privatização da escola introduz formas de gestão empresariais e verticalizadas, ensina nossos jovens a praticar o individualismo e a competição, reforçando na sociedade formas de organização limitadas e injustas – sem falar da ampliação de processos culturais relativos à violência cultural e ao não reconhecimento das diferenças raciais e de gênero (p. 128).

Com isso a privatização vai descaracterizando a escola, deixando de atribuir importância a temas de fato relevantes. Entretanto, na contramão dessa escola que se cativa neoliberal, se advoga por uma formação que não esvazie o sentido e o significado da condição humana em sua totalidade, mas que desenvolva o jovem percebendo-o em seu tempo e em sua realidade. E para isso preservar o público, implica em garantir uma formação determinadamente democrática.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegado a seção final deste texto, considero que se percorreu um caminho esclarecedor quanto a realidade do fenômeno ao qual se volta o escopo desta pesquisa. Em muitos momentos me peguei refletindo sobre a forma como o mercado define, delinea ou se preferir opera para além das relações socioeconômicas, invadindo as subjetividades. O subsídio crítico adotado para tecer a análise possibilitou que se percebesse o objeto tangenciando-o de sua aparente benevolência e progresso. E assim, se chegou as inferências aqui descritas.

O início da conversa ancorada em Mézsáros (2008), objetivamente pretendeu provocar no (a) leitor (a) uma reflexão preliminar que o levasse a compreender em termos analíticos a sociedade em que vivemos. A sociedade de mercadorias que até a força de trabalho delegou a condição de mercadoria desvalorizada. Sociedade que no seu bojo deturpa a essencialidade da educação, que deveria estar compromissada em promover emancipação humana e mobilidade social. Esta leitura, serviu de base para contextualizar a temerária reforma do ensino médio, inserida no amplo contexto de viragem economicista, de ajustes e retirada de direitos fundamentais, circunstanciada pelo neoliberalismo e seu *modus operandi*.

A pesquisa no primeiro momento buscou coligir os dados que caracterizassem a política analisada. O movimento do global para o local, pretendeu em termos gerais dizer que os objetivos do capital são integrados, ou seja, o que se prega e pratica lá se repercute aqui, e mais que isso, determina como a política educacional deve ser concebida, executada, avaliada e ratificada como satisfatória, até ser lançada luz sobre as contradições que nela habita.

Vimos com a análise em torno do objeto da pesquisa, que a rede pública estadual de ensino do Acre é responsável por mais de 90% das matrículas no ensino médio, independente das modalidades ofertadas. Isso representa para o estado um enorme desafio em formar suas juventudes para a vida e para o trabalho. Nesse contexto está em fase de implementação a ousada política de educação em tempo integral materializada por meio das Escolas Jovens. A referida política advém da reforma do ensino médio, e foi amplamente defendida pelo empresariado brasileiro, que tem detido interesse na pauta.

Este empresariado há tempos atua no ensino médio, fato este discutido na seção 2. E integrantes de uma burguesia historicamente condutora, não excitam em tornarem-se especialistas em educação por meio de seus institutos e fundações, supostamente sem fins lucrativos, o que abre muitas dúvidas quanto a veracidade desse não ganho filantrópico. O interesse pela formação do jovem é tanto, que não bastou incidir sobre a formulação da reforma, têm atuado por intermédio da relação público-privada na implementação da política de ensino

médio em tempo integral. Neste momento se delimitou a pesquisa, formulando a questão central que se desdobrou em questões mais específicas destinadas a compreender como se dá a atuação dos institutos do terceiro setor na implementação da política de tempo integral no Acre.

Percorrendo a história do ensino médio no Brasil, evidenciou-se as disputas protagonizadas por distintos atores, defendendo diferentes projetos societários e consequentemente, a formação em nível médio que responda aos anseios dos intelectuais orgânicos aglutinados nas divergentes perspectivas de mundo. A grande pretensão é ter controle sobre o que os jovens aprendem, e para o que deve se destinar a formação.

Em todos os períodos históricos pelos os quais passamos, o predomínio da classe burguesa é nítido em detrimento acentuado da classe trabalhadora. Esta última, historicamente negligenciada, é regulada pela anterior em padrões desiguais. E quando chegamos ao período mais recente, onde se processou a reforma do ensino médio de 2017, se constatou a manutenção de uma classe dominante, retomando fortemente o controle, que se acredita nunca ter sido perdido.

Na especificidade do objeto da pesquisa, a seção 3 focou em discutir a política de educação em tempo integral tendo como base os documentos normativos da mesma. Do ponto de vista da regulamentação se concluiu que o estado segue de forma bem prescritiva as recomendações do Governo Federal, seja quanto à organização e gestão, seja nas orientações de um currículo voltado para as avaliações padronizadas e inserção no estratificado mercado de trabalho. E como sabemos, tal objetivo se vincula aos preconizados tanto pelo empresariado, quanto pelas agências internacionais.

No que se refere à implementação, o Estado tem avançado de maneira tímida, por certo que é uma política que demanda um alto investimento, tendo em vista a permanência do aluno na escola por tempo integral. As 13 Escolas Jovens distribuídas em apenas 6 dos 22 municípios que integram o território do estado do Acre, comprovam que é uma política recente, ainda em fase inicial. As escolas que já passaram pelo ciclo de 3 anos são apenas as localizadas na capital Rio Branco, iniciadas as atividades em seus contextos de prática no ano de 2017. E isso quer dizer, que a grande maioria das escolas de ensino médio do Estado ofertam a modalidade de tempo parcial, sendo o tempo integral uma realidade de poucos jovens.

Discutida a política em seus aspectos mais gerais, o texto seguiu para a análise da atuação dos institutos de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, Natura – IN e Sonho Grande – ISG no processo de implementação da respectiva política. De modo geral depreendeu-se que as organizações estudadas são compromissadas com o ideário educacional propalado

pelos organismos internacionais. O modelo pedagógico Escola da Escolha pensado e arquitetado pelo ICE têm sustentação no relatório da UNESCO Jacques Delors.

O referido documento advoga ao estabelecer os 4 pilares da educação e listar as competências indispensáveis para a formação no século XXI, que os jovens trabalhadores precisam ser flexíveis, multitarefa, e que estejam dispostos a acompanhar o ritmo intenso das transformações que ocorrem nos meios de produção do capital. E para tanto, é preciso estar em constante aprendizado que se faz ao longo da vida, no adaptar-se sempre.

Nesta perspectiva, o ICE acredita no protagonismo juvenil para formação de um projeto de vida no qual o jovem assume total responsabilidade por seu processo formativo, sendo “accountable” como prescreve a organização. Todo esse movimento objetiva conformar uma juventude pautada nos valores que o instituto defende, ao lançar mão do empreendedorismo, eficiência, adaptabilidade e do desempenho que seja verificável por meio de avaliações altamente desiguais.

Para que se agigante seu intenso trabalho de disseminar o neoliberalismo intrínseco ao método esboçado, o ICE conta com o investimento de grandes empresas que detém um elevado capital financeiro. No plano das parcerias estratégicas conta com o IN e o ISG, organizações também do terceiro setor, idealizadas por empresários. Tais institutos corroboram e compartilham sistematicamente dos ideais de educação e ensino médio que se inscreve no modelo Escola da Escolha. E a atuação destes consiste em realizar pesquisas e estudos que atestem a eficiência do modelo que se materializa em tempo integral. A prática da produção de evidências, como podemos concluir ocorre de forma muito clara no contexto que se analisou.

Com base em Ball (2014) constatou-se em termos empíricos uma ampla rede de governança, na qual institutos ligados à empresas se coadunam à outros com objetivos similares em âmbito nacional e internacional. Isso demonstra que os movimentos são vários, em diferentes frentes de atuação, mas seguindo ao objetivo principal de tornar o mundo submerso no neoliberalismo.

No entanto, se aproximando do ponto final, que de forma alguma esgota essa discussão, cabe destacar a resistência produzida por pesquisadores do campo educacional, que a algum tempo denunciam o assédio do empresariado brasileiro na educação, de maneira específica no ensino médio. Freitas (2018) enfatiza o compromisso ético para com a educação que devemos ter. Laval (2019) sugere atuarmos sobre as contradições de uma metodologia que busca assemelhar a escola à uma empresa. E por fim, os educadores que se dedicam de forma focalizada à pesquisa sobre o ensino médio, seus sujeitos e seus processos.

Esta legítima luta por uma sociedade mais equitativa, e mais humana é permeada por uma consciência de classe mais que necessária. No campo acadêmico produzem o contraponto, para assim disputar a dialética de uma formação que avance para a perspectiva integrada. E diante do poderoso empresariado que caminha para a privatização, nossa bandeira é pela escola pública de qualidade marcada pela democratização do acesso, e um horizonte de oportunidades, na qual as juventudes são formadas pela cidadania crítica e consciente.

Ademais, é preciso tomar lado, e se constituir intelectual orgânico da classe historicamente oprimida. É preciso olhar para classe trabalhadora e se perceber nela. Nos limites desse texto esse foi o exercício, posicionando-se criticamente busquei falar do que acredito para além do profissional, foi sobre tecer sobre a filosofia de vida que acredito.

REFERÊNCIAS

ACRE, **Lei nº 3.366 de 27 dezembro de 2017**. Institui o Programa de Educação Integral e as Escolas Jovens de ensino médio em tempo integral na rede pública de educação básica do Estado. Rio Branco, AC, dez. 2017.

_____. **Diário Oficial do Estado do Acre (DOE) nº 12.118 de Quarta-Feira, 16 de agosto de 2017**. Rio Branco, AC, ago. 2017.

_____, **Lei nº 2.965 de 2 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação para o decênio 2015-2024 e dá outras providências. Rio Branco, AC, jul. 2015.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 87 de 6 de fevereiro de 2018**. Aprova Plano de Implantação do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem e a Matriz Curricular constante no Plano para o ano de 2018. Rio Branco, AC, fev. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 63 de 29 de janeiro de 2019**. Revoga o Art. 2º da resolução da Resolução CEE/AC nº 87 de 2018, Aprova a Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem. Rio Branco, AC, jan. 2019.

_____. Secretaria Estadual de Educação, Esportes e Cultura. **Matriz Curricular do Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem, para o ano de 2020**. Rio Branco, AC, jan. 2020.

_____. Secretaria Estadual de Educação, Esportes e Cultura. **Plano de Ação 2020 do Núcleo de Ensino Médio em Tempo Integral – Escola Jovem**. Rio Branco, AC, fev. 2020.

ALMEIDA, Talita Pereira de *et al.* O financiamento da Educação Básica em um contexto de crise econômica. **Revista Communitas**. v.2, n. 4, p. 331-353, 2018.

AMARAL, Marina. Jabuti não sobe em árvore: como o MBL se tornou líder das manifestações pelo impeachment. In: JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 49-54. 2016.

AMARAL, Nelson Cardoso. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 32, n. 3, p. 653-673, 2016.

_____. O “novo” ensino médio e o PNE: haverá recursos para essa política? **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 91-108, 2017.

ANPED. **Nota pública da ANPED sobre a Medida Provisória do Ensino Médio MP- Ensino Médio – autoritária na forma e equivocada no conteúdo**, 2016. Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/nota-publica-da-anped-sobre-medida-provisoria-do-ensino-medio>. Acesso em: 25 de jun. 2019.

ANDREOTTI, Azilde L. O projeto de ascensão social através da educação escolarizada na década de 1930. **Acesso em**, n.8, 2012.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, 2004.

_____. **Educação Global S.A: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. – Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BRASIL, **Leinº13.005de25deJunhode2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências, Brasília, DF, jun.2014.

_____. **Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, Brasília, DF, Fev. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.145 de 13 de junho de 2017**. Revogada pela Portaria nº 727 de 2017, Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF, out. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 727 de 10 de outubro de 2017**. Revogada pela Portaria nº 2.116 de 2019, Estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. Brasília, DF, jun. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.116 de 6 de dezembro de 2019**. Estabelece novas diretrizes, parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral –EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF, dez. 2019.

_____. Censo/INEP – Resumo Técnico do Estado do Acre: Censo da Educação Básica 2019. Brasília –DF, 2020.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Juventude (s) e Ensino Médio: da inclusão escolar excludente aos jovens considerados nem-nem. **Revista Contrapontos**, v. 17, n. 4, p. 688-704, 2017.

CARLOS, Nara Lidiana; CAVALCANTE, Ilane; NETA, Olívia. A educação no período da ditadura militar: o ensino técnico profissionalizante e suas contradições (1964-1985). **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 83-108, 2018.

CHAUÍ, Marilena. A nova classe trabalhadora brasileira e a ascensão do conservadorismo. In: JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boi tempo, p. 15-22, 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 27-41, 2011.

_____. O ensino integrado, a politecnicidade e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

CLETO, Murilo. O triunfo da antipolítica. In: JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boi tempo, p. 43-48, 2016.

CNTE. **Análise da Medida Provisória nº 746**. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/2016/ensino_medio_analise_CNTE.pdf. Acesso em: 26 de jun. de 2019.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. Por uma educação interdimensional. In: GOMES, Candido Alberto. **Abrindo Espaços: múltiplos olhares**. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, 2008.

COSTA, Marilda de Oliveira. Contrarreformas, Nova Gestão Pública e relações público-privadas: mapeando conceitos, tendências e influências na educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 35, n. 1, p. 159-179, 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, v. 32, n. 2, p. 185-191, 2009.

DALRI, Vera Regina; MENEGHEL, Stela Maria. O ensino médio pós-LDBEN/1996: Avanços e Desafios. In: **XXV Simpósio Brasileiro-II Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação-Jubileo de Ouro da ANPAE (1961-2011)**. São Paulo: Anpae, p. 01-15, 2011.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003.

DE VARES, Sidnei Ferreira. A dominação na República Velha: uma análise sobre os fundamentos políticos do sistema oligárquico e os impactos da Revolução de 1930. **História: Debates e Tendências**, v. 11, n. 1, p. 121-139, 2011.

DOS SANTOS, Flávio Reis; NETO, Luiz Bezerra. Estado, educação e tecnocracia na ditadura civil-militar brasileira. **Revista HISTEDBR On-Line**, v. 10, n. 40, p. 113-125, 2010.

DOURADO, Luiz Fernandes. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os obstáculos ao direito à educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

ENGUIITA, Mariano Fernández. Prefácio: A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, p. 13-32, 2014.

FERREIRA JR, Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cadernos cedes**, v. 28, n. 76, p. 333-355, 2008.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória no 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, v. 38 n. 139, p. 385-404, 2017.

_____; SILVA, Monica Ribeiro da. Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 114-131, 2019.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marilia; SCAFF, Elisangela Alves da Silva. A interferência do Banco Mundial no ensino secundário brasileiro: experiências históricas e desafios atuais. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. esp. 3, p. 1733-1749, 2019.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

_____. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva 30 anos depois: regressão social e hegemonia às avessas. **Revista Trabalho Necessário**, v. 13, n. 20, p. 206-233, 2015.

_____. Uma década do Decreto nº 5.154/2004 e do PROEJA: balanço e perspectivas. **Holos**, v. 6, p. 56-70, 2016.

_____; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, v. 24, n. 82, p. 93-130, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 619-638, 2011.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, v. 3, n. 3, p. 01-26, 2005.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, 2005.

GARCIA, Marco Aurélio. Dez anos de política externa. In: SADER, Emir (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, p. 53-68. 2013.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 131-145, 2017.

HORN, Geraldo Balduino; MACHADO, Alexsander. A reforma do ensino médio no discurso neoliberal da liberdade e da qualidade da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 24, 2018.

Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. **Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo Escola da Escolha**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.

_____. **Caderno Memória e Concepção – Concepção do Modelo Pedagógico**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.

_____. **Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.

_____. **Caderno Modelo Pedagógico – Eixos Formativos**, 2. Ed. Recife: ICE, 2019.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. 2011.

_____. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: _____ (Org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, p. 13-32, 2014.

_____; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 33-44, 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, 2007.

_____. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: neoliberalismo em ataque ao ensino público**; Tradução de Mariana Echalar. -1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIMA, Marcelo; PACHECO, Zilka Sulamita Teixeira de Aguiar. As políticas públicas e o direito à educação: programa nacional de acesso ao ensino técnico e emprego versus plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 489-504, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado-educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, 2017.

LÖWY, Michael. Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 61-67, 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. – [2.ed]. – [Reimpr]. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

_____; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento 'Todos Pela Educação'. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução, prefácio e notas de Edmilson Costa/ apresentação Anníbal Fernandes – 3. Ed. São Paulo: EDIPRO, 2015 (Série Clássicos Edipro).

MELO, Karolyne Borges de; MELO, Lúcia de Fátima; DAMASCENO, Ednaceli Abreu. A nova Lei de Gestão Democrática da rede pública estadual de educação básica do Acre e a mudança no perfil de diretor escolar. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 29, 2019.

MELO, Savana Diniz Gomes; DUARTE, Adriana. Políticas para o ensino médio no Brasil: perspectivas para a universalização. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 231-251, 2011.

MÉSZÁROS, István, 1930. *A Educação Para além do Capital*; [Tradução: Isa Tavares] -2.ed, São Paulo: Boitempo, 2008.

MIGUEL, Luis Felipe. A democracia na encruzilhada. In: JINKINGS, Ivana, DORIA, Kim, CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que Gritamos Golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil**. São Paulo: Boitempo, p. 31-37, 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo-2001.pdf> Acesso em: 30 de jan.2020.

MINELLA, Ary Cesar. Representação de classe do empresariado financeiro na América Latina: a rede transassociativa no ano 2006. **Revista de Sociologia e Política**, n. 28, p. 31-56, 2007.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 49, p. 39-58, 2012.

MOLL, Jaqueline. A agenda da educação integral: compromissos para consolidação como política pública. In: _____ (Org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, p. 129-146, 2012.

_____. Reformar para retardar: a lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017.

MONTALVÃO, Sérgio. A LDB de 1961: apontamentos para uma história política da educação. **Mosaico**, v. 2, n. 3, p. 21-39, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017). **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Mônica Ribeiro da. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, 2015.

MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO. **Manifesto do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio sobre a Medida Provisória –Não ao esfacelamento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2014/05/Manifesto-Movimento-sobre-a-MP-do-Ensino-M%C3%A9dio.pdf>. Acesso em: 26 de jun. 2019.

NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, v. 15, n. 1, 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: unitário ou multiforme? **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 121-142, 2015.

NUNES, Clarice. As políticas públicas de educação de Gustavo Capanema no governo Vargas. **Constelação Capanema: intelectuais e política**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, p. 103-125, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 132, p. 625-646, 2015.

_____; DUARTE, Alexandre William Barbosa; CLEMENTINO, Ana Maria. A Nova Gestão Pública no Contexto Escolar e os Dilemas dos (as) diretores (as). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 707-726, 2017.

OTRANTO, Celia Regina; PAMPLONA, Ronaldo Mendes. Educação Profissional do Brasil Império à Reforma Capanema: dicotomia na educação e na sociedade brasileira. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**, p. 01-15, 2008.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 761-778, 2009.

_____; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação-Projetos em disputa? **Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, 2015.

_____. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. **Currículo sem fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 212-238, 2018.

_____; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra de. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Revista Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, 2019.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. KRAWCZYK, Nora. O ensino médio brasileiro ao gosto do empresariado. **Políticas Educativas–PolEd**, v. 12, n. 2, p. 36-47, 2019.

_____. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio.** 2020. 160p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, 2020.

RIBEIRO, Tatiana Cristina. A formação do trabalhador na sociedade capitalista. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 32, p. 242-260, 2019.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973).** 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

SADER, Emir. A construção da hegemonia pós-neoliberal. In: _____ (Org.). **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma.** São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, p. 135-144. 2013.

SANDRI, Simone; SILVA, Monica Ribeiro da. O programa jovem de futuro do instituto Unibanco para o ensino médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos**, v. 19, n. 2, p. 28-50, 2019.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Cadernos cedes**, v. 28, n. 76, p. 291-312, 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. O modelo gerencial de gestão pública e sua aplicação na educação brasileira. **Educação brasileira: interfaces e solicitações recorrentes.** Dourados: Ed. UFGD, p. 13-30, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon; BOMENY, Helena Maria Bousquet; COSTA, Vanda Maria Ribeiro. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, p. 222-248. 2011.

SILVA, Katharine Ninive Pinto; DA SILVA, Jamerson Antonio de Almeida. Política de Avaliação e Programa de Educação Integral no Ensino Médio da Rede Estadual de Pernambuco: os limites da centralidade da avaliação nas políticas educacionais. **Práxis Educativa**, v. 11, n. 3, p. 736-756, 2016.

SILVA, Karen Cristina; BOUTIN, Aldimara Catarina. Novo ensino médio e educação integral: contextos, conceitos e polêmicas sobre a reforma. **Educação (UFSM)**, v. 43, n. 3, p. 521-534, 2018.

SILVA, Monica Ribeiro da. O programa ensino médio inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada as experiências relatadas. **Educação em Revista**, v. 32, n. 2, p. 91-110, 2016.

_____ ; PELISSARI, Lucas Barbosa; STEIMBACH, Allan Andrei. Juventude, escola e trabalho: permanência e abandono na educação profissional técnica de nível médio. In: _____ ; OLIVEIRA, Rosângela Gonçalves de. (Orgs.). **Juventude e Ensino Médio: sentidos e significados da experiência escolar**. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, p. 135-158, 2016.

_____ ; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 20, p. 19-31, 2017.

_____. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em revista**, v. 34, p. 01-15, 2018.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Pesquisa Científica. In: GERHARDT; Tatiana Engel; SILVEIRA; Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFGRS, 2009.

SIMÕES, Carlos Artexes. Políticas públicas do ensino médio: iniciativas governamentais e o Ensino Médio Inovador. **Retratos da Escola**, v. 5, n. 8, p. 111-125, 2011.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **Banco Mundial e Políticas Educacionais**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, p. 15-40, 2007.

SOUZA, Jessé. **A Classe Média no espelho: sua história, seus sonhos e ilusões, sua realidade**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2018.

_____. **A Radiografia do golpe: entenda como e por que você foi enganado**. Rio de Janeiro: LeYa, 2016.

ZOTTI, Solange Aparecida. O ensino secundário no império brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 29-44, 2005.