

**UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

NAYOLANDA COUTINHO LOBO AMORIM DE SOUZA

**A ESCOLA DA ESCOLHA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE RELAÇÃO PÚBLICO-
PRIVADA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO
MARANHÃO**

Santa Cruz do Sul
2021

NAYOLANDA COUTINHO LOBO AMORIM DE SOUZA

**A ESCOLA DA ESCOLHA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE RELAÇÃO PÚBLICO-
PRIVADA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC.

Orientador: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

Santa Cruz do Sul
2021

CIP - Catalogação na Publicação

Souza, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de

A Escola da Escolha : um estudo de caso sobre Relação
Público-Privada no ensino médio de tempo integral no estado do
Maranhão / Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza. – 2021.

171 f. : il. ; 28 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa
Cruz do Sul, 2021.

Orientação: Prof. Dr. Éder da Silva Silveira.

1. Escola da Escolha. 2. Relação público-privada. 3.
Neoliberalismo Escolar. 4. Ensino Médio. 5. Educação Integral. I.
Silveira, Éder da Silva. II. Título.

NAYOLANDA COUTINHO LOBO AMORIM DE SOUZA

**A ESCOLA DA ESCOLHA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE RELAÇÃO PÚBLICO-
PRIVADA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO
MARANHÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, curso Mestrado em Educação, na Linha de Pesquisa Educação, Trabalho e Emancipação, na Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni (UFRGS)

Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva (UFPR)

Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas (UNISC)

Prof. Dr. Éder da Silva Silveira (UNISC / Orientador)

Santa Cruz do Sul, maio de 2021.

*Aos meus pais e a todos aqueles que pretendem deixar o mundo um
pouco melhor do que o encontraram.*

AGRADECIMENTOS

Acabado o percurso, o sentimento de gratidão é dirigido a muitas pessoas. Agradeço a cada um que, sabendo ou não, me apoiou ao longo dessa caminhada.

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida, pela fé que nunca me faltou e por ter me permitido realizar esse sonho, minha eterna gratidão.

Agradeço (*in memoriam*) aos que já foram, mas que continuam me acompanhando e zelando por mim de onde quer que estejam, em especial ao meu pai, Ildebrando Antônio Amorim de Souza, pelos ensinamentos, pelo amor, pelo cuidado durante toda a vida. E as minhas avós, Deusly e Yolanda, e bisavó, Terezinha, que de onde estiverem, sei que estão muito felizes, obrigada por tudo.

Agradeço a minha mãe, Nair Tereza Coutinho Passos Lobo, pelo apoio em todos os momentos e o amor que sempre dedicou a mim e aos meus irmãos. Só resta agradecer teu olhar materno e teus cuidados. Aos meus irmãos, Francisco, Ildebrando Junior e Nayana, por serem ouvintes pacientes das minhas ideias e reflexões desde o início do projeto, e por me ensinarem a ser uma pessoa melhor, por acreditarem em mim e por celebrarem essa conquista. Sorte grande é ter amigos. Grande bênção é ter no seu próprio irmão um grande amigo.

A todos os familiares, que me deram força, torcendo pelo meu crescimento.

Agradeço, de coração e de alma, ao querido professor, orientador e amigo, Dr. Éder da Silva Silveira, sem palavras para descrever o seu papel no desenvolvimento desta dissertação. Obrigada pela oportunidade, pela confiança que depositou em mim desde o começo do projeto, pelo incentivo, pela paciência, pelo aprendizado e pela convivência nesse período. Todas as suas orientações estão guardadas e vão comigo, não estão impressas apenas neste papel, são preciosas demais para se restringir a uma dissertação, vou levá-las pela vida. Agradeço, por me servir de inspiração na busca do conhecimento, por ser uma referência de conduta, um exemplo a ser seguido. Agradeço por tudo, professor!

Aos queridos amigos, integrantes do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, pelo acolhimento e pelos diálogos nas quintas-feiras. Muito obrigada por me darem a oportunidade de conhecer e fazer parte da história de vocês, pretendo guardá-los sempre no coração e continuar com as nossas parcerias para produções acadêmicas. Apesar da distância física, vocês sempre me fizeram sentir como membro dessa família.

Agradeço aos membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram participar desse importante momento e pelas valiosas contribuições, críticas e sugestões. A grandeza desta

banca não me deixa esquecer que tenho muito a percorrer. À Prof.^a Dr.^a Vera Maria Vidal Peroni que, de forma generosa, sugeriu leituras e, pacientemente, trouxe indagações, críticas e sugestões que contribuíram para qualificar esta dissertação. À Prof.^a Dr.^a Monica Ribeiro da Silva, pelas contribuições feitas ao meu trabalho. Mas, também, agradeço a ambas por todo o conhecimento que vêm compartilhando através de textos e, nos últimos tempos, por meio das participações em eventos online. Ao Prof. Dr. Moacir Fernando Viegas, agradeço as contribuições feitas diretamente à minha dissertação, pela sensibilidade e percepção quando da avaliação do projeto de qualificação, e, também, durante todo esse percurso do mestrado.

Estendo o agradecimento aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), em especial aos professores que vieram ministrar as disciplinas em Chapadinha/MA. Todos sempre com uma palavra de incentivo, um sorriso sincero e dispostos a nos ouvir. Pelos ensinamentos, pelos debates, pela inspiração para tentar ser melhor, muito obrigada! Agradeço a todas as pessoas que compõem a comunidade da UNISC que direta ou indiretamente contribuíram com os meus estudos na instituição.

Agradeço aos meus amigos da turma do Minter, com quem compartilhei esse caminho, amizades inesquecíveis e parcerias fortes. Dividir com vocês as ansiedades e dúvidas dessa jornada deixou o peso mais leve. Aos demais colegas mestrados e doutorandos do PPGedu/UNISC, agradeço a oportunidade de conviver com pessoas tão entusiasmadas com a educação.

Faço um agradecimento especial à Profa. Raimunda Nonata Fortes Braga, que me deu a oportunidade de trilhar os caminhos da docência e da pesquisa.

Agradeço aos meus amigos, em especial a minha amiga-irmã Marília Valporto. Justifico também que meus sumiços, em parte, eram por causa desse sonho que tem um pouco de cada um de vocês. Obrigada por acreditarem na minha capacidade de começar e concluir esse projeto e por compreenderem minha ausência.

Aos colegas de trabalho que muito ouviram a palavra dissertação nos últimos meses, obrigada pela compreensão.

Aos professores entrevistados, sujeitos dessa pesquisa, de maneira especial, pela disponibilidade e confiança em compartilhar suas experiências nesse estudo.

Obrigada a todos os mencionados e àqueles que, de alguma forma contribuíram, não apenas com este trabalho, mas, com o ser humano que me tornei.

Por último, mas não menos importante, agradeço imensamente à Faculdade do Baixo Parnaíba – FAP, que sem esta instituição tal realização jamais seria possível.

RESUMO

Esta dissertação resulta de pesquisa sobre a relação público-privada firmada entre o estado do Maranhão e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e os efeitos que tal parceria gera no âmbito do Ensino Médio após a chegada do modelo Escola da Escolha. Este estudo possui como principal objetivo analisar e compreender os fundamentos e a prática do modelo Escola da Escolha na relação público-privada estabelecida entre o ICE e o Estado do Maranhão para o Ensino Médio. Como objetivos específicos: a) identificar, descrever e analisar os fundamentos que sustentam e/ou constituem o modelo Escola da Escolha e suas relações com o Neoliberalismo Escolar; b) entender como o modelo Escola da Escolha foi recebido, assimilado e (re)interpretado em uma instituição pública de Ensino Médio no estado do Maranhão; e c) refletir sobre as implicações do modelo Escola da Escolha para a cidadania. Metodologicamente, a pesquisa se desenvolveu como um estudo qualitativo, utilizando como principais instrumentos três entrevistas semiestruturadas com professores de um dos cinquenta e cinco Centros de Educação Integral (CEIs) do estado do Maranhão e análise dos oito cadernos formativos do modelo Escola da Escolha produzidos pelo ICE, além de consultas a documentos e notícias elaborados pelo Governo do estado do Maranhão e pelo ICE. A análise de dados foi baseada no processo de Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003) e, também, inspirando-se em algumas dimensões de análise vinculadas ao Ciclo de Políticas proposto por Stephen Ball e Richard Bowe. A pesquisa identificou como fundamentos do Escola da Escolha a mercantilização da educação escolar e o empresariamento do ensino médio, a racionalidade instrumental da formação humana, a constituição de um sujeito empreendedor e o capital humano, a utilização de uma gestão gerencial baseada na performatividade e no gerencialismo participativo e aspectos de inovação e de modernização como faces da flexibilização. Considerando a essência do modelo Escola da Escolha e como os professores são expostos a ele, encontram-se indícios que apontam para um modelo que limita o exercício da gestão democrática e da cidadania. No entanto, contraditoriamente, quando se considera a apropriação do modelo pelos professores, também é possível perceber que, em alguns momentos, o modelo não consegue determinar esse exercício nem mesmo responder a todas as questões que aparecem no cotidiano da escola, no qual também coexistem possibilidades de (re)interpretação direcionadas à gestão democrática e à cidadania.

Palavras-chave: Escola da Escolha. Relação público-privada. Neoliberalismo Escolar. Ensino Médio. Educação Integral. Cidadania.

ABSTRACT

This dissertation results of a research about the public-private relation, signed between Maranhão State and the Education Co-responsabilized Institute (ICE) and their effects, that this union it happens about High school after the model called Choice School. The study has like the main objective to analyze and to understand the fundamentals and practice of the model Choice School with the public-private signed between ICE and Maranhão State for the High school. Like specific objectives: a) identifying to describe and to analyze the principles that does the model Choice School and the relations with the Scholar Neoliberalism; b) to understand like the model Choice School was received, marked and re-marked by a public institution of High school in the Maranhão State; c) To reflect about the consequences of the model Choice School about the citizenship. As way method the research was like an study of quality, using as main instruments three interviews structured with teachers of one the fifty-five Centers of Integral Educations (CEIs) of Maranhão State and analyze of light formal copybooks of the model Choice School made by ICE but too consultations to documents and news made Maranhão State Govern and by ICE. The data analyses was based in the process of Analyse Textual Discursive proposed by Moraes (2003) and, too, based in some dimensions of analyse of Politics Circle proposed by Stephen Ball and Richard Bowe. The research identified like fundamentals of Choice School the Merchantion of schoolar educacion and the enterprise of High school, the merchantilization instrumental of the human formation, the constitution of a person enterpriser and the human capital, the use of gestion gerencial based in the production and the management participative and aspects of flexure. In consideration the essence of the model School Choice an because their teachers are exposed to him, there are signals that shows for a model that limits the exercise of the democratic gestion and the citizenship. In contradiction, when you consider the appropriating of the model by the teachers it is possible to see, in some instants, the model does not get answering the exercises or to answer the questions that appears in the school, having possibilities of (re)interpretation directing to the democratic gestion and to the citizenship.

Keywords: Choice School. Relation public private. Scholar Neoliberalism. High School. Integral Education. Citizenship.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Estados que já firmaram parceria com o ICE	79
Figura 2- Representação do modelo Escola da Escolha	81
Figura 3- Governador assina convênio para implementação de escolas de ensino integral no MA.....	87
Figura 4- Equipe da Seduc e professores de Santa Inês/MA.....	89
Figura 5- Equipe da Seduc e professores de Timon/MA.....	89
Figura 6- Secretário Felipe Camarão e adjunta Nádyá Dutra durante visita à escola de ensino integral em Recife.....	90
Figura 7- Mais de 300 professores e gestores escolares participam do I Seminário de Formação ‘Educa Mais’	91
Figura 8- Estudantes do Centro de Educação Integral Joana Batista (Cidade Olímpica) durante a semana de acolhida.	92
Figura 9- Professores, gestores, coordenadores e técnicos da URE participam de Formação Socioemocional e Protagonismo em São Luís.	93
Figura 10- Educadores dos Centros Educa Mais da capital participam de formação voltada para o Novo Ensino Médio.....	95
Figura 11- Planilha de organização e análise dos dados.	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Demonstrativo dos Cadernos Institucionais do modelo Escola da Escolha	20
Quadro 2 – Quadro de teses e dissertações consultadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	22
Quadro 3 - Quadro de artigos consultados no Portal de Periódicos da CAPES	28
Quadro 4 - Novos CEIs de acordo com o Decreto Estadual nº 33.825/2018	71
Quadro 5 - Centros Educa Mais de acordo com o Decreto Estadual nº 35.890/2020	72
Quadro 6 - Notícias encontradas no site do Governo do Estado	83
Quadro 7 - Notícias encontradas no site da Secretaria de Educação do MA	85
Quadro 8 - Unidades de categoria macro.	97
Quadro 9 - Quadro de responsabilidades.....	106
Quadro 10 - Principais características do Bem-Estar Social (welfarism) e do novo gerencialismo.....	117

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEI	Centros de Educação Integral de Ensino Médio
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
EREM	Escola de Referência em Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IQE	Instituto Qualidade no Ensino
MA	Maranhão
MARE	Ministério da Administração e Reforma do Estado
MBL	Movimento Brasil Livre
MBNC	Movimento pela Base Nacional Comum
MEC	Ministério da Educação
MROSC	Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil
NATA	Núcleo Avançado de Tecnologia de Alimentos
OS	Organizações Sociais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PPE/MA	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão
PPPE	Parceria Público-Privada em Educação
PROCENTRO	Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
PROEIN	Programa de Educação Integral
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECTI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação
TEO	Tecnologia Empresarial Odebrecht
TGE	Tecnologia de Gestão Educacional
TPE	Movimento Todos pela Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: ESTADO, EMPRESÁRIOS E O NOVO ENSINO MÉDIO	34
2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO ESCOLAR	34
2.2 A PARTICIPAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	44
2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO	50
3. A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA DO ESTADO DO MARANHÃO COM O ICE: EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL E ESCOLA DA ESCOLHA	66
3.1 NOTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO ENTRE 2014 E 2020	66
3.2 DO GINÁSIO PERNAMBUCANO PARA O BRASIL: A DISSEMINAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA PELO TERRITÓRIO NACIONAL	73
3.2.1 O início: um ex-aluno e a reconstrução do Ginásio Pernambucano	74
3.2.2 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)	77
3.2.3 O modelo Escola da Escolha	80
3.3 A CONEXÃO ENTRE O ICE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO	82
4. OS FUNDAMENTOS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA E SUAS RELAÇÕES COM O NEOLIBERALISMO ESCOLAR	96
4.1 PROPOSTAS CONSTITUTIVAS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA	99
4.2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO MÉDIO	102
4.3 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA	109
4.4 SUJEITO EMPREENDEDOR E CAPITAL HUMANO	113
4.5 GESTÃO GERENCIAL, PERFORMATIVIDADE E GERENCIALISMO PARTICIPATIVO	116
4.6 INOVAÇÃO E MODERNIZAÇÃO COMO FACES DA FLEXIBILIZAÇÃO	120
5. A APROPRIAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ESTADO DO MARANHÃO	125
5.1 A IMBRICAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DO MARANHÃO	126
5.2 O MODELO ESCOLA DA ESCOLHA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CIDADANIA	135

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	148
7. REFERÊNCIAS.....	156
8. APÊNDICES	170

1. INTRODUÇÃO

Começo essa introdução descrevendo o novo jovem global do contexto neoliberal, sim, aquele rapaz que possui o poder da escolha, hoje ele não é mais um “reles cidadão”, agora é empreendedor de si, individualista e supostamente autônomo. Ele acredita que o sucesso só depende dele e que pelo mérito, e apenas através dele, poderá conquistar uma vida digna. Atento às tecnologias, esse jovem global possui a capacidade de se adequar a qualquer trabalho e, para completar, é um consumista nato, afinal ele trocou o *status* de cidadão pelo de consumidor.

Curioso é pensar em como chegamos ao ponto de imaginar essa situação, afinal, ela seria apenas teoria ou a formação dos jovens está direcionada nesse sentido? Infelizmente, estamos trilhando por caminhos duvidosos, onde diversos sujeitos opinam sobre o desenvolvimento integral do jovem. Deste modo, é salutar pensar sobre como a formação dos nossos jovens está sendo planejada e executada atualmente.

Na verdade, observamos que diversos sujeitos fazem parcerias para o preparo dessa receita, “muitos cozinheiros acrescentando os temperos e estão mexendo a colher dessa panela”, ou seja, múltiplos interesses de instituições públicas ou privadas e nacionais ou internacionais sendo incorporados nos mecanismos voltados à promoção da educação pública de qualidade para os jovens. A questão é saber quais são os sabores que irão prevalecer quando “a comida estiver pronta”.

Nos anos de 1990, prevalecia o entendimento de que o Estado estava quebrado, que o fornecimento de serviços essenciais era muito caro para a máquina pública, logo o mais viável seria a privatização. Aqui no Brasil, em 1995, durante o governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), foi realizado o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, que enfatizava a menor atuação direta do Estado e incentivava a privatização e/ou o estabelecimento de parceria público-privada para manter ou criar uma qualidade ao serviço público.

Em relação à educação escolar, as coisas não estão sendo fáceis. Durante anos vivemos um embate entre aqueles que pretendem vincular o projeto educacional do país ao privado e os defensores de uma educação pública de qualidade e democrática. Ocorre que, em um passado recente, depois do golpe que resultou no *impeachment* em 2016, observamos a retomada de projetos de privatização da década de 1990 que até então não tinham sido consolidados.

No referido ano, o então Presidente, Michel Temer, promoveu uma grande reforma no Ensino Médio através de uma Medida Provisória (MP), valendo-se de um procedimento legislativo excepcional de competência do Chefe do Poder Executivo para silenciar os sujeitos que discordavam de tal reforma. A MP nº 746/2016, que fora convertida na Lei nº 13.415/2017, interfere diretamente na vida de milhares de jovens brasileiros, de docentes e escolas. Na avaliação de pesquisadoras e pesquisadores da área da Educação (AGUIAR, 2019; SILVA, 2018; SILVA; SCHEIBE, 2017, KRAWCZYK; FERRETTI, 2017; LIMA; MACIEL, 2018), a reforma do Ensino Médio é um verdadeiro desserviço para os brasileiros à medida em que flexibiliza vários pontos da educação básica.

Contudo, é válido mencionar que antes desta reforma já convivíamos com a participação da iniciativa privada no âmbito da educação pública brasileira. No caso do Estado do Maranhão, por exemplo, o governo do Estado firmou um convênio em março de 2015 com as pessoas jurídicas de direito privado Alere Gestão e Administração Ltda, Instituto Natura e Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

Pelo referido convênio ficou pactuado que elas iriam prestar apoio técnico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que objetivassem à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio no Estado, mas que na realidade resultam na privatização da educação pública maranhense. Assim, em que pese o convênio ser anterior à reforma, existem evidências que ele se relaciona com as proposições e as concepções da reforma do Ensino Médio, especialmente considerando o fato de ser posterior ao Projeto de Lei nº 6.840/2013¹.

A associação privada ICE, que também presta assessoria em outros Estados e Municípios do Brasil, elaborou um modelo intitulado “Escola da Escolha”, o qual foi apresentado como uma proposta para ser implantado na rede pública estadual do Maranhão. Contudo, é válido apontar que a atuação do ICE não se limita apenas à elaboração de projetos e programas. Tal instituto acompanha e fiscaliza a tentativa de implementação do modelo “Escola da Escolha” nas escolas e, além disto oferece diversos treinamentos e formações continuadas para que os gestores, professores e demais

¹ O Projeto de Lei nº 6.840/2013 foi elaborado pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI). Ele apresentava uma proposta de reformulação para o ensino médio, com mudanças significativas na jornada escolar, na organização curricular, nas condições de acesso ao ensino noturno e na formação dos professores (SILVA, KRAWCZYK, 2016).

funcionários possam se “apropriar” do modelo, o que também ocorre com os alunos que passam por um momento de “acolhimento”.

Mas como eu, uma bacharela em Direito, cheguei aqui? Bem, comecei a me aproximar dos jovens recém-saídos do Ensino Médio porque ministrei algumas disciplinas jurídicas em alguns cursos de graduação (Ciências Sociais, Administração, Serviço Social e Direito) na Faculdade do Baixo Parnaíba. A maioria dos alunos que acaba o Ensino Médio e logo ingressa na faculdade, além de demonstrar curiosidade e empolgação com o início da graduação, sempre me pergunta sobre como o direito pode ser aplicado em determinada situação do dia a dia.

Devido a esta vivência, passei a me questionar sobre o porquê de alguns desses alunos não conhecerem, por vezes, elementos básicos do nosso ordenamento jurídico. Aqui, deixo claro que as minhas inquietações não estão voltadas para a ausência de um conhecimento técnico e aprofundado das normas jurídicas brasileiras nas escolas, mas, sim, para o conhecimento de elementos que interessam a todos os cidadãos brasileiros, como, por exemplo, constituição e dignidade da pessoa humana, pois são estes os dois elementos que compõem o núcleo das nossas normas que “possibilitam” a harmonia social. Entendo que o conhecimento destes elementos é fundamental para que o jovem compreenda o seu papel de cidadão na sociedade brasileira. De alguma forma, queria pesquisar e entender essa temática.

As coisas ficaram mais claras quando ingressei no Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação (CNPq), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, tendo em vista que o grupo investiga políticas e experiências educacionais curriculares relativas ao Ensino Médio em diálogo com o cenário internacional. O projeto de pesquisa do orientador intitulado “Narrativas sobre políticas e experiências de Ensino Médio de Tempo Integral na América Latina” está vinculado ao campo das políticas curriculares, principalmente no que diz respeito às experiências, propostas e defesas da ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio. Deste modo, encontrei importante amparo no grupo para o desenvolvimento da pesquisa que originou a presente dissertação.

Ocorre que, além do amparo teórico, senti a necessidade de conhecer na prática como estava ocorrendo a adequação das escolas maranhenses à reforma do Novo Ensino Médio e qual era o papel do ICE nesse contexto. Deste modo, comecei a me aproximar de uma escola da rede pública estadual de ensino e, através de diálogos iniciais de caráter

exploratório com uma professora da escola, tomei conhecimento do modelo Escola da Escolha.

Depois disto, surgiram indagações iniciais na medida em que pensava sobre a temática, tais como: quais são as propostas e os valores que fundamentam as diretrizes do Escola da Escolha? Tendo em vista que foi uma instituição privada a instituidora do modelo, a qual possui parceiros privados internacionais, será que sua essência não é pautada no Neoliberalismo e no atendimento dos interesses dos grandes empresários? Como o modelo Escola da Escolha chegou nas escolas maranhenses? Como ele foi recepcionado pelos sujeitos da escola?

Diante destas inquietações, entrelaçadas com fundamentação teórica e revisão bibliográfica, construímos como **problema da pesquisa** a seguinte pergunta: Quais são os fundamentos e a prática do modelo Escola da Escolha na relação público-privada estabelecida entre o ICE e o estado do Maranhão para o Ensino Médio?

No mais, estabeleço como **objetivo geral**:

Analisar e compreender os fundamentos e a prática do modelo Escola da Escolha na relação público-privada estabelecida entre o ICE e o estado do Maranhão para o Ensino Médio.

E como **objetivos específicos**:

- a) Identificar, descrever e analisar os fundamentos que sustentam e/ou constituem o modelo Escola da Escolha e suas relações com o Neoliberalismo Escolar;
- b) Entender como o modelo Escola da Escolha foi recebido, assimilado e (re)interpretado em uma instituição pública de Ensino Médio no estado do Maranhão.
- c) Refletir sobre as implicações do modelo Escola da Escolha para a cidadania.

Diante disso, optamos por desenvolver uma pesquisa qualitativa, já que neste tipo de pesquisa há uma abordagem que “permite a realização de estudos aprofundados sobre uma ampla variedade de tópicos” (YIN, 2016, p.5-6). Assim, ela se apresentou como a mais adequada para a presente dissertação pois, considerando a complexidade do caso e as influências que a globalização e o Neoliberalismo têm sobre a sociedade, seria necessário esmiuçar alguns pontos sobre o modelo Escola da Escolha e de como ocorreu a sua chegada e fixação no estado do Maranhão, os quais não seriam contemplados por uma pesquisa quantitativa.

Foi adotado o estudo de caso qualitativo como modalidade de pesquisa, pois, conforme exposto por André (2013, p. 97):

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

O campo empírico para o estudo de caso qualitativo foi um dos cinquenta e cinco Centros de Educação Integral (CEIs) do estado do Maranhão. Lá, foram escolhidos três sujeitos para participar da pesquisa. O critério de escolha dos sujeitos baseou-se na seguinte característica: deveriam ser pessoas que vivenciaram três momentos da relação público-privada firmada entre o ICE e o estado do Maranhão (o antes, o durante e o depois da incorporação do modelo Escola da Escolha) e que, conseqüentemente, tiveram experiências para estabelecer parâmetros e comentários sobre as mudanças geradas na escola pela adoção do referido modelo. Em conformidade com esse critério, participaram da pesquisa três professores², sendo o Entrevistado 1 – Professor de filosofia lotado na escola desde 2015; o Entrevistado 2 – Professor de história, ocupante do cargo de gestor pedagógico, lotado na escola desde 2017; e o Entrevistado 3 – Professor de química lotado na escola desde 2017.

Em um segundo momento, diante do aceite dos colaboradores em participar, tornou-se necessário definir diretrizes e, em seguida, tomar as medidas necessárias para efetivá-las visando a proteção dos sujeitos participantes da pesquisa (Yin, 2016). Vale dizer que, desde a elaboração do projeto desta dissertação, procurei me abster de apresentar qualquer elemento que possa gerar algum dano a qualquer um dos sujeitos participantes da pesquisa.

Destaco que neste estudo de caso foram utilizados diversos procedimentos, visando prevenir que o desenvolvimento da dissertação ficasse subordinado às subjetividades da pesquisadora, pois, segundo Gil (2002), isto pode acontecer quando existe uma limitação de procedimentos. Assim, seguindo os ensinamentos de Bassey (2003 apud ANDRÉ, 2013, p. 99) que “considera que há três grandes métodos de coleta

² Em decorrência do respeito ao direito ao anonimato dos participantes, foram expostas poucas informações sobre cada um dos entrevistados. Assim, informações sobre a idade, o sexo, o tempo que lecionam em escola pública, foram suprimidas nessa dissertação.

de dados nos estudos de caso: fazer perguntas (e ouvir atentamente), observar eventos (e prestar atenção no que acontece) e ler documentos”, optei, em um primeiro momento, por utilizar os mecanismos de entrevista, observação e análise de documentos. Entretanto, exponho que em decorrência do nosso triste contexto atual de pandemia da COVID-19, o procedimento de observação tornou-se irrealizável, logo todos os dados foram produzidos através dos procedimentos de análise de documentos e de entrevistas semiestruturadas. No que pese as entrevistas, também em decorrência das recomendações de distanciamento, foi excluída a possibilidade de realizar entrevistas com alunos neste momento, assim como de um número maior de funcionários da escola.

Contudo, mesmo que em uma pequena quantidade, foi importante realizar tais entrevistas e no modelo que foi adotado, qual seja a entrevista semiestruturada, pois ela possibilita a realização de perguntas fechadas e abertas, permitindo uma certa flexibilidade durante o processo, o que promove uma maior interação entre pesquisador e entrevistado (DESLANDES; MINAYO, 2009; FLICK, 2013). No mais, André (2013, p. 100) enfatiza a relevância da entrevista neste tipo de pesquisa, pois “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais”. Deste modo, foi elaborado um roteiro com questões orientadoras que foram utilizadas durante as entrevistas, o qual está localizado no apêndice B desta dissertação.

Como já foi mencionado, as entrevistas semiestruturadas foram realizadas com três professores de um CEI do Maranhão, sendo que dois exercem o cargo de professor e um ocupa o cargo de gestor pedagógico. Para a realização das entrevistas foram tomados todos os cuidados éticos comuns às pesquisas qualitativas com os sujeitos convidados para participar do estudo, com uso de termos de consentimento livre e esclarecido, deixando sempre aos sujeitos a prerrogativa de optarem ou não pelo anonimato durante a pesquisa nos textos produzidos a partir da investigação.

Sobre a análise de documentos, André (2013) expõe que os documentos são úteis nos estudos de caso, pois permitem a complementação de informações obtidas por outros meios e compõe a base para a triangulação de dados. Já Moraes (2003, p. 194) leciona que

toda análise textual concretiza-se a partir de um conjunto de documentos denominado corpus. Esse conjunto representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis, requer uma seleção e delimitação rigorosa. Seguidamente não trabalhamos com todo o corpus, mas é necessário definir uma amostra a partir de um conjunto maior de textos. O

corpus da análise textual, sua matéria-prima, é constituído essencialmente de produções textuais. (...) Os textos são entendidos como produções lingüísticas, referentes a determinado fenômeno e originadas em um determinado tempo. São vistos como produtos que expressam discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos. Os documentos textuais da análise, conforme já afirmado anteriormente, são significantes dos quais são construídos significados em relação aos fenômenos investigados. (MORAES, 2003, p. 194).

Deste modo, para compreender as bases do modelo Escola da Escolha buscando atingir os objetivos propostos, foram analisados os 08 (oito) cadernos formativos deste modelo, os quais foram elaborados pelo ICE em 2015, e que serviram de suporte para a apresentação do modelo à rede estadual de educação no estado do Maranhão.

Os referidos cadernos são sinteticamente apresentados através do Quadro 1, onde está disposto o título, a temática e o número de páginas de cada um deles.

Quadro 1 - Demonstrativo dos Cadernos Formativos do modelo Escola da Escolha

Nº DO CADERNO	TÍTULO	TEMAS	Nº DE PÁGINAS
Caderno 1	Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha	Origem e história do Modelo Escola da Escolha; Definição do Modelo; Projeto de Vida.	39
Caderno 2	Modelo Pedagógico - Princípios Educativos	Definição de Modelo Pedagógico, Protagonismo, os quatro pilares da Educação, pedagogia da presença e educação interdimensional.	59
Caderno 3	Modelo Pedagógico – Conceitos	Conceitos que sustentam o Modelo Pedagógico: sociedade, escola e currículo, educação e, infância e juventude.	23
Caderno 4	Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Componentes Curriculares Ensino Médio	Metodologias de êxito do Modelo Escola da Escolha: projeto de vida; práticas e vivências em protagonismo, disciplinas eletivas e estudo orientado.	43
Caderno 5	Modelo Pedagógico - Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo - Práticas Educativas	Práticas educativas: acolhimento e tutoria.	32
Caderno 6	Modelo Pedagógico - Ambientes de Aprendizagem	Implicações pedagógicas e dicas sobre como explorar os diversos ambientes da escola, em especial os espaços de convivências, as salas temáticas, os laboratórios e a biblioteca.	44
Caderno 7	Modelo Pedagógico - Instrumentos e rotinas	Definição e operacionalização de alguns instrumentos e rotinas do Modelo Pedagógico (avaliação, organização e conselho de classe; práticas da coordenação pedagógica; e guia de aprendizagem);	31
Caderno 8	Tecnologia de Gestão Educacional - Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização	As bases do Modelo de Gestão da Escola da Escolha, seus princípios e conceitos, e orientações sobre planejamento e operacionalização. De forma específica: Ciclo Virtuoso; Educação pelo Trabalho;	51

		Descentralização; Delegação Planejada; Ciclo de Melhoria Contínua; Níveis de Resultados; Parceria; Planejamento e Operacionalização; Plano de Ação; Programa de Ação; Registros e Relatórios.	
--	--	---	--

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

No mais, para complementar o estudo, também foram objeto de análise as informações contidas no site institucional do ICE (<http://icebrasil.org.br/>), notícias elaboradas pelas assessorias de comunicação do Governo do Estado e da Secretaria Estadual de Educação do Maranhão veiculadas através dos sites oficiais (<https://www3.ma.gov.br/> e <https://www.educacao.ma.gov.br/>), as quais foram publicadas entre os anos de 2015 e 2021, e, também, os atos normativos publicados no Diário Oficial do Estado do Maranhão, no referido período.

Para analisar os dados obtidos pela análise de documentos e pelas entrevistas, realizei a análise dos dados com base em procedimentos oriundos do processo de análise textual discursiva proposta por Moraes (2003) e, também, inspirando-me em algumas dimensões de análise vinculadas ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball, o qual, segundo o próprio autor, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. (...) é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

A realização de uma revisão bibliográfica promoveu uma aproximação com a literatura da temática pesquisada. A fim de me apropriar de assuntos relacionados ao objeto de pesquisa, pretendia conhecer a forma como ele estava sendo abordado no âmbito nacional, deste modo, foram utilizados como instrumentos o Portal de Periódicos da Capes e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Primeiramente, escolhi descritores que tivessem alguma relação com o meu objeto de pesquisa, os quais foram: “gerencialismo” AND “ensino médio”; “ensino médio” AND “neoliberalismo”; “escola cidadã” AND “neoliberalismo”; “novo ensino médio”; “escola da escolha”, e “instituto de corresponsabilidade pela educação” OR “instituto de co-responsabilidade pela educação”, depois utilizei todos eles em ambas as plataformas.

Como pode ser observado, usei os operadores booleanos AND e OR para tentar restringir a pesquisa. Explico: nos dois primeiros casos, eu pretendia encontrar trabalhos que trouxessem informações sobre os aspectos de uma escola neoliberal no contexto do ensino médio; já no terceiro caso, queria obter trabalhos que de alguma forma abordassem sobre o contrassenso entre escola cidadã e escola neoliberal; na quarta situação, tentei

localizar trabalhos que mencionassem o modelo Escola da Escolha, uma das figuras centrais desta dissertação. Por fim, o operador booleano OR foi utilizado para encontrar e localizar trabalhos que apresentassem uma das duas grafias utilizadas nos trabalhos que tratam sobre o ICE como objeto de pesquisa.

Tendo em vista que o modelo Escola da Escolha é relativamente novo no Maranhão, também fiz um recorte temporal. Então, busquei por trabalhos que foram publicados a partir do ano da MP nº 746/2016, já que tinha a intenção de encontrar aqueles que relacionassem o Neoliberalismo, o gerencialismo ou a escola cidadã com a recente reforma do Ensino Médio e a relação público-privada firmada entre o Estado e o ICE. O termo final da busca foi o mês de junho de 2020, assim, precisamos considerar que provavelmente foram publicados mais trabalhos sobre a temática nos meses seguintes.

Ocorre que durante a realização da busca, mesmo utilizando os limitadores supramencionados, me deparei com alguns trabalhos que eram voltados para a área da Saúde, do Serviço Social ou do Direito, os quais foram logo desconsiderados. Também apareceram trabalhos que tratavam da educação no ensino superior ou no ensino fundamental, os quais também não foram aproveitados.

Começando pelas teses e dissertações encontradas do Catálogo da Capes, observamos no Quadro 2 os trabalhos que foram selecionados para a análise:

Quadro 2 - Quadro de teses e dissertações consultadas no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES

“Gerencialismo” AND “ensino médio”					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2017	Rosilda Maria Alves	Práticas gestonárias de diretores na educação profissional: Entre o gerencialismo e a gestão democrática'	Universidade Nove de Julho	T
2	2017	Vanuza Campos Ribeiro	A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará	Universidade Federal do Oeste do Pará	D
3	2019	Eridan Rodrigues Maia	Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	D
4	2016	Danyella Jakelyne Lucas Gomes	Programa de educação integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: Um estudo de caso	Universidade Federal Rural de Pernambuco	D
5	2019	Franklin dos Santos Medrado	Relações entre ensino médio integrado, formação integral e integração curricular: O caso	Universidade Federal Fluminense	T

			do Núcleo Avançado de Tecnologia de Alimentos (NATA)		
6	2017	Juarez Bernadino de Oliveira	A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
7	2018	Gisele Francisca da Silva Carvalho	A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação: Um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João Del-rei'	Universidade Federal de Juiz de Fora	T
8	2017	Pedro Henrique de Melo Teixeira	Práticas avaliativas de estudantes-professoras: Desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar	Universidade Federal de Pernambuco	D
“Ensino médio” AND “neoliberalismo”					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2019	Maria Eduarda Pereira Leite	Uma só escola para todos? uma análise da implementação do programa escola cidadã integral na cidade de João Pessoa – PB	Universidade Federal da Paraíba	D
2	2017	Juarez Bernadino de Oliveira	A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	T
3	2018	Fabio de Almeida	A Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal	Universidade do Planalto Catarinense	D
4	2019	Geisa Ferreira dos Santos	A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal	Universidade Federal de Alagoas	D
5	2019	Vinicius Renan Rigolin de Vicente	Políticas Educacionais para o Ensino Médio: As implicações da Lei nº 13.415/2017	Universidade Estadual de Maringá	D
“Escola cidadã” AND “neoliberalismo”					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2019	Maria Eduarda Pereira Leite	Uma só escola para todos? uma análise da implementação do programa escola cidadã integral na cidade de João Pessoa – PB	Universidade Federal da Paraíba	D
“Novo ensino médio”					
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	T/D
1	2019	Jose Arlen Beltrão de Matos	Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física	Universidade Federal da Bahia	T

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao utilizar o descritor “gerencialismo” AND “ensino médio”, a busca resultou em noventa e quatro trabalhos, os quais foram reduzidos a quarenta e três após a delimitação do tempo (2016-2020). Devido à grande quantidade de trabalhos, me detive a ler apenas os títulos, os resumos e as palavras-chave. Desta forma, consegui chegar na quantidade de oito trabalhos (quatro teses e quatro dissertações) que de alguma forma contribuíram para refletir sobre o meu objeto de pesquisa.

Rosilda Maria Alves, na tese intitulada “**Práticas gestionárias de diretores na educação profissional: Entre o gerencialismo e a gestão democrática**”, levanta o questionamento sobre o impasse entre a utilização da gestão gerencial e da gestão democrática pelos diretores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). A autora percebeu, por meio da pesquisa de campo, que os diretores do IFPI, apesar de no discurso enaltecerem a gestão democrática, na prática optam pela gestão gerencial, pois vêm nela um caminho mais seguro e simples para alcançar os resultados esperados pelo Ministério da Educação e pela reitoria do IFPI.

A gestão escolar também constituiu o foco da dissertação de Vanuza Campos Ribeiro que com o título “**A Parceria Público-Privada na Amazônia: impactos na gestão escolar do ensino médio em Santarém-Pará**”, quis verificar em que medida os programas e projetos de Parceria Público-Privada em Educação (PPPE), implantados entre os anos de 2012 e 2017, em especial o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco e o Projeto Gestão para Resultados na Educação da Falconi Consultores de Resultados, impactaram a gestão escolar das escolas públicas de Ensino Médio Regular da área urbana do Município de Santarém-PA. A autora fez ponderações levando em consideração que as políticas públicas educacionais podem estar embasadas em princípios neoliberais e materializadas nos programas e Projetos Políticos Pedagógicos executados nas escolas e, também, que existe um apelo social por uma gestão democrática emancipatória da escola pública. Ela acabou concluindo que as parcerias público-privadas permitiram a construção de um novo modo de gestão, o qual, apesar de ter uma face democrática, é inspirado em princípios mercadológicos.

Em “**Formação de gestores escolares (CREDE 10/CE): Recontextualizações do método Circuito de Gestão do Projeto Jovem de Futuro (2016-2018)**”, Eridan Rodrigues Maia problematiza sobre a formação de gestores escolares e as influências exercidas pelo método Circuito de Gestão do Instituto Unibanco, o qual é fruto da parceria com a Secretaria de Educação do estado do Ceará. Destaco que, mais uma vez, observamos a presença da iniciativa privada na gestão da escola. O autor utilizou as

categorias do gerencialismo, a cultura da performatividade, as parcerias público-privadas e o *accountability* na reconversão do trabalho do gestor escolar para realizar a sua análise. Desta forma, concluiu que existe uma naturalização da presença do privado no público, da substituição do gestor pelo “gerente escolar”, alertando que isto pode significar um retrocesso na democratização da educação e da escola.

A dissertação “**Programa de educação integral em Pernambuco e as Escolas de Referência: Um estudo de caso**”, de Danyella Jakelyne Lucas Gomes, possui como objeto a meta de implantação de uma Escola de Referência em Ensino Médio (EREM) nos municípios de Pernambuco entre os anos de 2008 a 2014. É oportuno mencionar que o referido modelo teve contribuições do ICE, idealizador do modelo Escola da Escolha, objeto desta dissertação. Sobre o trabalho da autora, percebo que ela constatou que no processo de transformação da escola em EREM, ocorre uma reconfiguração, recontextualização e ressignificação da política de Educação Integral.

A existência de parcerias público-privadas também fica evidenciada na tese “**Relações entre ensino médio integrado, formação integral e integração curricular: O caso do Núcleo Avançado de Tecnologia de Alimentos (NATA)**”, de Franklin dos Santos Medrado. Nela constata-se que o NATA, objeto do estudo de caso, surgiu, conforme dispõe o autor, da parceria da Secretaria de Educação do estado do Rio de Janeiro com uma entidade privada (Instituto Grupo Pão de Açúcar). O autor adverte que a integração curricular pode estar sendo utilizada como um instrumento que favorece a implantação da cultura da performatividade da educação e, conseqüentemente, a perda do profissionalismo docente. E enfatiza que os pontos de intercessão entre os conceitos de formação integral e integração curricular se ligam ao contexto mais amplo de privatização da educação pública.

Em dois trabalhos foram destacadas as reformas ocorridas desde os anos de 1990. O primeiro falando sobre as reformas no estado de São Paulo foi a tese “**A reforma educacional paulista dos anos de 1990: crítica aos modelos de análise**” de Juarez Bernadino de Oliveira. O segundo, em Minas Gerais, foi “**A configuração do trabalho docente em face às contrarreformas da educação: Um estudo sobre os professores da rede estadual de Minas Gerais em São João Del-rei**”, de Gisele Francisca da Silva Carvalho. Esta última remete à temática do trabalho docente neste contexto de reformas educacionais, assunto que também está presente na dissertação “**Práticas avaliativas de estudantes-professoras: Desenvolvimento da profissionalidade e profissionalismo a**

partir dos contextos de influência presentes no cotidiano escolar” de Pedro Henrique de Melo Teixeira.

A segunda busca foi realizada com o descritor “ensino médio” AND “neoliberalismo”. Ao realizar o mesmo procedimento, apareceram cinquenta trabalhos. Delimitei os resultados a partir de 2016, logo, sobraram apenas sete trabalhos e, destes, após a análise preliminar, me sobraram apenas cinco títulos, dos quais quatro são dissertações e um é uma tese. Ocorre que um dos trabalhos selecionados também foi encontrado quando foi feita a busca utilizando o descritor “gerencialismo” AND “ensino médio”, sendo o trabalho de Juarez Bernadino de Oliveira, que já foi comentado anteriormente.

“Uma só escola para todos? uma análise da implementação do programa escola cidadã integral na cidade de João Pessoa - PB”, de Maria Eduarda Pereira Leite, logo se tornou um dos trabalhos mais relevantes para a minha pesquisa, tendo em vista que trata sobre a aplicação de um modelo proposto pelo ICE, mesma instituição idealizadora do modelo Escola da Escolha, no estado da Paraíba. Por meio do referido trabalho pude constatar que o ICE, ao atuar em diversas partes do país, altera o nome do projeto (Escola Cidadã Integral e Escola de Referência em Ensino Médio, por exemplo), ainda que as bases apresentadas como solução para o ensino sejam as mesmas.

Neste trabalho, a autora quis identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando a trajetória político-ideológica do Programa de Educação Integral na Paraíba, que se constituiu na primeira parceria público-privada para a implementação de uma política educacional entre o Governo do Estado e o ICE. Através da pesquisa ela pôde identificar a existência de um discurso híbrido que carrega o Programa de Educação Integral ao aproximar os dizeres educação integral e tecnologia empresarial.

Na dissertação **“A Reforma do Ensino Médio brasileiro de 2017 nos moldes do sistema neoliberal”**, Fabio de Almeida relacionou a Reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017 com as teorias de Michel Foucault, Giorgio Agamben e Peter Pál Pelbart, em uma análise genealógica sobre a importância do Neoliberalismo na constituição da biopolítica e nas relações de poder. Assim, o autor concluiu que a reforma do Ensino Médio, com base no dispositivo da biopolítica, destina-se à formação do homem como capital humano.

Geisa Ferreira dos Santos, em **“A Contrarreforma do Ensino Médio no contexto do Estado brasileiro neoliberal”**, enfatiza o instrumento da flexibilização, pois observa a contrarreforma do ensino médio de 2017 como um mecanismo para adaptar o

trabalhador ao modelo de acumulação flexível do capital. Percebe que a contrarreforma promove limitação à formação dos sujeitos dependentes do sistema público de ensino, impondo uma redução no currículo através dos chamados itinerários formativos, focados em uma formação fragmentada.

Em “**Políticas Educacionais para o Ensino Médio: As implicações da Lei nº 13.415/2017**”, Vinicius Renan Rigolin de Vicente explica que a atual reforma sofre influências da UNESCO e do Banco Mundial, os quais possuem interesse em implantar princípios mercadológicos no interior do sistema educacional e das instituições de ensino, com a intenção de formar o trabalhador flexível, que seria o mais adequado para o mercado global. Constatou que estamos passando por uma série de retrocessos, tais como a precarização da profissão docente, a legalização do notório saber e a configuração do novo currículo, organizado em itinerários formativos, que possivelmente ampliará a desigualdade no tocante ao acesso ao ensino superior entre os jovens de classes sociais distintas.

No que diz respeito ao descritor “escola cidadã” AND “neoliberalismo”, inicialmente apareceram quatro trabalhos, mas após a limitação temporal, tive apenas um resultado encontrando “**Uma só escola para todos? Uma análise da implementação do programa escola cidadã integral na cidade de João Pessoa - PB**”, de Maria Eduarda Pereira Leite, o qual já foi comentado anteriormente.

Através da utilização do descritor “novo ensino médio” surgiram trinta e quatro trabalhos. Após a delimitação temporal, reduziu-se a nove trabalhos e, por fim, ao fazer a seleção daqueles que teriam relação com a temática desta dissertação, apenas um trabalho se mostrou relevante, intitulado “**Novo Ensino Médio: O rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**”, de José Arlen Beltrão de Matos. Limitado aos aspectos da reforma em relação à disciplina de educação física, o autor traz algumas reflexões que nos levam a pensar na reforma como um todo, visto que busca identificar seus interesses e suas determinações.

Quanto ao descritor “escola da escolha”, não foi encontrado nenhum trabalho do período pré-selecionado que tivesse alguma ligação com a temática. Dentro do período de abrangência das buscas foi encontrado um título, entretanto tratava-se de uma análise econômica sobre direito regulador.

E por fim, com o descritor “instituto de corresponsabilidade pela educação” OR “instituto de co-responsabilidade pela educação” também não foi encontrado nenhum

trabalho do período pré-selecionado. Contudo, apareceu uma dissertação do ano de 2015, de autoria de Emanuel Lourenço da Silva, intitulado “**A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco: de um programa experimental à consolidação de uma política pública de gestão para resultados**”, que traz uma análise sobre o projeto piloto das parcerias público-privadas firmadas entre esse Estado e o ICE, o qual ocorreu na escola Ginásio Pernambucano, Recife/PE.

Em um segundo momento, os mesmos descritores e os mesmos limitadores de pesquisa foram utilizados para buscar trabalhos no Portal de Periódicos da Capes, e o resultado foi exposto no Quadro 3:

Quadro 3 - Quadro de artigos consultados no Portal de Periódicos da CAPES

“Gerencialismo” AND “ensino médio”				
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2016	Jean Mac Cole Tavares Santos	Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas	Acta Scientiarum. Education
“Ensino médio” AND “neoliberalismo”				
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PERIÓDICO
	2017	E. R. S. Lima, F. N. Silva, L. L. S. Silva	Trajetória do ensino médio e da educação profissional no Brasil,	HOLOS
	2020	A. M. B. do N. Tavares, F. A. A. Santos e L. A. da S. Santos	Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: Apontamentos sobre as reformas a partir de 1990	HOLOS
	2018	G. Frigotto	A produção do conhecimento em educação num contexto de Estado de exceção e interdição dos direitos	HOLOS
	2016	Roberto Rafael Dias de Silva	Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: O ensino médio em perspectiva	Revista e-Curriculum
“Escola cidadã” AND “neoliberalismo”				
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2018	Francisca Pereira Salvino	Educação integral e governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”	Revista Espaço do Currículo
“Novo ensino médio”				
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2018	R. M. L. Araújo	A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres	HOLOS
2	2018	Rosilda Arruda Ferreira; Luiza Olívia Lacerda Ramos	O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio	Ensaio: aval. pol. públ. Educ
3	2019	Altair Alberto Fávero; Daiane Rodrigues Costa; Junior Bufon Centenaro	Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: uma análise reflexiva da	Ensino Em Re-Vista

			flexibilização das humanidades na educação básica	
“Escola da escolha”				
Nº	ANO	AUTOR/A	TÍTULO	PERIÓDICO
1	2019	Ana Cláudia Silva Rodrigues	ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL: proposições curriculares para jovens do ensino Médio	Revista Espaço do Currículo
2	2020	A. M. B. do N. Tavares, F. A. A. Santos e L. A. da S. Santos	Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: Apontamentos sobre as reformas a partir de 1990	HOLOS

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Início dispondo que foram encontrados treze artigos através da busca com o descritor “gerencialismo” AND “ensino médio”, com a limitação temporal esse número foi reduzido à cinco e, por fim, ao ler os títulos e seus resumos, percebi que quatro fugiam totalmente da temática, de modo que não serão objeto de qualquer comentário aqui. Todavia, um se mostrou muito interessante, o artigo de Jean Mac Cole Tavares Santos, intitulado “**Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da Teoria de Atuação e do Ciclo de Políticas**”. Trata-se de uma análise sobre a promulgação da política Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas de ensino médio. O autor objetivava perceber como a mencionada política era recebida e colocada em ação dentro da escola.

No decorrer do artigo, o autor destaca Stephen Ball no que diz respeito aos estudos deste autor voltados para políticas educacionais e suas contribuições para estudos em diversos países, mencionando a utilização do método do Ciclo de Políticas. Aqui é oportuno mencionar que observei que diversas teses e dissertações que foram selecionadas na primeira etapa desta revisão bibliográfica fizeram uso dessa abordagem teórico-metodológica.

No que diz respeito à busca com o descritor “ensino médio” AND “neoliberalismo”, observei novamente a presença de críticas à reforma do Ensino Médio e a influência de instituições privadas no sistema educacional, além do fato de alguns relacionarem o ensino médio com a educação profissionalizante. Inicialmente apareceram 101 artigos, depois de aplicada a limitação temporal restaram 41 e, destes, foram selecionados 4 títulos, os quais são apresentados a seguir.

E. R. S. Lima, F. N. Silva e L. L. S. Silva, em “**Trajectoria do ensino médio e da educação profissional no Brasil**”, apesar de também tratarem sobre a educação profissionalizante, apresentam de forma crítica e reflexiva o contexto histórico do Ensino

Médio no território nacional. Os autores tiveram a sensibilidade de perceber as influências exercidas pelo capitalismo globalizado no sistema educacional brasileiro.

No artigo **“Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: Apontamentos sobre as reformas a partir de 1990”**, A. M. B. do N. Tavares, F. A. A. Santos e L. A. da S. Santos advertem que a forma como as políticas públicas educacionais estão sendo feitas no Brasil, sob um Estado marcado por um capitalismo neoliberal dependente, tem contribuído para reforçar as questões de desigualdade social. Acreditam que a integralização da educação profissional ao ensino médio, se for feita de modo a preparar os sujeitos para agirem em sociedade, pode contribuir para a construção de uma identidade em que o ser humano seja sempre o sujeito dos processos sociais.

Em **“A produção do conhecimento em educação num contexto de Estado de exceção e interdição dos direitos”**, G. Frigotto faz invasivas críticas à contrarreforma do Ensino Médio, que para ele expressa uma das regressões no ensino médio, que objetiva barrar as concepções de educação omnilateral. Enfatiza que nos mantemos em uma sistemática que nega educação básica de efetiva qualidade social aos filhos da classe trabalhadora e isto ocorre por conta de um projeto da burguesia brasileira.

Por fim, em **“Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: O ensino médio em perspectiva”**, de Roberto Rafael Dias de Silva, observamos que mais uma vez é destacada a participação de um organismo internacional na sistematização do sistema educacional brasileiro. O artigo analisa documentos publicados pela UNESCO (Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição do conhecimento e o desenvolvimento de habilidade - 2008 e Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado -2011) e sua repercussão no país.

Com o descritor “escola cidadã” AND “neoliberalismo”, foi encontrado o trabalho de Francisca Pereira Salvino, **“Educação integral e governança no contexto do “neoliberalismo roll-out”**, que leva em consideração os estudos de Stephen Ball, como o neoliberalismo *roll-out*³. Este trabalho fez menção ao programa Escola Cidadã Integral, incorporado no estado da Paraíba sob gestão do ICE. Assim, temos outro trabalho que

³ Para Ball (2014 apud SALVINO, 2018, p. 47) existem “três fases de desenvolvimento do neoliberalismo, a saber: i) “proto” neoliberalismo, referindo-se ao projeto intelectual, moldado por Hayek, Fridmam e outros teóricos econômicos da vertente liberal rastreáveis até Adam Smith e David Ricardo, que fundamentaram a construção discursiva de uma crise política e econômica em torno do Estado do Bem-Estar, bem como as alternativas a ela; ii) neoliberalismo roll-back, referindo-se ao momento de “destruição ativa” e descrédito das instituições keynesiano-assistencialistas e sociais coletivas, que marcam as proposições em torno do Estado do Bem Estar; iii) neoliberalismo roll-out, referindo-se ao momento de construção e consolidação de formas de estado neoliberalizadas, de modos de governança e regulações por meio da introdução de novas instituições, políticas e governamentalidade”.

menciona a atuação do ICE na Paraíba. O autor critica a utilização da lógica de funcionamento do mercado, o forte controle/regulação dos profissionais, dos processos, dos estudantes e a não politização dos sujeitos. Um ponto importante que o autor apresenta é o fato de que as escolas e os seus sujeitos não são meros reprodutores do que a elite empresarial e política determina que eles sejam, tendo em visto que podem ressignificar os currículos.

Três trabalhos de 31 resultados foram selecionados com a utilização do descritor “novo ensino médio”. O artigo intitulado “**A reforma do ensino médio do governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres**”, de R. M. L. Araújo, apresenta uma crítica às ditas finalidades da reforma, como aquela que busca a melhoria da qualidade da educação através da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral. O autor dispõe que, com a reforma atual do Ensino Médio, temos uma flexibilização de alguns conceitos importantes da educação nacional, como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente. Segundo ele, o resultado disto é o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação.

Rosilda Arruda Ferreira e Luíza Olívia Lacerda Ramos, em “**O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio**”, problematizam as justificativas previstas na Medida Provisória nº 746/2016 e discutem as principais alterações propostas com relação à reorganização do ensino médio, tomando como base o previsto na legislação vigente. Por fim, tem como frágil o argumento que o Novo Ensino Médio irá proporcionar mais liberdade de escolha para o estudante, em relação às escolhas de itinerários, pois dispõem que só existiria escolha se as escolas pudessem ofertar todos os cinco itinerários.

“**Reforma do Ensino Médio no Brasil e crise mundial da educação: Uma análise reflexiva da flexibilização das humanidades na educação básica**”, de Altair Alberto Fávero, Daiane Rodrigues Costa e Junior Bufon Centenaro, também se revela como uma crítica ao Novo Ensino Médio, visto que é apontada como negligência o fato de que a reforma “esquece” de valorizar aspectos básicos para a formação humana, integral e democrática ao assumir um viés mercantilista e tecnicista.

Por fim, ao utilizar o descritor “escola da escolha”, foram encontrados dois artigos que tratam do assunto e estavam dentro da abrangência temporal selecionada.

O primeiro, **“Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino Médio”**, de Ana Cláudia Silva Rodrigues, como outros trabalhos já mencionados, retrata o modelo de educação integral incorporado no estado da Paraíba, mas aqui, o objetivo central é ver se o modelo contribuiu para a formação integral dos alunos. Na conclusão foi disposto que o modelo permitiu uma formação curricular mais ampla, todavia, não foram observados os aspectos políticos, sociais e culturais necessários à formação integral dos alunos. Desta forma, concluiu-se que o modelo não estava contribuindo para a consolidação da Educação Integral e de Tempo Integral.

Outro artigo foi **“Políticas públicas, educação escolar e educação profissional: Apontamentos sobre as reformas a partir de 1990”**, de A. M. B. do N. Tavares, F. A. A. Santos e L. A. da S, já comentado anteriormente.

Fazendo um apanhado geral das teses, dissertações e artigos encontrados e selecionados, entendo ser pertinente tecer alguns comentários. Primeiro, que foi observado que diversos trabalhos apresentados fazem críticas à reforma do Ensino Médio, dispendo que a reforma seria: uma tentativa do Estado de adequar a escola aos preceitos dispostos por organizações internacionais e sociais com interesses privados; uma ampliação das possibilidades de realização de parcerias público-privadas; e/ou uma valorização da gestão gerencial em detrimento da gestão democrática. Vários dos autores citados advertem sobre a modificação da finalidade da educação básica em decorrência da adoção de práticas neoliberais dentro da escola e, pior, sobre a naturalização dessa “nova” cultura.

Por fim, conforme destaquei no texto, o ICE apareceu em algumas pesquisas do tipo Estudo de Caso, as quais foram realizadas no estado de Pernambuco e no estado da Paraíba. Após analisar os referidos trabalhos, dois pontos me chamaram a atenção. Um deles foi o fato de o ICE o nome dos projetos desenvolvidos em cada Estado possui um nome diferente (Paraíba – Escola Cidadã Integral; Pernambuco – Escola de Referência em Ensino Médio), mas que, aparentemente, possuem a mesma essência.

Tais ponderações reforçam a importância desta dissertação, pois ela contribui para o entendimento sobre a parceria firmada entre o estado do Maranhão e uma associação privada no contexto da atual reforma do Ensino Médio. Essa relação público-privada revela-se oportuna para compreender o modelo Escola da Escolha no contexto do Novo Ensino Médio no referido estado. Problematizar essa relação na análise desse modelo é uma forma de também compreender e caracterizar algumas dimensões das relações entre Estado, Educação e Neoliberalismo.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No primeiro, pretendemos contextualizar a relação público-privada no âmbito das intersecções entre Estado e Educação e no contexto da reforma atual do Ensino Médio. Neste capítulo, busca-se demonstrar a influência neoliberal sobre as políticas educacionais curriculares e como ela enfraquece a atuação do Estado, fortalecendo a privatização e a influência do setor privado sobre o Ensino Médio brasileiro.

No segundo capítulo, buscamos situar o leitor sobre como foi firmada a relação entre o estado do Maranhão e o ICE. Deste modo, no referido capítulo é feita uma apresentação sobre o arcabouço legal estadual que trata sobre a educação estadual (2014-2020), o ICE e os acontecimentos relacionados a sua origem e desenvolvimento e a visão do Governo do Estado sobre essa relação público-privada.

No terceiro capítulo, analisamos os 08 cadernos formativos do modelo Escola da Escolha e identificamos os fundamentos deste modelo e a sua relação com o Neoliberalismo escolar.

Por fim, no quarto capítulo, nos detemos a analisar a (re)interpretação do modelo Escola da Escolha feita por alguns professores de um CEI do Maranhão. Neste mesmo capítulo, refletimos sobre as implicações deste modelo para que se tenha uma educação com e para a cidadania.

2. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA: ESTADO, EMPRESÁRIOS E O NOVO ENSINO MÉDIO

No presente capítulo pretendo contextualizar a relação público-privada no âmbito das relações entre Estado e Educação, buscando problematizar como a iniciativa privada vem conseguindo atuar no âmbito educacional brasileiro. Em um primeiro momento será apresentado como o Estado foi e está sendo influenciado pelas ideias neoliberais. Em um segundo momento, é feito um apanhado sobre a legalização e, conseqüentemente, da aceitação da participação do setor privado no Ensino Médio brasileiro. E, em seguida, é apresentado o contexto da reforma do Ensino Médio.

2.1 ESTADO E EDUCAÇÃO ESCOLAR

O Estado sendo uma entidade e aparelho político-administrativo de determinado povo, tem como função primordial a regulação da sociedade em um determinado território. Logo, a complexidade que envolve o exercício dessa função faz com que ele se desdobre em três faces, quais sejam: o Estado como instrumento de gestão, governo e organização; o Estado como agente controlador e possuidor do poder e da coerção; e por fim, o Estado como a expressão jurídica de uma comunidade politicamente organizada, que demonstra os valores e os aspectos culturais existentes em determinado lugar (NOGUEIRA, 2018).

Deste modo, o Estado consegue “incorporar tanto o momento da força e da coerção, quanto o momento do consenso e da hegemonia” (NOGUEIRA, 2018, p. 328) e é definido como um “instrumento de governo, organização e intervenção, e como ‘ambiente’ ético, político e institucional indispensável para o contrato social” (NOGUEIRA, 2018, p; 332). Contudo, é importante esclarecer que o Estado não desempenha o seu papel da mesma forma como fazia ontem e, provavelmente, não fará da mesma maneira amanhã, tendo em vista que ele, na qualidade de mantenedor de uma harmonia social, passa por constantes transformações em relação à regulação de políticas públicas e na forma como se relaciona com o seu povo, com outros Estados e com os diversos organismos privados. Isso porque o Estado também é a expressão das relações de classe, a condensação dessas relações (POULANTZAS, 1985).

Desta maneira, é importante esclarecer que para os fins desta dissertação, importa pensar o Estado a partir do fenômeno da globalização⁴, pois tal acontecimento ocasionou diversas modificações no comportamento do ente estatal (NOGUEIRA, 2018; SACRAMENTO; PINHO, 2018; AGUIAR, 2019; BALL, 2001). Como afirma Carvalho (2019, p. 59), “vivenciamos uma época marcada pela reestruturação produtiva e pela mundialização do capital com predominância financeira. Em correspondência, o Estado assumiu um novo papel e uma nova forma de atuação, apoiado na adoção de políticas neoliberais”. Assim, temos então um Estado com uma nova forma de atuação, pautada em políticas que resultam de “um novo estágio do capitalismo, marcado pela globalização, pela reestruturação produtiva e pelo predomínio do capital financeiro” (CARVALHO, 2017a, p. 527).

Neste contexto, o Estado passou a receber profundas críticas referente à sua burocratização, ao custo operacional elevado, à administração centralizada e à suposta má-qualidade dos serviços e bens ofertados por ele. Com esse cenário de descrença da máquina pública, as ideias neoliberais acabaram ganhando força. Pois para os neoliberais, o Estado necessitava encontrar alguma forma de inverter esta situação para conseguir cumprir suas funções com maestria.

Neste ponto, tivemos a ascensão do Neoliberalismo⁵ que, pautado em “uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados” (KREIN, 2018, p. 245), colocou o Estado

⁴ A globalização atua em quatro esferas (econômica, política, cultural e social) de modo a sujeitar cada Estado a agir de acordo com os seus preceitos. Assim, diante de uma verdadeira “crise de representação”, vivemos em um planeta onde os dias passam mais rápidos, as culturas correm o risco de serem uniformizadas e por vezes podemos nos questionar se ainda é possível falar de uma autonomia/soberania estatal, tendo em visto que essas esferas são amplamente influenciadas por interesses dos grandes centros (BALL, 2001, p. 101).

⁵ Para Krein (2011, p. 245), “o neoliberalismo é um movimento político e teórico, predominante no pós-segunda guerra, de contraposição à concepção política e econômica baseada no Keynesianismo e na intervenção do Estado. É uma corrente de pensamento cujos princípios embasam uma concepção política em que o fundamento da sociedade se assenta na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados. É também uma formulação de um conjunto de políticas e de redefinição do papel do Estado, na perspectiva de constituir uma sociedade autorregulável pelo mercado. [...] Além de ser uma corrente ideológica e um movimento intelectual engajado, constituiu-se como um conjunto de políticas públicas adotadas pelos governos neoconservadores”. Já Moraes (2001) apresenta diversos significados para o termo Neoliberalismo, o qual pode ser: 1. uma corrente de pensamento e uma ideologia; 2. um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria *thinktanks*; 3. um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagadas pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

na condição de simples garantidor dos direitos que beneficiassem o particular, quais sejam os direitos de propriedade, de liberdade, de igualdade formal⁶ e da livre concorrência.

Pelo que se pode perceber, o Neoliberalismo acabou atenuando as ideias de coletividade e solidariedade, o que gerou uma insegurança para toda a sociedade. O mestre Paulo Freire percebeu e quis nos alertar sobre o que poderia acontecer, conforme foi constatado por Romão (2010, p. 291) ao estudar a sua obra:

Paulo Freire considerou, em quase todas as suas obras da década de 1990, que o Neoliberalismo é mais que um mero discurso; é uma ideologia. Ou seja, é a visão de mundo contemporânea das classes dominantes do Capitalismo Organizado, cuja ética se sustenta na perversidade de um mundo perfeito para uma minoria e que se constrói com base na discriminação e, no limite, na exclusão da maioria (ROMÃO, 2010, p. 291).

Apesar disso, é importante mencionar que, mesmo com essa intervenção do Neoliberalismo, de redefinir as funções tradicionais do Estado e retrain as políticas públicas, em especial as que tratam de direitos sociais, não estamos diante de um Estado mínimo ou ultramínimo, visto que, se assim fosse, “estaríamos assistindo não apenas ao que hoje já consideramos como protagonismo exacerbado do mercado (e das lógicas e valores que lhe são intrínsecos), mas também à sua quase exclusividade (ou mesmo monopólio) enquanto fundamento de regulação social” (AFONSO, 2019, p. 3). Não podemos chegar a este estágio, deste modo, a vigília sobre o *modus operandis* e a finalidade do Estado deve ser constante.

Sabemos que o Estado precisa cuidar do planejamento global e regular a economia capitalista, mas, também, não pode deixar de atender a parte das reivindicações e necessidades sociais (NOGUEIRA, 2018). Deste modo, o Estado ocupa um novo local, “deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social para desempenhar o papel de coordenador e regulador, reservando-se o direito de conceber, programar, acompanhar, fiscalizar e avaliar o desempenho e os resultados” (CARVALHO, 2017a, p. 530).

Assim, com o intuito de entender como ocorre a neoliberalização, é necessário conhecer alguns dos seus instrumentos, dentro os quais podemos citar o gerencialismo,

⁶ Quando se fala de igualdade, é importante observarmos se estamos diante da igualdade formal ou da igualdade material. Visto que a igualdade formal estabelece que todos devem ser tratados do mesmo jeito, sem considerar qualquer aspecto socioeconômico do indivíduo ou suas subjetividades, enquanto a igualdade material estabelece que deve ser dado tratamento igual aos iguais e tratamento desigual aos desiguais, na exata medida de suas desigualdades. Nos moldes neoliberais, existe a igualdade formal que não pode ser considerada um princípio/direito que objetive o bem coletivo, pelo contrário, contribui para o fortalecimento do individualismo e da competição.

que pode ser “compreendido como o sistema de descrição, explicação e interpretação do mundo a partir das categorias da gestão privada” (SACRAMENTO; PINHO, 2018, p. 338). O gerencialismo se coloca, segundo alguns autores (SACRAMENTO; PINHO 2018, LIMA; GANDIN, 2017) como uma concepção que produz um Estado mais capaz de cumprir suas funções, pois através da utilização de um modelo gerencial pautado nas ideias de eficiência, produtividade, qualidade, controle, profissionalismo e de competitividade, o Estado estaria mais apto para combater os novos parâmetros da ordem mundial.

Com base em um modelo gerencial, o Estado conseguiria separar as funções de planejamento e de execução de serviços e, conseqüentemente, poderia abandonar o papel de executor, se eximindo de atuar de forma direta. Também conseguiria transferir para a sociedade civil e para as instituições do setor privado e público não-estatal funções, serviços e atividades sociais que até então eram de sua competência (CARVALHO, 2017; BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017).

Ocorre que os defensores do gerencialismo não pretendiam/em que este seja utilizado apenas pelo Estado. Clarke e Newman (1997, apud LIMA; GANDIN, 2017, p. 731) nos alerta que o gerencialismo “é uma concepção que busca uma transformação cultural e que, quando vivenciada no Estado, busca libertá-lo de suas amarras burocráticas, apontadas como parte de sua ineficiência, e criar a liberdade para que seus agentes gerenciem”. O que destaca nessa citação é o fato de que o gerencialismo busca uma mudança cultural que não envolve apenas o Estado, mas toda a sociedade, em outras palavras, o gerencialismo seria visto como um norteador de todas as práticas dos sujeitos, seja no âmbito público ou privado, o que coaduna com o discurso de Olssen (1996 apud APPLE, 2003, p.88-89), que dispõe que o Neoliberalismo também traz mudanças para o indivíduo na medida em que

o estado procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo. (...) na passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, aí um outro elemento foi acrescentado, pois essa passagem envolve uma mudança na posição do sujeito de *homo economicus*, que se comporta naturalmente em função de seus interesses pessoais e mantém uma distância relativa do Estado, para o “homem manipulador”, criado pelo estado e continuamente incentivado a ser “perpetuamente receptivo”. Não é que a concepção do sujeito movido por seus interesses pessoais tenha sido substituída ou descartada pelos novos ideais do neoliberalismo, e sim que, numa era de bem-estar universal, as possibilidades vislumbradas de indolência preguiçosa criam necessidades de novas formas de vigilância, de fiscalização, de “avaliação do desempenho” e de formas de controle em geral. (OLSSSEN, 1996 apud APPLE, 2003, p.88-89).

Na relação do Estado com o gerencialismo, este ocasionou a criação de organizações semiautônomas que pensam e agem como se fossem empresas. Assim, por meio da descentralização⁷ e da dispersão do poder, ele aumenta a performance do Estado, visto que produz uma cadeia de monitoramento à distância.

A dispersão de poder do Estado, como uma das características do gerencialismo, é, segundo Clarke e Newman (1997, p. 29, apud LIMA; GANDIN, 2017, p. 733), “uma simultânea diminuição do Estado e o alargamento de seu alcance na sociedade. [...] Como estratégia de reconstrução do Estado, a dispersão [...] buscou disciplinar e transformar os tradicionais territórios institucionais de poder no Estado”. Ela permite que o Estado aumente a sua atuação de vigilância, tendo em vista que, apesar de aparentemente restringir a sua atuação, na medida que transfere para terceiros algumas das suas atividades e responsabilidades, acaba criando uma extensão do próprio Estado.

A incorporação de mecanismos gerencialistas aproxima o Estado ao modo de ação presente no mundo dos negócios (LIMA; GANDIN, 2017). Logo, o Estado deixa de ser o Estado provedor, tornando-se o Estado regulador, chamado, por alguns, de Estado avaliador, pois está mais interessado em avaliar os resultados do que no próprio procedimento (BALL, 2004; AFONSO, 2019; LIMA; GANDIN, 2017). E, por último, torna-se o Estado empresarial, mas “ele não vai ser empreendedor do pequeno empreendedor, ele vai ser o Estado empresarial no sentido de mercado” (PERONI; LIMA, 2020, p. 5). Segundo as autoras:

A institucionalização do novo neoliberalismo tem uma dimensão política que envolve a concepção de Estado empresarial e governança corporativa; uma dimensão econômica que envolve a financeirização, a desassalarição e reformas pensionistas; uma dimensão cultural que propõe uma cidadania corporativa, despolitização e des-solidariedade. O foco principal desse processo de institucionalização é o empreendimento (PERONI; LIMA, 2020, p. 5).

⁷ Para entender o que consiste a descentralização no contexto do Neoliberalismo é interessante a construção da tipologia feita por Rivas (1991 apud ROMÃO, 2000) que, utilizando documentos e propostas latino-americanas, relaciona quatro tipos de racionalidade sobre o tema: a) neoliberal, que possui uma base economicista, fundamentando-se na necessidade da economia do gasto público, na privatização da contratação de pessoal docente ou da transferências ao setor privado a maior quantidade de escolas possíveis; b) geopolítica, quando se pretende desconcentrar a Administração Pública para aumentar a atuação no território, promover o desenvolvimento regional e obter a integração das regiões isoladas da nação; c) de eficácia administrativa, através da desconcentração aumenta-se a quantidade de executores, que seguindo as diretrizes das autoridades realizam as atividades de forma mais eficiente; e d) democrática-participativa, pautada na outorga do processo de tomada de decisões às instâncias comunitárias e regionais.

Assim, surgem os espaços para a criação das parcerias público-privadas⁸, de modo que o Estado muitas vezes restringe a sua atuação ao nível de regulação e fiscalização, enquanto as políticas públicas passam a criadas, geridas e executadas por grupos políticos e pensadores munidos de ideias neoliberais (PIRES, 2013; BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017). Deste modo, “as parcerias público-privadas passam a ser a estratégia principal de governo e buscam formas de legitimar essa proposta” (BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017, p. 580).

Neste contexto, os neoliberais, para atender seus interesses, veem a educação como um instrumento para moldar o indivíduo de acordo com a sua ideologia, conforme assevera Freitas (2018, p. 31), “o neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência”.

Infelizmente, percebemos que a educação, nessa conjuntura, corre o risco de se tornar submissa às exigências da economia do saber, e os sistemas educativos podem ser transformados em sistemas de produção submissos à lógica da eficiência. Pires (2013) já alerta que, nessa perspectiva de relações público-privadas, corre-se o risco de o Estado ter a sua função diminuída e restrita ao âmbito do financiamento da educação, afinal a educação pode e vem sendo convertida em capital. Prova disso é que, segundo Rikowski (2017), o valor do mercado educacional mundial foi de 4,9 trilhões de dólares em 2015 e o investimento em capital de risco em educação foi de quase 2 bilhões de dólares em 2014.

Deste modo, esse momento é “caracterizado pela institucionalização de uma nova regulação em educação e pela ascensão da avaliação dos aprendizados, dos profissionais da educação e dos estabelecimentos, bem como do papel das organizações internacionais” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 17). Como assevera Laval (2004, p. 42), “a educação, na época neoliberal, visa à formação do assalariado ou, mais geralmente, do ‘trabalhador’ cuja existência parece se reduzir a utilizar conhecimentos operacionais no

⁸ É interessante a explanação feita por Sandri e Silva (2019) sobre as concepções de público e de privado. Quando tidas separadamente suas acepções etimológicas e jurídicas são antagônicas. Entretanto, quando uma é imbricada na outra, temos um processo contraditório onde ora predomina a dimensão pública e ora a dimensão privada, pois “o público não se resume ao Estado *stricto sensu* e o privado não se resume à sociedade civil, mas público-privado é dimensão de uma relação social que permeia o conjunto do Estado. Por isso, tomamos como pressuposto de nossa análise que as ações específicas do Estado *stricto sensu* ora são predominantemente de perspectiva pública, no sentido de atender aos direitos sociais e com a intenção de se voltar para todos e ora são predominantemente de perspectivas privadas (como políticas financeiras voltadas aos bancos, aos conglomerados empresariais ou às demais políticas públicas sob perspectiva privada)” (SANDRI; SILVA, 2019, p. 30).

exercício de uma profissão especializada ou de uma atividade julgada socialmente útil”. Entretanto, na conjuntura atual, a educação não pode se limitar a atender apenas às exigências de qualificação profissional, sendo necessária a promoção de uma educação que vise atender às novas exigências de participação cidadã, de modo a contribuir para o desenvolvimento de “competências e habilidades requeridas pelo novo padrão produtivo e para uma atuação consciente, responsável e ativa” (CARVALHO, 2017a, p. 527).

A educação não é um assunto que interesse apenas de determinado Estado, ela se tornou um assunto global, que remete a várias oportunidades de negócio e, por conseguinte tornou-se interessante para diversos organismos internacionais (BALL, 2004). Sendo assim, ela ganhou novos contornos,

Dito de uma forma direta, o mercado educacional tanto des-socializa, quanto re-socializa; cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo o instrumentalismo. Os espaços nos quais são possíveis a reflexão e o diálogo sobre os valores são eliminados. No contexto deste novo ambiente moral, o/a estudante é cada vez mais mercantilizado. Cada estudante é posicionado/a e avaliado/a de uma forma diferente no mercado educacional, ou seja, o processo de competição institucional no mercado apela a uma “economia do valor do/a estudante”. Nos sistemas onde o recrutamento está diretamente relacionado ao financiamento e indicadores do desempenho são publicados como “informações do mercado”, os “custos” educacionais e da reputação do/a estudante, e não os seus interesses e necessidades, passam a ser centrais na resposta dos “produtores” aos que exercem o seu direito de escolha (BALL, 2001, p. 108).

No fragmento acima, observamos nitidamente os interesses e as influências privadas nos sistemas educacionais, dentre os quais podem ser citados a mercantilização do estudante e a priorização da “qualidade do produto aluno” sobre a sua formação como cidadão, que acabam atribuindo a mais-valia pela meritocracia. Neste contexto, muitos pais passam a desejar assegurar o sucesso dos filhos tendo por base os requisitos do mundo do trabalho, pois, “para eles, a liberdade de escolha do consumidor é a garantia da democracia” (RIBEIRO, 2017, p. 10).

Também é nesse mesmo contexto que ocorrem muitas políticas curriculares e reconstruções do currículo escolar⁹, voltadas a interesses de terceiros, e não necessariamente dos atores da escola. Como destacou Ball, “a natureza das relações

⁹ O currículo escolar entendido de forma ampla que engloba os diversos fazeres que ocorrem no contexto da escola e consiste no “conjunto das teorias (intenções e significações) e práticas estabelecidas pelas decisões políticas, pelas estruturas, pela cultura institucional e pelos sujeitos envolvidos no processo da educação escolar, que interferem nas experiências que os atores da escola vivenciam no seu cotidiano, produzindo-lhes aprendizagens, afetando-os e forjando as suas visões de mundo e as suas identidades” (GIOVEDI, 2016, p. 83).

sociais da escolarização, as relações professor/a-estudante, professor/a-pais, estudante-estudante são todas desafiadas pelas forças e micro-práticas do mercado e a sua implementação em locais específicos e ambientes institucionais” (BALL, 2001, p. 108). A educação, mais que um direito, torna-se um bem de produção e de consumo, pois ao mesmo tempo que serve para ascensão social, aumenta a produtividade (ROMÃO, 2000). Logo, é possível perceber que, paulatinamente, a oferta da educação foi sendo alterada e direcionada para o aumento da competitividade econômica por meio do desenvolvimento de habilidades e capacidades decorrentes daquele novo modelo de Estado. Ela foi ficando cada vez mais sujeita aos pressupostos e prescrições normativos do economicismo. Assim,

o Estado continua o responsável pelo acesso e inclusive amplia as vagas públicas na educação, mas o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições privadas que introduzem a lógica mercantil, sob o pressuposto de contribuir para a qualidade da escola pública (PERONI; LIMA, 2020, p. 3).

Isto posto, observamos que as redes de ensino vêm adotando hábitos da produção privada, tais como a performatividade. Ela aparece como um dos atributos dessa educação, que origina efeitos mercantilizadores e produz a mensuração do valor de cada indivíduo e de cada organização no campo da avaliação, o que nos revela uma nova face do Estado no âmbito educacional. De acordo com Ball (2004, p. 1116), a performatividade “funciona de diversas maneiras para ‘atar as coisas’ e ‘reelaborá-las’”. Assim, apesar de em um primeiro momento, a performatividade aparentar ser um mecanismo promissor, que permitiria averiguar as capacidades de cada indivíduo e do próprio sistema, verdade seja dita, ela é um sistema perverso que utilizando de comparações, julgamentos e exposição para fiscalizar e controlar, serve para constatar se existe a necessidade de adequação ao modelo considerado padrão. Ela torna-se um sistema perverso na medida que estimula nos indivíduos performances de trabalho e de reconhecimento através de medidas de desempenho, de produtividade e de competição.

Neste sentido, Ball (2004, p. 1116) adverte que ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela muda o que ele indica, muda significados, produz novos perfis e garante o alinhamento aos interesses de alguns agentes.

Para se ter ideia da gravidade da situação e a fim de exemplificar, basta observar a valoração que é dada aos resultados alcançados no *Programme for International Student*

Assessment – Pisa, constatamos que esse alinhamento ganha moldes de uma regulação transnacional (AFONSO, 2019). De certa forma isto é preocupante, tendo em vista que as subjetividades locais e regionais são renunciadas para que metas estabelecidas por terceiros sejam cumpridas, tudo para possibilitar o enquadramento aos interesses da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A partir do momento que instituições externas definem as diretrizes da educação, pautadas nas concepções mercadológicas, também estamos diante do processo de mercantilização. Desta forma, é necessário ter cuidado para que o Estado regulador ou empreendedor não se torne um Estado mínimo, já mencionado, ou um pseudoestado regulador, um Estado sem função reguladora (AFONSO, 2019), um Estado que sirva apenas para cumprir interesses de particulares e não do seu povo.

O processo de descentralização pode, de fato, servir para o enfraquecimento do Estado, a medida em que se cogita transferir de forma absoluta os processos decisórios para instituições privadas, pois se as instituições públicas não participam dos processos decisórios, perdemos a qualidade de ser democrático e, assim, mesmo o Estado sendo proprietário das instituições, estaremos diante de um processo de privatização da educação (PERONI; OLIVEIRA, 2019).

Sobre a privatização em si, Rikowski (2017) destaca que existem duas formas básicas de privatização: a primeira, a Privatização Clássica (direta) que está relacionada à venda de ativos públicos para empresas, grupos de investidores ou investidores individuais que passam a agir em nome próprio, sujeitos apenas à fiscalização realizada pelos órgãos reguladores governamentais, se estes existirem; e a segunda forma, a qual se caracteriza pelas interferências do setor privado nas instituições públicas, a qual normalmente se dá após a pactuação contratual e sem qualquer transferência de propriedade dos ativos públicos para ele. Diante dessa divisão, informamos que nesta dissertação utilizamos o termo privatização para se referir, na maioria das vezes, à segunda forma de privatização.

Em meio à expansão da privatização e, conseqüentemente, das relações público-privadas, o que se destaca são as estratégias para definir a direção das políticas de educação que são manipuladas por organismos privados que há muito vem interferindo na área. Nesse caso particular, ainda que o Estado permaneça com a execução das ações educacionais, constatamos a transferência da responsabilidade quanto à direção e o conteúdo das propostas ao setor privado que, por sua vez, interfere nesses aspectos.

Aqui, é importante dispor que o processo de privatização pode acontecer de diversas maneiras: a) por meio da oferta, quando uma instituição privada assume a execução da política pública, como ocorre, por exemplo, com creches, educação especial, Educação de Jovens e Adultos e na educação profissionalizante; b) por via de direção, quando a instituição permanece pública, mas uma organização social influencia o Estado e assume a agenda educacional, inclusive através da venda de produtos; c) por uma via mista, que ao mesmo tempo define e executa, através de parcerias com sistemas e escolas, os processos de gestão, de currículo e/ou de formação de professores (PERONI; OLIVEIRA, 2019), como é o caso apresentado nesta dissertação

Ball (2001) descreve as consequências geradas pelo arranjo entre a gestão, o mercado e a performatividade da seguinte maneira:

No seu conjunto, a gestão, o mercado e a performatividade têm implicações de várias ordens nas relações interpessoais e funcionais (nos planos vertical e horizontal), tanto nas escolas quanto nas universidades: (a) aumento das pressões e do estresse emocional relacionado com o trabalho; (b) aumento do ritmo e intensificação do trabalho; (c) alteração das relações sociais. Há cada vez maior evidência, por vezes trazida à tona deliberadamente, sobre a competição entre professores/as e departamentos. Há um concomitante declínio da socialização da vida escolar. [...] (d) aumento do trabalho burocrático, sistemas de manutenção e produção de relatórios; (e) aumento da vigilância sobre o trabalho docente e sobre os produtos finais da educação (Reay, 1998); (f) crescente diferenciação entre os valores, propósitos e perspectivas do pessoal técnico com maior anos de serviço, cuja preocupação primordial é o balanço do orçamento, recrutamento, relações públicas e gerenciamento da imagem pública, e da equipe docente, cuja preocupação crucial é a abrangência do currículo, controle da sala de aula, necessidades dos estudantes e manutenção de registros (BALL, 2001, p. 110-111).

Por essas consequências, é possível notar os malefícios que podem ser gerados quando a educação é absorvida pela lógica do Neoliberalismo e do gerencialismo. Temos um aumento do controle, da competitividade, do individualismo, do estresse e da “produtividade”. Segundo Borinelli e Silva (2020, p. 16), a privatização acaba refletindo no próprio direito à educação e na concepção pedagógica adotada, abrindo “caminhos para a expansão do processo de empresariamento da elaboração das políticas educacionais”.

A propagação dessas ideias neoliberais, ultrapassando a esfera econômica e atingindo o tecido social, incluindo o campo da educação, de diversos países se deu a partir dos anos de 1980 (BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017; ROCHA, 2015). Em relação a introdução da lógica mercantil nos sistemas educacionais propriamente dito, Viseu (2014) dispõe que ela ocorreu no final dos anos de 1980, com a

implementação do *Education Reform Act*, no Reino Unido, e com a utilização do “cheque ensino” em alguns estados dos Estados Unidos da América, nos anos 1990.

No início da década de 1990 ocorreu a Conferência Mundial de Educação Para Todos de Jomtiem, a qual culminou com a elaboração da Declaração Mundial de Educação Para Todos (*Education For All*) que, segundo Rossi, Bernardi e Uczak (2017), afirma a importância da cooperação entre as agências internacionais, o setor privado e a sociedade civil para se alcançar uma educação para toda vida e a expansão da escolaridade. Tal posicionamento pode ser observado no artigo 7 da Declaração:

Artigo 07 - FORTALECER AS ALIANÇAS

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias (...). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a "um enfoque abrangente e a um compromisso renovado", incluímos as alianças como parte fundamental (UNESCO, 1990, s.p.).

Para completar, neste mesmo período são criadas *think tanks*¹⁰, aqui no Brasil, por exemplo, surgiram o Instituto Liberal (1983) e o Instituto de Estudos Empresariais (1984), que defendem e disseminam na sociedade as ideias do livre mercado (BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017, p. 577). Diante do exposto, percebemos que o surgimento das parcerias público-privadas e a interferência do setor privado na educação foi fruto de uma suposta necessidade de enquadramento ao modelo gerencial.

2.2 A PARTICIPAÇÃO DO PRIVADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

No âmbito nacional, a ideia de descentralização da atuação estatal ganhou destaque com a publicação do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, que, de

¹⁰ De acordo com Rocha (2015, p. 262), “os *think tanks* podem ser definidos de modo mais genérico como instituições permanentes de pesquisa e análise de políticas públicas que atuam a partir da sociedade civil, procurando informar e influenciar tanto instâncias governamentais como a opinião pública no que tange à adoção de determinadas políticas públicas”.

modo geral, dispõe sobre a organização da Administração Pública Federal, estabelecendo diretrizes para a Reforma Administrativa (SACRAMENTO; PINHO, 2018). E, também, traz a possibilidade de a descentralização ocorrer através de contratos e concessões feitas à iniciativa privada, conforme art. 10, §1º, c do Decreto (BRASIL, 1967).

A partir daí diversos outros dispositivos legais foram criados para convalidar a relação público-privada e trouxeram contribuições para a ampla reforma que ocorreria na década de 1990 (PIRES, 2013), inclusive a própria Constituição de 1988, a qual expõe que a iniciativa privada pode oferecer o serviço de ensino desde que submetido ao “controle” do Estado¹¹. Assim, nos anos de 1990, grupos alinhados à Direita enfatizavam as críticas sobre a atuação do Estado, conforme mencionado anteriormente, destacando a ineficácia e a falta de qualidade dos serviços públicos, que apesar de representarem altos gastos aos cofres públicos tinham resultados insatisfatórios, de modo a incentivar cada vez mais a substituição do sistema que vigorava até então (LIMA; GANDIN, 2017).

No âmbito da educação, os empresários organizaram fóruns e documentos visando criar uma agenda educacional que fosse mais eficaz e que contemplava as demandas do capital e a formação voltada para o desenvolvimento das competências e habilidades tecnológicas e organizacionais (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017). Os empresários

Apresentaram propostas em nome da melhoria da qualidade da educação, defendendo a ampliação da jornada escolar, a universalização do atendimento, as propostas de avaliação em larga escala, os incentivos à realização de parcerias externas buscando apoio às atividades educacionais, entre outras questões. Esse discurso da qualificação e da ampliação da escolaridade constitui consenso na sociedade e refere-se a bandeiras históricas dos movimentos sociais. Os empresários, porém, incorporaram-nas, propondo uma forma diferente de executá-las, tendo por metodologia a gestão gerencial. (ROSSI; BERNARDI; UCZAK, 2017, p. 360).

Desta forma, uma minimização do papel do Estado brasileiro e a proposta de privatização e mercantilização do público pôde ser percebido desde o governo Collor de Melo. Contudo, foi durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que essas diretrizes foram amplamente difundidas, mais precisamente em 1995, por meio do Projeto de Reforma do Estado, o “Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado”, proveniente

¹¹Os artigos 209 e 213 da CRFB/88 tratam especificamente da promoção da educação pelo setor privado, contudo, ambos os dispositivos trazem nos seus incisos a ideia do controle exercido pelo Estado sobre a prestação do fornecimento deste serviço/direito: art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público; e art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que: I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação (BRASIL, 1988).

do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE) (PERONI, 2012), já que tal projeto revelou a intenção de transformar a República Federativa do Brasil em um Estado mais regulador e menos provedor de serviços e bens.

Sacramento e Pinho (2018) expõem que, de acordo com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, a reforma do Estado brasileiro adotaria três abordagens: a) uma gerencial, tendo em vista que era embasada na gestão de empresa privada; b) uma democrática, diante da exigência da transparência pelos órgãos públicos e do controle social como mecanismo de fiscalização e, conseqüentemente, de responsabilização do ente público; e c) uma social-liberal, que permitia reconhecer a importância do mercado, mas não desconsiderava as suas imperfeições. Ocorre que os próprios autores enfatizam a prevalência da abordagem gerencial sobre as abordagens democrática e social-liberal.

O Plano Diretor, com a intenção de aumentar a competitividade, trouxe a proposta de repassar a responsabilidade do provimento de serviços para entidades não-estatais. Assim, foram adotadas estratégias como a privatização¹², a publicização¹³ e a terceirização (LIMA; GANDIN, 2017; PERONI, 2007; PERONI, OLIVEIRA, 2019).

Freitas (2018, p. 50) diferencia a privatização e a publicização da educação da seguinte forma, na publicização a escola é “concedida à gestão privada”, mas continua sendo do Estado, não ocorrendo sua alienação física a terceiros, ou seja, sem que haja venda do patrimônio, então não haveria, também, segundo eles, privatização. Em relação à terceirização, o autor a coloca como um primeiro passo em direção à privatização – para ele o objetivo final em qualquer um dos três casos –, pois “a destruição do sistema público de educação é a agenda oculta da reforma empresarial. Não existe ‘meia’ privatização ou ‘quase-mercado’” (FREITAS, 2018, p. 57).

¹² Nesta dissertação adoto o conceito de privatização de Licínio Lima (2013, p. 178-179 apud PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40), que expõe que ela pode significar “muitas e diferentes coisas, desde a erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados, desregulação, concessão a privados, parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas, escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, escolas públicas cuja gestão foi concessionada a privados, financiamento através da captação de alunos e respectivos ‘cheques-ensino’ pagos pelo Estado, interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação, etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado ‘terceiro setor’”.

¹³ Assim como a definição de privatização pode englobar diversas atividades, temos que a publicização, na concepção de Bresser Pereira, é a utilização de programas desenvolvidos por instituições não estatais. Prática esta que, segundo Clarke e Newman, contribui para a porosidade das fronteiras entre público e privado (LIMA; GANDIN, 2017).

Afonso (2019) dispõe que o interesse nessa análise começou com a ideia de uma versão brasileira da Terceira Via¹⁴. Assim, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso foram introduzidas várias mudanças no âmbito educacional: a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), a implantação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), a reforma curricular com o desenho dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o aprimoramento das informações do Censo Educacional e a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. As quais são compatíveis com as propostas da implantação de um Estado regulador (AGUIAR, 2019). Em relação ao ensino médio, ocorreu “a preponderância da pedagogia das competências, materializada nas Diretrizes Curriculares, nos PCNEM e na política de ensino profissional” (BEZERRA, 2019, p. 52).

Ao mesmo tempo, observamos o surgimento de diversos instrumentos normativos que sustentam a “desresponsabilidade” do Estado para com os direitos sociais, como a Lei do Voluntariado (Lei nº 9.608/1998), a Lei das Organizações Sociais – OS – (Lei nº 9.637/1998) e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Lei nº 9.790/1999) (BEZERRA, 2019; PIRES, PERONI, 2019). Podemos inserir nesse quadro a Constituição Federal, visto que a “Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, modificando os princípios e as normas da administração pública, autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada” (CARVALHO, 2017, p. 533), refletindo “a lógica neoliberal assumida pelo governo do presidente FHC, caracterizada pela diminuição da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa e busca por resultados, bem como pela criação da figura do cidadão-cliente” (PIRES, 2013, p. 169).

Com a virada do século, veio a “virada à esquerda” no âmbito político da América Latina. Em diversos países foram eleitos presidentes que se apresentavam como

¹⁴ A Terceira Via surgiu na Inglaterra no fim dos anos 1990, tendo Anthony Giddens como principal ideólogo, se mostrando como uma alternativa ao neoliberalismo ortodoxo de Thartcher (BEZERRA, 2019) e que pretendia “resolver o suposto anacronismo do Estado enquanto mecanismo fundamental de regulação social, mas envolvendo a comunidade (sociedade civil, terceiro setor ou público não estatal) e mobilizando igualmente o mercado para criar novos híbridos, como, por exemplo, as parcerias público-privadas” (AFONSO, 2019, p.10). No mais, é importante ressaltar que 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 (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 43). De acordo com Neves (2005 apud BEZERRA, 2019), no Brasil, é possível identificar três etapas do processo de implementação do projeto de sociabilidade neoliberal da Terceira Via: 1ª) Perdurou do início da década de 1990 até a implantação do Plano Real, caracterizada pela abertura irrestrita do mercado nacional e a privatização das estatais; 2ª) Ocorreu durante os dois governos de FHC, caracterizando pela reestruturação do Estado, que passou a ser um coordenador de iniciativas privadas e um discurso de corresponsabilidade; 3ª) A terceira fase ocorreu com o governo Lula.

alternativa aos grupos e/ou partidos de inspiração neoliberal. Esse movimento ocasionou uma mudança na trajetória econômica desenvolvida até então e, assim, grupos econômicos que até então atuavam junto aos governos foram deslocados do poder, de modo a interferir menos no Estado (ROCHA, 2015; BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017).

Neste momento, a “nova Direita” buscou se fortalecer, “expandiu-se com a organização de uma rede de influências com novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (FREITAS, 2018, p. 15) por meio da realização de aportes em recursos humanos e financiando instituições já existentes (Fundação Itaú-Social – 1993 – e Instituto Ayrton Senna – 1994) e novas instituições (Fundação Lemann, em 2002; Instituto Unibanco, em 2002, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, em 2003; e Movimento Todos pela Educação, em 2006). Estas instituições parecem desejar dominar a educação pública, apoiadas pelas *think tanks*, tais como o Instituto Millenium, o Instituto Ordem Livre, o Movimento Brasil Livre (MBL), que também surgiram nesse período (BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017; BEZERRA, 2019).

Durante os governos Lula começou uma nova fase de investimentos em direitos sociais, o que trouxe avanços para o campo da educação, dos quais podemos destacar: o Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto nº 2.208/97, instituindo uma concepção de ensino médio que permite a integração entre a formação técnica e geral (BEZERRA, 2019; GARCIA; CZERNISZ, 2017); o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI); as Emendas Constitucionais nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e nº 59/2009, que ampliou a obrigatoriedade do ensino, incluindo a última etapa da educação básica (LIMA, MACIEL, 2018).

Frigotto, Ciavatta e Ramos destacaram:

Uma recuperação histórica dos debates, da política e dos documentos construídos sobre o Ensino Médio a partir de 2003 (início do primeiro governo Lula), nos mostrariam uma tendência [...] que, mesmo englobando aspectos contraditórios, vinha se tornando hegemônica. Encontraríamos pistas neste sentido ao notarmos que: a) o Decreto n.2.208/97 foi revogado por outro que disciplinou a forma de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio; b) a legislação que criou os Institutos Federais exigiu que esses ofertassem pelo menos 50% da Educação Profissional na forma integrada; c) ter-se implementado um programa para que os sistemas estaduais também oferecessem esse tipo de formação – o Programa Brasil Profissionalizado; d)

o documento-base deste programa ter como eixo a concepção do Ensino Médio Integrado; e, e) as diretrizes curriculares nacionais do Ensino Médio incorporassem vários princípios desta mesma concepção. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2020, p. 58).

No entanto, como percebemos a partir de 2016, a tendência identificada pelos autores – formação integrada na perspectiva da formação politécnica e omnilateral – é interrompida no contexto da atual reforma do ensino médio, afinal, “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que interessa à classe dominante” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2020, p. 62)

Contraditoriamente, a Lei nº 11.079/2004 instituiu as normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios, tornando-se um instrumento normativo que regulamentou a “união” do Estado com a iniciativa privada (SANDRI; SILVA, 2019; CARVALHO, 2019), possibilitando maior capilaridade para influência do Terceiro Setor na educação pública. Assim, apesar dos avanços na política educacional, visualizadas durante os governos Lula da Silva e Dilma Rousseff, também foi possível observar, nestes governos, alguns aspectos do gerencialismo, já que a cultura gerencialista estava incorporada nas bases¹⁵. Como por exemplo, a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) em 2007, um indicador de qualidade de ensino, que passou a apurar, através de um sistema de avaliações, quais eram as instituições com boas práticas educacionais e quais eram aquelas que apresentavam insuficiências. Lima e Gandin (2017, p. 737) constataram os seguintes apontadores do gerencialismo na utilização deste índice:

1. Promete transparência – a ideia é que a nota do Ideb tornaria clara quais são as boas e as más escolas; 2. Apresenta, para os pais – que seriam, neste caso, os clientes – a “qualidade” de um serviço público de forma individualizada (por escola); 3. Estabelece uma meta (a melhoria na nota do Ideb) a ser seguida pelas instituições escolares, o que traria eficiência. [...] Ademais, o Ideb traz, em si, outro pressuposto gerencialista, que é a ideia de deixar claro para os clientes o nível do serviço público oferecido: através do Ideb, a ideia é que as famílias possam saber a qualidade do ensino que está sendo ofertado na escola em que estudam os seus filhos (LIMA; GANDIN, 2017, p. 737).

¹⁵ Bezerra (2019, p. 32) leciona “que os governos do PT não romperam com os fundamentos do modo neoliberal de gestão do capitalismo, mas introduziram mudanças importantes na economia, na política e nas relações internacionais do Estado brasileiro”, de modo a utilizar do neodesenvolvimentismo como política em que o Estado desenvolve o capitalismo através das suas próprias ações, sem romper com os limites do neoliberalismo.

Controle, produtividade e mercantilização são as palavras que surgem diante do trecho supratranscrito, o que revela a presença de características gerencialistas no Ideb. Deste modo, precisamos concordar com Frigotto e Ciavatta (2011 apud BEZERRA, 2019, p. 50) que “avaliam que, a despeito da expectativa inicial de mudanças estruturais na educação, no Governo do Partido dos Trabalhadores não foi possível avançar completamente na materialização de outra concepção de educação e sociedade”. Pelo contrário, observamos a classe empresarial ganhando maior visibilidade dentro da própria estrutura da máquina pública.

2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO

No ano de 2012 foi veiculada na Câmara dos Deputados a criação de uma comissão e a elaboração de um projeto de lei que viabilizasse a realização da reforma do ensino médio. Logo, no referido ano foi criada a Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI), visto que, para o Deputado Reginaldo Lopes, autor do Requerimento nº 4.337/2012 que originou a Comissão Especial, o ensino médio não supria as expectativas dos jovens da época (SILVA, KRAWCZYK, 2016).

A CEENSI elaborou o Projeto de Lei nº 6.840/2013, o qual propunha uma reformulação da jornada escolar e da organização curricular, além alterar condições de acesso ao ensino noturno e da formação dos professores, de modo a trazer mudanças substanciais ao ensino médio. Mudanças que ocasionariam, inclusive, uma violação ao direito ao acesso à educação básica de muitos jovens.

O Projeto de Lei nº 6.840/2013 visava “alterar a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no Ensino Médio, dispor sobre a organização dos currículos do Ensino Médio em áreas do conhecimento e dá outras providências”. Na justificativa do referido projeto foi disposto que:

A necessidade de readequação curricular no ensino médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI. O consenso foi de que o atual currículo do ensino médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do ensino médio, de modo

a torná-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, s.p.).

Esse fragmento da justificativa demonstra a insatisfação que a CEENSI tinha com relação ao sistema educacional vigente, que se mostrava, na visão dela, como ultrapassado e não atrativo. Garcia e Czernisz (2017) apontam que o referido Projeto de Lei (PL) desconsiderou todo o processo de discussão para elaboração das diretrizes educacionais, que foi coordenado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), visto que propôs a implantação do Ensino Médio em tempo integral, “a flexibilização do currículo com a sua organização por áreas de conhecimento, em que o aluno poderia escolher o seu itinerário formativo” (GARCIA; CZERNISZ, 2017, p. 572) e a abertura de possibilidades para a realização de parcerias de escolas e sistemas de ensino com o setor produtivo¹⁶.

Diante desta situação, no começo de 2014, durante uma reunião do grupo de pesquisa EMPesquisa, realizada na Unicamp, foi criado o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, composto por diversas entidades acadêmicas. De acordo com Silva e Krawczyk (2016, 59), o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio foi composto por entidades como:

A 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 dos 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) (SILVA; KRAWCZYK, 2016, 59).

Tais entidades defendem uma concepção de Ensino Médio como parte da educação básica, conforme estabelecido na Lei. O Movimento teria por finalidade “[...] intervir no sentido da não aprovação do Projeto de Lei nº 6.840/2013”. Para tanto, “[...] empreenderam um conjunto de ações junto ao Congresso Nacional e ao Ministério da Educação, além da criação de uma petição pública” (MOVIMENTO NACIONAL EM DEFESA DO ENSINO MÉDIO, 2014, p. 1 apud BEZERRA, 2019, p. 83).

¹⁶ Tal informação pode ser observada na justificativa do PL: “Para ampliar as possibilidades educacionais na área da educação profissional técnica de nível médio, foi incluída a possibilidade do estabelecimento de parcerias entre os entes federados e o setor produtivo, maior interessado na formação de novos técnicos” (grifo nosso). Como no artigo 2º que traz uma proposta de acréscimos na Lei nº 9.394/96: “Art. 36-E. A oferta de educação profissional técnica de nível médio poderá ser feita em regime de parceria entre os entes federados e o setor produtivo, com vistas à ampliação das oportunidades educacionais” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2013, s.p.).

O Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio conseguiu promover a alteração de alguns dispositivos do PL original. Contudo, no contexto de disputas democráticas, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) conseguiu apresentar um segundo substitutivo, o qual, inclusive, foi utilizado como base para a MP nº 476/2016.

Em 2014, foi aprovada a Lei nº 13.019/2014¹⁷, o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que trata sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil e que serviu para possibilitar a ampliação da atuação destas organizações. É um nítido exemplo de legislação que fortalece “a tendência, já difundida mundialmente, de a sociedade civil atuar diretamente na promoção dos direitos sociais, por meio das entidades do Terceiro Setor” (PIRES; PERONI, 2019, p. 20). Aqui, nos interessa o fato de que o MROSC, junto com “a jurisprudência na legislação nacional, permite que a gestão da escola pública seja desenvolvida por organizações da sociedade civil, o que sugere mudanças nas relações entre o poder público, entidades privadas e organizações do terceiro setor” (PINHEIRO, 2018, p. 210).

É importante destacar que durante o governo de Dilma Rousseff foi sancionado o novo Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O qual, se comparado ao PNE anterior, Lei nº 10.172/2001, foi fruto de uma ampla discussão no Congresso Nacional e na sociedade e “possui vinte metas que se traduzem em estratégias, tendo a finalidade de ampliar o acesso e a oferta educacional de qualidade, prevendo ações que partem da alfabetização e seguem até a formação e valorização dos profissionais da educação” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 5). O PNE 2014-2024 teve incorporado em suas metas, por exemplo, que o percentual de 10% do produto interno bruto (PIB) seria destinado à educação brasileira, promovendo a redução da desigualdade educacional (AGUIAR, 2019).

Com o golpe jurídico-midiático-parlamentar de 2016 que interrompeu o governo Dilma, temos o fortalecimento das disputas entre o público e o privado dentro das

¹⁷ Após a alteração promovida pela Lei nº 13.204/2015, a emenda da Lei nº 13.019/2014 passou a ter a seguinte redação: “Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nºs 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999” (BRASIL, 2015, s.p.).

estruturas e a aceleração da reforma empresarial (FREITAS, 2018). Inicialmente, através da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 95/2016, a chamada PEC dos Gastos, determinou-se que ocorresse a limitação das despesas públicas durante 20 anos a partir de 2018, causando um impacto direto na execução do PNE 2014-2024.

Depois, tivemos um novo golpe à educação, que está afetando todo o sistema educacional brasileiro: a reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. O Ministério da Educação do governo Michel Temer pretendia aprovar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), isto porque a educação brasileira, na medida em que é um negócio lucrativo, estava sendo alvo de interesse de instituições nacionais e internacionais (AGUIAR, 2019).

A Base Nacional Comum Curricular é definida como:

Um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018).

Pela definição apresentada, é possível compreender a importância do referido documento, pois estamos tratando de como se dará a educação básica no país. Desde 2013, o Movimento pela Base Nacional Comum (MBNC), além de integrantes do Movimento Todos pela Educação (TPE)¹⁸, do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (Consed) e da União dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) defendiam a implantação da BNCC.

Ocorre que durante o governo de Michel Temer foi restringida a participação de especialistas durante a elaboração do texto da BNCC que se tornou oficial, isto fica evidenciado quando observamos que o Comitê Gestor da Base Nacional Comum Curricular e reforma do Ensino Médio¹⁹ (Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016),

¹⁸ O TPE, lançado em 2006, é composto por integrantes de empresas como o Grupo Itaú, o Pão de Açúcar, Organizações Globo, e de institutos e fundações ligadas ao mundo empresarial, como o Instituto Ayrton Senna, Fundações e Empresas (GIFE), o Instituto Ethos e o Grupo Abril. Tornou-se umas das principais organizações de origem empresarial que atua na educação pública por meio de parcerias com a Administração Pública e “apresenta-se, atualmente, como um grupo de grande visibilidade, representando o projeto de um segmento dominante da sociedade que busca – com certo êxito, mas não sem resistências – construir uma hegemonia em torno da necessidade de profundas reformas na educação pública básica brasileira” (MARTINS; KRAWCZYK, 2018, p. 4-5)..

¹⁹ A leitura do artigo 4º da Portaria nº 790, de 27 de junho de 2016, permite observar que os participantes se limitavam a pessoas oriundas de instituições vinculadas ao MEC, “Art. 4º O Comitê Gestor será constituído pela Secretaria Executiva do Ministério da Educação - MEC, que o presidirá, pelo Secretário de Educação Básica, que será o seu Secretário-Executivo, e pelos titulares e suplentes dos seguintes órgãos e entidades vinculadas ao MEC: I - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

criado para acompanhar o processo de discussão da segunda versão da BNCC, encaminhar sua proposta final ao Conselho Nacional de Educação (CNE) e propor subsídios para a reforma do Ensino Médio, passou a ser composto apenas por membros alinhados ao governo (AGUIAR, 2019).

Assim sendo, o CNE acabou aprovando a terceira versão da BNCC, mesmo após a realização de diversas manifestações contrárias ao texto²⁰. Em seguida, com a intenção de promover a legitimidade do texto aprovado, o Ministério da Educação (MEC) argumentou que ela foi elaborada coletivamente, por um processo democrático e que “a primeira versão teria recebido mais de 12 milhões de contribuições durante consulta pública e que, em 2016, mais de 9 mil professores e gestores analisaram o documento” (AGUIAR, 2019, p. 9).

A BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental foi aprovada, contudo, ocasionou uma verdadeira ruptura da Educação Básica, tendo em vista que o Ensino Médio foi excluído do texto, algo totalmente em desacordo com o artigo 4º, inciso I da Lei nº 9.394/96²¹. A BNCC do Ensino Médio só viria depois. Acontece que antes de falar sobre a BNCC do Ensino Médio é necessário explicar sobre a reforma do Ensino Médio que objetivou, segundo o governo federal, tornar “essa etapa do ensino mais dinâmica e atrativa aos jovens, tendo em vista a alta evasão entre os estudantes de 15 a 17 anos” (AGUIAR, 2019, p. 11).

Na realidade, como será apresentado a seguir, a reforma do Ensino Médio empregada a partir de 2016 desconsiderou as reais necessidades dos jovens, à medida em que se limitou ao discurso de empregabilidade e de uma suposta equidade, em detrimento do oferecimento de uma formação humana integral (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018) e, pior, “sob a aparência do novo, a atual reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e velhos propósitos” (SILVA, 2018, p. 3).

Inclusão - SECADI; II - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica SETEC; III- Secretaria de Educação Superior - SESu; IV - Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino SASE; e V - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP”. (BRASIL, 2016b, s.p.)

²⁰ O Observatório do Ensino Médio (2017) apresenta diversas críticas à terceira versão da BNCC, dentre elas, posso dispor: os fundamentos explicitados no começo do documento não são mantidos no decorrer do texto; ela apresenta uma visão restrita e tecnicista do currículo; e no mais, retoma a concepção “etapista” do desenvolvimento infantil.

²¹ Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio (BRASIL, 1996, s.p.).

Assim, em outra perspectiva, a reforma serviu para adequar o Ensino Médio “a requisitos postos pelo mercado de trabalho e/ou por necessidades definidas pelo setor empresarial” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 21).

A prioridade da reforma é a melhoria do desempenho dos estudantes nos testes padronizados que compõem a política de avaliação em larga escala; que a finalidade do ensino médio é de preparar os jovens para ingresso no mercado do trabalho, seja para conter a pressão por acesso à educação superior, seja para atender a demandas do setor produtivo; que a oferta e a organização curricular precisam, para observar essas intenções, se adequar a requisitos de eficiência inspirados na lógica de organização mercantil, e por isso, tornar-se-ia necessário “flexibilizar” o currículo, dividindo-o e ofertando o conhecimento de forma parcimoniosa (redução das disciplinas obrigatórias) e distinta aos diferentes sujeitos (distribuição pelos cinco itinerários formativos); implica, ainda, a construção de novas hierarquias que menosprezam determinados conhecimentos, como é o caso da Sociologia, da Filosofia e das Artes (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 28).

A reforma foi instituída pela MP nº 746/2016, que tinha “a finalidade de produzir mudanças de duas ordens: na organização curricular do Ensino Médio e no financiamento público desta etapa da educação básica” (SILVA, 2018, p. 3). Ela incorporou o modelo de ensino defendido pela classe empresarial, visto que os intelectuais orgânicos do empresariado atuaram para dar direção à correta implementação das mudanças, que só não foram maiores porque, se assim fosse, questionamentos e reivindicações poderiam inviabilizar o projeto como um todo (BEZERRA, 2019).

A Medida Provisória foi convertida na Lei nº 13.415/17²² e, dentre os argumentos de sua justificativa contidos na exposição de motivos, o então Ministro da Educação, Mendonça Filho, expôs, entre outras coisas, que:

2. (...) ao longo destes 20 anos, uma série de medidas foram adotadas para esta etapa de ensino, no entanto, a sua função social, prevista no art. 35, não atingiu os resultados previstos.

²² Buscando compreender como ocorreu a tramitação da conversão da MP em Lei, foi observado que os próprios congressistas incentivaram a participação/presença do empresariado nas audiências públicas da MP nº 746/2016, e aqui, trago uma situação em que o próprio ICE é convidado para participar desse procedimento. O caso aconteceu durante a 2ª reunião da comissão para a aprovação do plano de trabalho e dos requerimentos para realização de audiências públicas, realizada no dia 25/10/2016, quando com “o requerimento número 6, Thiago Peixoto (PSD-GO) solicitou o comparecimento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, uma entidade ‘sem fins econômicos’, criada em 2003 ‘por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de escola e resgatar o padrão de excelência do então decadente e secular ICE). Ginásio Pernambucano, localizado em Recife’ (site do O deputado justificou seu requerimento por conta da “expertise” da instituição. O senador Ricardo Ferraço (PSDB ES) também convidou esta instituição pelo requerimento número 29, sem apresentar uma justificativa específica” (QUADROS, 2020, p. 83). Assim sendo, constatamos a existência de articulações entre sociedade civil e Estado, que de certa forma acabam privilegiando os interesses privados, abrindo precedentes para as parcerias público-privadas na oferta e gestão do Ensino Médio público (BORINELLI; SILVA 2020), não é à toa que o ICE e outras instituições ganharam força e mercado após a reforma.

3. As Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, criadas em 1998 e alteradas em 2012, permitem a possibilidade de diversificar 20% do currículo, mas os Sistemas Estaduais de Ensino não conseguiram propor alternativa de diversificação, uma vez que a legislação vigente obriga o aluno a cursar treze disciplinas.

4. Atualmente o ensino médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI. Uma pesquisa realizada pelo Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – Cebrap, com o apoio da Fundação Victor Civita – FVC, evidenciou que os jovens de baixa renda não veem sentido no que a escola ensina.

(...)

13. Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa.

19. Resta claro, portanto, que o ensino médio brasileiro está em retrocesso, o que justifica uma reforma e uma reorganização ainda este ano, de tal forma que, em 2017, os sistemas estaduais de ensino consigam oferecer um currículo atrativo e convergente com as demandas para um desenvolvimento sustentável (BRASIL, 2016a, s.p).

Percebe-se um discurso que não demonstra os verdadeiros problemas do sistema educacional brasileiro e que jamais será aceito por aqueles que realmente conhecem as mazelas deste sistema, inclusive os estudantes, que na intenção de reivindicar por condições decentes para estudar e em resposta à reforma proposta pelo governo de Michel Temer, realizaram o movimento de ocupação das escolas. Assim, sob o argumento de que o estudante não aguenta mais ter que estudar treze disciplinas e um currículo que não dialoga com a atualidade, não é exposto que, o que “os alunos não aguentam mais, é uma escola sucateada, sem laboratórios, auditórios, espaços para desenvolvimento de atividades de cultura e lazer” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 15).

Uma das primeiras críticas feitas à referida Reforma foi o modo como foi publicada, visto que a medida provisória é um ato normativo de autoria do Chefe do Poder Executivo utilizado para regular situações que não podem aguardar a deliberação do Congresso Nacional e que só pode ser utilizado respeitando os requisitos previstos na própria Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, dentre os quais a relevância e a urgência. Muitos consideram que o ato praticado pelo presidente possui um certo grau de autoritarismo, tendo em vista a ausência da participação de entidades da área e da própria sociedade (SILVA; SCHEIBE, 2017; AGUIAR, 2019; LIMA; MACIEL, 2018). Ora, algo tão relevante assim, não poderia ser resolvido sem uma ampla discussão e de forma a preservar o nosso Estado Democrático de Direito, com a participação de toda a sociedade, afinal, a educação é interesse de estudantes, pais,

professores, funcionários das instituições de ensino, sindicatos, organizações nacionais, de todos. Se o Poder Executivo tinha essa proposta, a qual sabemos que, de qualquer forma, não teria como ser executada de imediato, o correto seria a apresentação de um projeto de lei, o qual seguiria todos os trâmites do processo legislativo.

Na tentativa de justificar a utilização da MP nº 746, na carta de exposição de motivos é disposto que:

14. Aprofundando-nos no aspecto da urgência, há que se considerar que, dada a oscilação do quantitativo populacional brasileiro, observa-se que o desafio nacional é ainda mais amplo. No período de 2003 a 2022, é estimado que a população jovem brasileira atinja seu ápice, alcançando por volta de 50 milhões dos habitantes. A partir disso, inicia-se uma queda projetada em 12,5 milhões de jovens, de modo que este é o momento mais importante e urgente para investir na educação da juventude, sob pena de não haver garantia de uma população economicamente ativa suficientemente qualificada para impulsionar o desenvolvimento econômico.

15. No entanto, o mais relevante é que, nesse mesmo período, a taxa de crescimento da população idosa caminha em torno de 3% ao ano, ou seja, serão esses jovens (a base contributiva do nosso sistema social de transferências de recursos dos ativos para os inativos) que entrarão no mercado de trabalho nas duas próximas décadas, razão pela qual se mostra urgente investir para que o Brasil se torne um País sustentável social e economicamente (BRASIL, 2016a, s.p.).

Dentre as propostas apresentadas ao longo do projeto que resultou na reforma do Ensino Médio, destaca-se inicialmente a divisão do currículo em duas partes, sendo a primeira determinada pela BNCC e comum a todos e, a segunda, que composta por cinco itinerários formativos específicos (linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, formação técnica e profissional). Desta forma, o aluno teria o poder da escolha, caberia a ele “escolher” qual dos itinerários pretendia cursar, o que em tese representaria, na visão do governo, uma diminuição na quantidade de disciplina cursadas, o que contribuiria para o aumento do interesse do jovem em frequentar as aulas.

O Ministério da Educação, inclusive, veiculou pela mídia, nos anos de 2016 e 2017, propagandas baseadas na premissa de um Novo Ensino Médio mais estimulante aos jovens e que permitiria a escolha do que estudar, como é possível perceber nas falas de duas propagandas deste período:

1ª Propaganda - Título: Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar!

Locutor: Novo Ensino Médio. Quem conhece aprova.

Jovem 1: - Eu escolho o que eu vou estudar? Então é claro que eu aprovo;

Jovem 2: - Minha vocação, sim, eu aprovo;

Jovem 3: - Eu quero;

Jovem 4: Eu aprovo;

Locutor: - Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar, de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro (BRASIL, 2016c, s.p.).

2ª Propaganda – Título: O Novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens!

Jovem 1: - Sabe o que estamos fazendo aqui? Conversando sobre o nosso futuro. Com o Novo Ensino Médio, o ensino nas escolas tem tudo para ficar mais estimulante, mas de acordo com o que a gente quer mesmo.

Jovem 2: - É isso aí. A proposta é baseada na experiência de vários países, que tratam a educação como deve ser, né? Uma prioridade.

Jovem 3: - Como assim?

Jovem 1: No Novo Ensino Médio, o conteúdo obrigatório, que é essencial para a formação de todos, vai continuar existindo. Ele vai ser definido pela Base Nacional Comum Curricular. E esse debate já começou.

Jovem 3: - Tá aqui, ó. O mais importante é que vamos ter liberdade de escolher entre quatro áreas de conhecimento para poder nos aprofundar nos estudos, né?! Tem linguagens, matemática, ciências humanas ou ciências da natureza. Tudo de acordo com os meus sonhos e o que eu desejo pro meu futuro!

Jovem 1: - E tem uma novidade também pra quem quer terminar os estudos e já começar a trabalhar, que é a formação técnica profissional, com aulas práticas e teóricas. Antes, quem queria uma formação técnica precisava cursar o Ensino Médio e ainda fazer um curso técnico separado. Agora a formação técnica e profissional vai ser mais uma opção pro aluno concluir o Novo Ensino Médio. Daí, no final dos três anos, você pode terminar o Ensino Médio e receber um certificado do ensino técnico.

Jovem 1: - Novo Ensino Médio. Acesso o site, participe das discussões.

Jovem 3: - Agora é você quem decide o seu futuro (BRASIL, 2017b, s.p.).

Erroneamente, essas propagandas passam a impressão de que o jovem pode escolher o que vai estudar (SILVA; SCHEIBE, 2017; SILVEIRA; MORETTI, 2017; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017), visto que o artigo 4º da Lei nº 13.415/2017, traz na alteração do artigo 36 da Lei nº 9.394/96, que os “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” (BRASIL, 2017a), ou seja, não existe garantia que o jovem poderá ter acesso a todas as cinco opções de itinerários, pois “cada Estado, rede e instituição de ensino definirá qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecidos” (SILVEIRA; MORETTI, 2017, p. 32).

Cátia Guimarães (2020, p. 8) é direta ao dispor que

Apesar de defender a liberdade de escolha dos jovens, a legislação não obriga as redes a oferecerem os cinco itinerários. O mais próximo que se chegou disso foi o parágrafo 6º do artigo 12 das Diretrizes Curriculares, que estabelece que “os sistemas de ensino devem garantir a oferta de mais de um itinerário formativo em cada município”, o que significa que as mais de 3 mil cidades brasileiras que só têm uma escola de ensino médio deverão oferecer pelo menos duas opções de itinerários (GUIMARÃES, 2020, p. 8).

Como o próprio Estado vai definir quais itinerários serão ofertados em cada localidade, não há como falar em uma liberdade de escolha pelo jovem. Assim, a divisão

do currículo em itinerários pode se tornar uma grande frustração para os jovens que não terão acesso ao itinerário que pretendia escolher. Exemplificando, temos a situação do aluno que estuda em uma comunidade escolar onde não seja oferecido o itinerário formativo de sua preferência e, por não ter condições de se deslocar para uma escola que o ofereça, acaba cursando aquele que sua escola irá oferecer (SILVEIRA; RAMOS; VIANNA, 2018).

No mais, temos o fato de que o jovem que optou por um determinado itinerário provavelmente não terá nenhum contato com determinados conteúdos de disciplinas de outra área do conhecimento. O jovem, certamente, irá terminar o Ensino Médio sem ter acesso a determinados conhecimentos comuns de formação geral uma vez que, na prática, componentes curriculares tradicionais que compõem a grade curricular do Ensino Médio perdem espaço e carga horária (diminuição de 1.200 horas) por conta da inserção dos itinerários e das “unidades curriculares” que os compõem, dentre elas, o empreendedorismo. A Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assim definiram em seu artigo 5º:

III - itinerários formativos: cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade;

IV - unidades curriculares: elementos com carga horária pré-definida, formadas pelo conjunto de estratégias, cujo objetivo é desenvolver competências específicas, podendo ser organizadas em áreas de conhecimento, disciplinas, módulos, projetos, entre outras formas de oferta;

V - arranjo curricular: seleção de competências que promovam o aprofundamento das aprendizagens essenciais demandadas pela natureza do respectivo itinerário formativo; (BRASIL, 2018).

Assim, entende-se que essa divisão em itinerários, na medida em que fragmenta e reduz os conteúdos que seriam estudados, corresponde a uma negação ao direito de formação comum, pois o estudante é impedido de ter acesso ao conjunto global de conhecimentos (SILVA; SCHEIBE, 2017; BORINELLI; SILVA 2020), muitos dos quais foram produzidos e acumulados pela sociedade durante séculos (SILVEIRA; MORETTI, 2017). Na prática, isto só enfraquece o “sentido do ensino médio como “educação básica”, consagrado na LDB de 1996 e que pressuporia uma formação comum. (SILVA, 2018, p. 4).

Vale dizer que o currículo dividido ou organizado em itinerários favorece a ampliação das relações público-privadas. Uma conselheira do Conselho Estadual de

Educação do estado do Rio Grande do Sul, em audiência pública sobre o Novo Ensino Médio, ao se referir sobre a oferta dos itinerários formativos, assim declarou:

Não vou ofertar aquilo que ninguém quer e que ninguém precisa. Precisa se estar atento às reais necessidades dos desejos e sonhos da juventude, das possibilidades que a escola tem para oferecer, isso é muito importante, não dá também para sonhar lá na escola e fazer ofertas do que não há infraestrutura... Mas teremos os parceiros! Os parceiros irão nos ajudar a enriquecer o currículo da escola". [...] E os locais? O local natural de preferência é a escola, no entanto, podemos nos valer de inúmeras instituições credenciadas e, também, um outro local que nós conhecemos muito e que agora a lei contempla: o Ead. 20% do diurno e 30% do noturno, especialmente na educação profissional. [...]. (ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL, 2019, s.p.).

Outra proposta da Reforma amplamente questionada foi a retirada da obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia, Sociologia, Artes e Educação Física. No final, houve a obrigatoriedade da disciplina de Artes, sendo prevista a presença de conteúdo das demais disciplinas como “estudos e práticas”, sem a garantia de um tratamento específico como receberam, por exemplo, os componentes de Português e Matemática. Uma leitura descuidada do parágrafo segundo²³ do 35-A, acrescentado na Lei nº 9.394/96, pela Lei nº 13.415/2017, nos levaria a acreditar que as disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia teriam voltado a ser disciplinas obrigatórias, após as diversas críticas feitas a MP nº 746 e para contornar as discussões sobre essa temática. No entanto, devemos nos atentar para o uso desse termo “estudos e práticas”, pois revela a natureza suplementar que esses estudos acabam adquirindo. No que pese à filosofia e à sociologia, as quais não são mais vistas como componentes curriculares, podem ter seus conteúdos tratados como temas transversais e diluídos em outras disciplinas, conforme a BNCC (LIMA; MACIEL, 2018).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio revela a ofensa ao direito de formação comum e de acesso ao conhecimento (SILVA, 2018), e afastava o Novo Ensino Médio do comprometimento de contribuir para o desenvolvimento do cidadão, pois tais disciplinas são fundamentais para a realização de uma formação no sentido amplo e crítico. É preciso compreender que o papel da escola vai muito além da preparação do indivíduo para o mercado de trabalho e problematizar a internalização de uma cultura nacional que nos diz que o importante é “passar no vestibular”, é “ter um diploma para conseguir um emprego”. A reforma do Ensino Médio demonstra que “o saber prático tende a ocupar todo o espaço da escola, enquanto o saber filosófico é considerado como

²³ “Art. 35-A, § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (BRASIL, 2017a).

residual ou mesmo desnecessário” (SANTOS, 1999). É evidente que esta postura nos custa caro, pois, atualmente, notamos o enfraquecimento das subjetividades, da solidariedade, da democracia e da cidadania.

Verdade seja dita, a referida proposta escancara que a reforma vem para satisfazer interesses voltados para o mercado. O fato de existirem propostas, como as previstas nos parágrafos 3º e 4º do artigo 35-A que foi incluído na Lei nº 9.394/96, que sugerem que as disciplinas de Língua Portuguesa, de Matemática e de uma língua estrangeira o Inglês fossem obrigatórias, também contribuem para se chegar nesta conclusão.

Em relação à língua inglesa, essa alteração produz efeitos revogatórios sobre a Lei nº 11.161/2005, que dispunha sobre o ensino da língua espanhola no Brasil, ao reafirmar a obrigatoriedade do inglês como primeira língua estrangeira moderna. A Lei nº 13.415/2017 reinsereu a preferência sobre o espanhol como segunda opção de língua estrangeira (LIMA; MACIEL, 2018).

Outras mudanças presentes na reforma atual do Ensino Médio dizem respeito à carga horária da formação geral básica, que não poderá ser superior a 1.800h (mil e oitocentas horas) para a formação comum; o surgimento da possibilidade do exercício da docência por pessoa com “notório saber” para o itinerário de formação técnica e profissional, aquele que não precisava comprovar qualquer formação segundo o texto da MP nº 746, mas que conforme o texto da Lei nº 13.415/2017, deve atestar “por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado” (BRASIL, 2017a); e, por fim, o uso de recursos públicos do Fundeb para financiar parcerias com o setor privado, o que “constitui grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica” (SILVA; SCHEIBE, 2017; p. 27).

Assim, a reforma, que oficialmente era necessária para atender aos interesses do jovem e melhorar o Ensino Médio ofertado no país, nos dizeres de Krawczyk e Ferretti (2017), veio flexibilizar: a) o tempo escolar, à medida que limita a carga horária a formação comum sem definir como este tempo deve ser utilizado; b) a organização e conteúdo curricular, através dos itinerários formativos; c) o oferecimento do serviço educativo e a responsabilidade da União e dos Estados, a partir do momento que permite a colaboração e intervenção de organismos privados; e d) a profissão docente.

Conforme se pode observar, a flexibilização decorrente da reforma do Ensino Médio causa uma verdadeira desregulamentação e precarização desta etapa da educação básica, o que pode ocasionar uma instabilidade da proteção contra a concentração da

riqueza material e de conhecimento, que permitirá a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social e que não atende o interesse dos jovens. Enfim, a escolha, tão enaltecida e veiculada durante todo o procedimento da reforma, não atenderá as necessidades dos jovens. Portanto, temos novamente uma semiformação, visto que a formação do jovem está pautada por interesses externos aos seus e é subordinada a interesses definidos pela lógica mercantil (SILVA, 2018).

Necessárias são as colocações feitas por Garcia e Czernisz (2017) que consideram as alterações propostas no Ensino Médio como autoritárias e, pior, que elas são direcionadas a um público específico, qual seja os jovens da classe trabalhadora, que precisam frequentar a escola pública. Para os autores, a reforma terá um efeito menor nas instituições de ensino particulares, visto que estas provavelmente não irão limitar os conhecimentos disponibilizados aos alunos a um ou dois itinerários. Na realidade, estamos vivenciando um desrespeito à luta pelo acesso à educação completa e de qualidade da classe trabalhadora, pois nas atuais políticas educacionais para a escola pública existem interesses e influência dos empresários acima dos interesses coletivos (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

Voltando à discussão da BNCC do Ensino Médio, é preciso algumas digressões. Com a reforma atual desta etapa temos um novo cenário. Se durante a sistematização da BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, existia uma colaboração de assessores do MEC para com a Comissão Bicameral da Base Nacional Comum Curricular do CNE, esta foi intensificada no processo referente à BNCC do Ensino Médio (AGUIAR, 2019). Por não concordar com a proposta da BNCC e todo o contexto da reforma do Ensino Médio, o Conselheiro César Callegari chegou a pedir afastamento da presidência da Câmara de Educação Básica e, através de uma carta, expôs seus motivos aos demais conselheiros.

Na mencionada carta, que foi publicada em alguns meios de comunicação, Callefari (2018) tece profundas críticas sobre à BNCC e a Lei nº 13.415/2017, as quais corroboram com o que já foi apresentado sobre a reforma do Ensino Médio nesta seção. Assim, apenas para fins de demonstrar o posicionamento do ex-conselheiro, transcrevo alguns fragmentos da mencionada carta:

A primeira conclusão a que chego é que não é possível separar a discussão da BNCC da discussão da Lei nº 13405 que teve origem em Medida Provisória do Presidente da República e estabeleceu os fundamentos do que chamam de “reforma do ensino médio”. Uma coisa está intrinsecamente ligada à outra. A própria Lei é clara ao estabelecer que é a BNCC que lhe dará “corpo e alma”.

Problemas da Lei contaminam a BNCC. Problemas da Base incidirão sobre a Lei.

(...)

A meu ver, a proposta de BNCC elaborada pelo MEC evidencia os problemas contidos na referida Lei, aprofunda-os e não os supera. Ela sublinha o defeito de origem: a separação do ensino médio do conjunto da educação básica na concepção de uma BNCC. Eu e outros conselheiros insistimos nessa crítica desde o início do processo. Eis que, materializando nossos piores temores, a proposta do MEC para o ensino médio não só destoa, mas contradiz em grande medida o que foi definido na BNCC das etapas educacionais anteriores e é radicalmente distinta do que vinha sendo cogitado nas versões primeiras. Tinham, afinal, razão os que temiam rupturas e fragmentação da educação básica.

(...)

Portanto, desde o início, a BNCC foi imaginada para ser uma base para a equidade que ajudasse a elevar a qualidade da educação brasileira. Contudo, na contramão de tudo o que se pensou, a nova Lei do ensino médio estabelece que esses direitos serão reduzidos e limitados ao que puder ser desenvolvido em, no máximo, 1800 horas. Ou seja: apenas ao que couber em cerca de 60% da atual carga horária das escolas.

(...)

Como se pode constatar no documento preparado pelo MEC, com exceção de língua portuguesa e matemática (que são importantes, mas não as únicas), na sua BNCC desaparece a menção às demais disciplinas cujos conteúdos passam a ficar diluídos no que se chama de áreas do conhecimento. Sem que fique minimamente claro o que deve ser garantido nessas áreas. Contudo, sabemos que os direitos de aprendizagem devem expressar a capacidade do estudante de conhecer não só conteúdos, mas também de estabelecer relações e pensar sobre eles de forma crítica e criativa.

(...)

O atual governo diz que o “novo ensino médio” já teria sido aprovado pela maioria dos jovens. Não é verdade. Nenhuma mudança chegou às escolas e talvez para a maioria elas nunca cheguem. Alardeia a oferta de um leque de opções para serem escolhidas pelos estudantes, mas na sua BNCC não indica absolutamente nada sobre o que esses “itinerários formativos” devem assegurar.

(...)

No que concerne à Lei nº 13405 propriamente dita, penso que ela deva ser revogada. E, a partir disso, em novas bases sociais, políticas e administrativas advindas das eleições de outubro, iniciar um amplo debate nacional com participação ativa deste CNE (CALLEGARI, 2018).

Callegari foi substituído pelo conselheiro Eduardo Deschamps e os procedimentos tiveram continuidade. Mesmo com protestos de professores contrários ao documento elaborado pelo MEC e o cancelamento de audiência pública promovida pelo CNE sobre o tema, a polêmica BNCC do Ensino Médio foi aprovada.

A BNCC do Ensino Médio acabou sendo um “conjunto de prescrições de conteúdos e nem sequer contempla os princípios gerais necessários para uma formação integral, tão necessária a essa etapa de ensino, limitando, assim, parte do Ensino Médio a um receituário de conteúdos” (LIMA; MACIEL, 2018, p. 13). Desta forma, temos resgatadas as ideias “empoeiradas” dos anos 90, de um currículo organizado a partir de racionalidade das competências e habilidade (SILVA, 2018), de políticas visando reduzir

custos da educação a qualquer preço e da adoção de mecanismos que possibilitem a inserção do país na economia globalizada através de uma formação alinhada aos interesses do mercado.

A BNCC do Ensino Médio está coadunada com a Lei nº 13.415/2017, visando atender os anseios do mercado, nesta perspectiva neoliberal de mundo, onde temos uma depredação da educação emancipadora.

O projeto formativo proposto na BNCC e nos textos dos anos 1990 alude a uma formação para a autonomia e ao respeito à diversidade cultural, prescreve, porém, a adequação da formação humana a restritivos imperativos de formação para a adaptação. Evidencia-se um tratamento formal das “diferenças”, ao mesmo tempo em que se persegue a padronização e integração (SILVA, 2018, p. 11).

Lima e Maciel (2018) advertem que a flexibilização e o esvaziamento do currículo do Ensino Médio podem resultar na corrosão do direito à educação visto que a reforma do Ensino Médio, nos moldes da Lei nº 13.415/2017 e da BNCC, promove um verdadeiro desfalecimento da Educação Básica brasileira, seja porque esquarteja a Educação Básica, separando o ensino infantil e o ensino fundamental do Ensino Médio, ou por conta do seu aspecto retroativo no que diz respeito a uma formação integral. No mais, como já exposto, representa uma retomada e atualização das ideias neoliberais da década de 1990.

No campo técnico, a reforma permite o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenado pela OCDE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (FREITAS, 2018, p. 29).

Todas essas modificações normativas legitimam, em algum grau, a redefinição das fronteiras entre o público e o privado, de modo que ocorra a imbricação entre eles. Deste modo, surgem políticas aparentemente modernizadoras, democráticas, de interesse social e que visem a qualidade da educação para todos, mas que, na verdade, objetivam atender os interesses da iniciativa privada, quais sejam: aumentar as suas oportunidades de negócios e, principalmente, intensificar a sua hegemonia no contexto social pela participação ativa na direção e na execução das políticas educacionais, sobretudo no contexto da educação pública (CARVALHO, 2019; SANDRI; SILVA, 2019; FREITAS, 2018; PIRES; PERONI, 2019).

Freitas (2018, p. 54) alerta que:

Não parece que estejamos apenas frente a uma demanda por uma “nova gestão pública”, ou por um “quase mercado”, mas frente a uma demanda de inserção da atividade educacional no livre mercado pleno, o que equivale a promover a destruição do sistema educacional público e do controle estatal (regulação) das escolas – incluindo eliminar seus sistemas de gestão democrática –, os quais seriam, nessa visão, os responsáveis por impedir o livre funcionamento das leis de mercado em ambiente educacional (FREITAS, 2018, p. 54).

Assim, vivemos em um contexto em que existe uma “verdadeira ‘indústria especializada’ em Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs)” (SANDRI; SILVA, 2019, p. 35), onde os reformadores empresariais da educação²⁴, ao firmarem parceria com o Estado, passam a atuar diretamente sobre a gestão educacional pública e sobre a sua oferta, de modo que ocorra o financiamento de escolas privadas com fundos públicos e maior porosidade para que o currículo passe a ser elaborado pela iniciativa privada (BEZERRA, 2019).

Através do presente capítulo foi possível entender o porquê e como ocorreu o estreitamento das relações entre o privado e o público, em especial, em relação à efetivação do direito/serviço à educação. Na primeira parte, é possível notar como a expansão da globalização e o suposto descrédito ao Estado “impuseram” a adoção de mecanismos neoliberais, como o gerencialismo, para que o Estado conseguisse cumprir suas funções. Logo, criou-se a ideia que o Estado necessitaria da contribuição da iniciativa privada, seja através de parcerias ou mesmo transferindo o seu papel para o setor empresarial.

E em relação ao Brasil, é evidenciado que foram elaborados diversos atos normativos que autorizam e incentivam a interferência da iniciativa privada na Administração Pública, inclusive quando se trata de educação. E que, independentemente da gestão, os empresários sempre estiveram ali, influenciando os rumos da educação pública brasileira. Neste contexto, instituições privadas como o ICE adquirem a abertura para crescer e aumentar a sua atuação no território nacional. Como veremos no próximo capítulo, mesmo antes da reforma do Ensino Médio, o ICE já atuava em diversos Estados, dentre eles, o estado do Maranhão.

²⁴ Reformadores empresariais da educação é uma expressão utilizada inicialmente por Ravitch (2011) para denominar a parcela da iniciativa privada (uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas, pesquisadores, institutos e fundações privadas) que atuava na educação pública estadunidense, utilizando-se do modelo de gestão das empresas para tornar as escolas mais eficientes e eficazes do ponto de vista mercantil (BEZERRA, 2019).

3. A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA DO ESTADO MARANHÃO COM O ICE: EDUCAÇÃO (DE TEMPO) INTEGRAL E ESCOLA DA ESCOLHA

Este capítulo possui como principal finalidade situar o leitor sobre como foi estabelecida a relação entre o estado do Maranhão e o ICE. Assim, ele foi dividido em três seções. Na primeira seção será apresentado o arcabouço legal estadual que possibilitou a assinatura do convênio entre o Estado e o ICE. Na segunda seção, iremos conhecer quem é o ICE e os acontecimentos relacionados a sua origem e desenvolvimento. E, por fim, na terceira seção, será apresentado a visão do Governo do Estado e da Secretaria de Educação do Estado sobre essa relação público-privada.

3.1 NOTAS SOBRE O ENSINO MÉDIO NO MARANHÃO ENTRE 2014 E 2020

O estado do Maranhão vem priorizando a implantação de uma Educação de tempo integral para o Ensino Médio nos últimos anos, o que é evidenciado por alguns dos seus atos normativos, conforme será demonstrado a seguir. Por vezes, o estado também trata a Educação de tempo integral como sinônimo de Educação Integral, ou mesmo como termos que teriam uma relação direta. Ainda que não sejam sinônimos, Educação Integral e “de tempo integral” são expressões que acabam se tornando cada vez mais presentes nos últimos anos.

Mas o que seria uma educação integral? Lizzi e Favoreto (2018) dispõem que o referido termo não possui uma compreensão universal, assumindo diversos sentidos e significados a partir do contexto sócio-histórico em que é analisado. Gadotti (2009), por sua vez, alega que o tema é discutido em diversos momentos da história. Segundo ele, Aristóteles já trabalhava com a ideia de educação integral quando ponderava que a educação deveria desabrochar todas as potencialidades humanas, enquanto Marx preferia chamada de educação “omnilateral”, enquanto Paulo Freire tinha uma visão de educação transformadora e popular.

Assim, o objetivo da Educação Integral pode ser sintetizado na ideia de Zanardi (2016, p. 87), para quem “a Educação Integral deve investir em seu compromisso com os conhecimentos que possibilitam a compreensão da realidade e a sua transformação”. Quando falamos de Educação Integral no âmbito escolar, devemos pensar que ela deve proporcionar uma ampliação da capacidade do aluno compreender suas mediações,

determinações e possibilidades históricas (LIZZI; FAVORETO, 2018). Ocorre que a tentativa de promover uma Educação Integral é complexa e implica em alterações, não apenas curriculares e metodológicas, mas na cultura da comunidade escolar. Antunes e Padinha (2010, p. 17) esclarecem que a Educação Integral é aquela que

Trabalha pelo atendimento e pelo desenvolvimento integral do educando nos aspectos biológicos, psicológicos, cognitivos, comportamentais, afetivos, relacionais, valorativos, sexuais, éticos, estéticos, criativos, artísticos, ambientais, políticos, tecnológicos e profissionais. Educar integralmente o cidadão e a cidadã significa, pois, prepará-los para uma vida saudável e para a convivência humanizada, solidária e pacífica (ANTUNES; PADILHA, 2010, p. 17).

Em outras palavras, a Educação Integral deve contribuir com o desenvolvimento do cidadão, detentor de direitos e deveres. Neste sentido, de acordo com Arroyo (2012), podemos pensar que uma escola que se preze a oferecer uma Educação Integral em uma perspectiva emancipatória, deve ser aquela que: articula tempos-espacos de escolarização com outros tempos-espacos do viver, de socialização; que oferece mais tempo para um digno e justo viver; que contribui para tornar as vidas menos precarizadas; que concebe o ser humano como uma totalidade; que vê os alunos como coletivos sociais, étnicos, raciais, dos campos, periferias, etc.; que supera o dualismo entre turno normal (destinado a ensinar e a aprender os conteúdos disciplinares) e o turno extra (voltado para atividades optativas, lúdicas, corpóreas, culturais...).

A educação em tempo integral não é recente no Brasil. Como observou Giolo (2012, p.94-95), historicamente “a classe dominante sempre teve escola de tempo integral. [...] De tempo parcial [era] a escola dos segmentos populares. O que ocorreu, no entanto, foi que “na defesa e implantação da oferta de escolas de tempo integral aos trabalhadores e filhos de trabalhadores, o papel e o sentido da escola são ressignificados”, geralmente “através de mudanças curriculares que ampliam os espaços e as possibilidades de intervenção do setor privado e empresarial na escola pública” (SILVEIRA; CRUZ, 2019, p.101-102).

No caso do estado do Maranhão, a Educação Integral aparece na Lei Estadual nº 10.099, de 11 de junho de 2014, publicada durante o governo de Roseana Sarney (MDB), a qual aprovou o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão (PPE/MA). No

PPE/MA, destacamos as metas 3²⁵ e 6²⁶, as quais são direcionadas à ampliação da oferta de ensino para adolescentes de 15 a 17 anos e da própria Educação Integral em jornada ampliada.

Em 2015, tivemos uma mudança de Governo no âmbito estadual, contudo percebemos que a nova gestão também promoveria ações voltadas para a implementação da Educação Integral no Estado. Na verdade, na proposta de governo de campanha do Governador eleito em 2014, Flávio Dino, intitulado “Propostas para um Maranhão com desenvolvimento e justiça social”, já era possível observar essa intenção, visto que na proposta nº 31, o então candidato apresentou o interesse de aumentar a Rede de Ensino em Tempo Integral. E ainda justificou que, até aquele momento,

apenas 0,5% dos alunos do Ensino Médio estudam em período integral no Estado e que essa deficiência precisa ser sanada, pois as escolas de tempo integral são comprovadamente mais eficientes. Nossa meta de governo é criar novas vagas na rede estadual de tempo integral, possibilitando uma escola de mais qualidade, com reforço escolar, esporte e cultura (COLIGAÇÃO TODOS PELO MARANHÃO, 2014, p. 20).

Ainda destacamos que no mesmo Plano de governo, foi proposto que as fontes de financiamento das ações ali contidas poderiam ser custeadas e implantadas, além de outros meios, pelas parcerias público-privadas²⁷ (COLIGAÇÃO TODOS PELO MARANHÃO, 2014, p. 7). Desta forma, nos primeiros dias da gestão de Flávio Dino (PCdoB), foi publicado o Decreto Estadual nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015, que instituiu o Programa “Escola Digna”.

O Programa “Escola Digna” tem o objetivo de propiciar, às crianças, jovens, adultos e idosos atendidos pelo Sistema Estadual de Ensino e pelo Sistema Público de Ensino dos Municípios, o acesso à infraestrutura necessária para as suas formações como cidadãos livres, conscientes e preparados para atuar profissionalmente nos mais diversos campos da atividade social (ESTADO DO MARANHÃO, 2015c, s.p.).

Para alcançar esse objetivo foram propostas diversas ações, dentre as quais podemos destacar: a expansão e melhoria da estrutura física das escolas; a implementação

²⁵ META 3: Ampliar, até 2016, o atendimento escolar a população de 15 a 17 anos em até 99% a elevar até 2020 a taxa líquida* de matrículas de 40,6% para 75,4% nessa faixa etária (ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p. 17).

²⁶ META 6: Oferecer até 2020, Educação Integral em Jornada Ampliada em, no mínimo, 10% das escolas públicas de modo a atender 9,8% dos alunos da Educação Básica (ESTADO DO MARANHÃO, 2014, p. 19).

²⁷Não foi possível confirmar se houve ou qual a porcentagem de participação dos parceiros privados no financiamento, tendo em vista que não foi possível obter informações sobre ele.

de ações visando o fortalecimento da gestão democrática na escola e a valorização dos professores, de modo a melhorar os indicadores educacionais da rede pública maranhense; o fortalecimento de insumos educativos estaduais e municipais; a assessoria às redes municipais de ensino por um período mínimo de 24 meses; a indução financeira, concessão de bolsas, premiações e/ou reconhecimento por experiências exitosas (ESTADO DO MARANHÃO, 2015c, s.p.). Tais ações seriam financiadas pelo governo do Estado, por recursos próprios, recursos oriundos da União ou de Emendas Parlamentares e, também, por parcerias com instituições privadas que poderiam aderir e contribuir com o Programa.

O Programa traz no seu objetivo a preparação para atuação profissional – aqui, é possível abrir parênteses para lembrar que a educação ofertada pelo sistema de ensino público não deve ser limitada a uma formação técnica, pelo contrário, deve “estabelecer relações entre as diversas áreas do conhecimento, tanto no sentido teórico como no prático e, como tal, produção social, portanto, parcial, provisório e carregado de contradições” (LIZZI; FAVORETO, 2018, p. 136), em outras palavras, possibilitar uma Educação Integral.

Na sequência, tivemos a publicação da Medida Provisória Estadual nº 212, de 17 de dezembro do mesmo ano, a qual foi convertida mais tarde na Lei Estadual nº 10.414, de 07 de março de 2016, instituindo o Programa de Educação Integral (PROEIN) no âmbito do Estado. O que comprovou as intenções da nova gestão em implementar a Educação (de tempo) Integral no Estado²⁸. O PROEIN surge com a finalidade de possibilitar o planejamento e a execução de ações educacionais que ajustassem, de forma progressiva, a Educação (de tempo)Integral no Maranhão. Para isso, essas ações educacionais seriam

focadas em conteúdo, método e gestão, direcionadas para a melhoria da oferta e qualidade do ensino no Sistema Estadual de Ensino, segundo princípios da corresponsabilidade e coparticipação, envolvendo Estado, municípios, comunidades, entidades civis e classe empresarial” (ESTADO DO MARANHÃO, 2016, s.p).

Destacamos que, na MP Estadual nº 212/2015, aparece a aceitação da participação de instituições privadas nas ações educacionais a nível estadual. O PROEIN funcionaria em consonância com o Programa “Escola Digna”, promovendo a transformação gradativa

²⁸ De acordo com Antunes e Padilha (2010, p. 23), o Estado é primeiro sujeito fundamental da Educação Integral, pois “sem um governo fortemente comprometido com políticas sociais e com a educação para todos, a Educação Cidadã e Integral fica ameaçada”.

das Unidades de Ensino em Centros de Educação Integral de Ensino Médio (CEI)²⁹ e a criação de Núcleos de Educação Integral do Ensino Médio³⁰. Para completar, a própria MP nº 212/2015 cita quais seriam as primeiras Unidades de Ensino que se tornaram CEIs, quais sejam a Unidade Integrada Jacira de Oliveira Silva, localizada no município de Timon e o Centro de Ensino Poeta Antônio José, do município de Santa Inês.

Ocorre que a Lei Estadual nº 10.414/2016, assim como a MP nº 212/2015 precisam de um ato normativo complementar, então, diante dessa necessidade de regulamentar o PROEIN, foi publicado o Decreto Estadual nº 31.435, em 29 de dezembro de 2015, que por meio dos seus 19 artigos exhibe conceitos, objetivos, estrutura organizacional, individualização de competências e demais elementos fundamentais para que o PROEIN seja compreendido e executado. O mencionado decreto dispõe que os CEIs iriam funcionar em um período integral, de modo que a jornada escolar integral seria composta por uma jornada total de 7 (sete) horas e 30 (trinta) minutos de atividades pedagogicamente orientadas, no período de 07h e 30m às 17 horas.

Aqui enfatizamos que Educação Integral não é sinônimo de educação de tempo integral ou horário integral. Como foi dito anteriormente, a Educação Integral é complexa e envolve diversos aspectos da formação do cidadão. Deste modo, ela não pode ser reduzida ao cumprimento de uma carga horária x ou y e em determinado espaço físico (ANTUNES; PADILHA, 2010, GADOTTI, 2009). Entendemos que a ampliação da jornada escolar visa “proporcionar um avanço significativo para diminuir as desigualdades sociais e ampliar democraticamente as oportunidades de aprendizagem” (ZANARDI, 2016, p. 84), contudo, por si só, não garante a Educação Integral.

Nos anos seguintes, o PROEIN foi ampliado e em 2018, através do Decreto Estadual nº 33.825, de 23 de fevereiro de 2018, tivemos a sua expansão, de um projeto piloto de 2 (duas) escolas para mais 25 (vinte e cinco) Centros e Unidades de Ensino foram transformados em CEIs, conforme é demonstrado no Quadro 4:

²⁹ O art. 2º, I do Decreto nº 31.435, traz a definição de CEI, “para fins deste Decreto, considera-se: I - Centro de Educação Integral de Ensino Médio - Centro de Ensino Médio em período integral que tem como objetivo a formação de indivíduos protagonistas, agentes sociais e produtivos, com conhecimentos, valores e competências dirigidas ao pleno desenvolvimento social e preparo para o exercício da cidadania. Possui conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprio, conforme regulamentação, observada a Base Nacional Comum (ESTADO DO MARANHÃO, 2015e, s.p.).

³⁰ Segundo o art. 3º, § 4º da MP nº 212/2015, “os Núcleos de Educação Integral de Ensino Médio são espaços educativos destinados a atender, em regime de tempo integral, aos estudantes do Ensino Médio, objetivando ampliar o tempo de atendimento e o espaço escolar de Ensino Médio do Sistema Estadual de Ensino e serão criados gradativamente por Decreto do Poder Executivo” (ESTADO DO MARANHÃO, 2015d, s.p.).

Quadro 4- Novos CEIs de acordo com o Decreto Estadual nº 33.825/2018

Município	Nome de Escolha
Açailândia	Centro de Ensino Lourenço Antônio Galletti
Balsas	Centro de Ensino Padre Fábio Bertagnolli
Barra do Corda	Centro de Ensino Dom Marcelino de Milão
Carolina	Centro de Ensino Sertão Maranhense
Caxias	Centro de Ensino Aluísio Azevedo
Chapadinha	Centro de Ensino Raimundo Araújo
Coroatá	Centro de Ensino Hermano José Leopoldino Filho
Grajaú	Centro de Ensino Amaral Raposa
Imperatriz	Centro de Ensino Tancredo de Almeida Neves
Itapecuru-Mirim	Centro de Ensino Ayrton Senna
Paço do Lumiar	Centro de Ensino Domingos Vieira Filho
Passagem Franca	Centro de Ensino Antonio Reinaldo Porto
Pedreiras	Centro de Ensino Olindina Nunes Freire
Pinheiro	Centro de Ensino Dom Ungarelli
Presidente Dutra	Centro de Ensino Deputado Remy Soares
São João dos Patos	Centro de Ensino Josélia Almeida Ramos
São Luís	Centro de Ensino Professora Dayse Galvão de Sousa
São Luís	Centro de Ensino Dr. João Bacelar Portela
São Luís	Centro de Ensino Y Bacanga
São Luís	Centro de Ensino Menino Jesus de Praga
São Luís	Centro de Ensino Gonçalves Dias
São Luís	Centro de Ensino Estefânia Rosa da Silva
São Luís	Centro de Ensino João Francisco Lisboa
Viana	Centro de Ensino Dom Hamleto de Angelis
Zé Doca	Centro de Ensino Nelson Serejo de Carvalho Cema

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Estadual nº 33.825/2018.

Posteriormente, com a Lei Estadual nº 10.995, de 11 de março de 2019, foi instituída a Política Educacional “Escola Digna”, que “tem por objetivo institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino” (ESTADO DO MARANHÃO, 2019, s.p.). Ela é desenvolvida de forma integrada pelo Governo do Estado em regime de colaboração com os municípios e abrange as ações que estão previstas no artigo 3º da mencionada lei:

I - expansão do atendimento escolar e melhoria da infraestrutura, com padrão de qualidade e equidade abrangendo, de forma especial:

(..)

II - implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral;

III - fortalecimento da gestão escolar democrática da educação pública por meio do desenvolvimento de um modelo de gestão para resultados na aprendizagem, a ser instituído por Decreto do Poder Executivo;

IV - qualificação das práticas e rotinas pedagógicas, por meio da formação continuada dos profissionais das redes municipais e estadual de educação;

V - valorização dos profissionais da educação;

VI - participação direta da comunidade escolar na eleição dos gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses;

VII - fornecimento de insumos, que favoreçam a melhoria da aprendizagem;

VIII - fortalecimento da cooperação federativa com as redes municipais de educação, por meio do Pacto pelo Fortalecimento da Aprendizagem, a ser regulamentado por Decreto do Poder Executivo;

IX - fomento à melhoria dos indicadores educacionais do Estado do Maranhão, por meio do desenvolvimento do Programa “Mais IDEB”, a ser regulamentado por Decreto do Poder Executivo.

X - indução à melhoria do desempenho, por meio da concessão de bolsas, premiação e reconhecimento das experiências exitosas;

XI - promoção da colaboração horizontal e da cooperação com as instituições educacionais e outras agências públicas e privadas, por meio de parcerias;

XII - realização de avaliação institucional com os profissionais da educação. (ESTADO DO MARANHÃO, 2019, s.p., grifo nosso).

Como último ato normativo apresentado nessa seção, temos o Decreto Estadual nº 36.456, de 31 de dezembro de 2020, que dispõe sobre a reorganização da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação, o qual anuncia quais são as escolas regulares de tempo integral no Estado, conforme é verificado no anexo II. A partir daquele ano, seriam 55 (cinquenta e cinco) Centros Educa Mais:

Quadro 5- Centros Educa Mais de acordo com o Decreto Estadual nº 35. 890/2020

Município	Nome de Escolha
Açailândia	Centro Educa Mais Lourenço Antônio Galletti
Alcântara	Centro Educa Mais Professor Aquiles Batista Vieira
Arari	Centro Educa Mais Cidade de Arari
Balsas	Centro Educa Mais Padre Fábio Bertagnolli
Barra do Corda	Centro Educa Mais Dom Marcelino de Milão
Carolina	Centro Educa Mais Sertão Maranhense
Caxias	Centro Educa Mais Aluísio Azevedo
Chapadinha	Centro Educa Mais Raimundo Araújo
Coelho Neto	Centro Educa Mais Albert Einstein
Colinas	Centro Educa Mais Maria Jose Macedo Costa
Coroatá	Centro Educa Mais Hermano José Leopoldino Filho
Dom Pedro	Centro Educa Mais Ana Isabel Tavares
Grajaú	Centro Educa Mais Amaral Raposa
Imperatriz	Centro Educa Mais Tancredo de Almeida Neves
Imperatriz	Educa Mais Nascimento de Moraes
Itapecuru-Mirim	Centro Educa Mais Ayrton Senna
Paço do Lumiar	Centro Educa Mais Domingos Vieira Filho
Paço do Lumiar	Centro Educa Mais Dr Luiz Sergio Cabral Barreto
Passagem Franca	Centro Educa Mais Antônio Reinaldo Porto
Pastos Bons	Centro Educa Mais Professor Ribamar Torres
Pedreiras	Centro Educa Mais Olindina Nunes Freire
Pinheiro	Centro Educa Mais Dom Ungarelli
Presidente Dutra	Centro Educa Mais Deputado Remy Soares
Rosário	Centro Educa Mais Raimundo Joao Saldanha
São Bento	Centro Educa Mais Kiola Costa
São João dos Patos	Centro Educa Mais Josélia Almeida Ramos
São José de Ribamar	Centro Educa Mais Cidade De Sao Jose de Ribamar

São José de Ribamar	Centro Educa Mais Ribeiro do Amaral
São José de Ribamar	Centro Educa Mais Salustiano Trindade
Santa Helena	Centro Educa Mais Newton Bello
Santa Inês	Centro Educa Mais Poeta Antônio Jose
Santa Luzia	Centro Educa Mais Jose Mariano Muniz
São Luís	Centro Educa Mais Almirante Tamandare
São Luís	Centro Educa Mais Barjonas Lobao
São Luís	Centro Educa Mais Dayse Galvao de Sousa
São Luís	Centro Educa Mais Y Bacanga
São Luís	Centro Educa Mais Desembargador Sarney
São Luís	Centro Educa Mais Dorilene Silva Castro
São Luís	Centro Educa Mais Forca Aerea Brasileira
São Luís	Centro Educa Mais Julio De Mesquita Filho
São Luís	Centro Educa Mais Maria Monica Vale
São Luís	Centro Educa Mais Paulo VI
São Luís	Centro Educa Mais Professor Ignacio Rangel
São Luís	Centro Educa Mais Professor Mario Martins Meireles
São Luís	Centro Educa Mais Professora Joana Batista Santos Silva
São Luís	Centro Educa Mais Professora Maria Pinho
São Luís	Centro Educa Mais Menino Jesus de Praga
São Luís	Centro Educa Mais Professora Margarida Pires Leal
São Luís	Centro Educa Mais Estefânia Rosa da Silva
São Luís	Centro Educa Mais João Francisco Lisboa
Timon	Centro Educa Mais Anna Bernardes
Timon	Centro Educa Mais Jacira de Oliveira e Silva
Tuntum	Centro Educa Mais Estado do Maranhão
Vitória do Mearim	Centro Educa Mais Estado do Espírito Santo
Zé Doca	Centro Educa Mais Nelson Serejo De Carvalho Cema

Fonte: Elaborado pela autora com base no Decreto Estadual nº 35. 890/2020.

De acordo com o que foi apresentado até aqui, constatamos que nos últimos 06 anos o governo do Estado tem tomado diversas ações voltadas para a implementação da Educação Integral no seu sistema educacional. Contudo, para fins desta dissertação, o que mais chamou a atenção nos atos normativos supramencionados foi o aparecimento de dispositivos legais que permitem e reforçam a realização de parcerias público-privadas.

O governo do estado do Maranhão, neste contexto, justificou estar buscando melhorar a educação pública no seu território quando firmou uma parceria com o ICE. Contudo, entendo que antes de tratar diretamente sobre a relação do ICE com o Estado do Maranhão, é necessário conhecer um pouco mais sobre esse ICE e a sua história, o que faremos a seguir.

3.2 DO GINÁSIO PERNAMBUCANO PARA O BRASIL: A DISSEMINAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA PELO TERRITÓRIO NACIONAL

Nesta seção do capítulo serão feitos alguns apontamentos gerais sobre o ICE e o modelo Escola da Escolha. Tais colocações se fazem necessárias para compreendermos

como e quando o ICE foi criado, quem são os seus idealizadores e os seus apoiadores, qual seria o papel que ele pretendia/pretende ocupar na educação pública brasileira e quais são as bases do modelo educacional proposto por ele. Desta forma, é necessário começar esta seção contando um pouco sobre a transformação do Ginásio Pernambucano em Centro Experimental Ginásio Pernambucano.

3.2.1 O início: um ex-aluno e a reconstrução do Ginásio Pernambucano

A constituição do ICE deriva de ideias desenvolvidas do início dos anos 2000, quando foi realizado o projeto de recuperação e revitalização da escola pública Ginásio Pernambucano, localizada em Recife/PE. O referido projeto surgiu da iniciativa pessoal de um ex-aluno, Marcos Magalhães³¹, então presidente da Philips para a América Latina, com o apoio de representantes de instituições privadas, tais como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, os quais formaram a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano (ICE, 2015a; ARAÚJO, 2019).

De acordo com Silva e Borges (2016, p. 5), “a escolha do Ginásio Pernambucano para fundamentar a concepção de uma nova educação em Pernambuco não é acidental”, visto que ele é símbolo de prestígio educacional, um celeiro de lideranças e considerada um padrão de escola de qualidade. O próprio ICE se posiciona neste sentido no caderno de formação do modelo Escola da Escolha, ao dispor que a reforma do Ginásio Pernambucano “era, por si só, uma reforma emblemática em virtude da simbologia do edifício que renascia no limiar do século XXI para voltar a oferecer uma educação de qualidade depois de um longo período de declínio” (ICE, 2015a, p. 5).

O Ginásio Pernambucano, atual Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano, foi fundado em 1825, por um decreto do presidente da província de Pernambuco, José Carlos Mayrink, e é considerado uma das mais antigas escolas do país.

³¹ Marcos Magalhães já havia presidido outra instituição que também tem interesses voltados para a educação pública, o Instituto Qualidade no Ensino (IQE), “uma associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins econômicos, criada em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos. Sua missão é promover e desenvolver projetos educacionais que tem por objetivo a inclusão social através da melhoria da qualidade do ensino público básico” (IQE, 20--). <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php>. O IQE surgiu da iniciativa da Câmara Americana de Comércio (Amcham - SP) e objetivava “elaborar um Programa Qualidade na Escola voltado para a introdução de estratégias de gestão empresarial como ferramenta para a melhoria de escolas públicas de ensino fundamental (BRUNO, 1997). Ainda segundo o site do Instituto, no mesmo período o IQE elaborou o ‘Kit Escola’, constituído de materiais de divulgação de metodologias de qualidade empresarial para distribuição em escala” (ADRIÃO; GARCIA, DRABACH, 2020, p. 104).

Chamado inicialmente de Liceu Provincial de Pernambuco, funcionava nas dependências do Convento da Ordem Terceira do Carmo, tendo como seu primeiro diretor o frade Benedito Miguel do Sacramento Lopes Gama, conhecido como Padre Carapuço. “A criação do Liceu tinha por finalidade ser referência no ensino e atender aos estudantes que vinham de outras províncias para estudar, em um regime de internato” (SILVA, 2012, p. 37). Apesar de ter começado as suas atividades em 1825, só foi inaugurado oficialmente em 1853, pelo imperador D. Pedro II, sendo a primeira escola não-eclesiástica do Nordeste.

Apenas em 1855 foi denominado Ginásio Pernambucano e, em 1866, foi transferido para a Rua da Aurora (SILVA, 2015). Seu prédio foi tombado em 1984 pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Entretanto, o prédio sofreu um grande desgaste físico no transcorrer do tempo, o que provocou em 1998 a suspensão do seu funcionamento e a transferência de seus alunos para outro prédio (SILVA, 2012).

No final dos anos de 1990 e início dos anos 2000 a referida escola estava com ares de abandono quando o ex-aluno Marcos Magalhães, em parceria com empresários, promoveu uma reforma estrutural do prédio. Posteriormente, decidiu-se que, além da reforma estrutural, seria necessária uma recuperação da qualidade do ensino da escola. Desta forma, foi desenvolvida uma estratégia para enfrentar os desafios da última etapa da Educação Básica e proporcionar um novo modelo de escola pública para o aluno (ARAÚJO, 2019; ICE, 2015; ICE, 20--).

As empresas Philips, Odebrecht, Algemene Bank Nederland e Amsterdam-Rotterdam Bank (ABN-AMRO BANK) e a Companhia Hidroelétrica do São Francisco (CHESF) assumiram a restauração do prédio, que foi concluída em 2002. Na restauração, o desafio era resgatar a tradição física e pedagógica do Ginásio Pernambucano como escola de excelência. “Surgiu então a Associação dos Parceiros do Ginásio Pernambucano, com o objetivo de formular um novo modelo de gestão e de criar um novo modelo pedagógico para o Ensino Médio” (SILVA, 2012, p. 38).

De acordo com Silva e Borges (2016), a reforma do Ginásio Pernambucano surgiu da experiência de empresas privadas e seus idealizadores, que pretendiam expandir como modelo a ser seguido. Estabeleceram uma causa para o instituto, qual seja

A decisão de atuar no Ensino Médio se deve, em parte, ao acaso e à vocação histórica e natural do Ginásio Pernambucano e, principalmente, à constatação da precária situação do Ensino Médio no estado e no país, e da evidente necessidade de parcerias para dar início ao processo de desenvolvimento de um novo modelo de escola para esse nível de ensino (ICE, 20--).

Assim, foi firmada a parceria de empresas privadas com o Estado de Pernambuco através de um convênio que tinha como principal objetivo melhorar a oferta e a qualidade do Ensino Médio no Estado por meio de ações que, até o ano de 2007, seriam “coordenadas pelo Conselho Gestor, órgão formado por membros da Secretaria de Educação e representantes da sociedade civil, presidido pelo ICE” (SILVA; BORGES, 2016, p. 9).

A partir desse momento, o Ginásio Pernambucano passou a se chamar Centro Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) e reiniciou suas atividades em 2004 com 320 alunos, matriculados em oito turmas da 1ª série, quatro turmas da 3ª série do Ensino Médio e 25 professores no corpo docente (SILVA, 2012). Ocorre que, segundo Silva e Borges (2016, p.14), “o processo de implantação e expansão do modelo de gestão no Ginásio Pernambucano não aconteceu de forma pacífica ou democrática”. Os autores dizem que a escola foi um local de embates entre os antigos alunos do Ginásio e os reformistas empresariais. No mesmo sentido, Silva (2012) apresenta os seguintes fatos:

O jornal Diário de Pernambuco de 27 de junho de 2002 relatou a insatisfação de estudantes e professores com as medidas tomadas pelo governo. Em uma passeata realizada da antiga Escola de Engenharia, na Rua do Hospício (onde os estudantes do Ginásio Pernambucano estavam lotados), até a Secretaria de Educação, estudantes, professores, funcionários e pais de alunos protestavam contra o concurso para preenchimento das vagas dos corpos docente (50) e discente (1.000). “Este é um processo de exclusão criado pelos empresários e o Governo. Privatizaram o GP”, afirmou Lidiane Nascimento, diretora da União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e aluna do 2º ano do ensino médio. Na mesma matéria, Florentina Cabral, Secretária de imprensa dos trabalhadores em educação de Pernambuco, também criticou a postura do governo afirmando que “os professores já passaram por concurso público e estão habilitados a ensinar em qualquer escola da rede pública estadual. Não há justificativa para uma nova seleção (SILVA, 2012, p. 44).

Aparentemente o interesse dos sujeitos da escola não foram atendidos, conforme Silva e Borges (2016, p. 15) dispõem: “a comunidade escolar do Ginásio Pernambucano é expropriada de seu direito de estudar e trabalhar no ambiente de origem. A iniciativa, em nome da nova educação para os jovens pernambucanos, causa suas primeiras vítimas, expulsando a comunidade local”. Diante desses fatos, é possível constatar que o início das atividades desenvolvidas pelo ICE foi conturbado, e que desde o começo existiam pessoas que questionavam as suas intenções.

3.2.2 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)

O projeto que possibilitou a revitalização do Ginásio Pernambucano e o desenvolvimento de um novo modelo pedagógico³², foi fundamental para o crescimento do ICE, o qual replica o modelo cunhado no Ginásio Pernambucano em diversas partes do País, por meio da parceria público-privada (ARAÚJO, 2019). Na verdade, o ICE surge em decorrência da transformação do “caso do Ginásio em uma causa”, visto que:

Com a decisão política de expandir o Programa Pedagógico, dois órgãos foram criados para conduzir e acompanhar o processo, que funcionaram como polos irradiadores das experiências exitosas do Ensino Médio. O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE (instituição privada sem fins lucrativos) que tinha por finalidade produzir soluções educativas inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão e o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental – PROCENTRO, um órgão da Secretaria Estadual de Educação responsável pelo planejamento e implantação dos Centros, criado através da Lei 12.588 de 21 de maio de 2004 (SILVA, 2012, p. 39).

Assim, surge o ICE, uma pessoa jurídica de direito privado, cuja matriz é inscrita no CNPJ nº 05.364.274/0001-83, com data de abertura em 30 de outubro de 2002, que assume a natureza jurídica de associação privada³³ e possui como atividade principal o Ensino Médio. Uma instituição privada que assumiria junto com o Estado a corresponsabilidade pela educação, tendo em vista, segundo o parecer feito por Magalhães, “o setor público é ineficaz e cabe aos empresários ‘ensinar’ ao Estado como fazer gestão. Ou seja, o privado regulando o público” (SILVA; BORGES, 2016, p. 8).

Esse diagnóstico foi aceito pelo Governo do Estado de Pernambuco, que tinha Jarbas Vasconcelos como governador e José Mendonça Filho, como vice, e gera seus efeitos até os dias de hoje. Inclusive, é importante mencionar que José Mendonça Filho, que também foi ministro da educação do governo de Michel Temer (entre 2016-2018), contribuiu para a aprovação da reforma do Ensino Médio e, conseqüentemente, “abriu

³² Conforme já foi exposto, com a experiência do Ginásio Pernambucano, ocorreu a institucionalização do novo modelo de escola. Conseqüentemente, ocorreu a criação do Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro), o qual consiste em uma ação do governo do estado de Pernambuco para “enfrentar os desafios do Ensino Médio”, A experiência do Ginásio Pernambucano inspirou a implantação da jornada completa, e se transformou numa “experiência exitosa”. O programa incentivou a fundação do Instituto de Corresponsabilidade Educacional (ICE) a difundir o modelo de gestão escolar Tecnologia Empresarial Sócio-Educacional (KRAWCZYK, 2014).

³³ Conforme disposto no artigo 53 do Código Civil/02 “constituem-se as associações pela união de pessoas que se organizem para fins não econômicos” (BRASIL, 2002). Logo, o ICE é composto por pessoas que almejam uma finalidade em comum, contudo, é necessário informar que as atividades desenvolvidas pelo instituto não podem objetivar o ganho econômico, a obtenção de lucro.

espaço para a ampliação do território de ações do ICE no Brasil. Afinal, essa OS já havia implantado esse modelo no Pernambuco há mais de uma década” (CARVALHO; RODRIGUES, 2019, p. 4267).

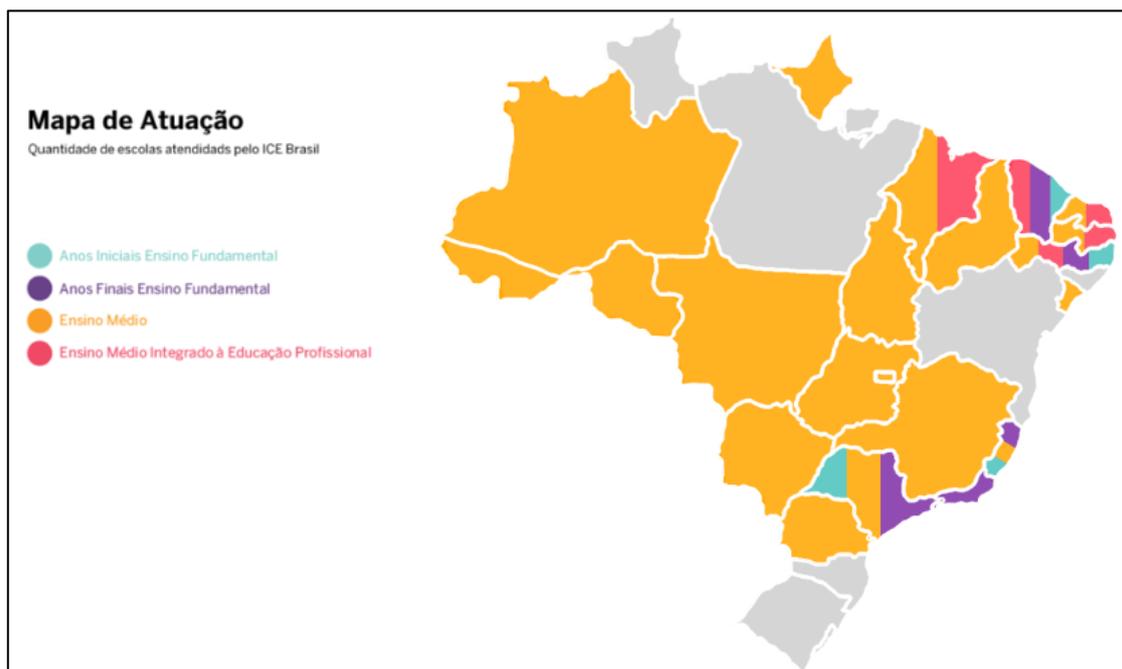
Em decorrência de querer aumentar o seu espaço de atuação, o ICE possui como visão “ser reconhecida como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vistas à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas”; como missão visa “contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando a formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva” e principal causa “o ensino público de qualidade” (ICE, 20--).

Para cumprir a missão supramencionada, o ICE conta com alguns parceiros, uma rede de atores que é acoplada ao instituto e é dividida pelo próprio ICE como parceiros estratégicos (o Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande), parceiros técnicos (o Instituto Qualidade no Ensino (IQE) e STEM-Brasil - subsidiária do *World Fund for Education*), e parceiros investidores (o Instituto Natura, o Instituto Sonho Grande, o Espírito Santo em Ação, o Itaú BBA, a Fiat-Chrysler, a Jeep, a Trevo Tecnologia social, a EMS) (RODRIGUES; HOMORATO, 2020, p. 17).

Além destas entidades privadas, o ICE já conseguiu firmar parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação de diversos Estados (Acre, Amapá, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte, Rondônia, São Paulo, Sergipe e Tocantins). E com as Secretarias de Educação de alguns Municípios (Arcoverde/PE, Caruaru/PE, Fortaleza/CE, Igarassu/PE, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Sobral/CE e Vitória/ES).

Assim, apoiado por seus parceiros, o ICE influencia o setor público a adotar o modelo de educação que propõe. Pela Figura 1, percebe-se que ele vem atuando em boa parte do território nacional:

Figura 1- Estados que já firmaram parceria com o ICE



Fonte: disponível em: <http://icebrasil.org.br/atuacao/>

Apesar da aceitação pela gestão pública, é necessário mencionar que existem pessoas que veem o ICE e suas propostas com desconfiança. Silva (2015, p. 43), por exemplo, dispõe que o ICE elabora um modelo de gestão diferenciado, influenciado pelos “conceitos da Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), no qual a experiência gerencial dessa empresa é usada para criar ferramentas de gestão escolar”.

Enquanto isso, Krawczyk (2014, p. 33) faz uma crítica aos modelos de gestão propostos nestes moldes:

O modelo (ou tecnologia) de gestão hoje valorizado pela sua eficiência e a proposta pedagógica que o acompanha articulam um conjunto de atributos individuais a outros atributos próprios das relações de mercado: valores e comportamentos adequados à reprodução do estágio atual do capitalismo. Deles deriva um conceito de qualidade educacional próprio da cultura empresarial, que se ancora na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo. Nas escolas que adotam esse conceito há uma simulação, por meio do modelo pedagógico, das estratégias e das competências necessárias para um empreendimento profissional e/ou empresarial, dependendo do “sonho de cada aluno”. É a construção de um futuro ancorado na ideia do esforço individual, num mundo “dado como dado”, no qual não entra a compreensão crítica capaz de transformá-lo (KRAWCZYK, 2014, p. 33).

Já Carvalho e Rodrigues (2019, p. 4262-4263), são pontuais ao ponderarem que o ICE possui a “roupagem de uma função social (presente no discurso da administração moderna), mas atua ampliando seus territórios e de seus parceiros. Esta responsabilidade

social vem acompanhada de estratégias para o estabelecimento de interesses privados”. Tais reflexões foram fundamentais para o desenrolar desta dissertação, pois trazem um ponto de vista completamente diferente do que divulgado pelo ICE e pelo Estado. Inclusive, contribuíram para a realização de uma leitura crítica dos cadernos formativos do modelo Escola da Escolha, o qual será apresentado a seguir.

3.2.3 O modelo Escola da Escolha

O modelo Escola da Escolha traz como slogan os dizeres “um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros” (ICE, 20--), pois segundo os seus idealizadores este modelo possibilita que os estudantes desenvolvam a capacidade de refletir sobre o que almejam para sua vida. Para o ICE, além do aspecto profissional, neste modelo os estudantes conseguem pensar sobre seus sonhos, suas ambições, sobre o seu papel na sociedade, portanto, “pensar sobre o homem/mulher que se deseja ser, com todas as suas escolhas” (ICE,20--). Segundo as bases do modelo:

Um jovem deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando-se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2015a, p. 37).

Tendo essas bases, o modelo, como já foi mencionado, obteve uma grande aceitação. Além das bases, também, porque é operacionalizado pela ampliação de permanência de toda a comunidade (alunos, professores, técnicos, gestores) no ambiente escolar, de modo a viabilizar o projeto de educação integral, ou seja, o modelo ora apresentado pode auxiliar no cumprimento da Meta 6³⁴ do PNE 2014-2024 e, no caso do Maranhão, da Meta 6 do PPE/MA. Percebemos assim que o cenário legal e social contribuiu para a “suposta necessidade” da adoção deste modelo nos últimos anos.

Estamos inseridos em uma realidade em que, para atender as “demandas educacionais”, o modelo Escola da Escolha tornou-se uma alternativa efetivada graças à parceria realizada entre o Estado e a iniciativa privada que, segundo o próprio instituto, uniram-se com a “perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, a causa da juventude brasileira” (ICE, 2015a, p. 8).

³⁴ Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos(as) alunos(as) da educação básica (BRASIL, 2014).

De acordo com os seus idealizadores, o modelo Escola da Escolha se baseia no Projeto de Vida do aluno, componente curricular no Novo Ensino Médio, o qual é visto como núcleo da proposta, e compõe a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Pelo modelo, o projeto da escola deve prover três eixos fundamentais, quais sejam: a) a formação acadêmica de excelência; b) a formação para a vida; e c) a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI.

O modelo Escola da Escolha é ilustrado de uma forma que todos os elementos supramencionados sejam visualizados, conforme pode ser observado na Figura 2:

Figura 2- Representação do modelo Escola da Escolha



Fonte: disponível em: <http://icebrasil.org.br/escola-da-escolha/>

Desta forma, a formação acadêmica de excelência seria aquela que não é limitada às diretrizes e ao currículo da BNCC e de outros documentos institucionais, mas que também é integrada por uma parte diversificada que assegure o enriquecimento, aprofundamento e diversificação do próprio currículo. Ela se daria através de práticas eficazes de ensino e de processos verificáveis de aprendizagem que visam assegurar o pleno domínio do conteúdo a ser desenvolvido pelo aluno.

A formação para a vida é apresentada como aquela

[...] que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage: famílias, amigos, igrejas, templos, clubes, centros de convivência e que contribuirão para a constituição de uma base sólida em sua formação (ICE, 2015b, p. 11).

Por fim, a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI, voltada para o desenvolvimento de competências que possam impactar os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional do aluno. Para que tais eixos fossem incorporados ao dia a dia da escola, seria necessário que a prática pedagógica fosse reconceituada, deste modo, o modelo Escola da Escolha propõe a adoção da interdependência entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, a qual possibilitaria a instalação da nova cultura, visto que o Modelo de Gestão é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça para gerar o movimento e respectivo trabalho que transformará o que ele traz enquanto “intenção”, efetiva e concretamente em “ação” (ICE, 2015a).

Em decorrência das novas tecnologias e da globalização que interferem no mundo do trabalho, desde a década de 1990, a legislação apresenta um novo rumo para a relação com o conhecimento. O novo compromisso assumido foi de educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo e das relações sociais, deste modo, é necessário que ocorra a “apropriação, pelos que vivem do trabalho, de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de organização e gestão dos processos sociais e produtivos, para além das demandas da acumulação capitalista” (KUENZER, 2000, p. 33).

Neste contexto, instituições privadas, como o ICE, vêm conseguindo adentrar no sistema educacional nacional e convencer que modelos curriculares como, o modelo da Escolha, devem ser utilizados. Foi o que ocorreu no estado do Maranhão.

3.3 A CONEXÃO ENTRE O ICE E A EDUCAÇÃO PÚBLICA DO ESTADO DO MARANHÃO

Após conhecer um pouco sobre o ICE e sobre o modelo Escola da Escolha, retornamos ao caso do Estado do Maranhão. Assim, a fim de entender como o ICE chegou e vem trabalhando junto com o Governo do Estado, foi realizado um levantamento de notícias sobre o ICE no site do Estado do Maranhão (<https://www3.ma.gov.br/>) e no site da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão (<https://www.educacao.ma.gov.br/>),

que resultou em 47 (quarenta e sete) notícias encontradas, as quais são apresentadas nos Quadros 6 (notícias do Governo do Estado) e Quadro 7 (notícias da SEDUC/MA):

Quadro 6- Notícias encontradas no site do Governo do Estado

Nº	DATA	TÍTULO DA NOTÍCIA	LINK DA NOTÍCIA
1	11/03/2015	Governo reúne com ICE e ITA e fecha parceria pelo ensino tecnológico no Maranhão	https://www3.ma.gov.br/governo-reune-com-ice-e-ita-e-fecha-parceria-pelo-ensino-tecnologico-no-maranhao/
2	23/04/2015	Governo firma parceria para implantação de escolas de ensino integral	https://www3.ma.gov.br/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral-2/
3	23/04/2015	Governo firma parceria para implantação de escolas de ensino integral	https://www3.ma.gov.br/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral-no-ma/
4	24/04/2015	Governo firma parceria para implantação de escolas de ensino integral	https://www3.ma.gov.br/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral/
5	10/05/2015	Governo anuncia criação de rede de educação profissional no MA	https://www3.ma.gov.br/governo-anuncia-criacao-de-rede-de-educacao-profissional-no-ma/
6	16/06/2015	Seminário discute Educação Profissional e Tecnológica no MA	https://www3.ma.gov.br/seminario-discute-educacao-profissional-e-tecnologica-no-ma/
7	21/07/2015	Governo inicia processo de implantação dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio	https://www3.ma.gov.br/governo-inicia-processo-de-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral-de-ensino-medio/
8	07/09/2015	Educação e qualificação profissional entre as prioridades do Governo do MA para São Luís	https://www3.ma.gov.br/educacao-e-qualificacao-profissional-entre-as-prioridades-do-governo-do-ma-para-sao-luis/
9	11/09/2015	Governo dialoga com estudantes e professores do CE Mário Meireles	https://www3.ma.gov.br/governo-dialoga-com-estudantes-e-professores-do-ce-mario-meireles/
10	27/11/2015	Audiência Pública sobre implantação do Iema chega aos municípios de Bacabeira e Pindaré-Mirim	https://www3.ma.gov.br/audiencia-publica-sobre-implantacao-do-iema-chega-aos-municipios-de-bacabeira-e-pindare-mirim/
11	12/12/2015	Iema: mais de 400 vagas para cursos técnicos integrados ao médio em tempo integral	https://www3.ma.gov.br/iema-mais-de-400-vagas-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-medio-em-tempo-integral/
12	17/12/2015	Iema abre inscrições para nove cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio	https://www3.ma.gov.br/iema-abre-inscricoes-para-nove-cursos-profissionalizantes-integrados-ao-ensino-medio/
13	22/12/2015	Cursos ofertados pelo Iema em Bacabeira abrem novas perspectivas aos jovens da região	https://www3.ma.gov.br/cursos-ofertados-pelo-iema-em-bacabeira-abrem-novas-perspectivas-aos-jovens-da-regiao/
14	31/12/2015	Governo inicia implantação dos Centros de Educação Integral	https://www3.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/
15	12/01/2016	Seletivo para cursos técnicos integrados ao ensino médio do Iema tem 4.555 candidatos inscritos	https://www3.ma.gov.br/processo-seletivo-para-cursos-tecnicos-integrados-ao-ensino-medio-do-iema-tem-4-555-candidatos-inscritos/

16	24/01/2016	IEMA: Educação técnica profissional para todos	https://www3.ma.gov.br/iema-educacao-tecnica-profissional-para-todos/
17	18/02/2016	Formação para gestores e professores do IEMA iniciará dia 29	https://www3.ma.gov.br/formacao-para-gestores-e-professores-do-iema-iniciara-dia-29/
18	22/02/2016	Formação para gestores e professores do Iema começa no dia 29	https://www3.ma.gov.br/formacao-para-gestores-e-professores-do-iema-comeca-no-dia-29/
19	25/02/2016	Formação para gestores e professores do Iema iniciará dia 29	https://www3.ma.gov.br/formacao-para-gestores-e-professores-do-iema-iniciara-dia-29-2/
20	27/02/2016	Governo do Estado na reta final para inauguração do Iema com a formação de professores e gestores	https://www3.ma.gov.br/governo-do-estado-na-reta-final-para-inauguracao-do-iema-com-a-formacao-de-professores-e-gestores/
21	01/03/2016	Formação de professores e gestores marca última etapa de implantação do Iema	https://www3.ma.gov.br/formacao-de-professores-e-gestores-marca-ultima-etapa-de-implantacao-do-iema/
22	05/03/2016	Governo encerra Semana de Formação de Professores e Gestores do Iema	https://www3.ma.gov.br/governo-encerra-semana-de-formacao-de-professores-e-gestores-do-iema/
23	06/03/2016	Governo do Estado inaugura as três primeiras unidades do Iema nesta segunda-feira (7)	https://www3.ma.gov.br/governo-do-estado-inaugura-as-tres-primeiras-unidades-do-iema-nesta-segunda-feira-7/
24	07/03/2016	Professores e gestores do Iema estão otimistas com o novo modelo de educação	https://www3.ma.gov.br/professores-e-gestores-do-iema-estao-otimistas-com-o-novo-modelo-de-educacao-implantado-pelo-governo/
25	09/04/2016	Governo conhece experiência de sucesso na área da educação integral e protagonismo juvenil	https://www3.ma.gov.br/governo-conhece-experiencia-de-sucesso-na-area-da-educacao-integral-e-protagonismo-juvenil/
26	16/05/2016	Clubes de estudantes e disciplinas eletivas garantem formação e satisfação de estudantes do Iema de Bacabeira	https://www3.ma.gov.br/clubes-de-estudantes-e-disciplinas-eletivas-garantem-formacao-e-satisfacao-de-estudantes-do-iema-de-bacabeira/
27	12/07/2016	Governo assina cinco novos contratos para construção de Iemas em municípios do interior do estado	https://www3.ma.gov.br/governo-assina-cinco-novos-contratos-para-construcao-de-iemas-em-municipios-do-interior-do-estado/
28	26/07/2016	Governo debate cronograma de obras das unidades do Iema e reafirma fiscalização dos serviços	https://www3.ma.gov.br/governo-debate-cronograma-de-obras-das-unidades-do-iema-e-reafirma-fiscalizacao-dos-servicos/
29	13/11/2016	Iema se consolida como novo modelo de educação no Estado	https://www3.ma.gov.br/iema-se-consolida-como-novo-modelo-de-educacao-no-estado/
30	01/02/2017	Alunos e professores estão na expectativa para início das aulas nos Centros de Educação Integral do Estado	https://www3.ma.gov.br/alunos-e-professores-estao-na-expectativa-para-inicio-das-aulas-nos-centros-de-educacao-integral-do-estado/
31	20/02/2017	Governo realiza formação para gestores e professores dos Centros de Educação Integral	https://www3.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-para-gestores-e-professores-dos-centros-de-educacao-integral/
32	06/03/2017	Centros de Educação Integral dão largada para o ano letivo com a Semana de Acolhida	https://www3.ma.gov.br/centros-de-educacao-integral-dao-largada-para-o-ano-letivo-com-a-semana-de-acolhida/

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quadro 7- Notícias encontradas no site da Secretaria de Educação do MA

Nº	DATA	TÍTULO DA NOTÍCIA	LINK DA NOTÍCIA
1	23/07/2015	Governo inicia processo de implantação dos Centros de Educação Integral de Ensino Médio	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-inicia-processo-de-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral-de-ensino-medio/
2	04/01/2016	Governo inicia implantação dos Centros de Educação Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/
3	04/01/2016	Governo inicia implantação dos Centros de Educação Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/
4	20/02/2017	Governo realiza formação para gestores e professores dos Centros de Educação Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-para-gestores-e-professores-dos-centros-de-educacao-integral/
5	02/03/2017	Alunos e professores estão na expectativa para início das aulas nos Centros de Educação Integral do Estado	https://www.educacao.ma.gov.br/alunos-e-professores-estao-na-expectativa-para-inicio-das-aulas-nos-centros-de-educacao-integral-do-estado/
6	06/03/2017	Centros de Educação Integral dão largada para o ano letivo com a Semana de Acolhida	https://www.educacao.ma.gov.br/centros-de-educacao-integral-dao-largada-para-o-ano-letivo-com-a-semana-de-acolhida/
7	06/03/2017	Centros de Educação Integral iniciam atividades com Semana de Acolhida	https://www.educacao.ma.gov.br/centros-de-educacao-integral-iniciam-atividades-com-semana-de-acolhida/
8	10/06/2019	Seduc e ICE realizam II Encontro Formativo WS Pauta Longa	https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-e-ice-realizam-ii-encontro-formativo-ws-pauta-longa/
9	28/08/2019	Gestores dos Centros Educa Mais são preparados para implantação do modelo Comunidades de Aprendizagem	https://www.educacao.ma.gov.br/gestores-dos-centros-educa-mais-sao-preparados-para-implantacao-do-modelo-comunidades-de-aprendizagem/
10	03/12/2019	Seduc promove formação para gestores de escolas de tempo integral	https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-promove-formacao-para-gestores-de-escolas-de-tempo-integral/
11	05/12/2019	Seduc realiza formação em aprendizagem socioemocional e protagonismo para profissionais dos Centros Educa Mais	https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-formacao-em-aprendizagem-socioemocional-e-protagonismo-para-profissionais-dos-centros-educa-mais/
12	04/08/2020	Governo realiza formação continuada para professores e gestores da Rede de Educação em Tempo Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-continuada-para-professores-e-gestores-da-rede-de-educacao-em-tempo-integral/
13	03/12/2020	Governo discute Ensino Médio Integral em Seminário promovido pelo Instituto Natura e parceiros	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-discute-ensino-medio-integral-em-seminario-promovido-pelo-instituto-natura-e-parceiros/
14	28/01/2021	Governo promove formação para implantação do Novo Ensino Médio em Escolas de Tempo Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/governo-promove-formacao-para-implantacao-

			do-novo-ensino-medio-em-escolas-de-tempo-integral/
15	30/01/2021	Artigo: Novos itinerários para a Educação Integral	https://www.educacao.ma.gov.br/artigo-novos-itinerarios-para-educacao-integral/

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Com base nas notícias encontradas, percebemos que a parceria entre o Governo do Estado e o ICE foi formalizada através do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015, com assinatura datada no dia 24 de abril de 2015, cujo extrato pode ser verificado na página 26 do Diário Oficial do Estado do dia 18 de maio de 2015:

EXTRATO AO CONVÊNIO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA N.º 002/2015: O Estado do Maranhão, através das Secretarias de Estado da Educação e Ciência, Tecnologia e Inovação, Alere Gestão e Administração Ltda, O Instituto Natura, e O Instituto de Co-responsabilidade pela Educação - ICE. OBJETO: O objetivo principal do presente Convênio é o apoio técnico para o desenvolvimento de um conjunto de ações que visam à melhoria da oferta e da qualidade do ensino público de nível médio do Estado do Maranhão, no processo de implantação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral, inclusive com a estratégia de implantação de núcleos de educação integral em prédios próprios, assegurando a efetividade das ações do Estado no âmbito da rede pública, conjugado com ações comunitárias, observando os princípios constantes da Constituição da República e das leis específicas. CLÁUSULA OITAVA - DO PRAZO DE VIGÊNCIA: O prazo inicial de vigência do presente Convênio, ressalvadas as hipóteses de rescisão adiante previstas, tendo em vista que os objetivos dos programas a serem desenvolvidos demandam longo prazo para se aferir resultados, é de 03 (três) anos, contados da data de sua assinatura, podendo no entanto ser prorrogado sua vigência no interesse dos objetivos do mesmo e conveniência dos convenientes. BASE LEGAL: Lei Complementar n.º 8.666 de 21.06.1993, em especial o seu art. 116, e suas alterações posteriores. DATA DE ASSINATURA: 24 de abril de 2015. FORO: Comarca de São Paulo/SP. ASSINATURAS: ÁUREA REGINA DOS PRAZERES MACHADO, UBIRAJARA DO PINDARÉ ALMEIDA SOUSA, RANGEL GARCIA BARBOSA, IGOR XAVIER CORREIA LIMA, MARCOS A. MAGALHÃES E PEDRO VILLARES. SILVANA CARLA COSTA DOS SANTOS. Secretária Adjunta de Assuntos Jurídicos/SAAJUR/SEDUC (ESTADO DO MARANHÃO, 2015b, p. 26).

A Figura 3 registra o momento do nascimento da parceria entre o Estado e o ICE, sendo que além da imagem, é apresentado um QR Code que direciona o leitor para um vídeo institucional do Governo do Estado que mostra esse momento (<https://www.youtube.com/watch?v=fNbuIYIvYg>).

Figura 3- Governador assina convênio para implementação de escolas de ensino integral no MA



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral/>

Pelo referido extrato, é possível perceber que a parceria foi firmada com o ICE, mas também com o Instituto Natura e com a Alere Gestão e Administração Ltda. Na época em que foi assinado o contrato, o governador do Estado via com bons olhos a parceria público-privada. Ele disse acreditar que este tipo de parceria poderia melhorar as condições da prestação de serviço público no Estado, de modo a beneficiar a população, nas suas palavras, “é isso que estamos concretizando aqui hoje. Essas parcerias são imprescindíveis para que Maranhão dê o salto que está dando” (ESTADO DO MARANHÃO, 2015b, s.p.).

Na verdade, a realização de tal convênio já era pleiteada pelas instituições envolvidas desde o ano de 2007, contudo, apenas com a mudança de governo, após a vitória de Flávio Dino nas eleições de 2014, o contrato foi efetivado. Em dezembro de 2014, antes de ser empossado, o então eleito Governador Flávio Dino (PCdoB) visitou as instalações de escolas integrais acompanhadas pelo ICE nos estados de Pernambuco e Ceará (ESTADO DO MARANHÃO, 2015a, s.p.).

A “empreitada” englobaria, além do Ensino Médio Regular, os Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IEMA), que possuem foco no ensino profissionalizante, e os Núcleos de Educação Integral³⁵, que têm projetos de arte, esporte e cultura no contraturno escolar (ESTADO DO MARANHÃO, 2017, s.p.).

³⁵ Os Núcleos de Educação Integral foram criados pelo Governo do Estado [do Maranhão] como parte da Macropolítica Educacional e fazem parte de um modelo de transição entre a educação regular e o ensino em tempo integral, em processo de implantação no estado do Maranhão desde 2015. Os espaços foram pensados especialmente para o desenvolvimento de atividades complementares aos componentes

Ainda em 2015, foram criadas as Comissões Gestoras do Convênio, uma através da Portaria nº 44, de 07 de julho de 2015, da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Inovação (SECTI) e a outra por meio da Portaria nº 1.425, de 10 de agosto de 2015, Secretaria de Estado da Educação. A Comissão criada pela SECTI era formada por três servidores que possuem como atribuição: a) Efetuar a gestão do Convênio no que se refere à Educação Profissional, Tecnológica de Tempo Integral e Integrado; b) Decidir quanto a todos os aspectos do modelo de gestão pedagógico a ser implantado nos Institutos de Educação, Ciência e Tecnologia (Plenos e Vocacionais) do Estado do Maranhão; c) Assegurar a aprovação dos marcos legais e/ou normativos que, a juízo das partes, sejam indispensáveis ou necessários ao desenvolvimento dos objetivos e atividades previstas no presente Convênio. Enquanto a Comissão criada pela SEDUC/MA também era formada por três servidores, e tinha como atribuições: a) Planejar, implementar e articular todas as atividades destinadas ao pleno cumprimento dos objetivos do Convênio; b) Gerir os recursos humanos, técnicos e materiais indispensáveis à realização das atividades do programa; c) Estabelecer as estratégias e logística necessárias ao desenvolvimento das ações previstas no Convênio.

No final do ano de 2015, começaram os diálogos do Governo do Estado com a comunidade escolar do Centro de Ensino Poeta Antônio José, em Santa Inês (Figura 4) e da Unidade Integrada Jacira de Oliveira Silva, em Timon (Figura 5) – escolas que, de acordo com a MP nº 212/2015, seriam as primeiras a serem transformadas em CEIs. Pelas notícias, constatamos que o ICE participou ativamente da implantação dos CEIs e que deveria acompanhar o desenvolvimento do PROEIN nos três anos seguintes, além de “capacitar professores e monitorar o programa sem custo para o Estado” (ESTADO DO MARANHÃO, 2015f, s.p.).

curriculares da escola regular, nos quais os estudantes poderão desenvolver diversas atividades artísticas, esportivas, laboratoriais, reforço escolar, entre outras. (ESTADO DO MARANHÃO, 2018, s.p).

Figura 4- Equipe da Seduc e professores de Santa Inês/MA.



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/>

Figura 5- Equipe da Seduc e professores de Timon/MA.



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/>

A coordenadora do PROEIN, Maria Alice Bogéa, fez questão de enfatizar que o programa não seria implantado sem que a comunidade escolar de ambas as escolas não fosse ouvida. Para ela, a educação integral seria construída pelo coletivo, a partir do momento em que todos compreendessem que a proposta não se restringia à ampliação de tempo na escola (ESTADO DO MARANHÃO, 2015f, s.p.).

Em abril de 2016, o Secretário de Educação do Estado do Maranhão, Felipe Camarão, e adjunta, Nádyá Dutra, realizaram uma visita institucional à uma escola de ensino integral em Recife para conhecer o projeto de Educação Integral no Estado de Pernambuco, que estava tendo resultados positivos em relação aos índices obtidos nas avaliações educacionais de larga escala (Figura 6). Nessa oportunidade, enfatizaram a proposta de Ensino Médio Integral e Integrado com o ICE e a necessidade do fomento ao protagonismo juvenil para melhorar os índices educacionais no Maranhão (ESTADO DO MARANHÃO, 2016a, s.p.).

Figura 6- Secretário Felipe Camarão e adjunta Nádyá Dutra durante visita à escola de ensino integral em Recife



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/governo-conhece-experiencia-de-sucesso-na-area-da-educacao-integral-e-protagonismo-juvenil/>

Em 2017, foram implantados onze Centros de Educação Integral (CEIs) ‘Educa Mais’: em São Luís, o C.E. Almirante Tamandaré; C.E. Profa. Maria Mônica Vale; C.E. Dorilene Silva Castro; C.E. Margarida Pires Leal; C.E. Joana Batista e CAIC Barjonas Lobão. No município de Alcântara, o C.E. Prof. Aquiles Batista Vieira; Santa Inês, C.E. Poeta Antônio José; São José de Ribamar, CAIC São José de Ribamar; São Bento, C.E. Kiola Costa e Timon, o C.E. Jacira de Oliveira e Silva. (ESTADO DO MARANHÃO, 2017b, s.p).

Deste modo, foi realizada a ‘I Formação para Gestores e Professores dos Centros de Educação Integral – Educa Mais’, com o objetivo de capacitar os profissionais que foram trabalhar nesses CEIs (Figura 7). Esta formação foi conduzida pela Seduc e pela equipe do ICE (ESTADO DO MARANHÃO, 2017b, s.p.).

Figura 7- Mais de 300 professores e gestores escolares participam do I Seminário de Formação ‘Educa Mais’



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-para-gestores-e-professores-dos-centros-de-educacao-integral/>

O ICE, além de participar da formação dos professores e gestores, também participou da primeira semana de aula nos CEIs, pois é o responsável pela programação da semana de acolhida dos alunos. Os representantes do ICE aproveitam esse momento para apresentar as bases do modelo Escola da Escolha para os diversos sujeitos da comunidade escolar. Para isso, o ICE levou 61 “jovens protagonistas”, egressos de escolas de Recife/PE, onde o modelo foi utilizado, para compartilhar suas experiências

com o modelo e como estava a execução dos seus projetos de vida (Figura 8) (ESTADO DO MARANHÃO, 2017c, s.p.).

Figura 8- Estudantes do Centro de Educação Integral Joana Batista (Cidade Olímpica) durante a semana de acolhida.



Fonte: Disponível em: <https://www3.ma.gov.br/centros-de-educacao-integral-dao-largada-para-o-ano-letivo-com-a-semana-de-acolhida/>

Em 2018, outros 25 novos Centros foram inseridos nos seguintes Municípios: São Luís (7 - C.E. Professora Dayse Galvão de Sousa, C.E. Dr João Bacelar Portela, C.E. Y Bacanga, C.E. Menino Jesus De Praga, C.E. Gonçalves Dias, C.E. Estefânia Rosa da Silva, C.E. João Francisco Lisboa); Pedreiras (1 - C.E. Olindina Nunes Freire); Açailândia (1 - C.E. Lourenco Antônio Galletti); Caxias (1 - C.E. Aluísio Azevedo), Imperatriz (1 - C.E. Tancredo de Almeida Neves); Presidente Dutra (1 - C.E. Deputado Remy Soares); Chapadinha (1 - C.E. Raimundo Araújo); Viana (1 - C.E. Dom Hamleto de Angelis); Itapecuru Mirim (1 - C.E. Itapecuru Mirim); Paço do Lumiar (1 - C.E. Domingos Vieira Filho); Balsas (1 - C.E. Padre Fabio Bertagnolli); Carolina (1 - C.E. Sertão Maranhense); Coroatá (1 - C.E. Hermano José Leopoldino Filho); Pinheiro (1 - C.E. Dom Ungarelli); Passagem Franca (1 - C.E. Antônio Reinaldo Porto); Grajaú (1 - C.E. Amaral Raposo); São João dos Patos (1 - C.E. Josélia Almeida Ramos); Barra do Corda (1 - C.E. Dom Marcelino de Milão); e Zé Doca (1 - C.E. Nelson Serejo de Carvalho Cema) (ESTADO DO MARANHÃO, 2018).

Em 2019, novas formações foram realizadas com representantes do ICE, das quais destacamos a Formação Socioemocional e Protagonismo (Figura 9), que teve como

objetivo “promover a incorporação de estratégias de aprendizagem mais flexíveis e abrangentes, visando a uma educação plena, que considere o ser humano em sua integralidade” (ESTADO DO MARANHÃO, 2019b, s.p).

Figura 9- Professores, gestores, coordenadores e técnicos da URE participam de Formação Socioemocional e Protagonismo em São Luís.



Fonte: Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-formacao-em-aprendizagem-socioemocional-e-protagonismo-para-profissionais-dos-centros-educa-mais/>

Em 2020, o Estado do Maranhão firmou um novo acordo com o ICE e outras instituições (Instituto Sonho Grande e Instituto Natura), o Acordo de Cooperação Técnica nº 02/2020 cujo resumo foi publicado no dia 02 de outubro de 2020 no Diário Oficial do Estado:

RESENHA DO ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 02/2020. ENTE PARTÍCIPE: O ESTADO DO MARANHÃO, através da SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. CNPJ: 03.352.086/0001-00. REPRESENTANTE: FELIPE COSTA CAMARÃO. CPF: 836-419-983-87 e do outro lado, o INSTITUTO SONHO GRANDE, doravante denominado ISG, CNPJ: 22.915.504/0001-74. REPRESENTANTE: LUDMILA BARROS SERPA DA ROCHA., CPF: 110.274.117-54; INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO, doravante denominada ICE, REPRESENTANTE: MARCOS ANTÔNIO MAGALHÃES, CPF:021.241.064-49; e o INSTITUTO NATURA, doravante denominado IN, REPRESENTANTE: DAVID SAAD, CPF: 175.203.068-01; CLÁUSULA PRIMEIRA - DO OBJETO: 1.1. O objeto do presente Acordo consiste na execução de um conjunto de projetos que auxiliem a SECRETARIA na continuidade e no aprimoramento do programa

de ensino em tempo integral, conforme especificações contidas neste instrumento e no Plano de Trabalho (Anexo I), e previamente aprovado pelas Partes, constituindo parte integrante deste Acordo para todos os fins de direito. CLÁUSULA QUINTA - DOS RECURSOS ORÇAMENTARIOS E PATRIMONIAIS – 5.1. Para a execução do objeto do presente Acordo não haverá transferência de recursos financeiros entre os parceiros privados e o Estado (incluindo a SECRETARIA); 5.2. O objeto deste Acordo não envolve a celebração de comodato, doação de bens ou outra forma de compartilhamento de recurso patrimonial da SECRETARIA., CLÁUSULA SÉTIMA – DO PRAZO DE VIGÊNCIA – 7.1. O prazo de vigência deste Acordo será de 3 (três) anos a partir da data de sua publicação, podendo ser prorrogado mediante Acordo aditivo celebrado entre as Partes, nas condições previstas no art. 55 da Lei nº 13.019, de 2014., DATA DE ASSINATURA: 30 de setembro de 2020. FORO: Comarca de São Luís/MA. FELIPE ARAGÃO COSTA Secretário Adjunto de Orçamento, Finanças e Contabilidade. SAOFC/SEDUC (ESTADO DO MARANHÃO, 2020, p. 1).

Pelo referido contrato, a parceria entre o Estado e o ICE foi consolidada por mais três anos. Assim, o ICE deveria continuar contribuindo com a continuidade e o aprimoramento do PROEIN. Pelas notícias e por conta deste novo convênio, fica evidenciado que o atual governo do Estado vê resultados positivos na parceria com o ICE. Prova disso é que, ao participar do evento Seminário Ensino Médio Integral, ocorrido em dezembro de 2020 e promovido pelo Instituto Natura e Consed, com apoio do ICE e Instituto Sonho Grande, o governador do Estado, Flávio Dino (PCdoB), destacou os ganhos da implantação dos CEIs no Estado:

Minimizamos a exposição dos estudantes da situação de vulnerabilidade social, melhoramos os padrões de segurança alimentar, que é uma questão relevantíssima no Maranhão; nós temos a formação integrada e; melhoramos também a performance docente, uma vez que há uma relação de pertencimento entre o professor e a única escola em que ele passa a lecionar. É um modelo vitorioso e não há dúvidas de que ele é muito decisivo, não só para que tenhamos uma educação com nova fase, mas também seja vivenciada como instrumento de transformação e justiça social (ESTADO DO MARANHÃO 2020, s.p.).

Em 2021, o ICE começou a agir diretamente sobre a implantação do Novo Ensino Médio no Maranhão, realizando uma formação voltada exclusivamente para os gestores escolares e os professores de 12 Centros Educa Mais de São Luís, que servirão como piloto para implantação do Novo Ensino Médio no Estado (Figura 10). Através desta formação foi apresentado “aos educadores as inovações do Novo Ensino Médio à luz do modelo Escola da Escolha, com o objetivo de preparar esses profissionais para que possam trabalhar, de forma efetiva em sala de aula, as novas diretrizes do Novo Ensino Médio” (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO, 2021, s.p.).

Figura 10- Educadores dos Centros Educa Mais da capital participam de formação voltada para o Novo Ensino Médio.



Fonte: Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/governo-promove-formacao-para-implantacao-do-novo-ensino-medio-em-escolas-de-tempo-integral/>

Por tudo que foi exposto, observamos que o ICE vem sendo um dos principais articuladores da educação pública no Estado do Maranhão. Como salientou o Secretário de Educação Felipe Camarão: “o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), de Pernambuco, que esteve conosco desde o início da implantação do Ensino Médio Integral no Estado [...]” (CAMARÃO, 2021, s.p). É possível constatar o engajamento do ICE para a adoção do modelo Escola da Escolha no âmbito estado, por isso, o próximo capítulo é voltado para fazer uma análise dos cadernos de formação do modelo Escola da Escolha.

4. OS FUNDAMENTOS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA E SUAS RELAÇÕES COM O NEOLIBERALISMO ESCOLAR

Neste capítulo será descrita uma análise que foi realizada nos 08 cadernos formativos do modelo Escola da Escolha, a qual teve como foco a identificação dos fundamentos deste modelo e a sua relação com o Neoliberalismo escolar, conforme um dos objetivos específicos da pesquisa.

Para isso, a análise dos dados teve como base os procedimentos oriundos do processo de Análise Textual Discursiva proposta por Moraes (2003) e em dimensões de análise vinculadas ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Bowe, o qual, segundo o próprio autor, “é uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas. (...) é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Segundo Moraes (2003, p. 192), a análise textual discursiva é

Compreendida como um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma seqüência recursiva de três componentes: desconstrução dos textos do corpus, a unitarização; estabelecimento de relações entre os elementos unitários, a categorização; o captar do novo emergente em que a nova compreensão é comunicada e validada (MORAES, 2003, p. 192).

Após a prática dos componentes do referido método (desconstrução/fragmentação dos dados, organização dos dados em unidades de significado, categorização dos dados e interpretação/compreensão), facilitou a obtenção do resultado na análise dos cadernos institucionais do modelo Escola da Escolha.

Inicialmente, foi realizada a unitarização, a desmontagem dos textos. Para isso, foi utilizada como ferramenta o programa Microsoft Excel para a confecção de uma planilha, onde todos os fragmentos dos cadernos, que tinham alguma importância, foram colocados, o que totalizou 167 (centos e sessenta e sete fragmentos), conforme é apresentado na Figura 11:

Figura 11- Planilha de organização e análise dos dados.

Instrumento de organização e análise dos dados			
Fonte	Excerto (fragmentação)	Unidade de significado do campo	Categoria
Caderno 1	(A reforma do Ginásio Pernambucano) era, por si só, uma reforma emblemática em virtude da simbologia do edifício que renascia no limiar do Século XXI para voltar a oferecer uma educação de qualidade depois de um longo período de declínio . p. 5	Flexibilidade / adaptação	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	O estado da arte do Modelo se encontra na criação de um novo paradigma na educação pública brasileira e que se referia à criação de uma nova escola pública de Ensino Médio que considerasse a “ universalização ” e a “ qualidade ”. p. 5	Flexibilidade / adaptação	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	A iniciativa pessoal do ex-aluno logo reuniu outros representantes do segmento privado , como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS. p. 6	Comercialização do espaço escolar (Parcerias)	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	A partir daí, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Governo do Estado de Pernambuco transcenderam o marco da reforma estrutural e, consolidando suas parcerias, iniciaram os estudos para propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil. p. 7	Comercialização do espaço escolar (Parcerias)	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	foram necessárias mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão , a partir das quais se construíram as bases do Modelo da Escola da Escolha. p. 7	Modernização para ruptura de costumes	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	Para efetivamente atuar na concepção e implantação de um Modelo de escola inspirado e orientado por esse paradigma, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma	Gestão gerencial, gerencialismo participativo concorrência e eficácia	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo
Caderno 1	Para efetivamente atuar na concepção e implantação de um Modelo de escola inspirado e orientado por esse paradigma, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa , a CAUSA da JUVENTUDE BRASILEIRA. p. 8	Comercialização do espaço escolar (Parcerias)	Neoliberalismo escolar/Gerencialismo

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Em seguida, foi realizada a fase da categorização, que “implica examinar os materiais em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados” (MORAES, 2003, p. 191). Desta forma, para agrupar os fragmentos, foram utilizados dois parâmetros de categorização. Assim, os fragmentos foram divididos em duas categorias macro, quais sejam: Escola cidadão/cidadania e Neoliberalismo/gerencialismo. Tal categorização foi realizada com a intenção de perceber se, de fato, existia e qual era a intensidade de ideias neoliberais expostas nos cadernos.

A segunda categorização levou em consideração as unidades de significação do campo teórico relacionadas às categorias macro, as quais estão dispostas no Quadro 8:

Quadro 8- Unidades de categoria macro.

Neoliberalismo/gerencialismo	Escola cidadã/cidadania
Educação como mercadoria	Educação como experiência formativa para a cidadania e democracia
Flexibilidade / adaptação	Cidadania/emancipação
Capital humano / cidadania controlada	Formação humana / exercício da cidadania ativa
Comercialização do espaço escolar (Parcerias)	Fortalecimento do espaço escolar
Performatividade	Ação-reflexão-ação
Formação para competências	Formação para exercício da cidadania ativa
Escola-empresa	Escola - escola
Inovação/Modernização para ruptura de costumes	Inovação/Modernização para fortalecimento das práticas e dos grupos sociais

Estado empreendedor	Estado-provedor
Gestão gerencial, gerencialismo participativo, concorrência e eficácia	Gestão democrática, comunidade, autonomia

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Por fim, foi realizada a construção de metatextos a partir das conclusões das duas primeiras fases do método, os quais contribuíram para a compreensão sobre a relação do modelo Escola da Escolha com o Neoliberalismo escolar. Depois, por meio da utilização de elementos do método do ciclo de políticas, foi possível realizar uma análise crítica do modelo Escola da Escolha, tendo por base, principalmente, o contexto da produção de texto³⁶.

Antes de adentrar na análise dos documentos propriamente dita, exponho que desde a realização do levantamento bibliográfico é possível notar indícios da influência neoliberal na atuação do ICE, o que foi comprovada após a realização da análise dos cadernos formativos. Como observou Michetti (2019, p. 312), “ao endossar o vínculo entre educação e desenvolvimento econômico e social, o livreto institucional de apresentação do ICE ressalta a ideia de ‘demandas’ e ‘exigências’” do mercado. Em direção semelhante, Rodrigues e Homorato (2020, p.1), ao realizarem um estudo sobre a parceria do ICE com o estado de Paraíba, constataram que

A parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) possibilitou uma gestão da educação integral com traços neoliberais e neoconservadores a partir da padronização das escolas e da homogeneização dos discentes utilizando o discurso de uma educação de boa qualidade, capaz de formar sujeitos sociais com acesso a oportunidades iguais (RODRIGUES; HOMORATO, 2020, p.1).

O Neoliberalismo escolar, de certa forma, obriga a escola a “aceitar” a participação da iniciativa privada no seu ambiente, seja porque ela não possui condições para proporcionar “um ensino eficaz”, seja porque ela já não tem autonomia e condições de resistir às investidas que a iniciativa privada faz para comandar as atividades educacionais. Assim,

³⁶ A utilização do ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados, assim, nas análises podem ser observados os seguintes contextos : 1) contexto de influência – que pode ser investigado pela pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com demais profissionais envolvidos (professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.); 2) contexto da produção de texto – que pode envolver a análise de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, entrevistas com aqueles para os quais tais textos foram escritos e distribuídos; 3) contexto da prática – que envolve uma inserção nas instituições e em espaços onde a política é desenvolvida por meio de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc. (MAINARDES, 2006, p. 59).

as iniciativas neoliberais são caracterizadas como políticas de livre mercado que encorajam a empresa privada e a opção do consumidor, recompensa a responsabilidade individual e a iniciativa pessoal e procuram destruir a mão morta do governo incompetente, burocrático e parasitário que nunca faria o bem, mesmo se fosse intencionado, o que raramente é” (MCCHESENEY, 1999, p. 7 apud APPLE, 2003 p. 21).

Esta situação é temerária pois, a partir do momento que se vive a intervenção da iniciativa privada, dependendo no nível de intervenção, a um passo da uniformização do ensino, a qual poderá ser pautada nas características supracitadas. Apple (2003, p. 22) já nos alertou que “o neoliberalismo transforma a própria ideia que temos de democracia, fazendo dela apenas um conceito econômico, e não um conceito político”, assim como Ball (2014, p. 26) dispõe que “Neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes”. Com essas ideias, passamos à análise dos cadernos formativos.

4.1 PROPOSTAS CONSTITUTIVAS DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA

Após a leitura dos cadernos formativos do modelo Escola da Escolha foram identificadas três propostas fundamentais, as quais considereei como constitutivas das bases deste modelo educacional. São elas: o Projeto de Vida, a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e o Modelo Pedagógico.

Segundo os documentos institucionais, o modelo Escola da Escolha possui como foco a formação integral do educando para construção do Projeto de Vida, o qual é definido pelo próprio ICE como sendo “uma espécie de ‘primeiro projeto para uma vida toda’. É uma tarefa para a vida inteira, certamente a mais sofisticada e elaborada narrativa de si, que se inicia nesta escola” (ICE, 2015d, p.11), além de ser “o caminho traçado entre aquele que ‘eu sou’ e aquele que ‘eu quero ser’ (ICE, 2015d, p. 8).

A expressão “projeto de vida” é um dos novos conceitos que foi associada às recentes reformulações curriculares e está vinculada a uma concepção de responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho (BORINELLI; SILVA, 2020).

Desta forma, o modelo Escola da Escolha proporciona um projeto escolar provido de três eixos formativos, quais sejam: formação acadêmica de excelência, formação para vida e formação para o desenvolvimento das competências do século XXI (ICE, 2015a, 2015c), que contribuiria para a

formação de um jovem que ao final da educação básica deverá ter formulado um Projeto de Vida como sendo a expressão da visão que ele constrói de si e para si em relação ao seu futuro e define os caminhos que perseguirá para realizá-la em curto, médio e longo prazo. (ICE, 2015a, p.26).

De acordo com Silva (2019), o ICE contribuiu com a implantação do projeto de vida no Ensino Médio em diferentes Estados do país: Acre, Amapá, Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraíba, Rio Grande do Norte, Rios Grande do Sul, Rondônia, Sergipe e Tocantins. Afinal,

O Projeto de Vida é uma das metodologias de êxito da Escola da Escolha oferecidas aos estudantes e compõe a parte diversificada do currículo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Ela é a solução proposta pelo ICE para atribuir sentido e significado ao projeto escolar, em resposta aos desafios advindos do mundo contemporâneo sob o ponto de vista da formação dos jovens, sempre na expectativa das transformações pretendidas nos planos social, político, econômico e cultural porque aposta no sonho, cuida do presente e planeja o futuro (ICE, 2015a, p.28).

Ocorre que a referida proposta serve para mascarar as desigualdades existentes em relação aos diferentes educandos que frequentam as nossas escolas públicas brasileiras. Como se pode propor que os alunos do ensino fundamental e do Ensino Médio elaborem um projeto de vida a longo prazo? Segundo Borinelli e Silva (2020, p. 15), o projeto de vida contribui para “responsabilizar o indivíduo, unicamente, pelo seu sucesso e mérito, que na prática reforçam um discurso meritocrático e as desigualdades sociais existentes”.

A outra proposta é a Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), que nos permite observar de forma mais clara a incidência de práticas empresariais dentro do ambiente escolar pois, conforme o próprio ICE expõe, “com base na TGE, a gestão escolar utiliza-se de importantes ferramentas gerenciais, devidamente customizadas ao ambiente escolar, possibilitando a harmonização de processos administrativos e pedagógicos” (ICE, 2015h, p.7). Assim, o ICE apresenta a TGE como uma solução para os problemas enfrentados pelas escolas, a qual é moldada em convicções do mercado.

A TGE encontra suas origens no princípio da Educação pelo Trabalho. Trata-se, acima de tudo, de uma filosofia de vida calcada no trabalho, complementada e sustentada pela dimensão educacional. Essa filosofia se inspira na mensagem educativa de Norberto Odebrecht, empreendedor e fundador da organização Odebrecht. O caráter humanista da tecnologia de gestão desta organização foi fator decisivo na ocasião em que se fez necessário eleger qual o modelo de gestão que serviria de referência para a concepção do que se tornou a TGE. (ICE, 2015h, p.8).

Como enfatiza Rossi, Bernardi e Uczak (2017), o modelo empresarial de gestão aparece como uma alternativa para se alcançar a eficácia e a qualidade da educação. Pelo fragmento supracitado percebe-se que o ICE buscou uma empresa que atua em outro segmento que não fosse o educacional para formular a TGE. No caderno nº 08, temos que a “TGE traz uma visão pedagógica na qual o processo educativo deve ocorrer para, pelo e no trabalho. Na educação para o trabalho, o educando aprende para trabalhar; na educação pelo trabalho, ele trabalha para aprender; e na educação no trabalho, ele se auto-educa” (ICE, 2015h, p. 13), o que demonstra um modelo de gestão que possui como finalidade contribuir apenas com a formação profissional do educando, em outras palavras, visa contribuir para a formação da futura mão de obra.

O próprio ICE expõe que serão adotadas práticas que normalmente não são comuns ao ambiente escolar, visto que a TGE “requer que todos os profissionais que compõem a equipe escolar adotem posturas e atitudes que, geralmente, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas” (ICE, 2015h, p. 10). Por fim, salienta-se que a TGE é colocada como a base do Modelo Pedagógico do modelo Escola da Escolha. Em mais de um caderno é exposto que a TGE é necessária para que ocorra a concretização da ação educativa (ICE, 2015a, 2015b).

A última proposta é o Modelo Pedagógico do modelo Escola da Escolha, por suas particularidades. O ICE dispõe que “o Modelo Pedagógico foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI” (ICE, 2015b, p.10), em outras palavras, idealiza a formação de um jovem “autônomo, solidário e competente, capaz de desenvolver uma visão do seu próprio futuro e transformá-lo em realidade para responder aos contextos e desafios, limites e possibilidades trazidos pelo novo século e atuar sobre eles (ICE, 2015b, p.17).

O Modelo é fundamentado e orientado nas ideias de:

- Ter o estudante como fonte de iniciativa: significa considerar que ele não é mero expectador dos seus processos de aprendizagem e vivências de experiências. Ele deve situar-se na raiz dos acontecimentos, envolvendo-se na sua produção.
- Considerar o estudante como fonte de liberdade: trata-se de reconhecer que devem ser oferecidas ao estudante as oportunidades para aprender a avaliar, a decidir e a fazer escolhas. Ele deve ter diante de si cursos alternativos de ação como parte do seu processo de crescimento como pessoa e como cidadão.
- Tratar o estudante como fonte de compromisso: porque ele deve se reconhecer como responsável por suas decisões e ações. Deve ser consequente e responder pelo que faz ou deixa de fazer. (ICE, 2015b, p.12).

É possível observar que o Modelo Pedagógico traz concepções de agentes bem-sucedidos no universo econômico, desta forma tenta formar um jovem idealizado, que considere os valores e premissas que estão sendo repassados (MICHETTI, 2019). No mais, podemos perceber o alinhamento entre as diretrizes das propostas basilares do Modelo Escola da Escolha com a reforma do ensino médio. Para exemplificar, temos o fato de que entre as ideias norteadoras do Modelo Pedagógico, a possibilidade de oferecer cursos alternativos para que o estudante possa escolher, que se aproxima aos itinerários formativos.

4.2 MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR E O EMPRESARIAMENTO DO ENSINO MÉDIO

Nesta seção nos detemos a expor fragmentos dos cadernos formativos do modelo Escola da Escolha que demonstram alguns aspectos de mercantilização e empresariamento do Ensino Médio, o que vai ao encontro da concepção neoliberal de que a escola é comparada a uma empresa, a qual possui a educação como uma mercadoria que deve ser “produzida” e “comercializada”.

Nesta perspectiva, a escola passa a ter como objetivos: 1) a produção de uma educação pelo menor custo e que tenha os melhores resultados, usando como parâmetro para avaliar essa situação a relação custo/benefício; e 2) a obtenção de uma boa clientela, consumidores (alunos) que alcancem os resultados e comprovem a eficácia da escola de modo a influenciar outras pessoas a adquirirem o produto desse mesmo fornecedor. No caderno nº 03, encontramos um fragmento que implicitamente remete a esses objetivos – “o modelo Escola da Escolha cria novos paradigmas para a educação pública brasileira, concebido a partir de uma pedagogia eficaz, associada à gestão, para gerar resultados verificáveis e sustentáveis” (ICE, 2015c, p. 8).

Assim, um fundamento observado nos cadernos é a mercantilização da educação escolar. Este fundamento aparece na medida em que o texto contribui para a desconfiguração da educação como um bem público e a sua transformação em um bem comercial e rentável. Afinal, como é posto por Apple (2003, p. 45), “para os neoliberais, o mundo é, em essência, um vasto supermercado. A ‘liberdade de escolha do consumidor’ é a garantia da democracia”. Aqui, é importante mencionar que para se chegar a categorização de alguns fragmentos dos cadernos como neoliberais, foram utilizadas as

unidades de significação teóricas “escola-empresa”, “comercialização do espaço escolar” e “estado empreendedor”, tendo em vista que estamos vivenciando um momento em que a escola pública passa a adotar mecanismos gerenciais moldados em ideias empresariais.

O próprio ICE dispõe que a educação precisa adotar mecanismos da seara empresarial, ao dispor que

como em qualquer atividade empreendedora, a educação pública contemporânea requer dos seus protagonistas uma atenção voltada ao planejamento das atividades, caracterizado pela sistematização de processos, de forma a garantir ao ciclo educativo técnicas de coordenação e controle, extensivos às iniciativas pedagógicas e administrativas das escolas e/ou Secretarias de Educação (ICE, 2015h, p. 42).

Vejam só, tal fragmento acaba descaracterizando a educação pública como um direito, visto que ela é posta como uma atividade empreendedora. A educação é transformada em um produto e a escola em uma empresa, nesse sentido Freitas (2018):

Pensando a escola como uma “empresa”, as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (FREITAS, 2018, p. 28-29).

Por esse motivo, e visando preservar o direito à educação pública para todos, a ideia de enxergar a educação como uma atividade empreendedora não deveria existir. Pois à medida que a escola perde sua natureza social e incorpora o modelo de empresa verificamos uma desinstitucionalização; e quando os seus objetivos e seus valores passam a ser pautados na produtividade, ocorre a desvalorização. Assim, o risco assumido pode(ria) gerar danos irreparáveis para a sociedade.

A verdade é que o Neoliberalismo escolar provoca um verdadeiro desmonte da escola pública, neste contexto “os pais deixam de ser ‘usuários’ de um serviço público e passam a ser ‘clientes’ de empresas educacionais às quais pagam com os vouchers recebidos. [...] Compete ao Estado apenas garantir o básico para o cidadão, expresso no valor do voucher” (FREITAS, 2018, p. 32).

Como a educação passa a ser vista como uma mercadoria, os idealizadores do ICE precisam apresentar o seu produto para a sua clientela. Inicialmente, como é observado no caderno nº 01, pretendem utilizar o exemplo do Ginásio Pernambucano para difundir a ideia no âmbito nacional:

A partir daí, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Governo do Estado de Pernambuco transcenderam o marco da reforma estrutural e, consolidando suas parcerias, iniciaram os estudos para propor um novo ordenamento político-institucional e pedagógico para o Ginásio Pernambucano, restituindo o seu poder de referência como parte de um processo amplo de desenvolvimento da educação em Pernambuco, no Nordeste e no Brasil (ICE, 2015a, p. 7).

O ICE utilizou o exemplo do Ginásio Pernambucano e das demais escolas no estado de Pernambuco para difundir suas ideias, no mais, criou o acolhimento que é considerado “a porta de entrada dessa forma inovadora de conceber a educação e de transformar a escola. Uma ação deliberada e intencional, destinada a quatro situações distintas: acolhimento dos estudantes, acolhimento diário, acolhimento da equipe escolar e acolhimento dos pais ou responsáveis” (ICE, 2015e, p. 7). Em outras palavras, o acolhimento é o mecanismo de “venda do produto para a clientela”, uma prática educativa utilizada para apresentar o seu produto (modelo Escola da Escolha) para toda a comunidade escolar e conquistar os sujeitos da escola. E que conseqüentemente, torna a própria comunidade escolar, que acolhe o modelo, em difusor do produto, tendo em visto que as Cartilhas do Acolhimento e todo o material necessário para o acolhimento são encaminhados para as Secretarias de Educação (ICE, 2015e) e que o “acolhimento dos estudantes é feito por intermédio dos Jovens Protagonistas – jovens egressos de escolas onde o Modelo foi implantado e que hoje já se encontram em plena execução dos seus Projeto de Vida” (ICE, 2015e, p. 8).

Para conquistar o Estado, o ICE utiliza dois meios de *merchandising*: 1) similar ao que faz com a comunidade escolar, valendo-se de apresentar os seus resultados em outras localidades; 2) assumindo parte da responsabilidade pela educação, ou seja, se propondo a desempenhar parte da função do Estado. Em um cenário onde as preocupações primordiais da escola estão voltadas para os indicadores estabelecidos pelo governo, “os quais, em parte, visavam oferecer aos clientes relevantes informações de mercado para que fizessem suas ‘escolhas’” (BALL, 2011, p. 213-214), o ICE encontra espaço para agir. Portanto, para atender a todas as demandas do modelo de escola neoliberal, o Estado acaba distanciando-se do modelo de Estado provedor e viabilizando ampla atuação dos “parceiros” da educação que passam a fazer o gerenciamento das atividades educacionais.

Os fragmentos que se referem de forma direta ao papel que o Estado deve exercer no modelo Escola da Escolha são poucos. Um dos trechos que mencionam a atuação do Estado remete às políticas de reajuste estrutural que pressionam a diminuição da sua

atuação (ICE, 2015a). Logo, questiono-me se tal postura foi intencional ou não, visto que em uma concepção neoliberal, “a educação, vista como um ‘serviço’ que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização (FREITAS, 2018, p. 29). Observamos que o Estado assume um novo papel em relação ao fornecimento de um direito social de sua responsabilidade, passa a ser um estado empresarial. Notamos que o Estado é citado apenas como um corresponsável pela educação, como no fragmento a seguir:

Para efetivamente atuar na concepção e implantação de um Modelo de escola inspirado e orientado por esse paradigma, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada abriram-se à perspectiva de construir uma nova equação de corresponsabilidade em torno de uma causa, a CAUSA da JUVENTUDE BRASILEIRA. (ICE, 2015a, p. 8).

Percebemos que o Estado ao ser colocado como corresponsável fica em um segundo plano. Nesse sentido, como destaca Peroni (2020, p. 5), a atuação de institutos privados ocorre em um contexto no qual o Estado repassa para o público não estatal a execução das políticas sociais, onde o “governo evita a prestação direta de serviços, fugindo do que a teoria neoliberal crítica como monopólio do estado na execução de políticas”. Ou seja, o ICE, nitidamente, passa a ocupar o lugar do Estado ao propor o modelo Escola da Escolha como uma solução para a educação pública. O que é aceitável pelo Neoliberalismo, tendo em vista que “para os neoliberais, as escolas públicas, além de estarem fracassando com nossos filhos enquanto futuros trabalhadores, estão, com quase todas as instituições públicas, sugando o sangue da vida financeira da sociedade” (APPLE, 2003, p. 45).

Mas é importante lembrar que o caso do ICE e a sua atuação no cenário nacional não é algo isolado, visto que o afastamento do Estado da atuação direta sobre a educação pública não é algo novo. No mundo interligado, onde temos a internacionalização progressiva do mercado de emprego e de serviços, vimos o espaço para a mercantilização da educação no âmbito global, ou seja, a contribuição/intervenção de organismos internacionais, organizações sociais e interesses privados na educação nacional. E o pior, não é uma questão de escolha, pois já vivemos em uma realidade na qual, para que determinado país consiga sobreviver na economia global, é indicado que tenha uma educação de acordo com os ditames das grandes potências mundiais. Romão (2000, p. 191-192) cita o exemplo da América Latina que, durante a década de 1980, “pode-se dizer que quase todos os países do subcontinente, cada qual com características bastante

específicas, iniciaram processos de descentralização ou desconcentração³⁷, visando a superação dos graves problemas educacionais, particularmente os do ensino básico”.

Contudo, mesmo a iniciativa privada assumindo o controle sobre a organização e, às vezes, a execução da educação pública, no projeto neoliberal existe a intenção de exportar a responsabilidade das decisões do grupo dominante (empresários) para o Estado e para os pobres (Apple, 2003). Em relação ao ICE, em vários fragmentos dos cadernos é possível perceber essa intenção de transferência de objetivos e metas, conforme é apresentado no Quadro 9:

Quadro 9- Quadro de responsabilidades

Nº CADERNO	FRAGMENTO	RESPONSÁVEL
Caderno nº 01	Foi, portanto, no contexto de uma causa, em torno da qual todos agregam forças para fazer a parte que é de todos e trabalham para gerar transformação, não apenas para resolver problemas pontuais, que estes segmentos – poder público, sociedade civil e iniciativa privada – uniram-se, com suas respectivas competências e prioridades, e desenvolveram o Modelo da Escola da Escolha. (ICE, 2015a, p. 8).	É posto que o Modelo Escola da Escolha foi desenvolvido de forma coletiva, entretanto, no site do próprio ICE é colocado que o Modelo foi idealizado por ele.
Caderno nº 02	Na Escola da Escolha, em que cada ambiente é um lugar onde se processam práticas educativas, todos os profissionais envolvidos devem atuar com coesão e cientes de sua corresponsabilidade pelos resultados educacionais na perspectiva de formação do educando (...) é essencial que todos compartilhem das mesmas visões quanto às três questões fundamentais presentes nas bases do projeto escolar concebido a partir desse Modelo: • o tipo de pessoa que se quer formar; • o tipo de sociedade para cuja construção se espera que essa pessoa contribua; • a utilidade e o valor do conhecimento na vida das pessoas (ICE, 2015b, p. 41).	Profissionais da escola – sobre os resultados obtidos e sobre as bases do projeto.
Caderno nº 04	Além de salientar aos colegas a responsabilidade do uso adequado do horário de estudo, os líderes de turma comunicam aos professores desses horários a agenda de atividades de sua turma e sobre a distribuição das tarefas/provas e trabalhos da semana. É uma maneira de favorecer o desenvolvimento de competências como planejamento, flexibilidade, organização etc. (...) Nos horários de Estudo Orientado, de sua turma, o Líder pode assumir, com apoio e supervisão do professor, a condução de uma atividade de extrema	Líderes de turma – sobre o Estudo Orientado, Plano de Atividades.

³⁷ Apenas para fins de esclarecimento, os termos descentralização e desconcentração possuem sentido jurídico-administrativo diverso, pois enquanto a desconcentração consiste em “atribuir a outrem poderes da Administração (...) Diversa da descentralização é a desconcentração administrativa, que significa repartição de funções entre os vários órgãos (despersonalizados) de uma mesma Administração, sem quebra de hierarquia. Na descentralização a execução de atividades ou a prestação de serviços pelo Estado é indireta e mediata; na desconcentração é direta e imediata” (MEIRELES, 2013, p. 831-831).

	importância, caracterizada pelo alto nível de corresponsabilidade e compromisso: a liderança do Plano de Atividades ou Plano de Estudos da Turma (ICE, 2015d, p. 34).	
Caderno nº 06	As salas deverão ser ambientadas com os recursos relacionados à respectiva disciplina. Cada professor, apoiado pela gestão escolar, deve caracterizar suas salas e solicitar outros materiais, de acordo com as suas especificidades e recomendações, conforme previsto nos Guias de Aprendizagem e Programas de Ação. A participação dos estudantes na caracterização das salas também possibilita maior integração e corresponsabilização no desenvolvimento da rotina das Salas Temáticas (ICE, 2015f, p.17).	Professor, gestão escolar e alunos – sobre a ornamentação das Salas Temáticas.
Caderno nº 07	Ela (a escola) se torna sustentável porque criou as condições, pelos resultados que exhibe, de se manter operando no sistema e demonstra para a sociedade, para o gestor público e investidores sociais a quem ela responde, o que se espera dela enquanto instituição pública de educação, ou seja, ela gera valor ao sistema, provando que não é apenas alimentada/mantida pelo sistema público que a financia, mas ela também alimenta esse mesmo sistema público porque oferece à sociedade que a financia (pelo pagamento dos seus tributos) os resultados que lhes são devidos. A escola é sustentável porque retribui sob a forma de resultados àquele que a mantém por meio de recursos advindos dos tributos (ICE, 2015h, p. 18).	Escola – sobre os resultados.
Caderno nº 07	Aqui, portanto, fala-se não apenas de cumprimento de preceitos legais, mas de envolvimento numa perspectiva que eleva os profissionais da escola a uma condição de corresponsabilidade, não apenas pelo projeto escolar, mas pela própria realização do Projeto de Vida dos estudantes, no qual todos se reconhecem fundamentais para a sua constituição (ICE, 2015h, p. 10-11).	Profissionais da escola – Projeto de Vida dos estudantes
Caderno nº 07	O Gestor tem como responsabilidade principal coordenar as diferentes áreas da escola, integrar os resultados gerados por todos e educar sua equipe pelo exemplo e trabalho, inspirando-a na continuidade do projeto escolar (ICE, 2015h, p. 6).	Gestor – sobre a coordenação das atividades para a obtenção de resultados.

Fonte: Elaborado pela autora com base nos cadernos formativos do ICE (2015).

É interessante observar que o ICE enaltece a corresponsabilidade³⁸, entretanto, exhibe responsabilidades específicas sobre os resultados para a comunidade escolar. Cabe aqui indagar se o que se pretende não é fazer com que a comunidade escolar se aproprie das ideias apresentadas pela classe dominante e passe a responder pelo cumprimento delas. Ou seja, se algo não funcionar, a culpa é da escola que não soube seguir o modelo

³⁸ “Uma premissa essencial ao Modelo que traduz as relações de cooperação é a da corresponsabilidade. Na esfera da convivência e da construção da sociedade, todos são corresponsáveis pela forma como as relações acontecem, sejam elas pessoais, institucionais, políticas ou sociais” (ICE, 2015c, p. 13).

corretamente, em uma perspectiva neoliberal, onde a eficácia e uma ética da análise custo-benefício são as normas dominantes, o erro não viria dos idealizadores do modelo.

O discurso de responsabilizar alguém pelo sucesso ou fracasso da educação é fortalecido à medida que as famílias sustentam a ideia de que a escolarização dos jovens serve apenas para a obtenção de bons empregos. Principalmente em momentos de crises, em que apenas os mais adaptáveis conseguem se manter ativos no mercado, o questionamento vem a toda, desta forma sempre se tenta encontrar um responsável.

Neste contexto, a responsabilidade pode ser transferida até mesmo para o aluno já que “todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios pessoais” (APPLE, 2003, p. 44). No que diz respeito ao modelo Escola da Escolha, essa responsabilidade assumida pelos alunos fica evidente quando se observa o relato de uma ex-aluna de uma escola que adotou o modelo, que se sentia responsável, inclusive, pelo cumprimento das metas da escola:

Não fui uma estudante brilhante, tipo nota 10. Não contribuí positivamente com as metas acadêmicas da escola, nem fui aprovada nos vestibulares das universidades públicas. No entanto, durante os três anos em que fiquei na escola, me tornei competente em outras áreas, pois participei de vários projetos por meio dos quais desenvolvi meu espírito de trabalho em equipe e minhas características de liderança. Por meio disso, recuperei a minha autoestima e projetei a minha vida (ICE, 2015d, p.16).

A fala da ex-aluna destaca dois pontos, o primeiro é que ela se culpa por não ter contribuído com as metas da escola e o segundo é que ela desenvolveu seu projeto de vida com competências voltadas para o mercado. Deste modo, percebemos que “o indivíduo cria para si uma narrativa na qual se vê como parte do mercado e, portanto, competindo com seus semelhantes pelo seu próprio sucesso, que só dependeria dele mesmo” (FREITAS, 2018, p. 24). Nesse diapasão, o Neoliberalismo acaba esvaziando os sentidos de proteção social, justiça social, solidariedade e igualdade que eram construídos na escola (PERONI; LIMA, 2020; FREITAS, 2018).

E se a escola fracassasse no cumprimento das metas de avaliação, teríamos a retomada do Estado cumprindo o seu papel? Infelizmente não é esse o caminho apontado pelos estudos. De acordo com Borinelli e Silva (2020), um resultado não satisfatório nas avaliações de larga escala contribuem para que ocorra uma maior intervenção do privado na educação. Por isso é importante pensar em mecanismos de resistência ou de (re)significação encontradas por professores e instituições no âmbito da prática do

modelo Escola da Escolha. Afinal, como expõe Laval (2004), a escola não é e não deve ser uma empresa.

4.3 RACIONALIDADE INSTRUMENTAL DA FORMAÇÃO HUMANA

A análise dos cadernos também possibilita inferir outro conjunto de fundamentos do modelo Escola da Escolha, aqui denominado como racionalidade instrumental da formação humana. Entendemos que contribuir para a formação de um indivíduo é uma das maiores responsabilidades que alguém pode se dispor a assumir. O ICE, por meio do modelo Escola da Escolha, toma para si essa obrigação e, conforme podemos observar nos cadernos formativos do modelo, ele enfatiza uma formação que prioriza a aprendizagem por competências.

O ideal formativo que se projeta no Modelo é o de um jovem que ao final da Educação básica tenha constituído e consolidado uma forte base de conhecimentos e de valores, que tenha desenvolvido a capacidade de não ser indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução deles e, finalmente que tenha desenvolvido um conjunto amplo de competências que o permita seguir aprendendo nas várias dimensões da sua vida, executando o projeto construído e idealizado para o seu futuro ou o seu Projeto de Vida, essência da Escola da Escolha. (ICE, 2015a, p. 23).

Deste modo, o seu ideal formativo serve para enquadrar o modelo Escola da Escolha como um modelo neoliberal, visto que as competências e habilidades necessárias para agir e decidir em situações imprevistas, adquiridas por meio da formação da escola neoliberal, são o que, nesta perspectiva, torna o indivíduo útil na organização produtiva. Reforçando essa ideia, observamos no caderno nº 1 que “as competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe (ICE, 2015a, p. 14), ou seja, tornar o indivíduo eficaz.

Neste sentido, Ball (2014, p. 64) explica que “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente “dócil e produtivo”, professores alunos responsáveis e empreendedores” e cabe à escola oferecer recursos e ferramentas que possibilitem o desenvolvimento destas características. No caso do modelo Escola da Escolha podemos citar algumas metodologias utilizadas como, por exemplo, o estudo orientado, o acolhimento, as salas temáticas e a participação no Conselho de Classes como instrumentos que contribuem para o desenvolvimento de competências.

O Estudo Orientado é apresentado como “uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos” (ICE, 2015d, p.30), ajudando o educando a "desenvolver competências que permitem ao estudante aprender a fazer escolhas, priorizar ou direcionar sua aprendizagem de acordo com os seus interesses e necessidades” (ICE, 2015d, p.32).

Em relação ao Acolhimento, é válido mencionar que quando uma escola optar por adotar o modelo, alunos de outras escolas participam desse momento para contar suas experiências com o modelo e que a partir do ano seguinte a implantação do modelo, o aluno da própria escola realiza esse acolhimento em relação aos novatos, o que contribui para a replicação da corresponsabilidade, colocando os estudantes para exercitarem “diversas competências importantíssimas como planejamento, capacidade de execução, resolução de problemas etc” (ICE, 2015e, p.10).

As Salas Temáticas constituem espaços individuais e coletivos, onde os alunos podem desenvolver suas capacidades, intensificar suas relações com a escola e seus recursos e desenvolver autonomia de forma mais responsável, deixando de ser um receptor passivo, se tornando um ser construtor do seu próprio conhecimento (ICE, 2015f).

Por fim, temos a participação dos estudantes apenas no planejamento do Conselho de Classe, que ocorre através da elaboração de uma pauta pelos próprios alunos. Normalmente eles avaliam itens como a relação professor e estudante, a metodologia utilizada, os procedimentos de avaliação de cada disciplina e a autoavaliação da turma. Esta participação, aparentemente restrita, é apresentada como “um procedimento que encoraja os estudantes a assumirem a responsabilidade pela sua própria aprendizagem e os corresponsabiliza pelo ambiente e condições adequadas para que o trabalho pedagógico ocorra” (ICE, 2015g, p. 14).

Apple (2003, p. 45) expõe que o mundo é posto como “intensamente competitivo em termos econômicos, e aos alunos – em sua condição de futuros trabalhadores – devem ser dadas qualificações e disposição para competir eficiente e efetivamente”, por isso os neoliberais encontram os espaços para difundir as suas ideias. A classe empresarial se apropria do discurso desenvolvido pelos movimentos sociais em defesa da escola pública gratuita e de qualidade e “propõe que a solução está no mercado e não na gestão democrática e na construção participativa de alternativas”. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 37).

Então, a classe empresarial revela o seu interesse em participar ativamente da educação pública e em fornecer uma “educação de qualidade”. O ICE, em particular, diz é preciso

elevar não apenas os padrões da qualidade da educação que provê às gerações, mas introduzir em seus currículos a adoção de referências que tragam sentido e significado para a criança, para o adolescente e para o jovem que a buscam como *locus* fundamental para a constituição de uma perspectiva de futuro para as suas vidas, de um projeto de futuro ou aquilo que designamos de Projeto de Vida (ICE, 2015a, p. 22).

Assim, o ICE dispõe sobre a expectativa do futuro dos jovens e do seu projeto de vida, ocorre que um dos pilares desse futuro certamente é a vida profissional do jovem. Deste modo, trazemos que, no presente, prevalece o entendimento de que a profissionalização visa preparar o futuro trabalhador para situações adversas e para que ele possa “aprender a empresa” e não um ofício (LAVAL, 2004). Neste sentido, a profissionalização contribui para o desenvolvimento do “empresário de si mesmo”, aquele indivíduo que tenha competências suficientes para ser uma pessoa exitosa (ZAN; KRAWCZYK, 2019), o qual é responsabilizado pelos seus sucessos e fracassos (KLAUS; CAMPESATO, 2019, p. 147). O ICE, inclusive, dispõe que “os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, que determine a necessidade da atualização constante e o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades” (ICE, 2015a, p. 15).

Apple (2003) aponta que o interesse da classe empresarial pela qualidade da educação, ou melhor, pelo padrão de qualidade deriva do medo de perder a competitividade de mercados no cenário internacional. Deste modo, é importante formar pessoas que sirvam ao interesse do mercado. Pensando no Brasil, em três fragmentos dos cadernos do modelo Escola da Escolha é possível observar essa preocupação:

A atividade produtiva está passando a depender do uso de conhecimentos, que exige pessoas criativas, críticas, propositivas, colaborativas e flexíveis, preparadas para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade (ICE, 2015a, p. 14).

Em consonância com todas as transformações citadas, as novas demandas da sociedade exigem o repensar da educação e das escolas, pois os paradigmas que têm dado sustentação às práticas educacionais não dão conta de propiciar um desenvolvimento individual e social equânime, podendo-se verificar o aumento da miséria, da exclusão social, do individualismo, da competitividade predadora, que segregam indivíduos, grupos e nações (ICE, 2015a, p. 21).

Por outro lado, confirma-se a função da educação como fator de desenvolvimento econômico e social de um país, onde urge o imperativo dela

estar atenta às mudanças no contexto e às exigências da sociedade do conhecimento, colocando-se lado a lado com o progresso, acompanhando os avanços científicos e tecnológicos, formando pessoas dinâmicas, criativas, sensíveis, propositivas, colaborativas e que estejam devidamente habilitadas para enfrentar um mundo em um processo acelerado de mudanças (ICE, 2015a, p. 21).

Para formar um indivíduo competente e produtivo e que atenda as demandas para o desenvolvimento econômico do país, a classe empresarial provoca diversas adequações no âmbito da educação pública, “tais como a gestão gerencial, a avaliação em larga escala, a meritocracia, os produtos educacionais padronizados e replicáveis”, dentre os quais pode ser citado o modelo Escola da Escolha, que são apresentadas como uma solução aos problemas dos sistemas educacionais. Deste modo, justificando-se na necessidade de adequação, aos poucos, a classe empresarial vai conseguindo naturalizar o “estabelecimento de parceria público-privada” (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018).

O ICE, por meio do modelo Escola da Escolha, propõe essas adequações, visto que “foram necessárias mudanças profundas em termos de conteúdo, método e gestão, a partir das quais se construíram as bases do modelo da Escola da Escolha”.

Já ficou evidenciado que existe, por parte da classe empresarial, a predileção pela qualidade da profissionalização da escola. Ocorre que isso, além de atender aos interesses privados, serve para diminuir a atenção que é dada a outros elementos da estrutura da escola. O que fica evidente no caso da atual reforma do Ensino Médio no Brasil, visto que ela é justificada sob o argumento de que o modelo adotado até então “não dialoga(va) com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016a).

Apesar da análise dos cadernos demonstrar um ideário neoliberal, contraditoriamente, os cadernos possuem alguns fragmentos que trazem a ideia de uma formação humana mais abrangente, entre eles:

No Modelo Escola da Escolha, a avaliação é prática processual, que se põe a serviço da aprendizagem dos estudantes a partir da identificação dos seus avanços e retenções. Deve estar comprometida com o processo de formação nas várias dimensões humanas, assegurando que o estudante compreenda o mundo em que vive para usufruir dele e esteja preparado para nele atuar (ICE, 2015g, p. 5).

Apesar de nos depararmos com essa pequena amostra que visa uma formação mais completa, em decorrência da finalidade da formação educacional que objetiva atender aos interesses empresariais, existe uma cultura de base orientada em função de motivos profissionais no modelo Escola da Escolha. Está, nitidamente, valorizando uma

pedagogia que seja pautada “pelos imperativos da inserção profissional, da comunicação em grupo, da apresentação pessoal e, sobretudo, da resolução de problemas em situação de incerteza” (LAVAL, 2004, p. 46).

O ICE dispõe que “aprender a fazer envolve uma série de competências produtivas a serem desenvolvidas pelo domínio de habilidades básicas, específicas e de gestão, que possibilitarão a inserção das pessoas no mundo produtivo” (ICE, 2015b, p. 29). Assim, além de competências profissionais, a escola deve promover atividades que possibilitem o surgimento de valores comportamentais e capacidade de ação exigidos atualmente. Em suma, “a escola é intimada a adaptar seus alunos aos comportamentos profissionais que lhes são reclamados mais tarde (LAVAL, 2004, p. 60).

Desta maneira, a escola que adota o modelo Escola da Escolha termina abandonando uma lógica de conhecimentos para adotar uma lógica de competências, o que deveria despertar profunda preocupação a todos nós, tendo em vista que “essa lógica da competência, dando mais prioridade às qualidades diretamente úteis da personalidade empregável (...), comporta um sério risco de desintelectualização e de desformalização do processo de aprendizagem” (LAVAL, 2004, p. 63). Infelizmente,

O processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção (FRIGOTTO, 2006, p. 40).

Pelo exposto, percebemos que o modelo Escola da Escolha cria um ambiente onde a formação prioriza a aquisição de competências para atender as demandas globais do mercado, em detrimento de uma formação ampla do cidadão.

4.4 SUJEITO EMPREENDEDOR E CAPITAL HUMANO

Através da análise dos cadernos foi possível observar outro conjunto de fundamentos do modelo Escola da Escolha: o sujeito empreendedor e o capital humano. Sobre o Capital Humano, Bernardi, Borowsky, Montano e Susi (2017, p. 573) relatam que “o conceito de capital humano (conhecimentos, competências que favoreçam o trabalho) está vinculado ao pensamento neoliberal no contexto das demandas resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo. No mesmo sentido, André Tosel (1999) citado por Laval (2004), destaca que a escola neoliberal é uma escola que prioriza um treinamento profissional em detrimento de uma formação ampla. Pois, no lugar de

contribuir para o desenvolvimento do cidadão, a escola objetiva aumentar o valor econômico do aluno, considerado o capital humano que é solicitado pelo mercado.

Pelo modelo Escola da Escolha, um dos planos pelo qual a educação deve ser observada é o econômico, tal ideia é apresentada no caderno nº 01:

Plano econômico: A globalização dos mercados levou à diluição das fronteiras econômicas entre os países, gerando maior competitividade e maior exigência sobre a qualidade comercial do trabalhador. Isso exige naturalmente a elevação dos níveis e da qualidade da produtividade, com consequências determinantes sobre os processos formativos dos profissionais e, por conseguinte, da educação (ICE, 2015a, p.16).

Nesse contexto de mercado globalizado que já conhecemos e que é disposto no caderno nº 01, onde impera uma lógica de competitividade exacerbada, a escola precisa incorporar novos mecanismos para alcançar os seus novos objetivos. Assim, agir como uma empresa torna-se essencial e a escola acaba integrando no seu arcabouço alguns elementos da lógica mercadológica. Dentre eles, podemos destacar a supervalorização do capital humano.

Um ponto dos cadernos que contribui para pensar implicitamente no capital humano é a estratégia de Tutoria, que funciona com instrumento de apoio para a construção do Projeto de Vida e que “torna possível ao estudante ampliar a visão que tem de si mesmo, do mundo, das oportunidades, das estratégias e possibilidades para tomar em suas mãos sua própria vida” (ICE, 2015e, p. 19). A Tutoria, pelo que é exposto nos cadernos, pode ser pensada como uma ferramenta que contribui com o pleno desenvolvimento do aluno, podendo ser utilizada para encontrar novos meios de aumentar o valor econômico deste indivíduo.

A estratégia de Tutoria adotada no Modelo Escola da Escolha é um método para efetivar uma interação pedagógica. Tutores acompanham e se comunicam com seus estudantes de forma sistemática, planejando o seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações com vistas ao **desenvolvimento do Projeto de Vida**, nos âmbitos pessoal, acadêmico e **produtivo** (ICE, 2015e, p. 20, nossos grifos).

A utilização da Tutoria requer cuidados, pois se durante a realização da Tutoria ocorrer a sobreposição do âmbito produtivo em relação aos demais, claramente este Projeto de Vida estaria voltado para agregar ao capital humano do aluno, habilidades e competências a fim de torná-lo “empregável nos mais diversos postos de trabalho que

venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho (empregabilidade)” (SANDRI; SILVA; 2019, p. 44), ou seja, aumentar o valor comercial deste aluno.

Quando falamos em valorização comercial do indivíduo, além do capital humano, precisamos levar em consideração a constituição da figura do aluno como o empreendedor de si. Neste viés, temos no modelo Escola da Escolha, a seguinte visão idealizadora:

Um jovem que deverá ser dotado da capacidade de iniciativa (ação), liberdade (opção) e compromisso (responsabilidade) para fazer escolhas, atuando de maneira autônoma (baseando-se nos seus próprios valores, crenças e conhecimentos), solidária (atuando como parte da solução) e competente (seguindo na capacidade de aprender a aprender) sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século (ICE, 2015a, p.30).

Através do referido fragmento, observamos a figura do aluno como uma empresa, como o empreendedor de si, como alguém que certamente se autogovernaria pelas regras do jogo que “não precisaria de ajudas ou subvenções públicas, pois seria adaptável ao mercado concorrencial” (MICHETTI, 2019, p. 312) e, conseqüente, útil para os interesses privados.

Neste sentido, Brown (2018, p.7) comenta sobre a influência da racionalidade neoliberal na vida do sujeito. Para o autor, ela “refaz o sujeito humano como partícula do capital, há uma passagem da crua abordagem anterior do ser humano como maximizador de interesses, para a formulação do sujeito ao mesmo tempo como membro de uma empresa e sendo ele mesmo uma empresa”. Em outras palavras, ela naturaliza o status de empresário de si, mas não para atender aos seus interesses e, sim, o do mercado.

Ocorre que o “empresário de si mesmo”, na verdade, é um bordão que serve para transmitir a ideia de que o indivíduo supostamente seria capaz de resolver problemas, ou seja, ser produtivo e eficaz. Trata-se de uma “narrativa do empreendedorismo que faz com que cada um se sinta responsável pela situação” (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 617).

Incluído nesse ambiente, o aluno passa a viver essa relação quase simbiótica envolvendo empreendedorismo, inovação, êxito e felicidade. Assim, a escola, em uma perspectiva neoliberal, tem por atributo contribuir com a formação deste jovem empreendedor, capital humano do mercado.

4.5 GESTÃO GERENCIAL, PERFORMATIVIDADE E GERENCIALISMO PARTICIPATIVO

A gestão gerencial e a performatividade e o gerencialismo participativo também são importantes instrumentos do Neoliberalismo que se configuram como fundamentos do modelo Escola da Escolha.

O primeiro elemento que merece atenção aqui e que associa o modelo Escola da Escolha à noção de escola neoliberal é a gestão educacional. Nesse viés, já sabemos que ele possui como proposta a TGE, a qual “utiliza alguns importantes instrumentos de gestão, traduzindo estratégia em operação, ou melhor dizendo, sonho em ação” (ICE, 2015h, p. 22). Essa gestão que é romantizada pelo ICE nesse fragmento, para nós, trata-se do emprego de uma gestão gerencial que, seguindo os moldes de uma instituição privada, visa a obtenção de resultados através da melhoria no desempenho e qualidade, ou seja, da performatividade.

Nesta situação, mesmo que o Estado continue sendo o responsável pelo acesso à educação, constatamos que a gestão e conseqüentemente o currículo escolar, é “cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública” (PERONI; OLIVEIRA, 2019, p. 40). Exemplo disso é a atuação do próprio ICE e a implantação do modelo Escola da Escolha nos diversos Estados da Federação.

Neste cenário, precisamos ressaltar que a utilização desenfreada dos mecanismos oriundos do gerencialismo “implica necessariamente um recuo profundo da emancipação, o que certamente induzirá formas de resistência criativa no sentido da reposição do equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação” (AFONSO, 2019, p. 11). Sendo assim, é notório que necessitamos combater as práticas predatórias de mercado impostas pelo Neoliberalismo, afinal, “o Estado não pode ser tão liberal quanto os neoliberais gostariam que ele fosse. Cabe a partidos progressistas lutar a favor do desenvolvimento econômico, da limitação do tamanho do Estado”, pois “este nem pode ser um senhor todo-poderoso, nem um lacaios cumpridor de ordens dos que vivem bem” (FREIRE, 2001, p. 22).

Apenas a nível de ilustração, no Quadro 10, é possível constatar as diferenças entre o modelo de gestão gerencial e de um modelo de gestão nos moldes do Bem-Estar Social:

Quadro 10- Principais características do Bem-Estar Social (welfarism) e do novo gerencialismo.

BEM-ESTAR SOCIAL (WELFARISM)	NOVO GERENCIALISMO
Sistema de valores voltados ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência e justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como gerencia da qualidade total e gerencia de recursos humanos
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados genericamente, i.e., dentro da área dos valores de “gerência”.

Fonte: Ball (2011, p. 200).

Pelo quadro acima, é possível notar que o gerencialismo está nitidamente ligado ao Neoliberalismo, por isto a importância de entender como esse mecanismo vem agindo de forma direta no Estado, de modo a influenciá-lo a ter um meio mais competitivo, individualista e com os interesses voltados para o mercado.

Todavia, nem sempre as características do gerencialismo são dispostas de forma clara, em algumas vezes, são adotados mecanismos para tentar mascarar suas características. Deste modo, Gadotti (2010) dispõe que uma das faces da gestão gerencial é o gerenciamento participativo que permite a adaptabilidade local, as descobertas de soluções originais pelas equipes pedagógicas locais e, principalmente, um consenso que foi aceito por todas as classes de sujeitos de determinada comunidade. Afinal,

É perfeitamente suportável para a ideologia liberal ou neoliberal a ideia de que “ninguém melhor do que o interessado para saber o que é do seu interesse”, isto é, o interesse genuíno dos atores sociais determina a legitimidade de sua autodeterminação específica. O que não cabe nela é a ideia de que através do processo coletivo de deliberação abre-se um espaço potencial de possibilidades de transformação e de substituição da própria estrutura social, na medida em que ele possibilita a explicação da consciência para si (ROMÃO, 1997, p. 30).

Ocorre que dizer que o gerenciamento participativo pode ser confundido com a democracia é uma falácia, pois é possível perceber sua falta de autonomia, visto que o projeto apenas “supostamente combate o centralismo dos programas e métodos em matéria pedagógica” (LAVAL, 2004, p. 264). Como bem colocado por Gadotti (2010, p. 18), “participar significa engajar-se numa atividade já existente com sua própria estrutura

e finalidade”, o esqueleto e os objetivos já estão postos, então, dificilmente os atores da escola poderão apresentar um projeto que destoe do que é padronizado.

Em alguns fragmentos dos cadernos formativos, é possível notar alguns indicativos do gerencialismo participativo no modelo Escola da Escolha, em especial, quando se tenta difundir as ideias do modelo Escola do Escolha durante o acolhimento:

O Acolhimento Diário também é momento de “recados” da gestão escolar ou dos educadores, em geral. Nele, ocorrem as celebrações das conquistas dos estudantes ou da equipe de educadores por algum resultado alcançado. Também é momento para reflexão coletiva sobre algum episódio que necessite da consideração por parte de todos (ICE, 2015e, p.12).

É no Acolhimento que todos os integrantes da equipe escolar falam sobre suas experiências profissionais e expectativas diante dos desafios do Modelo Escola da Escolha, refletindo sobre a necessidade de não apenas compreenderem do que se trata o Modelo, mas efetivamente refletindo sobre aceitá-lo, assumindo a corresponsabilidade pela sua execução (ICE, 2015e, p. 13).

Observamos que ambos os fragmentos se referem a ideia de aceitação do modelo, o que é visivelmente enquadrado em gerencialismo participativo. Essa observação é importante, pois é necessário estar atento e não confundir aquilo que aparentemente se apresenta como “democrático”, mas que pode, na essência, ser a manifestação de um gerencialismo participativo.

Na verdade, o ICE, por meio do modelo Escola da Escolha, passa a definir e monitorar o que acontece na escola. Apple (19-- , p. 13) já advertia que “o controle das escolas, do conhecimento e da vida diária pode ser, e é, mais sutil, pois compreende até mesmo circunstâncias aparentemente inconsequentes”. Deste modo, temos um controle incorporado nas propostas constitutivas, nas normativas e nas práticas, de modo, inclusive a desprestigiar a autonomia dos sujeitos da escola. Neste sentido, o modelo Escola da Escolha propõe contribuir “para o rompimento de uma estratégia há muito utilizada pelas escolas, que é a de que “somente” o professor sabe o que vai ser ensinado num determinado período e o estudante “somente” recebe essas informações” (ICE, 2015g, p. 17). O modelo promove uma verdadeira transformação carreada de mecanismos gerenciais na escola, visto que:

O Modelo, nas suas inovações, propõe a adoção por parte da escola de mecanismos que assegurem a eficácia da gestão dos processos pedagógicos, com vistas à obtenção dos resultados pretendidos relativos à formação dos estudantes (excelência acadêmica, formação em valores, competências para o Século XXI) e que por consequência, apoiem a construção dos seus Projetos de Vida (ICE, 2015g, p. 17).

Em outras palavras, o modelo visa garantir o domínio de competências e habilidades necessárias para o atual contexto da sociedade e, para que isto ocorra é basilar que adote novos mecanismos que possibilitem esses resultados, tais como a performatividade e o gerencialismo

A performatividade é um mecanismo-chave da gestão neoliberal, uma técnica integrante de inter-relações que funciona como uma gestão *hands-off* possibilitando o controle de “qualidade” por julgamentos e comparações. Em um contexto institucional, “facilita e requer o redesenho reflexivo das organizações, das relações organizacionais e das ecologias organizacionais” (BALL, 2014, p. 65). Deste modo, quando ela é implantada no modelo educacional, transfere para os sujeitos da escola, em especial o aluno, a responsabilidade pelo cumprimento de metas e resultados, ela “trata se de transformar o indivíduo em uma empresa, como sugerido anteriormente, em uma unidade produtiva de automaximização que opera em um mercado de desempenhos” (BALL, 2014, p. 67).

Indiretamente, o modelo Escola da Escolha traz essa concepção ao expor que “uma das mais altas necessidades do ser humano é a de se autorrealizar, que possa desenvolver as suas potencialidades, de se tornar aquilo que tem potencial e usufruir ao máximo daquilo que pode produzir” (ICE, 2015b, p.32). Assim, ao aluno da escola que adota o modelo Escola da Escolha é transmitida a ideia de performatividade, isto desde o momento do acolhimento inicial, conforme fragmento a seguir:

Desde o Acolhimento, os estudantes são estimulados a pensar sobre o papel que lhes cabe como protagonistas de suas vidas, como agentes ativos de transformação e renovação da sociedade, sobre a necessidade de deixar de ser expectador da vida para ser promotor das próprias ações e a se perceber como fonte de iniciativa, de liberdade e de compromisso (ICE, 2015e, p. 9).

Por sua vez, o gerencialismo “é instrumental a um projeto de escola centrado no controle – controle do trabalho docente, controle do currículo, controle da gestão, controle dos resultados e controle dos sujeitos, incluídos seus corpos e suas mentes” (PERONI; LIMA, 2020, p. 7).

Ocorre que este cenário de controle e fiscalização provoca reivindicações sobre a viabilidade deste sistema. Assim pensamos que o ICE, utilize o gerencialismo participativo para evitar que questionamentos sobre o modelo Escola da Escolha, pois segundo o ICE (2015h, p. 11) a TGE “também se ajusta à realidade de cada escola,

respeitando suas peculiaridades, ao mesmo tempo em que direciona ações para sanar as demandas administrativas e pedagógicas identificadas”.

Essa ideia de observar as particularidades da escola quando do saneamento das demandas que podem surgir, pode remeter a ideia de que todos os sujeitos estão contribuindo com a gestão da escola. Entretanto, existe a possibilidade que essa abertura exista para facilitar a aceitação do modelo Escola da Escolha por meio do gerencialismo participativo.

Caetano (2016) possui um receio sobre a utilização de elementos gerenciais na escola. Para o autor, a gestão gerencial é um componente chave da maioria das versões de privatização, que pode provocar a perda da identidade da escola como um espaço de formação humana e o professor pode perder a autonomia pedagógica na sala de aula. De fato, a adoção da gestão gerencial pode e certamente vai agir sobre a atividade do professor e todos os sujeitos da comunidade escolar.

4.6 INOVAÇÃO E MODERNIZAÇÃO COMO FACES DA FLEXIBILIZAÇÃO

O aluno da escola neoliberal não é apenas o “consumidor”, mas, também, é a “manequim da vitrine” da escola-empresa, deste modo, ele precisa se adequar à nova realidade globalizada e precisa desenvolver a flexibilidade. Ocorre que, normalmente, a flexibilidade vem acompanhada e é justificada em decorrência da necessidade de inovação e modernização, outros fundamentos do modelo Escola da Escolha que iremos observar nesta seção.

O aluno precisa ter a capacidade de se adequar às adversidades que possam aparecer diante da inconsistência do mercado de trabalho globalizado. Aqui, entra o papel da escola, que na perspectiva neoliberal deve contribuir para o desenvolvimento da competência de aprender a aprender para que o seu aluno possa fazer face às incertezas erigidas como entrave permanente da existência e da vida profissional.

De acordo com o modelo Escola da Escolha:

A flexibilidade é essencial assim como a capacidade de ter iniciativa e de se comunicar, não apenas na retenção e transmissão de informação, mas também ampliada para a capacidade de interpretar e selecionar a abundância de informações, muitas vezes contraditórias, de analisar diferentes perspectivas e refazer as próprias opiniões mediante novos fatos e informações (ICE, 2015b, p. 29).

Sob esta lógica, a existência de alunos flexíveis seria importante para a escola porque é bem-vista pela sociedade atual e serve para vender a imagem da escola. Passou o tempo em que a especialização ou capacitação em determinado ofício era supervalorizado, hoje, o que prevalece, é a flexibilidade profissional:

Cada vez mais, as qualidades mais importantes exigidas no mundo do trabalho e aquelas que as empresas querem encorajar as escolas a ensinar, são de ordem mais geral. A adaptabilidade, a faculdade da comunicação, a de trabalhar em equipe, de mostrar iniciativa - essas qualidades e outras competências “genéricas” - são, agora, essenciais para assegurar a competitividade das empresas (LAVAL, 2004, p. 58-59).

Desta forma, no mundo atual, o aluno deve ser preparado para, no decorrer da vida, possuir quatro ou cinco empregos diferentes, ter iniciativa e criatividade para conseguir se adaptar às novas tecnologias que surgem constantemente e ao desemprego. Por isto, a escola neoliberal é incentivada a adotar mecanismos para formar aquele trabalhador que seja o possuidor de discernimento e espírito analítico “para prescrever a si mesmo uma conduta eficaz, como se fosse ditada pelas exigências do seu próprio interior” (LAVAL, 2004, p. 15). Pois, ao sair da escola, o aluno deve ser útil para o mercado, e quanto mais eficaz for, maior será “o seu valor de mercado”.

Ideais que possuem uma similitude com o modelo Escola da Escolha quando este pretende que os jovens: assumam papéis que os aproximem do mundo adulto, através do Protagonismo e da construção do Projeto de Vida (ICE, 2015c); reflitam sobre seus sonhos, ambições e aquilo que desejam para as suas vidas e, assim, se mobilizem para pensar nos mecanismos necessários para chegar lá (ICE, 2015a); e que eles adquiram “competências que impactam os diversos domínios da vida humana, no âmbito pessoal, social ou profissional” (ICE, 2015b, p.12). Pelo modelo, o certo é que “ao final do Ensino Médio, cada jovem deverá ter minimamente traçado aquilo que deseja construir nas dimensões pessoal, social e produtiva da vida num curto, médio e longo prazo (ICE, 2015d, p. 11).

A ideia de flexibilidade ainda pode ser somada ao empreendedorismo, outro conceito que aparece no contexto de uma educação neoliberal, para formar um indivíduo capaz de se reinventar a todo o tempo para atender a lógicas mercantis (KRAWCZYK, 2014 apud BORINELLI; SILVA, 2020). No plano da administração escolar, a tendência passa a ser a descentralização, que surge como uma resposta à insatisfação com a “burocracia centralizada”, à “uniformização de valores”, e é justificada pelo argumento de que a transmissão de conhecimentos não cabe mais na sociedade, que é cada vez mais

complexa e diversificada, e, também, que educação representa um custo operacional elevado e não pode ter resistência às inovações (LAVAL, 2004; ROMÃO, 2000). De fato, “a palavra de ordem é a flexibilidade” (LAVAL, 2004, p. 242).

Assim, neste contexto de escola neoliberal, a inovação e a modernização acabam sendo temas dependentes das pressões que são exercidas sobre o sistema educativo (LAVAL, 2004). A inovação é definida como “uma norma de funcionamento para a organização escolar como para todas as instituições sejam quais forem sua natureza e seu objetivo, norma que é das empresas sobre o mercado concorrencial” (LAVAL, 2004, p. 218). Portanto, ela acaba tendo a possuidora da capacidade de transformar o aluno em uma pessoa que gerencie situações de incertezas cada vez mais numerosas, seja na escola ou no futuro local de trabalho. Neste sentido, Klaus e Campesato (2019, p. 146):

Para atender a tais “demandas contemporâneas”, experiências inovadoras propagam que o ambiente escolar deve ser amplo, flexível, interativo, com design diferenciado e móveis customizados, a fim de preparar os alunos para os desafios da contemporaneidade. Dessa forma, o ensino de “competências” e “habilidades” parece imprescindível às escolas da atualidade. As chamadas “Competências para o século XXI” tornam-se, assim, mais do que uma tendência, um imperativo (KLAUS; CAMPESATO, 2019, p.146).

Por sua vez, a modernização relaciona-se com a ruptura dos costumes que prejudicam a primazia da eficácia e da racionalidade. Desta forma, para ser modernizada, a escola deve passar por uma transformação: física, visto que são construídas escolas maiores com classes que caibam mais alunos; e curricular, pois as disciplinas que são consideradas inúteis são eliminadas ou diminuídas.

Ocorre que a modernização, apesar de ser um processo de atualização que imprime a exigência de determinados padrões como requisitos para a “inserção no mundo globalizado”, não pode acontecer de qualquer maneira. A modernização não deve ser imposta a sociedade, como foi o caso da reforma do Ensino Médio no Brasil, onde tivemos a já relatada desconstrução do arranjo de disciplinas obrigatórias.

Em relação ao modelo de Escola da Escolha, são observados alguns fragmentos que remetem a inovação e a modernização voltadas para a ruptura de costumes. No caderno nº 01 é apresentada uma justificativa para essa situação:

há a necessidade de repensar criticamente o papel social da educação e as finalidades da escola, que precisa estar cada vez mais conectada às dinâmicas da sociedade contemporânea que se expressam através do mundo do trabalho, da pesquisa, da criação, das artes, das ciências, da inventividade, da filosofia, da estética e exigem que as práticas educativas interajam com as transformações e exigências da atualidade (ICE, 2015a, p.15).

O modelo Escola da Escolha defende introduzir “inovações em conteúdo (sobre o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), em método (sobre como ensinar) e em gestão (sobre conduzir processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida)” (ICE, 2015b, p. 13). Dessa forma, inúmeros mecanismos de inovação e modernização são apresentados no material formativo do modelo:

Na escola, as Práticas e Vivências podem se estruturar a partir de organizações como os Clubes de Protagonismo, o Conselho de Líderes e o Grêmio Estudantil ou ainda por meio de ações de mobilização de estudantes em torno de situações específicas do cotidiano escolar, como campanhas contra o desperdício de alimentos ou pela preservação do patrimônio, dentre outras (ICE, 2015d, p. 21).

O Estudo Orientado é uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Inicialmente orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal (ICE, 2015d, p. 30).

Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o educador (tutor) acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo (ICE, 2015e, p. 16).

Contudo, destaco que também é observado fragmentos que remetem à inovação e modernização voltadas para o fortalecimento de práticas sociais, como ocorre quando é mencionado que a tarefa do educador é envolver os alunos em um estado de curiosidade, de modo que “eles não se limitem a dirigir o olhar às páginas dos livros, mas abarquem o mundo com seu interesse e seu pensamento crítico” (ICE, 2015b, p. 41-42).

Pelo que foi disposto neste capítulo, percebemos que o Neoliberalismo escolar está presente nos cadernos formativos do ICE, assim, precisamos tomar cuidado para que algumas sequelas do Neoliberalismo escolar não contaminem o sistema educacional público. A finalidade da educação e o papel que a escola deve exercer como instituição responsável por contribuir para a formação integral e emancipatória do cidadão, não poderia ser contaminado por ideias neoliberais de modo que todo o sistema educacional seja direcionado a atender aos interesses do mercado e a contribuir para a formação do sujeito eficaz. Com essa imbricação do privado no público, por mais que se fale em desenvolvimento de um indivíduo flexível, não poderíamos falar em um cidadão autônomo, visto que a autonomia aqui, seria controlada e limitada.

A elaboração do referido capítulo foi de suma importância para perceber os fundamentos do modelo Escola da Escolha e suas relações com os aspectos neoliberais presentes nos cadernos. Mas, é necessário pensar que, por si só, tais aspectos não conseguem adentrar no âmbito da escola, é preciso que os sujeitos da comunidade escolar, e em especial gestores(as) e professores(as), levem isso para dentro da escola. Por esse motivo, no próximo capítulo trataremos da apropriação do modelo Escola da Escolha por profissionais de um dos Centros Educa Mais do estado do Maranhão.

5. A APROPRIAÇÃO DO MODELO ESCOLA DA ESCOLHA POR PROFESSORES DE UMA ESCOLA DO ESTADO DO MARANHÃO

Como foi disposto no final do capítulo anterior, além de analisar os documentos institucionais do parceiro privado e os instrumentos normativos que permitem a concretização desta parceria público-privada, é fundamental verificar como os sujeitos da escola recebem, assimilam e (re)interpretam o modelo proposto. Visto que, apenas realizando uma análise ao nível na escola é possível perceber algumas nuances da imbricação público-privada, como é exposto por Silva (2014, p. 3), “o modo como a escola se institui, se organiza, se apropria de elementos da cultura, faz determinadas representações dela, e produz práticas com vistas a realizar a ação educativa”.

Pensando pelo lado metodológico adotado desta dissertação, a realização de entrevista foi relevante, pois “no estudo de caso qualitativo, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes ao caso investigado, a entrevista se impõe como uma das vias principais” (ANDRÉ, 2013, p. 100). Assim sendo, como mencionado anteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professores que trabalham em um dos Centros Educa Mais do Estado do Maranhão e que vivenciaram a implantação do modelo Escola da Escolha na sua rotina profissional e de vida.

Esses entrevistados foram três professores que atenderam ao seguinte critério de participação no estudo: ter participado de três momentos (o antes, o durante e o depois da incorporação do modelo Escola da Escolha) na mesma instituição de ensino e que, conseqüentemente, podem tecer comentários sobre as mudanças geradas pelo novo modelo de gestão e pedagógico. Abaixo apresento como eles serão identificados no texto e algumas informações sobre cada um dos participantes.

- Entrevistado 1 – Professor de filosofia lotado na escola desde 2015;
- Entrevistado 2 – Professor de história, ocupante do cargo de gestor pedagógico, lotado na escola desde 2017;
- Entrevistado 3 – Professor de química lotado na escola desde 2017.

Entretanto, antes de iniciar os resultados da análise, é importante informar que, para a realização das entrevistas, foram adotadas as diretrizes apontadas por Yin (2016), que dispõe que o pesquisador deve:

Obter o consentimento informado voluntário pelos participantes, geralmente fazendo-os assinar uma declaração escrita (“informado” indica que os participantes compreendem o propósito e a natureza da pesquisa); avaliar os danos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e minimizar qualquer ameaça de dano aos participantes; selecionar os participantes equitativamente, de modo que não haja grupos de pessoas que sejam injustamente incluídos ou excluídos da pesquisa; e assegurar o sigilo das identidades dos participantes, inclusive daquelas que aparecem em registros em computador e em gravações de áudio e vídeo. (YIN, 2016, p. 40).

Neste sentido, conforme foi informado na introdução, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) para os participantes da pesquisa. Neste, é disposto que aos participantes é concedida a prerrogativa de optarem ou não pelo anonimato durante a pesquisa e nos textos produzidos a partir da investigação, assim, ficou pactuado que eles não seriam identificados, assim como não seria identificada a escola. Deste modo, respeitando a vontade dos participantes, foram apresentadas poucas informações sobre eles e sobre a CEI onde estão lotados.

Para a realização das entrevistas foi utilizado um roteiro com 10 questões (APÊNDICE B) pelas quais se buscou obter informações sobre a forma como esses professores se apropriaram do modelo Escola da Escolha e as implicações provocadas pela sua implementação na escola. Após a realização das entrevistas, os áudios delas foram transcritos, resultando em um material de 28 (vinte e oito) páginas, o qual compõe o objeto de análise deste capítulo. Na análise foi utilizado alguns elementos do método do ciclo de políticas de Ball e Bowe, tendo por base, principalmente, o contexto da influência e o contexto da prática.

5.1 A IMBRICAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO EM UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ESTADO DO MARANHÃO

Quando tratamos de políticas e programas educacionais precisamos lembrar que eles são elaborados e executados por pessoas, desta forma, mesmo quando temos um programa como o modelo Escola da Escolha eivado de mecanismos do Neoliberalismo escolar, é possível observar o conflito de interesses privado e público quando ele chega na escola.

Então, começo a análise pelo momento em que os entrevistados conhecem o modelo Escola da Escolha. Inicialmente, eles relataram que tinham poucas ou nenhuma informação sobre o ICE e o modelo Escola da Escolha, até o momento em que receberam

a notícia de que a escola em que trabalhavam tinha sido selecionada para ser transformada em um CEI, em 2018. Eles não sabiam como iria acontecer a implantação do modelo Escola da Escolha e, neste cenário de obscuridade, apenas foram avisados que ocorreria uma transformação estrutural e metodológica na escola (ENTREVISTADO 1, 2021; ENTREVISTADO 3, 2021).

Um dos entrevistados relatou: “nós fomos informados em 2017 que a partir do ano de 2018 a escola passaria a funcionar como Escola da Escolha, [...] modelo implantado aqui pelo Governo do Estado, pela SEDUC, que havia escolhido a escola, não sei por qual critério” (ENTREVISTADO 1, 2021). Neste fragmento, chama a atenção o fato de o entrevistado não conhecer o motivo da seleção da escola, de fato, conforme foi visto no capítulo 2, a justificativa para selecionar qual escola iria ser convertida em CEI, é vago³⁹.

O desconhecimento de como o CEI funcionaria e o receio de trabalhar o Ensino Médio em tempo integral, ou seja, mantendo os jovens durante todo o dia na escola, acabou desencadeando um mal-estar para alguns sujeitos da escola, conforme relatou o Entrevistado 2 (2021): “alguns professores disseram que queriam pedir remoção e não iriam permanecer na escola, não aceitavam, não iam querer ficar”. Aqui, uma situação relacionada à relação público-privada deve ser pontuada: a aparente ausência de questionamento por parte dos sujeitos da escola sobre a intervenção de uma instituição privada, no caso o ICE, nas atividades da escola.

Pelo que foi observado, os três entrevistados aceitaram as mudanças que iriam acontecer. Contudo, também foi percebido que essa aceitação ocorreu em decorrência da apresentação, realizada pela SEDUC, dos benefícios que a mudança poderia proporcionar para o trabalho docente e, principalmente, para a qualidade do ensino dos alunos. Conforme é observado nos fragmentos a seguir:

(...) gostei, achei que era bem interessante, como professor, esse contato maior com os alunos, uma vez que o nosso contato como professor é sempre assim, dia da nossa aula e depois vai embora e aí, às vezes, trabalhamos em várias outras escolas (ENTREVISTADO 1, 2021).

Mas eu sempre fui um professor que gosta de desafios e gosto do novo. Gosto de me dedicar muito mesmo à educação. Eu fiquei mesmo logo apaixonado, me senti muito motivado a entrar na escola (ENTREVISTADO 2, 2021).

(...) é que haveria muito espaço para aula prática, aula de laboratório e como eu sou da área das ciências da natureza, isso daí é paixão, opa, vou ter a

³⁹ No art. 2º, § 1º da Medida Provisória nº 212/2015, é disposto que o critério da seleção da escola decorre do seu grande porte, independe da quantidade de alunos (ESTADO DO MARANHÃO, 2015d).

oportunidade de trabalhar aula prática, então eu vou para lá! (ENTREVISTADO 3, 2021).

Assim, a ideia era que a escola passasse por uma reforma estrutural e metodológica, de modo que estaria preparada para as demandas do século XXI. Essa ideia de que, por si só, a escola não daria conta de cumprir com essas demandas, já foi comentada anteriormente. Pelo viés neoliberal temos que o público precisa da “parceria” com o privado para cumprir o seu papel. No entanto, pelo que foi relatado pelos entrevistados, a escola passou por uma pequena reforma estrutural, a qual não modificou o edifício em si, apenas ocorreu uma redistribuição das salas.

O que foi implementado foi “o laboratório, laboratório de física, química, matemática e biologia, laboratório de informática, biblioteca, espaço arejado, todos os cômodos, todas as pendências da escola climatizada” (ENTREVISTADO 2, 2021). Contudo, o que foi fornecido ainda não é o suficiente, pois seguindo a ideia do próprio ICE a escola deveria apresentar uma estrutura física capaz de contribuir para diferentes dimensões da formação integral, incluindo a dimensão física do aluno, o que fica comprometido em decorrência da ausência de uma quadra de esportes após a implementação do modelo Escola da Escolha.

Em relação à transformação da rotina escolar, todos os três entrevistados enfatizaram que a mudança foi significativa. Todos os professores passaram a ter o dever de permanecer na escola, mesmo quando não estão em sala de aula. A grande questão sobre esse ponto é perceber quais os efeitos gerados por essa alteração de rotina para o desenvolvimento pessoal e profissional desses indivíduos. Assim, para compreender essa modificação de rotina foi importante o fato de os entrevistados terem comentado como era a sua relação com a escola, ou como viam a relação de outros professores com a escola e os outros sujeitos que constituem a comunidade escolar antes da implantação do modelo Escola da Escolha, visto que todos os três já tinham anos de experiência no ensino de regime parcial na rede pública estadual de educação.

Destacamos que os entrevistados retratam que o vínculo firmado entre o professor e a escola no regime parcial normalmente é frágil, visto que, por vezes, esse professor iria para escola apenas nos seus horários de aula. Nas palavras do Entrevistado 3 (2021), “no modelo parcial, a gente tem ali uma carga horária que se resume a cumprir os seus horários, em sala de aula”. Esse comportamento, segundo os entrevistados, acaba gerando uma série de acontecimentos que contribuem para afastar cada vez mais o professor dos demais sujeitos da escola.

Exemplificando, imaginamos que com a distribuição de horários das disciplinas um professor tenha ficado apenas com os dois primeiros horários do turno da manhã, desta forma, “encerrando o seu compromisso” com a escola às 8:40 da manhã, de segunda a sexta. Se este professor sabe que só precisa estar presencialmente na escola naqueles horários e que em relação a outras atividades como planejamento de aula, elaboração e correção de provas e atividades, o preenchimento do diário etc., ele pode fazer em casa, assim ele vai preferir fazer. O que manteria esse professor na escola, se ele pode realizar tais atividades no sossego da sua casa? Os entrevistados relataram situações que acontecem como, por exemplo, o fato de o professor não conhecer os outros professores. No mais, situações nas quais o professor mal conhece os seus próprios alunos e situações em que o professor “deixa” a responsabilidade de tudo que ocorre na escola nas costas do gestor.

Sobre esse aspecto, observamos que a adoção do tempo integral trouxe algumas reflexões positivas para os sujeitos da escola. Inicialmente, percebi que os entrevistados constataram que passar um tempo maior na escola além dos horários em sala de aula, contribui com a sua aproximação com os alunos,

E de alguma maneira isso influencia na forma como trabalha, mas eu acho que as mudanças basicamente são no sentido de eu ter aberto a minha mente para dialogar com os alunos, de uma maneira mais eficiente, de uma maneira mais pessoal, digamos assim do que eu fazia antes. Nesse sentido mudou e isso daqui é o que eu vou levar, é legado da Escola da Escolha (ENTREVISTADO 3, 2021).

O mesmo entrevistado ressalta que no modelo de tempo integral adotado passou a conviver mais com os alunos e, conseqüentemente, não tem como não se apropriar da vida deles: “não tem como você não os conhecer, para além de aluno, como pessoa” (ENTREVISTADO 3, 2021).

No mais, além de provocar uma aproximação do professor com os alunos, a adoção do turno integral fortaleceu o vínculo entre todos os sujeitos da comunidade escolar, em especial entre os professores. Fato este apresentado por todos os três entrevistados e exemplificado pelo Entrevistado 1 (2021), que comentou sobre a realização de um momento de formação interna para aprenderem juntos e compartilharem saberes sobre as novas tecnologias que deveriam ser utilizadas no contexto atual da pandemia, tais como o Google Sala de Aula.

Quando o Entrevistado 3 (2021) começa a falar sobre o modelo Escola da Escolha já é no sentido de que, o professor do modelo Escola da Escolha é consciente do

comprometimento que precisa ter com a escola, de permanecer nas dependências da escola todos os dias e em um horário específico. Contudo, destacamos que estar mais tempo na escola apenas para cumprir uma norma não quer dizer nada. Nesse sentido, o Entrevistado 1 (2021), dispõe:

(...) hoje a gente já percebe que algo que aconteceu, que não foi na minha aula, que não foi na minha sala de aula, mas o que aconteceu no intervalo, no horário de almoço ou em outro horário qualquer, que não [apenas] na minha aula: eu sou professora, eu sou PCA [Professor Coordenador de Área.], eu sou alguém que me responsabilizo e que estou me colocando à disposição (ENTREVISTADO 1, 2021).

Ou seja, quando o professor assume a responsabilidade pela escola, os professores se colocam à disposição para contribuir com a gestão da escola. Como foi exposto no capítulo 3 desta dissertação, o modelo Escola da Escolha traz a intencionalidade de transferir para cada um dos sujeitos da escola a responsabilidade pelo resultado do processo educativo. Neste caso, o Entrevistado 1 (2021) relata que, antes da chegada do modelo Escola da Escolha, o(a) gestor(a) carregava a escola “nas costas”, visto que era o único “obrigado” a conhecer tudo que ocorria na escola.

Esse comportamento, na sua percepção, teria mudado, pois “ele [o modelo Escola da Escolha] faz a gente se sentir responsável por tudo aquilo que acontece dentro da escola” (ENTREVISTADO 1, 2021). Neste contexto, todos os integrantes passam a compor a gestão da escola, “hoje cada um tem uma responsabilidade, a gente chega aqui, o professor tem a sua; o professor coordenador de área tem a sua, o vigia... então é assim aqui, e o aluno tem a dele” (ENTREVISTADO 1, 2021).

Importa relatar que, apesar dos sujeitos da escola terem **responsabilidade sobre os resultados** oriundos de suas ações, o modelo Escola da Escolha deixa pouca margem para o exercício da autonomia plena. Deste modo, apesar do Entrevistado 3 (2021) dispor que “no Escola da Escolha, nós somos incentivados a exercer essa autonomia, então, nesse sentido fica muito bom”. O Entrevistado 2 (2021), reforça a existência da autonomia na escola, entretanto, revela que ela é restrita aos ditames do modelo Escola da Escolha:

Mas é uma autonomia que nos deixa sempre bem alinhados ao modelo, sempre procurando exercer a pedagogia da presença, também nós contamos muito com a comunidade de aprendizado, um instituto que a Natura nos oferece, com cursos muito bons para lidarmos, por exemplo, com formação dialógica, resolução de conflitos, tertúlias literárias pedagógicas, formação de familiares, grupos interativos (ENTREVISTADO 2, 2021).

É possível inferir, assim, que a autonomia é controlada, visto que a atuação do professor deverá estar alinhada com o modelo Escola da Escolha. Também poderia ser chamada de **autonomia imaginada** que, de acordo com Hipolyto (2010), resulta em uma docência de resultados que se confunde com o profissionalismo, com um colaborador que cumpra com os “padrões standardizados de um currículo necessário para a reestruturação econômica do capitalismo, no atual contexto de globalização” (HYPOLITO, 2010, p. 1346).

Pelas entrevistas também fica evidenciado o exercício do controle e da burocratização sobre o trabalho docente. Assim, temos diversos exemplos nas falas dos entrevistados de instrumentos utilizados para monitorar os professores, tais como: os relatórios – “a questão dos relatórios, os registros, tudo na escola precisa ser bem registrado, bem documental” (ENTREVISTADO 2, 2021); e as reuniões periódicas – “as **reuniões de alinhamento**, nós estamos sempre sentando com os professores da área” (ENTREVISTADO 3, 2021), “e, na escola da escolha essa reunião é semanal, mesmo que você não tenha o que dizer, a reunião acontece e aí, lá na hora você termina tendo que falar, discutir, não tem jeito” (ENTREVISTADO 3, 2021).

E ainda comentou sobre as reuniões:

Já na escola de tempo integral não, as reuniões são semanais, a gente tá sempre discutindo, tá sempre reavaliando né, o que a gente tem feito, a gente chama lá do PDCA, e aí a gente sempre brinca que toda semana a gente tem que rodar o círculo, tem que avaliar tudo que ele fez naquela semana, ver o que não foi legal, o que pode ser melhorado e a gente tá sempre caminhando no sentido de evoluir né, a gente tá sempre numa crescente (ENTREVISTADO 3, 2021).

Por esses fragmentos é possível identificar que o professor possui liberdade para agir, contudo, o modelo impõe que essa liberdade esteja restrita ao que ele estabelece. O professor (re)interpreta o conteúdo dos cadernos, tenta replicá-lo na sua rotina de acordo com o seu entendimento, porém, esse entendimento poderá estar equivocado. E se estiver equivocado e/ou em desacordo com o entendimento dos representantes do ICE, este professor será instruído a apropriar-se adequadamente do modelo.

Outro ponto que foi destacado pelo Entrevistado 3, foi o Ciclo PDCA (“Plan”, “Do”, “Act” e “Check” – Planejar, executar, ajustar e avaliar) que, de acordo com o ICE (2015g), é uma ferramenta de gestão que possibilita a realização do monitoramento das ações e, conseqüentemente, contribuiu para que a escola consiga entregar os resultados esperados, um nítido exemplo de ferramenta da gestão gerencial.

O Entrevistado 2 comentou sobre a existência de uma “Superintendência das Escolas Integral, eles **nos acompanham a cada 50 dias com ciclos de acompanhamento, onde somos avaliados**” (ENTREVISTADO 2, 2021, grifos nossos), órgão responsável por fiscalizar se o modelo é seguido corretamente, ou seja, é perceptível a existência de controle através da avaliação do professor. Um dos entrevistados relatou a sua experiência com o estudo dos cadernos, e enfatizou que **é necessário fazer interpretações e adequações ao modo disposto nestes documentos ser aplicados *in loco***, tendo em vista as particularidades da escola, do seu lugar, dos seus sujeitos:

A gente se desafia a conhecer é um desafio novo, então a gente vai lá ler os cadernos, estuda e vamos para prática, e aí tudo que você vê na teoria, **quando você vai para a prática aquele menino não se comporta do jeitinho que o autor estar dizendo ali no caderno**, então tem as especificidades. Então é nesse momento que a gente se vê como um pesquisador na sala de aula, como você vê, você assume a teoria lá do caderno, um encaminhamento geral, mas **ele não pode direcionar o meu fazer na minha sala de aula porque eu estou lidando com gente** (ENTREVISTADO 1, 2021, grifos nossos).

Este mesmo professor questionou sobre a suposta autonomia que é conferida aos sujeitos da escola:

(...) porque não é o que alguém diz que eu tenho que fazer, é o que eu de fato faço, e o que eu de fato faço e como eu faço eu tenho que argumentar, tenho que me posicionar diante de quem vem para cá. “Eu tenho 10 anos de experiência lá em Pernambuco”, sim, mas a sua experiência de Pernambuco não lhe confere a autonomia para me dizer como fazer aqui né, pra me dizer uma receita pronta, pra me trazer uma receita para eu fazer, nós podemos trocar experiências sim, isso é válido, agora a **receita pronta não** (ENTREVISTADO 1, 2021, grifos nossos).

Observamos um nítido momento de aplicação de um mecanismo de resistência ou de (re)significação do Entrevistado 1, quando este questiona a necessidade de adequação do modelo às demandas e particularidades da comunidade local. Neste sentido, é necessário considerar que “as políticas são colocadas em jogo nos diversos momentos-chave da vida [dos diferentes agentes], tanto em termos de fundamentos quanto de aplicabilidade”, por isso deve-se evitar “uma visão linear e estatocentrada das políticas públicas” (LESSARD; CARPENTIER, 2016, p. 216).

O ICE, por meio do modelo Escola da Escolha, pretende unificar o modelo educacional e, no caso do estado do Maranhão, manteve seus representantes atuando, com a intenção de garantir o “controle de qualidade” do referido modelo, conforme informação extraída da fala do Entrevistado 3:

Com relação à metodologia do sistema de ensino, como eu disse, a gente foi pegando na prática. Eu lembro que lia os cadernos, tinha uma interpretação, **fazia ali como a gente tinha interpretado** e aí o pessoal do Instituto, eles sempre fazem, **faziam auditorias bimestrais**, então em todo bimestre, é o que a gente chama de Ciclo, eles viam, olhavam né, avaliavam, faziam uma auditoria em si e a gente sentava e eles iam mostrar os acertos, os pontos de atenção, aquilo que não estava de acordo com o modelo (ENTREVISTADO 3, 2021, grifos nossos).

Na verdade, o ICE estava presente para transmitir como o modelo Escola da Escolha deveria ser implantado, e aqui utilizo o termo implantando porque aparentemente a intenção era que o modelo deveria ser utilizado nos mesmos moldes de seu estado de origem. Segundo o Entrevistado 1 (2021):

O acompanhamento do ICE, é muito mais no sentido da gente se apropriar né, pelo menos é como fica colocado para a gente, de nós nos apropriarmos dessas metodologias, desses conceitos, e aí quando a gente já se sente seguro para andar com as próprias pernas, eles nos deixam e seguem o caminho deles (ENTREVISTADO 1, 2021).

Conforme foi relatado pelos entrevistados, o ICE, por meio dos seus representantes, acompanha as atividades da escola no primeiro ano, repassando todas as diretrizes do modelo Escola da Escolha para os sujeitos daquela comunidade escolar. Ao perceber que eles já aceitaram o modelo, desintensificam o controle e apenas monitoram. Em outras palavras, o ICE deixa a escola quando os sujeitos da comunidade escolar já foram “moldados” para agir da forma como foi estabelecido – o que não significa que os professores vão apenas reproduzir o modelo, sem significá-lo.

Outra questão que ficou evidenciada nas entrevistas é a diminuição dos alunos matriculados, em decorrência da diminuição das vagas ofertadas anualmente. Explico, antes a escola funcionava os três turnos (manhã, tarde e noite) e, assim, existiam espaços desocupados para uma, duas ou três turmas de cada ano do Ensino Médio. Quando a escola passou a adotar o tempo integral, passou a ter uma mesma turma ocupando o espaço durante o turno matutino e durante o turno vespertino. Para completar, o modelo Escola da Escolha exige a criação de salas temáticas e laboratórios e, como não ocorreu uma reforma no sentido de ampliar a escola, ela perdeu espaços para receber a mesma quantidade de alunos e, conseqüentemente, o número de vagas ofertadas foi reduzido. Segundo o entrevistado 1:

É algo que a gente sempre debate aqui, [...] a escola funcionava três turnos, então a escola, claro quando a escola tem mais alunos, você tem mais recursos,

“você tem mais tudo né, tem mais professores, e [...] nesse formato que você tem os mesmos alunos ocupando o mesmo espaço, quer dizer os mesmos alunos que ocupam a escola inteira, diminui o que poderia ter aqui... Já teve época que teve mil alunos matriculados, mil e poucos alunos (ENTREVISTADO 1, 2021).

Em 2020, quando a escola já funcionava com o modelo Escola da Escolha, em tempo integral, nas três séries do Ensino Médio o número total de alunos ficou próximo de 450. Neste caso, o modelo Escola da Escolha exclui jovens da escola, contribuindo para aumentar o número de alunos sem acesso ao Ensino Médio e, também, para que grande parte deles tenham que se deslocar para escolas mais distantes das suas residências, fora de suas comunidades, para conseguir concluir a educação básica.

Para complementar a situação de ter uma redução do número de vagas, um dos entrevistados comenta que “essa escola foi pensada mais pra atender aquele público mais carente, mas aqui, a gente tem um fenômeno que eu não sei se por ser a única escola da região nesse formato, a gente tem aí uma corrida desenfreada das escolas particulares [em direção à nossa escola]” (ENTREVISTADO 1, 2021). Consequentemente, podemos imaginar que diversos jovens que eram o público-alvo não conseguem mais estudar nesta escola.

Pelo que foi exposto até aqui, foi possível observar alguns aspectos voltados para o interesse do mercado, aspectos como privatização da educação, gerencialismo, minimização do direito à educação, temas que foram explorados nos capítulos anteriores. A partir deste ponto, trago algumas situações narradas pelos entrevistados que, em decorrência da utilização e/ou (re)interpretação do modelo Escola da Escolha pelos partícipes da comunidade escolar do CEI, tratam de temas relativos ao desenvolvimento da solidariedade, da empatia, de respeito, da formação integral, ideias estas relacionadas ao interesse público.

Apesar de ter aspectos voltados ao interesse do grupo empresarial, quando chega na escola, o modelo Escola da Escolha acaba sofrendo a intervenção dos seus educadores e de todos os sujeitos da comunidade escolar. Assim, um momento marcante das entrevistas foi quando o Entrevistado 1 (2021) mencionou um caso no qual o aluno questionava a compatibilidade entre o objetivo do modelo Escola da Escolha e as regras adotadas:

“Professora, me responda uma coisa, por que é que eles querem tirar a senhora daqui?” Respondi: não, é porque eu vou estudar. Ele: “mas não é contraditório? Não é contraditório tirar a senhora porque a senhora passou no mestrado? Porque a senhora vai é estudar, isso acho que não é assim não, quando o

professor estuda mais não é para melhorar o ensino que ele faz com a gente? Eu realmente não estou entendendo por que a Escola da Escolha não é escolher estudar, escolher pesquisar?” (ENTREVISTADO 1, 2021).

Aqui constatamos que o modelo Escola da Escolha não consegue abarcar tudo, que adaptações precisam ser feitas. O Entrevistado 1 (2021) diz que o modelo, às vezes, “tranca algumas coisas” em decorrência da sua generalidade. Mas que nessa situação, far-se-á deliberações através do Conselho de Classe⁴⁰ e, assim, o caso é resolvido observando as particularidades históricas e sociais deste local.

A clareza do posicionamento apresentado pelo Entrevistado 1(2021) é ilustrativo:

Isso aqui é o sentido da Escola da Escolha. Então, não interessa se o ICE, a Seduc disserem, não interessa, interessa o que acontece no interior da escola, é como essas perguntas, é como essas indagações, como é que a gente estimula esses meninos a serem investigadores porque é isso que ele tá fazendo aqui, é não aceitar, se está dizendo que o modelo diz que o aluno tem que estar preparado, que ele é um protagonista, então aí ele disse pra mim: “o que é protagonismo se eu não posso escolher o professor? Se quem tem que escolher o professor e o jeito que o professor vai me ensinar é quem está do lado de fora [que decide], quem sabe qual é o melhor professor e com quem eu me identifico, com quem eu aprendo, sou eu” (ENTREVISTADO 1, 2021).

Aqui, ela tratou da verdadeira Escola da Escolha, aquela que visa atender os interesses dos sujeitos mais importantes de todo esse processo de parceiras, que é o estudante. Além disso, o excerto também é significativo porque demonstra que no interior da escola os alunos também são sujeitos que exercem a (re)interpretação de uma política curricular – aspecto que fica em aberto para maior aprofundamento em futuras pesquisas.

5.2 O MODELO ESCOLA DA ESCOLHA E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A CIDADANIA

Começo essa seção, destacando duas finalidades da educação previstas no artigo 205 da CRFB/88, quais sejam: o “pleno desenvolvimento da pessoa” e, principalmente, o “seu preparo para o exercício da cidadania”. As questões envolvendo o preparo para o exercício da cidadania são complexas, tendo em vista que, às vezes, a própria definição de cidadania é adequada a um interesse em particular.

⁴⁰ O Conselho de Classe é liderado pelo Coordenador Pedagógico da escola e conta com a presença dos conselheiros natos – todos os professores, equipe de apoio pedagógico (quando houver), Líderes de Turma e respectivos vice-líderes. Também podem ser convidados para o Conselho de Classe outros educadores que tenham elementos a contribuir com a pauta definida, como o Bibliotecário, o Laboratorista, o merendeiro, o Coordenador de Pátio etc (ICE, 2015g, p. 13).

Ocorre que, diante da relevância desta temática e de compreender a necessidade de ter uma educação com e para a cidadania, optei por elaborar uma das questões do roteiro das entrevistas semiestruturadas, envolvendo esse tema. Assim, na 10ª pergunta, fiz o seguinte questionamento aos entrevistados: o modelo Escola da Escolha é adequado para que o jovem viva a escola como cidadão e que se reconheça como tal dentro e fora da escola? Em uma entrevista percebemos que o entrevistado optou por enfatizar as possibilidades apresentadas pelo modelo Escola da Escolha:

Se efetiva através do projeto de vida, quando nas aulas estruturadas o aluno começa a se reconhecer como ser, ele na sociedade, no que ele pode colaborar, nos clubes de protagonismo, quando ele já começa a desenvolver essa liderança, essa autonomia, nas aulas de eletivas, quando ele pode absorver novos saberes, novos conhecimentos, novas oportunidades para sua vida para a realização profissional, pessoal, porque o foco aqui não é só encaminhar o menino para um universidade e, sim, trabalhar o seu projeto de vida (ENTREVISTADO 2, 2021).

Claramente observamos os fundamentos neoliberais na referida resposta, tendo em vista que o entrevistado direciona a ideia de cidadania ao projeto de vida do educando. Este projeto de vida tem que estar relacionado a uma concepção de responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho, ou seja, ao atendimento da classe dominante (BORINELLI; SILVA, 2020). Aqui, através do binômio atuação-culpabilização, os alunos são duplamente responsabilizados, pois “espera-se que cuidem de si mesmos (e são culpabilizados por seu próprio fracasso em prosperar) e do bem-estar econômico (e são culpabilizados pelo fracasso da economia em prosperar)” (BROWN 2018, p. 40).

É importante apontar que o projeto de vida, em algumas situações, não é posto neste sentido. Tal expressão já foi utilizada para pensar em uma projeção de futuro dos jovens, uma visão em que o pensar era individual e coletivo, assim sendo, o projeto de vida pode ser compreendido como exercício necessário de cidadania e vida digna (ALVES; OLIVEIRA, 2020). Contudo, hoje, após ter passado por um processo de perda do seu caráter progressivo, o projeto de vida vem “dar formato a um sentido e a um significado mais voltados para o viés do campo econômico” (ALVES, OLIVEIRA, 2020, p. 22).

Em contramão a ideia do Entrevistado 2, observamos que o Entrevistado 3, apesar de citar o modelo Escola da Escolha, enfatizou a importância do senso crítico dos alunos, ao dispor que o aluno deve conseguir “opinar nas situações do cotidiano, mas não só para que ele consiga opinar, mas para que ele tenha fundamento para que, me desculpa colocar,

eu acho pouco provável que um aluno da modelo Escola da Escolha nesse momento acredita que a terra é plana” (ENTREVISTADO 3, 2021).

Já o outro entrevistado relatou na resposta uma situação do cotidiano que precisava ser resolvida e que a resposta não estava descrita em nenhum dos cadernos formativos do modelo Escola da Escolha. Ele falou o seguinte:

É uma coisa consensual, é uma coisa acordada eu acho que nisso reside a questão da cidadania, é eu acho que não é o diferencial dessa escola que a gente não tem essa coisa da punição, da proibição, mas a gente tem a discussão, o debate por que que é importante, por que que não (ENTREVISTADO 1, 2021).

Reforço que a educação não pode ser reduzida ao ensinamento de práticas profissionais voltadas para o mercado, pois conforme preleciona o art. 205 da CRFB/88, “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). Os desígnios da educação vão muito além dos interesses privados ou públicos isoladamente.

Resgatando alguns trechos utilizados na primeira seção deste capítulo, percebemos que, em algumas vezes, o comportamento dos sujeitos da escola vai em sentido contrário à concepção de cidadania que queremos expor. De início, temos a questão da responsabilidade sobre os resultados. Sobre esta situação é válido o posicionamento de Brown (2018, p.33) que entende que “se a virtude cidadã é retrabalhada na forma de empreendedorismo responsabilizado, ela também o é enquanto ‘sacrifício compartilhado’, potencialmente necessário a uma economia saudável ou problemática, mas, acima de tudo flexível”. Aqui, não estaríamos retratando o exercício da cidadania voltado para atender o anseio da coletividade, mas, sim, o interesse econômico. Por isso, tal prática não pode ser considerada como um caminho para se ter uma escola com e para a cidadania.

Outra situação é a da autonomia apresentada nas falas dos entrevistados, que se direciona para uma autonomia imaginada e, conseqüentemente, acaba fugindo da ideia de autonomia que deve existir em uma escola cidadã. Pois nesta, a autonomia deve ser revelada nos pequenos detalhes, através da atuação do conselho da escola, da escolha do livro didático, no planejamento do ensino, na organização de eventos culturais, de atividades cívicas, esportivas, recreativas etc. (GADOTTI, 1997, p. 36). Deste modo, para alcançar seus objetivos e pretensões, a escola precisa ser autônoma, pois a “educação

enquanto processo de conscientização (desalienação) tem tudo a ver com a autonomia” (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p. 45). Percebemos aqui que o modelo Escola da Escolha distancia a escola dessa autonomia.

Mas, também, é válido lembrar que a autonomia não pode ser considerada sinônimo de isolamento, pois a escola não pode se fechar para a sociedade, visto que como se pode pensar em uma educação que pretende contribuir para o desenvolvimento e o exercício da cidadania ativa, se excluirmos a comunidade da escola? Isto, pois a autonomia, em um aspecto emancipatório, se faz com o constante intercâmbio com a comunidade. Neste ponto, o modelo Escola da Escolha acaba tolhendo o desenvolvimento da autonomia na escola, a partir do momento em que possibilita apenas uma autonomia imaginada ou controlada.

No que diz respeito ao controle, as constantes reuniões de alinhamento e auditorias que foram mencionados, servem para enfatizar a adoção de uma gestão gerencial, a qual distancia-se do modelo de gestão esperado em uma escola com e para a cidadania. Tendo em vista que nesta escola deve ser adotada a gestão democrática, a qual é prevista no artigo 206, VI⁴¹ da CRFB/88 e “implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda, os meros receptores dos serviços educacionais” (GADOTTI, 1997, p. 35). Nela, todos os sujeitos da escola (alunos, funcionários, professores, pais, mães, responsáveis) e a comunidade local participam ativamente na construção do projeto da escola.

Essa modalidade de gestão se justifica no preceito de que a escola deve preparar para o exercício pleno da cidadania, por meio da promoção de um ambiente onde a democracia pode/deve ser vivenciada. E, também, no preceito de que a gestão democrática possibilita conhecer a funcionalidade da escola e seus sujeitos e, assim, permite identificar com mais facilidade as necessidades daquela comunidade escolar e, conseqüentemente, encontrar as soluções mais adequadas para aquela realidade.

Para funcionar, a gestão democrática precisa seguir alguns pressupostos, quais sejam: a) a capacitação de todos os seus segmentos, visto que os membros da comunidade escolar e da comunidade local precisam ser preparados para a participação da gestão; b) a realização de constantes consultas a comunidade escolar, para, de fato, incorporar os sujeitos na gestão escolar, deste modo assembleias, encontros etc. devem ser promovidos para que seja possibilitado o esclarecimento e a participação da população, seja na

⁴¹ Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

definição das políticas educativas, seja na vivência delas na prática cotidiana; c) a institucionalização da gestão democrática, que deve ser respeitada e considerada quando da elaboração de normas voltadas para as necessidades educacionais da população; d) a lisura aos processos de definição da gestão, diante da transparência e da observação dos princípios éticos nas ações da gestão, os quais ficam evidenciados a partir do momento que a própria gestão dá publicidade aos seus atos e indica os mecanismos de fiscalização; e, por fim, e) a agilização das informações e transparência nas negociações (CISESKE; ROMÃO, 1997). Gadotti e Romão (1997) propõem uma administração de um sistema único e descentralizado baseado nos princípios da gestão democrática, da comunicação direta com as escolas, da autonomia da escola e da avaliação permanente do desempenho escolar.

Apesar da presença do modelo descentralizado e da utilização de avaliações de desempenho, a referida administração não se assemelha à administração da escola neoliberal. Visto que aqui descentralização é pautada na gestão democrática e, assim, as metas e objetivos educacionais são estabelecidos através do diálogo entre a escola e o Estado. Aqui, também se fala de inovações, contudo, estas derivam do próprio contexto da escola, graças ao corolário da existência da comunicação entre as escolas e a comunidade, tem-se que “a escola precisa ser o local privilegiado da inovação e experimentação político-pedagógica” (GADOTTI, ROMÃO, 1997, p. 49).

Na escola cidadã as parcerias existem, no entanto, entre escolas e o Estado e por meio da utilização da autonomia da escola, onde cada escola deve poder escolher e construir seu próprio projeto político-pedagógico. O Estado seria orientado pelas pessoas que estão na escola, quando da elaboração de políticas educacionais, e não por organismos privados.

Nos cadernos do modelo Escola da Escolha são apresentados alguns poucos fragmentos que podem remeter a ideia de educação com e para a cidadania, tais como:

Aprende-se a conviver convivendo, e se é a escola o lugar por excelência de aprendizagem, o que importa é criar oportunidades de relações saudáveis que possam, no exercício educacional, ser capazes de criar coletivamente um ethos que expresse acima de tudo o pertencimento dos que ali interagem (ICE, 2015f, p. 8)

A missão primordial da escola é garantir uma aprendizagem de qualidade, por meio da qual o estudante atribua sentido e significado ao conhecimento de modo que esta (a escola) promova seu pleno desenvolvimento em todas as dimensões humanas (corpo, intelecto, espírito e emoção) (ICE, 2015h, p. 6)

Assim, para compreender a cidadania nesses segmentos, antes de tudo, é necessário perceber a qual concepção de cidadania o trecho está se referindo. Deste modo, encerro esta dissertação trazendo uma reflexão sobre a relação entre educação e cidadania. Afinal, a qual cidadania os cadernos formativos do ICE estão se referindo? E a qual o texto constitucional está se referindo?

Conforme dispõe Gadotti (1997, p. 39), existe uma “concepção liberal e neoliberal de cidadania – que defende o “Estado mínimo”, a privatização da educação e que estimula a concentração de renda – e que entende que a cidadania é apenas um produto da solidariedade individual (da “gente de bem”) entre as pessoas e não uma conquista no interior do próprio Estado. Neste sentido, “à medida que a cidadania neoliberal deixa o indivíduo livre para cuidar de si mesmo, ela também o compromete, discursivamente, com o bem-estar geral – demandando sua fidelidade e potencial sacrifício em nome da saúde nacional ou do crescimento econômico” (BROWN, 2018, p. 10). Para o autor, o Neoliberalismo integra a cidadania e o Estado a um projeto voltado ao interesse do mercado.

Assim, sem delongas, destaco que, nesta dissertação, adoto a definição de cidadania presente no Dicionário Paulo Freire, por considerá-la de acordo com as minhas convicções do que seria cidadania e de qual seria o papel do cidadão na sociedade:

La ciudadanía en Freire es comprendida como apropiación de la realidad para actuar en ella, participando conscientemente a favor de la emancipación. Para Freire ciudadano puede y debe ser el labrador, la empleada doméstica, el asalariado, las mujeres del campo, las que viven del salario, las funcionarias públicas. Todo ser humano puede y necesita ser consciente de su ciudadanía. Es necesario que sea consciente de su situación y de sus derechos y deberes como persona humana. El humanismo progressista está asociado a la vivencia de la ciudadanía en una realidad y con la cual el sujeto se encuentra. (HERBET, 2015, p. 87).

A cidadania, como se pode observar, é um instituto complexo, visto que em decorrência de uma variabilidade de reflexões e práticas aplicadas no tempo e no espaço, ela pode ou não ser um mecanismo de salvaguarda dos direitos de todos. Em outras palavras, a cidadania não se trata de um conceito estanque, é uma construção histórica e social, adequando-se ou não aos anseios do cidadão do local onde foi/é exercida.

A fim de ilustrar a complexidade que ronda essa temática, Dallari (1984, p. 61) dispõe que é difícil conceituar o cidadão. Para o autor:

O conceito de cidadão é mal definido, ambíguo e é utilizado com diferentes sentidos. Alguns o utilizam com a intenção de eliminar diferenças entre os

seres humanos, ou seja, como expressão de igualdade. Todos são cidadãos, portanto, todos são iguais. Outros, porém, lhe dão significação restrita. Consideram cidadãos aqueles que têm responsabilidades públicas, inclusive o direito de participar das decisões políticas (DALLARI, 1984, p. 61).

De forma simplificada, o cidadão pode ser definido como o sujeito de direitos e deveres que atua na sua realidade social (COVRE, 2002; PINSKY, 2016; CARVALHO, 2017b).

Contudo nem sempre foi assim. Desta forma, na tentativa de entender como chegamos à definição de cidadania atual, é necessário visitar a sua evolução histórica e os caminhos traçados pelo dito sujeito cidadão. Assim, percebi que os alicerces da definição do modelo de cidadania adotado nesta dissertação estão calcados no contexto das revoluções que ocorreram nos séculos XVII e XVIII, por isso é importante tecer alguns comentários sobre elas.

Primeiramente, trazemos a Revolução Inglesa, onde veio à tona a cidadania liberal que, mesmo sendo uma espécie de cidadania excludente, “foi um primeiro – e grande – passo para romper com a figura do súdito que tinha apenas e tão somente deveres a prestar” (MONDAINI, 2016). Com esta cidadania, aparecem as liberdades individuais, tais como a liberdade de pensamento e de expressão, a liberdade de locomoção, o direito à privacidade e a tolerância religiosa. Entretanto, ela também manifestava claramente a exclusão de parte da sociedade, visto que apenas os possuidores e proprietários de bens eram considerados cidadãos ativos. Como bem assevera Covre (2002, p. 22-23), houve um “processo de saída do imobilismo da sociedade feudal. Nessa evolução, despontou a cidadania, em sua proposta de igualdade formal para todos, porém, de outro lado, delineia-se o processo de exploração e dominação do capital”.

Da Revolução Americana, a qual resultou na independência da referida nação e a elaboração da sua Constituição, disponho que, apesar do modelo norte-americano ter sido considerado um exemplo de democracia da época, se formos observá-lo com um olhar contemporâneo, percebemos as suas fragilidades no que diz respeito à cidadania. Adotando os moldes da Grécia Clássica, a sua concepção de cidadania serviu para eliminar a possibilidade da participação da maioria, ocasionando privilégios para a minoria formada pelos fundadores da República. Chega a ser contraditório falar da existência de uma sociedade igualitária e libertária⁴², onde mulheres e pobres não votavam, e ainda existia a escravidão (KARNAL, 2016).

⁴²Destaco que as questões inerentes à libertação, constantemente, voltam à tona. Em pleno século XX, Paulo Freire dispôs em sua obra: “acho que a tarefa mais fundamental que a gente tem aí, neste fim de século, e

Por fim, através da Revolução Francesa, foi demonstrada a intenção de alargar as liberdades individuais, no sentido de universalizá-las. Na Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão está posto que “os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”, portanto, não importava a origem, a etnia, todos deveriam ter os seus direitos naturais assegurados. Ocorre que a Declaração, apesar de constituir um importante passo para a transformação do homem em cidadão, não deixa de ser uma obra circunstancial, na medida em que apresenta limitações aos referidos direitos e, pior, se mantém omissa em algumas situações como, por exemplo, no que diz respeito aos miseráveis sem propriedade. Novamente, observamos a cidadania restringida a um determinado grupo de pessoas, porque entende-se que o cidadão deve ser

[...] um homem de ordem, suficientemente esclarecido para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa, bastante independente para estar ao abrigo das pressões. Ora, que critério melhor que a posse de uma certa propriedade poderia permitir a segurança de que essas condições estão satisfeitas? A propriedade é uma garantia de afeição à coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão; a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução; ela é, enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito” (BURDEAU, 1979, p. 81-2 apud BUFFA, 2010 p. 30).

Desta forma, existia uma separação entre proprietários e não proprietários, sendo que os primeiros tinham direito à plena liberdade e à plena cidadania, enquanto os segundos possuíam uma cidadania de segunda ordem, eram cidadãos passivos, com direitos limitados à proteção de sua pessoa física, de sua liberdade e de sua crença.

As mencionadas revoluções, como instrumentos de transformação, foram os primeiros passos para a construção da cidadania, principalmente “a Revolução Industrial, por ter sido esta que trouxe uma nova classe social [...]. Herdeiro da burguesia, o proletariado não apenas dela herdou a consciência histórica do papel da força revolucionária como também buscou ampliar, nos séculos XIX e XX, os direitos civis

cuja compreensão se antecipou em muito ao final deste século é a tarefa da libertação. Veja bem, não é sequer a tarefa da liberdade. Acho que liberdade é uma qualidade natural do ser humano. Até diria, com mais radicalidade, que a liberdade faz parte da natureza da vida, seja ela animal, seja ela vegetal. A árvore que cresce, que se inclina procurando o sol, tem um movimento de liberdade, mas uma liberdade que está condicionada à sua espécie, a um impulso vital apenas. Difere-se um pouco da liberdade animal. Hoje nós nos perguntamos sobre a tarefa da liberdade enquanto restauração da liberdade, ou enquanto invenção de uma liberdade ainda não permitida. Então, acho que essa vem sendo uma tarefa permanente, histórica. (FREIRE, 2000, p. 90-91).

que ajudou a burguesia conquistar, por meio da Revolução Francesa” (ODALIA, 2016, p.168).

Assim, foi dado o pontapé inicial para o desenvolvimento de um sentimento de igualdade material entre os sujeitos. Através da transformação da mentalidade dos indivíduos, a cidadania passou a ser considerado um *status* concedido aos membros integrantes de uma comunidade. Mas ainda restava uma dúvida: como essa cidadania seria alcançada? Logo foi percebido que “só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos dos cidadãos” (COVRE, 2002, p.10).

Ocorre que a concepção de cidadania plena ainda está em construção e é frequentemente ameaçada por uma cidadania mais esvaziada, baseada no consumo e em um certo imobilismo social. Os cidadãos viraram sinônimo de capital humano autoinvestidor, o que os “torna mais fáceis de governar quando os integra a um projeto geral: crescimento econômico, projeto em nome do qual podem vir a ser sacrificados (BROWN, 2018, p. 30).

Assim sendo, para combater esse atentado à cidadania, é necessário que o conhecimento sobre os direitos seja posto extensivamente para toda a população e que o cidadão tenha condições de exercer o direito de reivindicar (COVRE, 2002). Já sabemos qual é o sentido da cidadania que deve ser priorizado por todos, a questão agora é descobrir como os sujeitos podem conhecer e reivindicar por esse modelo de cidadania.

Desta maneira, a incumbência de formar o cidadão é entregue para a educação, tendo em vista que o sistema educacional através dos seus pilares (ensino universal, igualitário, progressista) proporcionaria “uma escola apta a formar concomitantemente cidadãos integrais e indivíduos fortes” (SANTOS, 1999). Neste sentido, Marshall (1967, p. 73) dispõe que:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem mente sem sombra de dúvida as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadão em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como direito do cidadão adulto ter sido educado (MARSHALL, 1967, p. 73).

Logo, é feita uma vinculação mecânica entre educação e cidadania, a educação é posta, erroneamente, como uma pré-condição para o exercício da cidadania. Arroyo (2010) adverte que quando a relação entre educação e cidadania é vista neste molde, é implantada

uma verdadeira exclusão da cidadania, visto que ao dispor que a educação é necessária para se ter cidadania, estamos limitando a identificação do cidadão apenas àquelas pessoas que possuem acesso à escola. Neste mesmo sentido, Saviani (2001, p. 26) alerta que diante dessa relação, “o exercício da cidadania nos mais diferentes organismos não se dá de modo cabal sem o preenchimento do requisito de acesso à cultura letrada e domínio do saber sistematizado que constituem a razão de ser da escola”.

Em decorrência da adoção dessa perspectiva, as camadas populares, durante séculos, estão sendo condenadas à condição de incivilizados, de não aptos como sujeitos de direitos e deveres. Com a aplicação desses pressupostos inferiorizantes, é legitimada a repressão e a desarticulação das forças populares, as quais, supostamente, teimam em agir politicamente fora das cercas definidas pelas elites, afinal, como pessoas tidas como ignorantes, incultas, sem valores e sem consciência política, poderiam exercer a cidadania?

Essa visão deve ser desconstruída urgentemente, já que “reduzir a questão da cidadania dos trabalhadores a uma questão educativa é uma forma de ocultar a questão de base” (ARROYO, 2010, p. 53). Devemos nos atentar que a educação sozinha não proporciona a cidadania, a emancipação humana e o acesso aos direitos.

Uma segunda consequência, apresentada por Arroyo (2010), é a existência de uma cidadania controlada, ou melhor, cidadania negada, uma verdadeira máscara para o caráter excludente do sistema político que restringe a participação dos diversos grupos sociais e, oportunamente, tolhe o direito de reivindicar. A classe dominante aproveita o elejo de que a educação é o caminho para se alcançar o status de cidadão, para utilizá-la como um mecanismo de controle social.

Mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer proveito da instrução das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se por que não fossem completamente ignorantes (...) quanto mais instruídos forem, menos sujeitos estão aos enganos do entusiasmo e da superstição que entre as nações ignorantes frequentemente ocasionam as mais terríveis desordens. Um povo instruído e inteligente é, além disso, geralmente mais decente e ordeiro do que o povo ignorante e estúpido (...). São (cada um individualmente) menos suscetíveis de ser desencaminhados para qualquer oposição injustificada, ou desnecessária às medidas do governo” (SMITH, 1981, p 422 apud ARROYO, 2010, p. 61).

Assim, a educação das pessoas comuns é vista como um mecanismo para “retirar esta parcela da população da ignorância”, para libertar os sujeitos de qualquer obstáculo que poderia se opor ao desenvolvimento econômico. Em tempos de Neoliberalismo

pretende-se naturalizar uma moral única, uma cultura de que a base da sociedade está na liberdade dos indivíduos e no funcionamento dos mercados.

Ora, a história de educar para a cidadania pode ser, na verdade, uma forma de domesticar o cidadão, na medida em que a escola não deveria ensinar o uso esclarecido da liberdade, mas, sim, como adimplir as obrigações diante da sociedade. Nestes termos, a cidadania é reduzida ao cumprimento de deveres e a educação não prepara para exercício dos direitos políticos, civis e sociais, pelo contrário, tenta afastar o sujeito do seu papel como cidadão.

É necessário combater essa cidadania, visto que

descolando a questão da cidadania da questão do poder, sua construção se esvazia e se reduz ao moralismo e pedagogismo estéreis. O pensamento pedagógico somente colocará o problema no devido lugar se superar esse modelo de equilíbrio estático e moralista e a partir da visão real da sociedade como uma construção histórica trespassada por conflitos, antagonismos e lutas, onde a questão do poder está sempre presente, exigindo ser equacionado e socializado (ARROYO, 2010, p. 68).

Diante das situações apresentadas, é evidente que não podemos considerar a educação como uma pré-condição do exercício da cidadania. Outra justificativa para abandonar essa ideia é que, até hoje, temos que, até os mais escolarizados também são segregados de direitos elementares, tais como à vida digna, saúde, propriedade, participação política etc.

Pelo que foi exposto até então, é possível perceber que a educação como requisito para cidadania pode ser uma armadilha tão perversa quanto a escola neoliberal. Quando um “modelo” de educação escolar é posto como pré-condição para o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que é limitada a participação dos atores da escola na sociedade, permite-se a criação da oportunidade para as classes dominantes, visando os seus interesses, moldarem o significado de cidadania e cidadão.

A educação pode e deve contribuir para o desenvolvimento da cidadania, entretanto, na perspectiva da escola neoliberal, a utilização da educação visa cumprir outras demandas e interesses de grupos dominantes. No século XVIII, por exemplo, a “educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos” (SMITH, 1983, apud BUFFA, 2010, p. 31).

Diante dessa possibilidade, não podemos considerar que a educação é a precondição para a cidadania, mas, também, não negaremos que a existência da relação entre a educação e a cidadania deve continuar, pois “a educação não é uma precondição da democracia e da participação, mas é parte, fruto e expressão do processo de sua constituição” (ARROYO, 2010, p. 88).

Assim, apresento uma outra forma de aferir a relação entre educação e cidadania. Invertamos os papéis, no lugar de termos a educação como precondição para a cidadania, temos a cidadania como precondição para reeducar a educação. A cidadania brota de dentro de cada indivíduo, não como algo imposto a ele de fora, e também não de forma espontânea ou natural. Ela é construída através da reivindicação e das vivências do cidadão, logo,

podemos perceber que o avanço da consciência e das lutas populares pelos direitos mais básicos da cidadania afeta a educação. De um lado destacando a educação no conjunto de lutas pelos direitos de cidadania; de outro lado fazendo as lutas pela cidadania os processos mais eficazes e mais radicais de educação, formação como sujeitos político-cidadãos” (ARROYO, 2010, p. 95).

Sendo assim, considerando a pesquisa sobre o modelo Escola da Escolha, é imperativo a elaboração de um pensamento contra-hegemônico para a escola, o qual permita a ascensão das massas exploradas, ou então, que possibilite que as ideias dominantes sejam desconstruídas e reinventadas em direção à construção de outra sociedade. O fato de a cidadania estar em construção fornece uma esperança (NETO, 2009).

Ocorre que, quando se propõe uma educação com e para a cidadania, deve-se ter bastante cuidado para não apresentar noções e práticas disciplinares esvaziadas, sob o argumento da necessidade de organização política, pois assim corre-se o risco de enfraquecer a autonomia do educando, “condicionando sua mente e endurecendo seu coração” (FERREIRA, 1993, p.224-225). No mais, é necessário incentivar as subjetividades, para que o educando possa, por conta própria promover a sua revolução interna (COVRE, 2002).

A educação com e para a cidadania deve ajudar o educando a não ter medo do poder centralizado, mas deve incentivá-lo a questionar e reivindicar pelo cumprimento dos interesses da sociedade. Também não pode encorajar o individualismo exacerbado, e

sim ajudá-lo a perceber que caminhamos junto com os outros, que precisamos ser solidários.

Segundo Romão (2000), qualquer escola pode ser cidadã, desde que consiga formular e executar uma concepção de educação que priorize uma formação voltada para a cidadania ativa, o desenvolvimento, a justiça social interna e a solidariedade internacional. Deste modo, concluo o presente capítulo expondo que pela essência do modelo Escola da Escolha e de como os professores são expostos a ele (sob constante fiscalização), encontramos indícios que apontam para um modelo que limita o exercício da gestão democrática e da cidadania. No entanto, contraditoriamente, quando consideramos a apropriação do modelo pelos professores, também é possível perceber que, em alguns momentos, o modelo não consegue determinar esse exercício nem mesmo responder a todas as questões que aparecem no cotidiano da escola, no qual também coexistem práticas de gestão democrática e de uma escola com e para a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento da escrita das considerações finais desta dissertação, me permito voltar ao início do processo, quando as leituras direcionadas à temática da educação eram ínfimas e o envolvimento com a educação básica era nenhum, quando eu pensava que queria desenvolver um projeto que, de alguma forma, relacionasse o Direito e a Educação. Naquela época, busquei na minha memória alguma vivência que despertasse algum questionamento que envolvesse essas duas ciências.

Três experiências vieram a mente: a primeira, da minha irmã, de 10 (dez) anos, impressionada e falando que a amiguinha da escola não sabia o que era a Constituição Federal; a segunda, com as perguntas dos meus alunos do 1º período durante as aulas de direitos fundamentais; e a terceira, a minha experiência acadêmica, quando iniciei o Ensino Médio em outra escola. Com todas as três situações, surgiu a seguinte dúvida, será que a educação que é ofertada à criança e ao jovem condiz com todas as finalidades dispostas no art. 205, da CRFB/88? Naquele momento, entendi que não, pois via que, por aqueles casos, a educação aparentemente estava mais voltada para a qualificação profissional e/ou para o ingresso no ensino superior.

Então, era isso, pretendia pesquisar e desenvolver um projeto que envolvesse essa temática. Em um primeiro recorte, pensei em pesquisar sobre a cidadania e a necessidade do sujeito em conhecer e reivindicar a efetivação de direitos e cumprimento de deveres. Contudo, ainda era um tema muito amplo. Li o livro “Educação e cidadania: quem educa o cidadão?” de Ester Buffa, Miguel Arroyo e Paolo Nosella, e em seguida algumas obras de José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti.

Com o início das aulas do mestrado, das orientações e reuniões de Linha de Pesquisa (Educação, Trabalho e Emancipação – ETE) e, em especial, do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação – CNPq, novas ideias e novos autores foram aparecendo.

Assim, por meio da leitura do Projeto do Grupo de Pesquisa, intitulado Narrativas sobre políticas e experiências de Ensino Médio de Tempo Integral na América Latina, reconhecendo o caráter global da questão educacional, começo a analisar e questionar a reforma do Ensino Médio no Brasil, a qual foi promovida por meio da MP nº 746/2016, convertida na Lei nº 13.415/2017, e, também, a compreender o que seria a Educação Integral e a educação de tempo integral. Nesse ínterim, iniciei as leituras de textos de

autores como Michael Apple, Stephen Ball, François Dubet, Valter Giovedi, Nora Krawczyk, Mônica Ribeiro, entre outros.

Depois dessas experiências, o foco da pesquisa foi direcionado para o Ensino Médio. Desta forma, busquei conhecer e, na medida do possível, me envolver com alguma rede de Ensino Médio do estado do Maranhão. Foi através dessa aproximação que tomei conhecimento da atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), no Estado. Assim, somadas as leituras que já haviam sido feitas e a informação da participação do ICE na educação pública do Estado, surgiu a necessidade do esclarecimento de novos elementos como, por exemplo, Neoliberalismo escolar e relação público-privada.

Foi um longo caminho, para se chegar ao objeto de pesquisa desta dissertação é maior ainda para se chegar neste ponto das considerações finais, um caminho repleto de descobertas, leituras, conversas, reuniões de grupo, debates, eventos on-line, pesquisas, reflexões e escrita.

A questão principal e inicial que orientou a pesquisa foi: como é o modelo Escola da Escolha e a relação público-privada estabelecida entre o ICE e o estado do Maranhão para o Ensino Médio? Primeiramente, foi necessário entender como o ICE conseguiu atuar no Maranhão, passo importante para compreender como a iniciativa privada começou a agir diretamente sobre a gerência de um direito social, que obrigatoriamente deveria ser garantido pelo Estado. Assim, conforme demonstramos no capítulo 1, através de uma contextualização histórica e da interlocução com diferentes autores, localizamos a atuação do ICE na educação pública maranhense no âmbito das transformações do Estado e dos diferentes mecanismos que, desde a década de 1990, foram paulatinamente ampliando e favorecendo as possibilidades de influência de instituições privadas na educação pública.

A atuação do ICE, nesse sentido, ocorre em um contexto de maximização da identidade gerencial-empresarial do Estado, que passou a incorporar mecanismos gerencialistas na educação pública, minimizando o seu papel em relação ao Ensino Médio como direito das juventudes e como etapa final da educação básica. Este contexto de minimização do papel do Estado foi explorado no capítulo um e permitiu compreender que a relação público-privada estudada se localizava em um contexto cuja historicidade permitiu que diversos dispositivos legais fossem criados para mercantilizar a educação e, em particular, o Ensino Médio. Nesta historicidade, as reformas curriculares e as parcerias com organizações privadas são fundamentadas a partir das suposições gerenciais de

incapacidade do Estado cumprir as suas funções por conta própria e com qualidade (SACRAMENTO; PINHO, 2018; AGUIAR, 2019; BALL, 2001). A globalização e o Neoliberalismo impuseram ao Estado a adoção de uma nova postura, cedendo aos mecanismos típicos da gestão gerencial (BEZERRA, 2019; CARVALHO, 2017a, 2019; NOGUEIRA, 2018) ou a realização de parcerias público-privadas (PIRES, 2013; BERNARDI; BOROWSKY; MONTANO; SUSIN, 2017).

Em relação à educação, os neoliberais a têm como uma possibilidade de estabelecer uma sociedade pautada no livre mercado, formar sujeitos flexíveis e eficazes (FREITAS, 2018; PIRES, 2013; BALL, 2001). Em decorrência da expansão das parcerias público-privadas, chegamos ao ponto de falar em privatização da educação pública, a qual pode ocorrer através da execução, por instituição privada: da oferta, da gestão ou de ambas (forma mista) (PERONI, OLIVEIRA, 2019).

Em relação ao Brasil, ainda no capítulo um, foi possível observar que há décadas são criados atos normativos que viabilizam a atuação do privado no público, sendo que no âmbito geral, podemos destacar, na década de 1990, o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, considerado um marco que possibilitou a adoção de três estratégias de privatização, a privatização propriamente dita, a publicização e a terceirização (LIMA; GANDIN, 2017; PERONI, 2007; PERONI, OLIVEIRA, 2019; FREITAS, 2018). Também vimos neste mesmo capítulo que outros dispositivos foram publicados nas décadas seguintes, entre os quais destacamos a Lei nº 11.079/2004, que instituiu as normas gerais para a licitação e a contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; e a Lei nº 13.019/2014, que estabeleceu o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil (MROSC), que trata sobre o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as organizações da sociedade civil e que serviu para possibilitar a ampliação da atuação destas de institutos como o ICE.

No que diz respeito ao Ensino Médio, é interessante observar o Projeto de Lei nº 6.840/2013 que tramitou na Câmara dos Deputados, pois ele era justificado através do argumento de que o Ensino Médio era ineficaz, à medida que não era atrativo e que não fornecia meios para viabilizar a inserção do jovem no mercado de trabalho (GARCIA; CZERNISZ, 2017). Também que, três anos depois, em 2016, foi instituída a reforma do Ensino Médio pela Medida Provisória nº 746/2016, com uma justificativa similar à observada no referido PL e que tinha a finalidade de produzir mudanças na organização curricular e no financiamento público do Ensino Médio (SILVA, 2018). Reforma que foi

e é criticada pela forma como foi executada (SILVA; SCHEIBE, 2017; AGUIAR, 2019; LIMA; MACIEL, 2018) e pelos conteúdos e alterações que determina (SILVA; SCHEIBE, 2017; SILVEIRA; MORETTI, 2017; KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

A reforma do Ensino Médio, nitidamente, não atende ao interesse dos jovens, visto que expressa uma ideia de flexibilização e esvaziamento do currículo escolar. Assim, percebemos que estamos inculcados a um contexto de desrespeito à luta pelo acesso à educação completa e de qualidade da classe trabalhadora, pois nas atuais políticas educacionais para a escola pública existem interesses e influência dos empresários que prevalecem sobre os interesses coletivos (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018). No mais, a reforma serve para facilitar a participação de instituições privadas na educação pública nacional, em especial, no último segmento da educação básica.

O ICE foi uma das instituições privadas que aproveitou este contexto para difundir os seus serviços pelo território nacional. Estabelecendo parcerias com Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Ele utilizou-se do discurso que auxiliaria no cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024, de que contribuiria com o fornecimento de uma educação de qualidade e de que prepararia o jovem para os desafios da atualidade.

No caso do estado do Maranhão, a parceria público-privada nasceu no dia 24 de abril de 2015, quando foi firmada por meio do Convênio de Cooperação Técnica nº 002/2015. Ao observar a evolução desta relação entre os anos 2015 e 2020, constatamos que ela foi fortalecida e que, conseqüentemente, o ICE conquistou mais espaço para promover a apropriação das suas ideias no âmbito da sua educação pública.

Sobre o modelo Escola da Escolha em si, por meio da análise dos seus 08 (oito) cadernos formativos, foi possível perceber o viés neoliberal do modelo. Pois ao analisar os mencionados cadernos constatei que os seus fundamentos são, na maioria, pautados nas ideias neoliberais. Como vimos no segundo capítulo, os fundamentos foram identificados como mercantilização da educação escolar e o empresariamento do Ensino Médio, racionalidade instrumental da formação humana, constituição de um sujeito empreendedor e capital humano, utilização de uma gestão gerencial baseada na performatividade e no gerencialismo participativo e aspectos de inovação e de modernização como faces da flexibilização.

Em relação à mercantilização da educação escolar e o empresariamento do Ensino Médio, partimos de unidades de significado ou indicadores presentes nos cadernos que aproximavam à escola a uma empresa e a educação à mercadoria que precisa ser publicizada. Esse fundamento foi evidenciado desde o primeiro caderno formativo do

modelo Escola da Escolha, a partir do momento em que ele busca demonstrar para o leitor as ditas vantagens do modelo e o quando ele se adequa para o nosso contexto atual. No início, o ICE utiliza o Ginásio Pernambucano de exemplar e, depois que implanta o modelo e suas metodologias gerenciais, começa a utilizar outros locais como exemplos do seu catálogo de parceiros para difundir as suas ideias pelo país.

A racionalidade instrumental da formação humana aparece a partir do momento em que o modelo Escola da Escolha adota estratégias que priorizem uma formação voltada para a aprendizagem de competências. Como foi observado na seção 2.3 do capítulo dois, metodologias como o Estudo Orientado, o Acolhimento e as Salas Temáticas podem ser desenvolvidos com a intenção de promover a formação de um indivíduo que atenda aos interesses econômicos do país. Assim, o aluno é colocado na posição de “empresário de si”, que precisa ter as competências necessárias para atender aos interesses econômicos e que deve se tornar o jovem que atuará “de maneira autônoma, solidária e competente sobre os contextos e desafios, limites e possibilidades advindas do novo século” (ICE, 2015a, p.30). Neste viés, tenta-se aumentar o valor econômico do aluno, visto nesta perspectiva neoliberal como capital humano.

Outro fundamento neoliberal que é evidenciado nos cadernos é a gestão gerencial, já que a utilização de ferramentas comuns à gestão de empresas é perceptível quando o modelo Escola da Escolha traz a TGE como uma das suas propostas constitutivas. Destacamos que o gerencialismo adotado pelo ICE não se mostra, em um primeiro momento, como autoritário. Os fragmentos dos cadernos formativos do modelo Escola da Escolha nos revelam a adoção do gerencialismo participativo, visto que permite adaptações locais e uma suposta participação, a qual mascara a falta de autonomia e a existência de práticas guiadas pela eficiência e pela busca por competitividade.

Neste contexto, surge um espaço para a adoção da performatividade, a qual é um mecanismo-chave da gestão neoliberal e que contribui para a transferência da responsabilidade pelos resultados aos sujeitos da escola, inclusive aos alunos. Para exemplificar a performatividade, podemos citar o posicionamento disposto no caderno nº 02 do modelo Escola da Escolha, de que “uma das mais altas necessidades do ser humano é a de se autorrealizar, que possa desenvolver as suas potencialidades, de se tornar aquilo que tem potencial e usufruir ao máximo daquilo que pode produzir” (ICE, 2015b, p.32). Assim, concluímos que, indiretamente, o material do modelo Escola da Escolha apresenta a performatividade como um de seus fundamentos.

Ainda em relação ao capítulo três, também identificamos como fundamento do modelo Escola da Escolha a flexibilidade, a qual é colocada como essencial pelo ICE (ICE, 2015b). Essencial em decorrência da necessidade de adaptação que os alunos precisam ter por conta das adversidades do dia a dia e, também, por ser uma demanda do próprio mercado. Diante da globalização, o modelo Escola da Escolha se propõe a apresentar mecanismos de inovação e modernização como faces dessa flexibilização, os quais, por ora, surgem em resposta às pressões feitas pelo Neoliberalismo, mas que, em algumas vezes, se mostram voltadas para o fortalecimento de determinadas práticas sociais.

Por fim, em relação ao objetivo que buscava compreender como o modelo Escola da Escolha foi recebido, assimilado e (re)interpretado em uma instituição pública de Ensino Médio no estado do Maranhão, observamos que os professores pouco conheciam o ICE e sua atuação em outras localidades, o que gerou um desconforto em dois dos três professores entrevistados. Eles disseram ter acreditado que essa relação público-privada iria gerar benefícios para a educação pública do Maranhão. Dos três entrevistados, um apresentou de forma mais contundente críticas aos efeitos do Escola da Escolha, especialmente no que tange à descaracterização de atendimento do seu público-alvo, visto que muitos alunos pobres e trabalhadores da comunidade tiveram que buscar outra escola, ou por serem trabalhadores, ou porque a escola diminuiu o número de vagas e salas a fim de se adaptar às exigências e contingências do modelo do ICE.

Pela análise das entrevistas foi possível perceber que o modelo Escola da Escolha provou mudanças que afetaram a rotina e o trabalho docente dos entrevistados. Inicialmente, no que diz respeito à implantação do turno integral, algumas reações precisam ser citadas. Pelo relato dos entrevistados, as reações em decorrência da nova rotina foram diversas. Deste modo, alguns professores se negaram a aceitar o novo modelo, enquanto outros perceberam que a adoção promovia uma aproximação maior entre os sujeitos da comunidade escolar. Implicitamente, pude perceber que a preocupação em manter os sujeitos na escola contribui para fortalecer uma responsabilidade coletiva pelo resultado do processo educativo.

A partir do momento em que todos os sujeitos da comunidade escolar passam a contribuir com a gestão, poderíamos cogitar sobre a existência de uma gestão democrática. Entretanto, pelas falas dos professores, principalmente após serem questionados sobre a autonomia no âmbito escolar, entendemos que o modelo Escola da Escolha adota um modelo de gerencialismo participativo. O controle exercido pelo ICE

e pelos órgãos hierarquicamente superiores é evidenciado pelos entrevistados quando tecem comentários sobre a constante elaboração de relatórios e reuniões. Assim, podemos inferir que os sujeitos da escola têm liberdade para agir, desde que esta liberdade esteja restrita ao que o modelo estabelece.

Foi possível perceber que a intenção do ICE seria implantar o modelo nos moldes originais, de modo que os sujeitos da comunidade escolar fossem moldados e se apropriassem das bases do modelo Escola da Escolha. Todavia, temos que alguns membros da comunidade escolar podem vir a questionar o porquê de o modelo não considerar algumas particularidades locais, conforme observamos nas narrativas do Entrevistado 1, que (re)interpretou criticamente a suposta autonomia concedida pelo modelo, por exemplo.

Deste modo, foi visto que a comunidade escolar, às vezes, visando atender às suas necessidades locais, questiona e ressignifica as práticas previstas no modelo Escola da Escolha. Sendo assim, quando um professor se pergunta como o modelo interfere no seu trabalho docente, quando um aluno questiona a compatibilidade entre o objetivo do modelo e as regras impostas por ele, e quando o Conselho de Classe é convocado para deliberar sobre determinada situação, temos o público intervindo no privado. Assim, em alguns aspectos, foi possível perceber que o ICE, por manter-se presente no Estado, conseguiu que os sujeitos da escola se apropriassem de algumas metodologias do modelo. Mas, em outras situações, prevalece o que é pensado e desenvolvido pela escola e sua cultura escolar.

No mais, diante da análise realizada nos cadernos formativos e nas entrevistas, entendemos que o modelo Escola da Escolha, em sua essência, pode ser relacionado com a ideia de uma cidadania controlada, onde o cidadão é sinônimo de “empresário de si” e, conseqüentemente, é preparado para atender os anseios da globalização e do Neoliberalismo. Ocorre que, em decorrência das resistências e questionamentos feitos pelos sujeitos da escola, observamos um conflito de interesses (públicos x privados) no que diz respeito ao aluno como cidadão, que ora é instruído a atender aos interesses econômicos e ora é instruído a atender interesses sociais e humanos, o que acaba gerando uma dúvida sobre o papel que deve desempenhar como sujeito de direitos e deveres.

Diante de tudo que foi exposto, é necessário fazer algumas ponderações sobre a relação público-privada firmada entre o ICE e o estado do Maranhão. A primeira é que tal relação é uma forma de viabilizar a privatização da educação, ou melhor, de tornar o direito fundamental à educação em uma mercadoria. Segundo que esta relação não

envolve apenas o estado do Maranhão e uma única instituição privada (ICE), a relação é extremamente complexa e envolve diversos sujeitos e interesses, assim, para pensar nela é necessário levar em consideração a existência de todos os sujeitos que compõem uma comunidade escolar e, também, as diversas organizações nacionais e internacionais que atuam sobre a educação.

Neste sentido, vale destacar que esta pesquisa apresenta novas possibilidades de análises que considerem um número maior de sujeitos participantes, incluindo representantes de toda a comunidade escolar. Infelizmente, diante dos limites de cronograma da pesquisa e de dificuldades relativas à realização de uma pesquisa em um contexto de distanciamento social provocado pela pandemia da Covid-19, precisamos restringir o número de participantes àquilo que se apresentou como viável e realizável. No entanto, como podemos perceber ao longo do capítulo 4, as três entrevistas mostraram-se potentes e significativas para atender ao segundo objetivo que nos propusemos: entender como o modelo Escola da Escolha foi recebido, assimilado e (re)interpretado em uma instituição pública de Ensino Médio no estado do Maranhão.

Por fim, observo que as subjetividades e o modo de ver o mundo de todas as pessoas que acabaram envolvidas nessa parceria geram questionamentos, divergências, acomodações, apropriações, ressignificações sobre o modelo Escola da Escolha. Volto à história da panela de comida no fogão, mencionada na introdução, sobre a qual não sei qual será o resultado da receita. Mas lamento que um direito fundamental tão importante como a educação seja alvo de diversos interesses que não estão voltados para a emancipação e o desenvolvimento de pessoas mais humanas. Apenas reforço a necessidade de nos mantermos vigilantes sobre quais são os interesses que prevalecem em parcerias público-privadas como a estabelecida entre o ICE e o estado do Maranhão. Espero que esta dissertação contribua neste sentido.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; DRABACH, Nadia. A influência de atores privados na educação paulista: a primeira geração da privatização. **Políticas Educativas, Paraná**, v. 13, n. 2, p. 96-108, 2020.
- AFONSO, Almerindo Janela. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-16, 2019.
- AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. Reformas conservadoras e a “nova educação”: orientações hegemônicas no MEC e no CNE. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.40, 2019.
- ALVES, Míriam Fábria; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. POLÍTICA EDUCACIONAL, PROJETO DE VIDA E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: teias e tramas formativos. **Revista Humanidades e Inovação** v.7, n.8, p. 20-35, 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? Revista da FAEBA **Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ÂNTUNES, Angela. PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã: Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 19--
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco. **Época Negócios [online]**. São Paulo, 08 fev. 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 15 de fev. 2020.
- ARROYO, Miguel. Educação e exclusão da cidadania. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010, 35-98.
- ARROYO, Miguel A. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil: direitos a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012, p. 33-45.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001.
- BALL, Stephen J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, set./dez. 2004.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo; ROSSI, Alexandre José. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BERNARDI, Liane Maria; Borowsky, Fabiola; Montano, Monique; Susin, Maria Otília. Os think tanks liberais no País: A Universidade Aberta de Porto Alegre. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 571-586, jul./dez. 2017.

BEZERRA, Vinícius de Oliveira. **EMPRESÁRIOS E EDUCAÇÃO: Consentimento e coerção na Política Educacional do Ensino Médio.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.

BORINELLI, Gabriele; SILVA, Monica Ribeiro da. Parcerias público-privadas e disponibilização de recursos financeiros para institutos e fundações privados no contexto da reforma do Ensino Médio. In: FÁVERO, A. A. TONIETO, C.; CONSALTER, E. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo.** Curitiba: CRV, 2020, p. 69-86.

BRASIL. DECRETO-LEI Nº 200, DE 25 DE FEVEREIRO DE 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del0200.htm. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 13 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.161%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202005.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20ensino%20da,eu%20sanciono%20a%20seguinte%20Lei%3A&text=2%C2%BA%20A%20oferta%20da%20I%C3%ADngua,regular%20de%20aula%20dos%20alunos. Acesso em: 18 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.204, de 14 de dezembro de 2015. Altera a Lei nº 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público; define diretrizes para a política de fomento e de colaboração com organizações da sociedade civil; institui o termo de colaboração e o termo de fomento; e altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999”; altera as Leis nº 8.429, de 2 de junho de 1992, 9.790, de 23 de março de 1999, 9.249, de 26 de dezembro de 1995, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 12.101, de 27 de novembro de 2009, e 8.666, de 21 de junho de 1993; e revoga a Lei nº 91, de 28 de agosto de 1935. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art1. Acesso em: 02 jul. 2020.

BRASIL. Medida Provisória nº 746 de 2016, de 22 de setembro de 2016a. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. Portaria MEC nº 790, de 27 de julho de 2016b. Institui o Comitê Gestor da Base Nacional Curricular Comum e reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21776972. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar! Canal: Ministério da Educação, 26 dez. 2016c, 1 vídeo (00:30). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kdERkLO3eTs>. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Lei nº 13.415/2017, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera as Leis nº 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 19 jun. 2019.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO. O novo Ensino Médio vai melhorar a educação dos jovens! Canal: Ministério da Educação. 04 jan. 2017b, 1 vídeo (01:55) Disponível em: https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=C-M_ewoa0iY. Acesso em: 29 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 01 jul. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular – Educação é a base Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 mai. 2020.

BROWN, Wendy. **Cidadania sacrificada**: neoliberalismo, capital humano e políticas de austeridade. Trad. Juliane Bianchi Leão. Rio de Janeiro: Zazie Edições, 2018.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesas. In: BUFFA, Ester; ARROYO, Miguel; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? 14. ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 13-34.

CAETANO, Maria Raquel. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016

CALLEFARI, Cesar. Carta aos Conselheiros do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 29 jun. 2018. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Disponível em <http://157.86.250.15/carta-aos-conselheiros-do-conselho-nacional-de-educacao-cesar-callegari-renuncia-apresidencia-da>. Acesso em: 13 mai. 2020.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei nº 6.840/2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1200428&filename=PL+6840/2013. Acesso em: 16 out. 2020.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira: e as novas relações entre o Estado e os empresários. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017a.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 23ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017b

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBP AE**, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira; RODRIGUES, Raphaela Barbosa de Farias Rodrigues. Gerencialismo privado na educação pública: o Instituto de

Corresponsabilidade pela Educação (Ice) na Paraíba. In: Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. 14 ed., Campinas, p. 4261-4274, 2019.

CISESKI, Ângela Antunes; Romão, José Estaqueio. Conselho de Escola: coletivos instituintes da Escola Cidadã. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 65-74.

COLIGAÇÃO TODOS PELO MARANHÃO. Proposta para um Maranhão com Desenvolvimento e Justiça Social (Plano de Governo -eleições 2014). Maio, 2014.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é Cidadania?** Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

DALLARI, Dalmo de Abreu. Ser cidadão. **Lua Nova** vol.1 n.2 São Paulo Sept. 1984, p. 61-64.

DESLANDES, Suely Ferreira; MINAYO, Cecília de Souza (orgs.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ESTADO DO MARANHÃO. Lei Ordinária nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5189>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Governo firma parceria para implantação de escolas de ensino integral no Maranhão. Notícias da Secretaria de Comunicação Social e Assuntos Políticos do Maranhão. São Luís, 23 abr. 2015a. Disponível em: <https://secap.ma.gov.br/2015/04/23/governo-firma-parceria-para-implantacao-de-escolas-de-ensino-integral-no-maranhao/>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. Extrato ao Convênio de Cooperação técnica nº 002/2015. Diário oficial do Estado do Maranhão: Publicações de terceiros. p. 26, 18 de mai. 2015b. Disponível em: <https://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.xhtml> Acesso em: 04 jun. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015c. Institui o Programa "Escola Digna", e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=3776>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Medida Provisória nº 212, de 17 de dezembro de 2015d. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4066#:~:text=DEZEMBRO%20DE%202015,-,Cria%20o%20Programa%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Integral%2C%20no%20Sistema%20Estadual%20de,o%20C2%A7%201%C2%BA%20do%20art.> Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Decreto nº 31.435, em 29 de dezembro de 2015e. Regulamenta a Medida Provisória nº 212, que cria o Programa de Educação Integral -

PROEIN, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4027#:~:text=Regulamenta%20a%20Medida%20Provis%C3%B3ria%20n%C2%BA,Ensino%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Governo inicia implantação dos centros de educação integral. São Luís, 2015f. Disponível em <https://www3.ma.gov.br/governo-inicia-implantacao-dos-centros-de-educacao-integral/> Acesso em: 10 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Lei Ordinária nº 10.414, de 07 de março de 2016a. Cria o Programa de Educação Integral, no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=4167>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Governo conhece experiência de sucesso na área da educação integral e protagonismo juvenil. São Luís, 2016b. Disponível em <https://www3.ma.gov.br/governo-conhece-experiencia-de-sucesso-na-area-da-educacao-integral-e-protagonismo-juvenil/> Acesso em: 10 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Escola integral inova com matérias diferentes, conquista alunos e colhe lições de vida no maranhão. Notícias do Estado. São Luís, 03 nov. 2017. Disponível em: <https://www.ma.gov.br/agenciadenoticias/?p=203473>. Acesso em: 14 de set. 2019.

ESTADO DO MARANHÃO. Mais de 300 professores e gestores escolares participam do I Seminário de Formação "Educa Mais". São Luís, 2017b. Disponível em <https://www3.ma.gov.br/governo-realiza-formacao-para-gestores-e-professores-dos-centros-de-educacao-integral/> Acesso em 10 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Decreto nº 33.825, de 23 de fevereiro de 2018. Transforma em Centros de Ensino de Tempo Integral Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Maranhão. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5147>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Centros de educação integral dão largada para o ano letivo com a semana de acolhida. São Luís, 2017c. Disponível em <https://www3.ma.gov.br/centros-de-educacao-integral-dao-largada-para-o-ano-letivo-com-a-semana-de-acolhida/> . Acesso em 10 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO. Primeiro Núcleo de Educação Integral inscreve mais de mil estudantes em uma semana. Notícias. São Luís, 22 abr. 2018. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/primeiro-nucleo-de-educacao-integral-inscreve-mais-de-mil-estudantes-em-uma-semana/>. Acesso em: 30 jun. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. Lei Ordinária nº 10.995, de 11 de março de 2019a. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências. Disponível em: <http://stc.ma.gov.br/legisla-documento/?id=5425>. Acesso em: 25 out. 2020.

ESTADO DO MARANHÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. Seduc realiza formação em aprendizagem socioeconômica e protagonismo para profissionais dos centros educa mais. São Luís, 2019b. Disponível em <https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-realiza-formacao-em-aprendizagem-socioemocional-e-protagonismo-para-profissionais-dos-centros-educa-mais/>. Acesso em 10 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO, DECRETO Nº 36.456, DE 31 DE DEZEMBRO DE 2020. Altera o Decreto nº 35.890, de 23 de junho de 2020a, que dispõe sobre a reorganização da rede de ensino da Secretaria de Estado da Educação- SEDUC. Acesso em: 15 jan. 2021.

ESTADO DO MARANHÃO. Resenha do Acordo de Cooperação técnica nº 002/2020. Diário oficial do Estado do Maranhão: Publicações de terceiros. p. 1, 02 de out. 2020b.

ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Audiência Pública do Conselho Estadual de Educação – RS sobre o Novo Ensino Médio. 18ª Sessão Plenária fora da sede. Santa Cruz do Sul, 28 de agosto de 2019.

FERREIRA, Nilda Teves. **Cidadania**: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (im)possibilidades político históricas. In: MOLL, Jaqueline; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira (org.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: Cirkula, 2020, p.45-68.

GADOTTI, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 33-42.

GADOTTI, Moacir; Romão, José Estaqueio. Escola Cidadã: a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (orgs.) **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 43-50.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GARCIA, Sandra Regina Oliveira; CZERNISZ, Eliane Cleide Silva. A minimização da formação dos jovens brasileiros: alterações do ensino médio a partir da lei 13415/2017. **Educação**. Santa Maria, v. 42, n. 3, p. 569-584, set./dez., 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (et.al.). **Integral no Brasil. Direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, Caminhos da Educação, 2012. p. 94-105.

GIOVEDI, Valter Martins. **Violência Curricular e a práxis libertadora na escola pública**. Curitiba, PR: Appris, 2016.

GUIMARÃES, Cátia. **Como anda o Novo Ensino Médio. Revista POLI: saúde, educação e trabalho**. Rio de Janeiro, v. 68, p. 6-13, jan./fev. 2020.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Lima: CEAAL. 2015, p. 87-88.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Introdução às Bases Teóricas e Metodologias do Modelo Escola da Escolha**. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Princípios Educativos**. Recife: ICE, 2015b

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Conceitos**. Recife: ICE, 2015c

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio**. Recife: ICE, 2015d

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Práticas Educativas**. Recife: ICE, 2015e

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Ambientes de Aprendizagem**. Recife: ICE, 2015f

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico: Instrumentos e rotinas**. Recife: ICE, 2015g

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2015h

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Escola da Escolha** Um novo jeito de Ver, Sentir e Cuidar dos estudantes brasileiros. 20-- Disponível em <http://icebrasil.org.br/> Acesso em: 18 jul. 2019.

INSTITUTO QUALIDADE NO ENSINO. **Instituto**. 20---. Disponível em <http://www.iqe.org.br/instituto/instituto.php> Acesso em: 13 jan. 2021.

KARNAL, Leandro. Revolução Americana: Estados Unidos, liberdade e cidadania. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 114-133.

KLAUS, Viviane; CAMPESATO, Maria Alice Gouvêa. Discursos Empresariais e Agenda Educacional: sobre inovação e difusão de "boas práticas". **Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 28, n. 55, p. 143-161, maio/ago. 2019

KRAWCZYK. Novo Ensino Médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**. vol.35, n.126, p.21-41, 2014.

KRAWCZYK, Nora; FERRETTI, Celso João. Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017

KREIN, José Dari. Neoliberalismo e Trabalho. In: CATANI, Antonio David; HOLZMANN, Lorena (orgs.). **Dicionário de Trabalho e Tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011, p. 245-248.

KUENZER, Acacia Zeneida. O Ensino Médio agora é para a vida: Entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação & Sociedade**. vol.21, n.70, p.15-39, 2000.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa**. O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LESSARD, Claude; CARPENTIER, Anylène. **Políticas Educativas**. A aplicação na prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Gerencialismo e dispersão de poder na relação Estado- educação: as traduções e os hibridismos do caso brasileiro. **RBP AE – Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 33, n. 3, p. 729-749, set./dez. 2017.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanra Lopes. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, vol.23, 2018, p. 1-25.

LIZZI, Maria Sandreana Salvador da Silva; FAVORETO, Aparecida. **CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: fundamentos e (res)significações na política**

educacional para o Ensino Médio. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 25, n. 2, p.129-146, abr./jun. 2018.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol.27, n.94, p. 47-69, jan./abr.2006.

MAINARDES, J. e MARCONDES, M.I.- Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009

MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

MARTINS, Erika Moreira; KRAWCZYK, Nora Rut. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Rev. Port. de Educação**, Braga, vol.31, n.1, pp. 4-20, jun. 2018.

MEIRELLES, Hely Lopes. **Direito Administrativo Brasileiro**. 39 ed. São Paulo: Editora Malheiros, 2013.

MICHETTE, Miqueli. A vida como projeto: a pedagogia do homo economicus e as iniciativas de fomento ao “espírito do capitalismo” via educação pública. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, vol. 55, n. 3, p. 302-314, set/dez 2019.

MONDAINI, Marco. Revolução inglesa: o respeito aos direitos individuais. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 114-133.

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo - de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Editora Senac, 2001.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão Possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

NETO, Elydio dos Santos. Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar Educação, Política e Cidadania no contexto neoliberal. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 2, n. 2, p. 25-39, jul./dez. 2009.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Estado. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 324- 333.

OBSERVATÓRIO DO ENSINO MÉDIO. Disponibilizada a terceira versão da Base Nacional Comum Curricular pelo MEC – abril 2017. 06 abr. 2017. Disponível em: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/disponibilizada-a-terceira-versao-da-base-nacional-comum-curricular-pelo-mec/>. Acesso em: 04 jul. 2020.

ODALIA, Nilo. Revolução Francesa: a liberdade como meta coletiva. PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016. p. 158-189

PERONI, Vera Maria Vital. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE-RS**, Porto Alegre, p. 11-33, 15 abr. 2007.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e políticas públicas educacionais no Brasil. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 1, n. 1, jan./jul. 2012.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Cristina Maria Bezerra. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. **Práxis Educacional**, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim. Políticas conservadoras e gerencialismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015344, p. 1-20, 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NO CONTEXTO DE NEOCONSERVADORISMO NO BRASIL. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020.

PINHEIRO, Dalessandro de Oliveira. **O movimento “todos pela educação”**: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Do Paraná, Curitiba, 2018.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.) **História da cidadania**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria Vidal (org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 159-174.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A História da Educação Brasileira sob o enfoque da Relação Público-Privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos I Eletrônica**. Itajaí, vol 19, nº 2, jan-dez, 2019.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A Influência do Empresariado na Reforma do Ensino Médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIBEIRO, Álvaro. Da “Escola Neoliberal” à necessidade da sua reinvenção. **Espaço do Currículo**. v.10, n.1, p. 8-28, jan/abr, 2017.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação: E formas de mercadoria. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017.

ROCHA, Camila. Direitas em rede: think tanks de direita na América Latina. In: CRUZ, Sebastião Velasco e; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (org.) **Direita, volver!**: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015. p. 263-279.

RODRIGUES, Ana Cláudia; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-32, jan./dez. 2020. |

ROMÃO, José Eustáquio. **Dialética da diferença**: O Projeto da Escola Cidadã frente ao Projeto Pedagógico Neoliberal. São Paulo: Cortez, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condições da reforma educacional brasileira. In: GADOTTI, Moacir; Romão, José E. (orgs.) **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997, p. 23-32.

ROMÃO, José Eustáquio. Neoliberalismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 288-291.

ROSSI, Alexandre; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relação Público-Privada no Programa de Desenvolvimento da Educação: uma análise do Plano de Ações Articuladas. In: PERONI, Vera; (org.). **Redefinições das Fronteiras entre o Público e o Privado**: Implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livros, 2013.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **RBPAAE** - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017

SACRAMENTO, Ana Rita Silva; PINHO, José Antônio G. de; Gerencialismo. In: GIOVANNI, Geraldo Di; NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Dicionário de políticas públicas**. 3.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p.388-392.

SALVINO, Francisca Pereira. Educação Integral e governança no contexto do “Neoliberalismo roll-out”. **Revista Espaço do Currículo (online)**, João Pessoa, v.11, n.1, p. 45-58, jan./abr. 2018.

SANDRI, Simome; SILVA, Monica Ribeira da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre Público e Privado. Itajaí, **Revista Contrapontos**, vol. 19, nº, jan./de., 2019.

SANTOS, Milton. Os deficientes cívicos. **Folha de S. Paulo, Caderno Mais!** Seção Brasil 500 d.C [online] São Paulo, 24 jan. 1999. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs24019917.htm>. Acesso em: 20 set. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Ética, educação e cidadania. Florianópolis: **PhiloS Revista Brasileira de Filosofia de 1º Grau**, ano 8, n. 15, p. 19-37

SILVA, Emanuel Lourenço da. **A parceria público-privada na gestão da escola pública em Pernambuco**: de um programa experimental a consolidação de uma política pública de gestão para resultados. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

SILVA, Emanuel Lourenço da; BORGES, Maria Creusa de Araújo. Parceria Público-Privada na gestão da Educação: de um programa experimental a uma política pública de gestão para resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, vol. 1, nº 1, p.04-23, jan./jun 2016.

SILVA, Isis Tavares da. **A felicidade no discurso dos professores da Escola de Referência em Ensino Médio Ginásio Pernambucano**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.

SILVA, Klever Corrente. **Educação para a Carreira e Projeto de Vida**: confluência das Representações Sociais e do Habitus Estudantil. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

SILVA, Monica Ribeiro; KRAWCZYK, Nora. Quem é e o que propõe o Projeto de Lei da reforma do Ensino Médio: Monica e Nora “entrevistam” o Projeto de Lei 6.840/2013. In: AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs.) **Ensino Médio**: política e práticas. Porto Alegre: Editora Universitária Metodista IPA, 2016.

SILVA, Monica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. A BNCC da reforma do ensino médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista [online]**. vol.34, 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; MORETTI, Cheron Zanini. Ensino médio para quem? A falácia do discurso da escolha e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Textual**, Porto Alegre, v. 25, p.30-35, mai. 2017.

SILVEIRA, É. S.; RAMOS, N. V.; VIANNA, R. B. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 43, p. 101-118, jan./abr., 2018.

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcelly Machado. A ampliação da Educação de Tempo Integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, p. 92-115, set/dez., 2019.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

WISEU, Sofia. Revisitando o debate sobre o público e o privado em educação: da dicotomia à complexidade das políticas públicas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.22, n. 85, p. 899-916, out./dez. 2014

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora; Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educação Integral, Tempo Integral e Paulo Freire: Os Desafios da Articulação Conhecimento-Tempo-Território. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.01, p. 82-107 jan./mar.2016.

APÊNDICE A -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado(a) senhor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado/a para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa intitulado A ESCOLA DA ESCOLHA: UM ESTUDO DE CASO SOBRE RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADA NO ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO ESTADO DO MARANHÃO, que pretende compreender as implicações da relação público-privada estabelecida entre o ICE e o estado do Maranhão para a escola, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação. da Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC. A pesquisadora responsável por este Projeto de Pesquisa é Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza, que poderá ser contatado a qualquer tempo através do número (98) 98194-4085.

Sua participação é possível pois você atende aos critérios de inclusão previstos na pesquisa, os quais são: ser servidor da rede pública estadual de educação do Estado do Maranhão, presta serviços em uma das escolas que foi transformada em Centros de Educação Integral (CEIs) entre os anos de 2017 a 2019 e ser lotado na referida escola desde antes da incorporação do modelo Escola da Escolha. Sua participação consiste em participar de uma entrevista, presencial ou por videoconferência, a qual será agendada em dia, horário e local de acordo com a sua disponibilidade, a qual será gravada e utilizada como fonte de dados de análise para a pesquisa.

O(a) senhor(a) pode optar em manter o anonimato, assim, informo que caso algum participante da pesquisa opte por não ser identificado, o nome da escola e qualquer forma de identificação desta será retirado do trabalho. A sua participação trará benefícios, como a possibilidade de promover a compreensão de como o modelo Escola da Escolha foi recebido e (re)interpretado em uma instituição pública de Ensino Médio no estado do Maranhão.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido eu,

declaro que autorizo a minha participação neste projeto de pesquisa, pois fui informado/a, de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento e coerção, dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos que serei submetido. Ademais, declaro que, quando for o caso, autorizo a utilização de minha imagem e voz de forma gratuita pelo pesquisador, em quaisquer meios de comunicação, para fins de publicação e divulgação da pesquisa, desde que eu não possa ser identificado através desses instrumentos (imagem e voz).

O presente documento foi assinado em duas vias de igual teor, ficando uma com o voluntário da pesquisa ou seu representante legal e outra com o pesquisador responsável.

Local:

Data:

Nome e assinatura do voluntário

Nome e assinatura do responsável

**APÊNDICE B - Roteiro com questões orientadoras das entrevistas
semiestruturadas**

1. Como tomou conhecimento da implantação do modelo Escola da Escolha na escola?
2. Quanto tempo leciona na escola? Quais foram as transformações estruturais e metodológicas do sistema de ensino que ocorreram durante este período?
3. Como era a escola antes do modelo Escola da Escolha ser incorporado nas suas atividades?
4. Como você avalia os espaços e possibilidades de participação no cotidiano da escola após o modelo Escola da Escolha?
5. Como você vê sua autonomia profissional e a autonomia da escola a partir do modelo Escola da Escolha? Mudou alguma coisa nesse sentido?
6. A sua rotina dentro da escola foi modificada com a incorporação do modelo Escola da Escolha? Ele influencia o modo como você age dentro da escola e, principalmente, na sala de aula?
7. Como era a gestão da escola antes do modelo Escola da Escolha e como é agora?
8. O que você acha do modelo Escola da Escolha? Quais são os ganhos e perdas, para a escola, de ter sido adotado esse modelo?
9. Você considera que esse modelo consegue garantir uma Educação Integral para os jovens do Ensino Médio?
10. O modelo Escola da Escolha é adequado para que o jovem viva a escola como cidadão e que se reconheça como tal dentro e fora da escola?