

ENSINO MÉDIO DE TEMPO INTEGRAL NO BRASIL: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017

ESCUELA SECUNDARIA DE JORNADA COMPLETA EN BRASIL: notas sobre los contextos de influencia nacional e internacional bajo la Ley nº 13.415 / 2017

FULL-TIME HIGH SCHOOL IN BRAZIL: notes on the contexts of national and international influence under Law nº 13.415/2017

Éder da Silva Silveira¹

<https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza²

<https://orcid.org/0000-0002-7461-713X>

Rafael de Brito Vianna³

<https://orcid.org/0000-0002-9338-5514>

Diego Orgel Dal Bosco Almeida⁴

<https://orcid.org/0000-0001-5715-3591>

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar e analisar alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) que emerge na reforma atual do Ensino Médio no Brasil, a partir de 2016. A expressão “contexto de influência” é entendida como uma das cinco dimensões de análise da trajetória de uma política pública que integra a abordagem conhecida como Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992). Metodologicamente, o artigo resulta de pesquisa documental e qualitativa sobre o tema. Em

¹ Doutor em História - Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (PPGEdu/UNISC). Líder do Grupo de Pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. E-mail: eders@unisc.br

² Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Docente da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP) e assessora jurídica do município de Chapadinha/MA. Integra o grupo de pesquisa Currículo, Memória e Narrativas em Educação - CNPq. E-mail: nayolandaclas@gmail.com

³ Doutor em Educação - Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Integra o grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação- (PPGEdu-UNISC/CNPq). E-mail: rafaeldebrito31@gmail.com

⁴ Doutor em História - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/PUC-RS. Integra o grupo de pesquisa Currículo, Memórias e Narrativas em Educação-CNPq. E-mail: diegoal@unisc.br ou diego_dalbosco@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

SILVEIRA, Éder da Silva; SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de; VIANNA, Rafael de Brito; ALMEIDA, Diego Orgel Dal Bosco. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei nº 13.415/2017.

Revista Pedagógica, v. 24, p. 1-26, 2022. DOI <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v24i1.6605>

relação ao contexto de influência internacional, privilegiamos dois documentos da UNESCO: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) através de parcerias público-privadas. Considera-se que a PFEMTI se insere em um contexto de influência internacional, marcado por intervenções de Organismos Internacionais e em um contexto nacional, caracterizado por reformas do Estado e pela emergência de novos marcos regulatórios que ampliaram as condições de influência do Terceiro Setor na educação pública através das parcerias público-privadas. Apresenta-se como exemplo dos aspectos do contexto de influência nacional alguns elementos da atuação do ICE e dos princípios que sustentam o Escola da Escolha, modelo curricular de Ensino Médio de Tempo Integral que se expande no país através deste Instituto nos últimos anos.

Palavras-chave: Ensino Médio de Tempo Integral. Contexto de Influência. Reforma do Ensino Médio. Parceria público-privada. Escola da Escolha.

Resumen

El propósito de este artículo es identificar y analizar algunos aspectos de los contextos de influencia nacional e internacional de la Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI) que surge en la actual reforma de la Educación Secundaria en Brasil, a partir de 2016. La expresión “contexto de influencia” se entiende como una de las cinco dimensiones de análisis de la trayectoria de una política pública que integra el enfoque conocido como “Ciclo de políticas”, desarrollado por Ball, Bowe y Gold (1992). Metodológicamente, el artículo es el resultado de una investigación documental y cualitativa sobre el tema. En cuanto al contexto de influencia internacional, privilegiamos dos documentos de la UNESCO: “Reforma de la Educación Secundaria: hacia la convergencia entre la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias” (2008) y “Prototipos curriculares de Educación Secundaria y Educación Secundaria Integrada: resumen ejecutivo” (2011). También analizamos los documentos relativos al modelo curricular Escuela de Elección, difundido por el Instituto de Corresponsabilidad Educativa (ICE) a través de asociaciones público-privadas. Se considera que PFEMTI se inserta en un contexto de influencia internacional, marcado por intervenciones de Organismos Internacionales, y en un contexto nacional, caracterizado por reformas de Estado y por el surgimiento de nuevos marcos regulatorios que ampliaron las condiciones de influencia del Tercer Sector en la educación pública, a través de relaciones público-privadas. Como ejemplo de los aspectos del contexto de influencia nacional, se presentan algunos elementos del desempeño del ICE y los principios que sustentan la Escola da Escolha, un modelo curricular de Educación Secundaria en Jornada Escolar Completa que se ha expandido en el país a través de este Instituto en los últimos años.

Palabras clave: Educación Secundaria en Jornada Escolar Completa. Contexto de influencia. Reforma de la Educación Secundaria. Asociación público-privada. “Escola da Escolha”.

Abstract

The aim of this article is to identify and analyze some aspects of the national and international contexts of influence of the Policy to Promote Full-Time High School Education (FTHSE) that emerges in the current reform of high school education in Brazil, from 2016. The expression “context of influence” is understood as one of the five dimensions of analysis of the trajectory of a public policy that integrates the approach known as “Policy Cycle”, developed by Ball, Bowe and Gold (1992). Methodologically, the article results from document analysis and qualitative research

on the theme. In relation to the context of international influence, we privileged two UNESCO documents: "Secondary Education Reform: towards convergence between knowledge acquisition and skill development" (2008) and "Curricular prototypes for Secondary Education and Integrated Secondary Education: executive summary" (2011). We also analyzed documents relating to the School of Choice curriculum model, disseminated by the Institute for Co-responsibility for Education (ICE) through public-private partnerships. It is considered that the Full-Time High School Education (FTHSE) is inserted in a context of international influence, marked by interventions from International Organizations and in a national context, marked by State reforms and the emergence of new regulatory frameworks that have expanded the conditions of influence of the Third Sector in public education through public-private partnerships. As an example of the aspects of the context of national influence, we present some elements of ICE's performance and the principles that sustain the School of Choice, a curricular model of Full-Time High School that is expanding in the country through this Institute in recent years.

Keywords: Full-Time High School. Context of Influence. High School Reform. Public-private partnership. School of Choice.

INTRODUÇÃO

Após o impeachment de Dilma Rousseff, ocorrido em 2016, pode-se identificar o restabelecimento de determinado poder de antigos grupos políticos, travestidos de uma nova direita, mas com velhas ideias (FREITAS, 2018). Estes grupos promoveram medidas de ajuste fiscal que levaram ao congelamento de investimentos em setores como saúde, segurança e educação. Com tais medidas, submergiram tensionamentos e disputas em torno de um projeto societário e educacional para o Brasil dos próximos anos. No campo educacional, uma série de programas e políticas foram criados, que podem ser entendidos sob a perspectiva de uma "reforma empresarial" (FREITAS, 2018) posta em marcha pelo governo Michel Temer (2016-2018) e continuada pelo seu sucessor, Jair M. Bolsonaro (2019-presente).

Este artigo explora algumas reflexões produzidas em nossas pesquisas a respeito da política de educação de tempo integral direcionada ao Ensino Médio a partir de 2016, no contexto da reforma atual do Ensino Médio. Consideramos que a partir de 2016 foi se materializando uma política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) para as juventudes e, para compreendê-la, é preciso considerar os contextos nos quais essa política se ancora.

A reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415/2017, além de estabelecer uma reforma

curricular para a etapa final da educação básica, prevê a ampliação do tempo da jornada escolar. O artigo 13 desta lei exara sobre a instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral, que se concretiza com um programa de mesmo nome, o Programa de Fomento ao Ensino Médio de Tempo Integral (PFEMTI). A expansão do EMTI já estava prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), período de 2014-2024, cuja meta de número 06 visa a ampliação da oferta de educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024.

A política de ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral se insere numa agenda mais ampla de medidas postas em prática pelo Estado brasileiro e que vem diminuindo os direitos sociais básicos do cidadão. De forma geral, ela ocorre em um contexto no qual o sentido de formação integral é disputado, pois trata-se, em uma visão ampliada, de uma disputa por um projeto societário.

Entender o projeto educacional hegemônico em construção a partir de 2016 para a educação secundária brasileira exige considerar uma perspectiva de totalidade composta por variados agentes, interesses e mecanismos implícitos ou explícitos da atual agenda reformista do governo federal para as redes públicas de educação. Levando em consideração as mudanças dos dispositivos normativos do Ensino Médio no país, é possível perceber o fortalecimento de movimentos e discursos que associam o EMTI à ideologia de mercado. Essa ideologia manifesta-se nos contextos de influência da política, assim como nos principais textos políticos e legislativos que constituem e normatizam a Reforma do Ensino Médio e o PFEMTI.

Partindo destas observações, o objetivo deste artigo é identificar e analisar, ainda que de forma relativamente panorâmica, alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da PFEMTI que emerge na reforma atual do Ensino Médio no Brasil. A expressão “contexto de influência” é entendida por nós como uma das cinco dimensões de análise da trajetória de uma política pública que integra a abordagem conhecida como Ciclo de Políticas, desenvolvida por Ball, Bowe e Gold (1992). Conforme apresentou Mainardes (2006), o contexto de influência faz referência ao “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos onde “[...] os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação” e

onde “[...] os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (p.51). Esse contexto integra agentes e influências nacionais – agremiações políticas, governos, poder legislativo – e internacionais – organismos internacionais/multilaterais, influências globais, redes e movimentos internacionais. O contexto de influência permite observar as tendências e os sentidos atribuídos aos conceitos presentes na política educacional. Ele permite olhar para os discursos da política constituídos ao longo de determinados recortes cronológicos, em especial, aqueles que, nacional ou internacionalmente circulam antes mesmo da implementação mais efetiva da política (MAINARDES, 2006).

Metodologicamente, o artigo resulta de pesquisa documental e qualitativa. Em relação ao contexto de influência internacional, privilegiamos dois documentos da Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura da Organização das Nações Unidas (UNESCO): “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) através de parcerias público-privadas.

O artigo está dividido em três seções. As duas primeiras têm como propósito comum identificar e analisar alguns aspectos dos contextos de influência internacional e nacional da política manifesta no PFEMTI. Na terceira seção, trazemos como exemplo dos aspectos do contexto de influência nacional alguns elementos da atuação do ICE e dos princípios que sustentam o Escola da Escolha, modelo curricular de Ensino Médio de Tempo Integral que se expande no país através deste Instituto nos últimos anos.

1 TENDÊNCIAS E SENTIDOS NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA INTERNACIONAL

É possível dizer que há dois principais momentos que marcam o contexto de influência em relação à política e à defesa da ampliação do tempo da jornada escolar no Ensino Médio. Um deles ocorre entre as décadas de 1980 e 1990, período no qual houve certa preponderância da intervenção de agências financiadoras, particularmente do Banco Mundial. O outro, mais complexo e recente, é aquele em que se destaca a atuação da

UNESCO e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e onde ocorre a emergência de novos marcos regulatórios que ampliaram, progressivamente, as condições de influência de Organizações Sociais e institutos do Terceiro Setor na educação pública, isto é, um momento no qual se destacam as parcerias público-privadas. Na prática, estas Organizações Sociais passam a mediar e a representar as orientações dos organismos internacionais de acordo com os seus interesses.

Não é possível estabelecer um marco cronológico exato que separam esses momentos que marcam o contexto de influência quando consideramos, por exemplo, a América Latina, pois os países realizaram suas reformas de Estado orientadas ao mercado em momentos e ritmos diferentes. No entanto, a marca principal que os separa quando analisamos os contextos de influência de políticas como o EMTI é o surgimento de novas regulamentações e figuras jurídicas que passam a atuar na escola pública ou, como observou Krawczyk (2014), o momento em que os empresários começam a “dar as cartas” na escola pública, em especial, no Ensino Médio.

Na década de 1990, em pleno período de implantação do neoliberalismo na América Latina, assistimos à pressão “externa” e a mecanismos de convencimento, oriundos dos organismos internacionais e do Executivo nacional, para que o empresariado brasileiro – por meio das políticas sociais – passasse a assumir parte da responsabilidade pelo bem-estar da população. [...] Começam, assim, a surgir regulamentações e figuras jurídicas da sociedade civil na prestação de serviços públicos, que, através de parcerias, complementaram o orçamento público com recursos privados. Hoje o movimento é diferente. Não é mais necessário estimular o empresariado a se envolver nas questões sociais [...]. Existe uma presença constante de movimentos empresariais, em diferentes instâncias de decisão político-educativa, que coletivamente e/ou individualmente se entrelaçam com os quadros políticos, no Executivo nacional, estadual e municipal e no legislativo, estabelecendo formas explícitas e implícitas de cogestão (KRAWCZYK, 2014, p. 36).

Nesse sentido, conforme explicou Nora Krawczyk, a escola pública se transformou em um nicho importante para o mercado e atuação dessas empresas, que passam a atuar no mercado editorial dos livros didáticos, na formação de professores, na disseminação de modelos curriculares e na gestão escolar.

Quando se fala em contexto de influência, especialmente em sua dimensão internacional, é preciso considerar uma das teses pioneiras que explicou as características do que estamos chamando de primeiro momento do contexto de influência internacional,

de autoria de Silva (2002). Ao estudar o papel das agências que financiavam a educação pública, ela concluiu que as políticas nacionais foram resultantes de imposições e intervenções de instituições internacionais aliadas a uma política de consentimento dos Estados latino-americanos. Seu estudo, ancorado em farta documentação, demonstrou que no Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, existiu “uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais” que alinharam a educação pública “às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais” (SILVA, 2002, p.6).

No Brasil, as proposições mais recentes acerca da ampliação da educação de tempo integral também estão relacionadas aos contextos de influência de organizações internacionais e do setor privado na educação. Como destacou Silva (2015, p. 881), dentre os principais “[...] organismos internacionais preocupados em estabelecer diretrizes para essa questão [...], destaca-se ao longo da última década a atuação da Unesco”. O papel desempenhado por esse organismo internacional pode ser visto a partir de dois documentos, destacados pelo pesquisador, considerados como as bases para se compreender a criação de programas e políticas para essa etapa da educação básica em nível federal e estadual na última década, especialmente com forte incisão para a América Latina: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011).

Tanto no de 2008 quanto no de 2011 encontram-se exemplos de influências recentes em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e seu alinhamento ideológico aos modelos de desenvolvimento econômico tidos como referência nas últimas décadas no país. Isto fica evidente quando se considera, no próprio teor desses documentos, a prescrição e a orientação acerca do papel a ser desempenhado pelo setor privado nas políticas para o Ensino Médio. Nos dois documentos, as proposições dão protagonismo ao setor privado nas políticas educacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Integrado, além de buscar introduzir novas “gramáticas políticas e pedagógicas” relacionadas ao currículo escolar e às práticas docentes (SILVA, 2016, p. 679).

“Reforma da Educação Secundária” é um documento de ampla repercussão

internacional, no qual a UNESCO (2008) apresenta a “necessidade” de promover reformas entendidas como de caráter urgente para o estabelecimento de novos modelos de currículo. Por meio de um diagnóstico da educação secundária entendida a partir da “falha em prover as condições adequadas para a satisfação das necessidades sociais e econômicas da maioria que não recebe educação superior” e da existência de um “[...] grande número de jovens frustrados por não estar suficientemente preparados para a educação superior nem equipados para entrar no mundo do trabalho ou para integrar-se à sociedade” (UNESCO, 2008, p. 12-14), o documento propõe a ideia de uma “preparação efetiva” baseada em competências e habilidades, tanto para os que se encaminham para a educação superior quanto para aqueles que ingressarem “no mundo do trabalho como estagiários, assalariados ou empreendedores autônomos”. A ideia consubstancia-se em “enraizar” as “habilidades sociais para uma vida produtiva e pacífica nas comunidades interdependentes de hoje”. Assim, conforme a proposição do documento, os conteúdos curriculares deveriam considerar a noção de “competências”, tais como as “competências transversais”, entre as quais estariam incluídas “a comunicação, o espírito de equipe, o empreendedorismo e as habilidades em informática” (UNESCO, 2008, p. 15-17).

Através de exemplos de políticas adotadas em diversos países com realidades muito distintas, o documento elaborado pela Unesco em 2008 apresenta também quais seriam as “tendências recentes” da educação secundária ao redor do mundo. Ao explicitar essas “tendências”, em vários trechos, tendo por argumento a preparação dos jovens “para a integração ao mundo do trabalho e à sociedade em geral”, enfatiza-se a importância da “interação estreita com a comunidade”, especialmente as relações “com os empregadores”, além da “importância da parceria entre os setores público e privado” (UNESCO, 2008, p. 21-22).

Se o documento de 2008 apresentou diagnósticos e tendências, o de 2011, tendo por base o projeto que foi desenvolvido pela representação da Unesco no Brasil intitulado “Currículos de Ensino Médio”, estabelece os chamados “protótipos curriculares viáveis para a integração entre educação geral, a educação básica para o trabalho e a educação profissional no ensino médio” (UNESCO, 2011, p. 6). O documento de 2011 é, em boa parte, decorrência do documento de 2008. Ele reitera a necessidade de reformulação dos currículos com base na inserção das “competências” e da noção de “empreendedorismo”,

propondo dois protótipos: um que buscaria articular a preparação para o mundo do trabalho com as práticas sociais e outro com objetivo integrar o Ensino Médio com a Educação Profissional. Ambos são justificados em função das demandas dos jovens em relação ao mundo contemporâneo, bem como a sua relação com o mercado de trabalho, tendo em vista as significativas alterações econômicas e sociais das últimas décadas.

Sobre a proposta de um currículo organizado por “competências”, o documento “Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” justifica essa ideia evocando o Fórum Mundial de Educação em Dakar, ocorrido no ano 2000, e a assinatura do compromisso chamado “Educação para Todos” (EPT) pelos países participantes. No que diz respeito à proposição do modelo curricular, sua organização pretenderia ajustar “a escolha profissional” aos “interesses pessoais testados na confrontação com o campo profissional e na análise objetiva de possibilidades e requisitos de emprego, de trabalho ou de empreendedorismo” (UNESCO, 2011, p. 6). Conforme o documento, a “oferta de ensino médio às diferentes necessidades da juventude” deve aparecer relacionada “às flutuações do mundo trabalho” (UNESCO, 2011, p. 20).

No ano 2000, através do chamado “Marco de Ação de Dakar”, mais de cem países assinaram o compromisso EPT, estabelecendo responsabilidade coletiva por melhores resultados em relação às suas políticas educacionais. Neste evento, como explicou Silva (2007, p.86), participaram “instituições proponentes de ações para o campo educacional: Banco Mundial, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef)”. Segundo pontuou a autora, ficou estabelecido que “caberia à Unesco o trabalho de coordenar a atuação dos países” em relação a esse “Marco” (SILVA, 2017, p.86).

A partir da década de 1990, devido às mudanças no campo econômico, político e social, e sob a influência cada vez mais presente dos organismos internacionais na proposição de políticas públicas, presenciaremos um relativo consenso em vários setores da sociedade que defendem não apenas a universalização da educação, como também a responsabilização do Estado e da sociedade civil por uma ‘doutrina de proteção integral’ para os seus cidadãos (SILVA; SILVA, 2012). Esta proteção integral vai ao encontro do esforço de ampliação da proteção social, com a finalidade de diminuir as desigualdades cada vez maiores dentro da sociedade capitalista.

As desigualdades socioeconômicas que geram pobreza e exclusão, próprias da sociedade capitalista, engendram a falta de proteção social. Dessa forma, a proteção social tem sido parte fundamental da implantação da Educação de Tempo Integral para que haja garantia de vida digna e inclusão social, sem as quais não haverá condições para o exercício da cidadania (FARIA, 2012). As mudanças ocorridas nas próprias rotinas pessoais e profissionais da vida moderna, como a inserção das mulheres no mercado de trabalho e o aumento da violência e da pobreza, também integram o contexto no qual diferentes agentes políticos passam a estabelecer orientações voltadas para a proteção social.

Nesse contexto, a própria organização dos tempos escolares e o aumento da permanência de crianças e jovens dentro da escola levam em consideração as “[...] restrições normativas ao trabalho infantil, pelos controles políticos das novas demandas coletivas vinculadas ao risco ou à vulnerabilidade social” (SILVA, 2015, p. 871). Logo, a escola se torna central, como uma espécie de instituição “catalizadora” de políticas voltadas para atender aos filhos das famílias trabalhadoras com poder aquisitivo menor e que se encontram majoritariamente nas redes públicas de educação. Esta é uma das finalidades das políticas de ampliação do tempo da jornada escolar para crianças e jovens na América Latina nas últimas décadas. No Brasil, o Programa Mais Educação foi um exemplo importante em relação às crianças e adolescentes do Ensino Fundamental.

Giolo (2012) explica que o PNE aprovado em 2001 foi um dos primeiros documentos que fez a defesa, de maneira mais enfática, da necessidade de uma educação de tempo integral. Ao mesmo tempo, segundo o autor, este PNE foi incapaz de impor ações mais concretas ou efetivas (2012, p.96), o que ocorreu mais tarde através do FUNDEB e da implantação do Programa Mais Educação. Como observaram Silveira e Cruz (2019, p.101-102), o que se percebe, no entanto, “é 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 através de mudanças curriculares que ampliam os espaços e as possibilidades de intervenção do setor privado e empresarial na escola pública”.

Desde o processo de democratização pelo qual passou o Brasil no final da década de 1980, a construção de políticas educacionais, especialmente na Educação Básica, vem sendo influenciada por uma agenda global, protagonizada pelos principais Organismos Internacionais (OI's), como é o exemplo do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário

Internacional (FMI), da UNESCO, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL). Estes organismos intervêm nas políticas de Estado e de governo dos territórios nacionais, tendo como meta adequar o projeto educacional dos Estados, principalmente dos países mais pobres, às demandas da economia neoliberal. Esta interferência não ocorre unilateralmente, pois torna-se realidade, como identificou Silva (2002), através de múltiplas formas de consentimento e de mecanismos de atuação dos grupos de poder interessados economicamente na Educação.

Numa análise mais ampla, a influência desses grupos vem sendo identificada através de diferentes publicações e dispositivos normativos produzidos nos últimos trinta anos e que propõem a incessante ideia de “crise da escola pública”, defendendo-se, assim, uma agenda reformista que se assenta em valores como qualidade, eficiência e equidade. Esta agenda que marcou historicamente a história das influências internacionais nas políticas educacionais, juntamente com o contexto de crises e acordos entre as elites financeiras do Brasil que desencadearam o golpe contra a presidenta Dilma Rousseff (SOUZA, 2016), criou as condições de possibilidade para que, a partir de 2016, ocorresse um deslocamento de sentido daquilo que vinha sendo considerado como Educação Integral para as juventudes.

Vale considerar, conforme observaram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2020) que, sobretudo a partir de 2003, durante o primeiro governo Lula, passou a prevalecer no Brasil uma tendência hegemônica de Educação Integral para o Ensino Médio alinhada às perspectivas de formação integrada, politécnica e omnilateral⁵. No entanto, a partir de 2016, essa tendência identificada pelos autores – formação integrada na perspectiva da formação politécnica e omnilateral – é interrompida através da atual reforma do Ensino Médio, uma vez que “o pressuposto da formação integrada não é o tipo de educação que

⁵ Frigotto, Ciavatta e Ramos, em obra recente organizada por Jaqueline Moll e Sandra Garcia, 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).

interessa à classe dominante” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2020, p. 62).

A defesa e a experiência de políticas de educação de tempo integral para o Ensino Médio inserem-se, pois, em um contexto de influência internacional para adoção de políticas voltadas para combater a vulnerabilidade social e, mais recentemente, para formar sujeitos empreendedores, competentes e flexíveis às necessidades do mundo contemporâneo.

2 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NACIONAL: A ÊNFASE NAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

Para compreender como o empresariado passou a ocupar papel de destaque na educação brasileira, temos que partir do ponto de que, no Brasil, o próprio Estado viabiliza a participação destes agentes de forma (in)direta. De forma direta, é possível observar que uma série de atos normativos nacionais gerais servem para corroborar a atuação de tais agentes no âmbito da administração pública. A exemplo disto, retomemos o Plano Diretor da Reforma do Estado de 1995, o qual, de acordo com Peroni (2020), trazia que as políticas sociais não eram exclusivamente do Estado, podendo ser exercidas pela sociedade por meio da privatização, da terceirização ou da publicização.

No Brasil, a Emenda Constitucional nº 19, de junho de 1998, modificou “[...] os princípios e as normas da administração pública e autorizou as mais variadas formas de parcerias, admitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada” (CARVALHO, 2017, p. 533). Na prática, ela refletiu “[...] 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).

No mesmo período, observamos o surgimento de outros instrumentos normativos que sustentam a “desresponsabilização” do Estado para com os direitos sociais, como a Lei do Voluntariado – Lei nº 9.608/1998 –, a Lei das Organizações Sociais – Lei nº 9.637/1998 – e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público – Lei nº 9.790/1999 (PIRES, PERONI, 2019).

Ocorre que tais agentes também atuam nos bastidores. Desta forma, com a virada

do século XXI, foi possível observar que a atuação e influência dos agentes privados ganharam novos reforços, pois “[...] 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). Visando o âmbito educacional, isto ocorreu por meio da realização de aportes em recursos humanos e pelo financiamento de instituições já existentes (Fundação Itaú-Social – 1993 – e Instituto Ayrton Senna – 1994) e de novas instituições (Fundação Lemann - 2002; Instituto Unibanco, - 2002, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação -2003, Movimento Todos pela Educação - 2006).

Em 2004 foi publicada a Lei nº 11.079, 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, 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. Em 2012 a referida lei foi alterada pela Lei nº 12.766, tornando a legislação ainda mais favorável ao parceiro privado (OLIVEIRA, OLIVEIRA, 2019).

Já em 2014, foi publicada a Lei nº 13.019, referente ao 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, que possibilitou a ampliação da atuação desses agentes. Esta lei pode ser 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). 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).

Carvalho (2017, p. 528) adverte que esses agentes privados “vêm assumindo um papel crescente na formulação de políticas públicas, na execução de ações e na coordenação (monitoramento/controle de metas e resultados)” e, assim, podemos constatar que, (in)diretamente, os rumos da educação estão sendo redimensionados.

Todos estes desdobramentos acabam abrindo precedentes para o estabelecimento de parcerias público-privadas no âmbito educacional. Assim, com o preceito de contribuir com a qualidade da educação pública, observamos que sua oferta e a gestão da escola acabam sendo determinadas por instituições que tem como objetivo introduzir a lógica mercantil, atendendo o interesse privado (BORINELLI, SILVA 2020; PIRES, PERONI 2019). Em meio à expansão de parcerias 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.

É importante elucidar que não estamos vivenciando a Privatização Clássica (direta), a qual, de acordo com Rikowski (2017, p. 399), envolveria “[...] a venda de ativos públicos diretamente para alguma combinação de empresas, grupos de investidores e investidores individuais”. O autor aponta que a propriedade absoluta das instituições de ensino ainda é evitada, de modo que os agentes privados optam por ter o controle sobre a educação.

A tomada de controle sobre a educação por parte das empresas está baseada no contrato. Isso pode ser entre governos locais, regionais ou nacionais e suas agências e prestadores privados de educação. Tais contratos estipularão diversos objetivos a serem cumpridos (com sanções em caso de não cumprimento), os lucros podem ser limitados (ou ilimitados), e estes contratos podem estar vinculados a várias iniciativas ou prioridades de políticas governamentais e podem sancionar várias formas de desregulamentação (por exemplo, salário dos professores, procedimentos de recrutamento, contra o reconhecimento de sindicatos, patrimônio e imóveis e assim por diante). (RIKOWSKI, 2017, 400).

O Estado firma tais contratos com os agentes privados porque toma para si a lógica do privado, “[...] o privado atua com o aval do público, que tem a mesma perspectiva política de classe” (PERONI, 2020, p. 3). No contexto atual, o Estado passa a ser um estado empresarial (PERONI, 2020), atuando com uma gestão gerencial, cede espaço para que os agentes privados ajam no âmbito educacional e assumam responsabilidades do Estado.

Neste caso, ainda que o Estado permaneça com a execução das ações educacionais, constatamos a transferência da responsabilidade quanto à direção e ao conteúdo das propostas ao setor privado que, por sua vez, interfere nesses aspectos. A rigor, “os processos de privatização do público podem ocorrer via execução e direção, quando o setor privado atua diretamente na oferta da educação, ou na direção das políticas públicas ou das escolas, sendo que a propriedade permanece pública” (PERONI, 2020, p. 2).

Peroni e Oliveira (2019) trazem alguns exemplos de atuação destes agentes. Em relação ao processo de privatização via direção, dispõem que o Movimento Todos pela Educação influencia o governo federal na agenda educacional, citando como exemplo a venda de produtos via Guia de tecnologias do Plano de Ações Articuladas (PAR). Em relação ao processo via execução direta, via oferta, mencionam como exemplos os casos de creches comunitárias, educação especial e educação profissional. Por fim, o processo via execução e direção, ocorrem nos casos de parcerias “em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta através da formação, avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado” (PERONI, OLIVEIRA, 2019, p. 41).

De acordo com Carvalho (2017), tais parcerias ainda podem ser diferenciadas em três modalidades, podendo ter como objeto do contrato: a) a compra de “sistemas de ensino” privados pela rede pública, na forma da aquisição de materiais didáticos; b) a subvenção de vagas em instituições privadas; c) a “assessoria na gestão”. Independentemente do objeto do contrato, tais parcerias estão voltadas para a questão do controle, afinal, este aspecto, juntamente com o lucro, aparecem como sendo a fonte do interesse do setor privado na concretização das parcerias com as escolas públicas.

É notável que a privatização pode ocorrer de diferentes formas, contudo, como nos alerta Rikowski (2017, p. 404), ela “é apenas uma dimensão da educação, tornando-se capitalizada”. Afinal, a capitalização da educação também inclui, dentre outras dimensões, a geração e formação de capital humano e o estabelecimento de mercados educacionais.

Pelo que foi exposto até aqui, existem consequências geradas pelo processo de privatização da educação que afetam desde a efetivação do direito à educação, até a concepção pedagógica adotada (BORINELLI, SILVA, 2020). A própria reforma do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017, já mencionada, dá continuidade “a medidas de igual teor que foram implementadas desde a década de 1990 no Brasil, que visavam subordinar a educação e, em particular, o ensino médio, às demandas imediatas dos setores produtivos conferindo-lhe um caráter mais instrumental” (ARAUJO, 2018, 221).

Esta reforma serviu, na verdade, 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). Exemplo disto é que ela traz a inserção de novos conceitos como

empreendedorismo e projeto de vida, os quais estão vinculados a uma concepção de responsabilização do estudante pela sua empregabilidade (BORINELLI, SILVA, 2020).

O conjunto desses fatores contextuais devem ser considerados para analisar o PFEMTI, pois, na prática, essa política tem sido executada através de parcerias público-privadas firmadas entre Estados e institutos ou fundações que representam os interesses empresariais em relação à reforma do Ensino Médio.

O PFEMTI tem duração prevista de dez anos e seu financiamento ocorrerá através de repasses do Governo Federal às Secretarias Estaduais de Educação (SEE). Este financiamento integra um empréstimo do Governo Federal com o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), no valor de 250 milhões de dólares, conforme a Resolução nº 4, de 17 de abril de 2018. Em análise recente desse financiamento externo, Márcia Fornari e Roberto Antonio Deitos explicam:

“o Acordo de empréstimo” financia parte da reforma do Ensino Médio e está dividido em dois componentes para atender “[...] quatro frentes: (i) a revisão dos currículos; (ii) a flexibilização curricular nas escolas; (iii) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (iv) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6). Dessa forma, o componente 1 (8812-BR) “Implantação do novo Ensino Médio”, com US\$ 221 milhões, financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral, sendo a política de fomento às escolas em tempo integral aquela que é destinada a maior parte dos recursos, outrossim utiliza o Programa para Resultados do BIRD/BM. De natureza igual, o componente 2 (8813-BR), de “Assistência Técnica”, com US\$ 29 milhões, financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 192).

No estudo de Fornari e Deitos (2021), a liberação do financiamento de US\$ 250 milhões foi distribuída em um prazo de cinco anos, a contar de 2018. Além do valor do empréstimo, a execução financeira do PFEMTI prevê a utilização de recursos próprios do governo brasileiro, no valor de 1.327 bilhões de dólares (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 195-196). Por assumir “a forma de circulação de capital portador de juros”, o Acordo de Empréstimo com o Banco Mundial “aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa do Brasil” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 197). A análise ainda destaca que esses componentes que integram o Acordo de Empréstimo “[...] possibilitam parcerias com o setor privado, seja pelas parcerias com Fundações e Institutos para assessorar e implementar o currículo, seja na organização e flexibilização da oferta dos itinerários

formativos, assim como no percentual correspondente à educação a distância” (FORNARI; DEITOS, 2021, p. 193). Não por acaso, a partir de 2017, essas parcerias foram realizadas em diferentes Estados, e tem sido este o contexto recente no qual o PFEMTI está em ação.

O CASO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE)

A atuação das fundações e institutos privados, bem como sua lógica privada e de mercado para a educação pública, não é algo novo. Pelo contrário: é um projeto que já vem sendo executado muito antes da reforma promovida pela Lei nº 13.415/2017. Sendo assim, para fins de exemplificação, apresentamos o caso do ICE e o seu modelo Escola da Escolha.

O ICE é uma associação privada, criada em 2002, que se propõe a assumir junto com o Estado a corresponsabilidade pela educação pois, de acordo com o seu presidente Marcos 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). Para provar sua teoria, o presidente do Instituto, com o apoio de representantes de instituições privadas, tais como ABN AMRO Bank, CHESF, ODEBRECHT e PHILIPS, desenvolveram um projeto que visava promover a revitalização do Ginásio Pernambucano, escola localizada em Recife/PE, e o desenvolvimento de um novo modelo pedagógico. Tal projeto, datado do início dos anos 2000, foi fundamental para o crescimento do ICE, visto que possibilitou que ele se tornasse conhecido e aceito por parte dos representantes da administração pública, o que, conseqüentemente, possibilitou que ele pudesse replicar o referido modelo em outros Municípios e Estados do País, através de parcerias público-privadas (ARAÚJO, 2019).

Deste modo, o ICE já conseguiu firmar parcerias com as Secretarias Estaduais de Educação dos seguintes 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. Ele também firmou parcerias com as Secretarias de Educação de alguns Municípios, tais como Arcoverde/PE, Caruaru/PE, Fortaleza/CE, Igarassu/PE, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Sobral/CE e Vitória/ES (ICE, 20-).

Entretanto, apesar da aceitação por parte da gestão pública, é possível observar algumas críticas sobre a atuação do ICE e ao modelo proposto por ele. 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 isto, 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”.

Pichetti (2019, p. 312) observou que, “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 Honorato (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; HONORATO, 2020, p.1).

Tais reflexões são fundamentais para entender a parceria público-privada firmada entre o ICE e os Estados, pois trazem um ponto de vista completamente diferente do que é divulgado pelo ICE e seus parceiros. Daí surge a necessidade de uma apresentação sucinta sobre o modelo curricular de EMTI denominado Escola da Escolha, o qual é disseminado pelo ICE por todo o território nacional, por meio das parceiras.

De início, observamos que o modelo Escola da Escolha obteve uma grande aceitação, pois, coincidentemente, atende(ia) as necessidades dispostas nas normas em relação ao EMTI. Ele é operacionalizado buscando a ampliação de permanência de toda a comunidade (alunos, professores, técnicos, gestores) no ambiente escolar, de modo a viabilizar o projeto de educação de tempo integral, ou seja, o modelo ora apresentado pode aparentemente auxiliar no cumprimento da Meta 6 do PNE 2014-2024. Esse contexto contribuiu para a “suposta necessidade” da adoção deste modelo nos últimos anos, o que justifica a expansão do ICE em diversos Estados.

No mais, 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 que está vinculado a uma concepção de responsabilização do estudante pelo processo de ensino-aprendizagem e pela sua inserção no mercado de trabalho (BORINELLI; SILVA, 2020).

O Projeto de Vida, juntamente com Tecnologia de Gestão Educacional (TGE) e o Modelo Pedagógico, são os princípios do modelo Escola da Escolha. O Projeto de Vida é definido, pelo próprio ICE, como “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, 2015a, p.11), além de ser “o caminho traçado entre aquele que ‘eu sou’ e aquele que ‘eu quero ser’ (ICE, 2015a, p. 8).

Analisando o referido princípio, entendemos que ele serve para mascarar as desigualdades existentes em relação aos diferentes educandos que frequentam as escolas públicas brasileiras. Como se pode propor que os estudantes de Educação Básica 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”.

Quando começamos a tratar sobre o princípio da TGE, é possível observar a proposta da 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, 2015b, 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.

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. O 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, 2015b, p. 10). Por fim, salienta-se que a TGE é colocada como a base do Modelo Pedagógico do Escola da Escolha.

Quanto ao Modelo Pedagógico do Escola da Escolha, vale observar algumas de suas

particularidades enquanto um dos princípios da proposta curricular do Instituto. O ICE registra que “o Modelo Pedagógico foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI” (ICE, 2015c, 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, 2015c, p.17). É possível observar que o Modelo Pedagógico defende a formação de um jovem idealizado, que seja bem-sucedido no universo econômico, considerando valores e premissas desse universo na sua formação e perspectiva de futuro (MICHETTI, 2019).

A análise dos princípios do Escola da Escolha permite observar que o modelo proposto pelo ICE possui aspectos neoliberais voltados a atender aos interesses privados e que vem agindo no âmbito nacional antes mesmo da Reforma do Ensino Médio. Contudo, merece destaque o fato de que o ICE também foi chamado para contribuir nos debates sobre a conversão da MP 746/2016 em lei, conforme dispõe Quadros (2020, p. 83):

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.

Com este pequeno relato, podemos refletir sobre como um agente privado, como o ICE, age e influencia no âmbito da educação pública nacional, particularmente em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral. São quase duas décadas de atuação desse Instituto no âmbito educacional. A atuação do ICE é apenas uma das pontas do *iceberg* do contexto de influências, mas bastante ilustrativo dos aspectos que hoje caracterizam esse contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do artigo foi identificar e analisar alguns aspectos dos contextos de influência nacional e internacional da Política de Fomento ao Ensino Médio de Tempo

Integral (PFEMTI) que emerge na reforma atual do Ensino Médio no Brasil, a partir de 2016. Para isso, realizamos pesquisa documental sobre o tema. Em relação ao contexto de influência internacional, privilegiamos dois documentos da UNESCO: “Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares do Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011). Também analisamos documentos relativos ao modelo curricular Escola da Escolha, difundido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) através de parcerias público-privadas.

Em nossa análise, a Política de fomento e ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil advinda em 2016 com a Reforma do Ensino Médio se insere em um contexto de influência marcado por intervenções de Organismos Internacionais e por reformas do Estado. É nesse contexto que também ocorreu a emergência de novos marcos regulatórios que ampliaram, progressivamente, as condições de influência do Terceiro Setor na educação pública através de parcerias público-privadas.

Referente ao estudo do contexto de influência internacional, tendo por base os dois documentos que analisamos: “Reforma da educação secundária: rumo à convergência entre aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidade” (2008) e “Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo” (2011), é possível concluir que as proposições de ambos para a educação secundária aparecem fundamentalmente alinhadas com as necessidades do mercado. Ainda que em seu teor apareçam referências à ideia de uma educação integral, nossos percursos investigativos permitem afirmar que, de maneira substancial, suas propostas reiteram a adequação à racionalidade neoliberal no que diz respeito à organização curricular por “competências” e ao estímulo de “parcerias” público-privadas que vão de encontro à concepção ontológica de educação integral que se faz presente na relação entre educação e trabalho.

A “formação integral” presente nos dois documentos visa, através das “competências”, circunscrever a juventude à “vida produtiva e pacífica” com base no “empreendedorismo” (UNESCO, 2008, p. 15-17) e adequar o Ensino Médio “às diferentes necessidades da juventude” relacionadas “às flutuações do mundo do trabalho” (UNESCO, 2011, p. 20). Trata-se de uma concepção de educação integral que está muito longe de preparar os jovens para se tornarem sujeitos potencialmente capazes de interferir de

maneira crítica na realidade social.

No contexto de influência nacional, o Estado passa a ser um estado empresarial (PERONI, 2020). Atuando com uma gestão gerencial, ele cede espaço para que os agentes privados ajam no âmbito educacional e assumam responsabilidades que seriam do Estado. O exemplo da atuação do ICE e do modelo curricular Escola da Escolha no Ensino Médio de Tempo Integral ilustra esse aspecto contextual importante a considerar e que diz respeito aos diferentes mecanismos jurídicos e legislativos que, desde a década de 1990, foram ampliando e favorecendo a influência de instituições privadas na escola pública. Essa influência também se manifesta em mudanças pedagógicas que incidem na concepção de escola, de ensino, de aprendizagem, e no trabalho docente como um todo. Trata-se de um contexto no qual o Estado amplia suas finalidades e identidades gerenciais, minimizando o seu papel e as suas funções em relação à educação pública em geral e, em particular, em relação ao Ensino Médio.

Compreender os contextos de influência do PFEMTI exige reconhecer este caráter neoliberal do Estado brasileiro e, também, considerar que a Reforma do Ensino Médio ocorre com um conjunto de outras reformas, tais como a trabalhista e a previdenciária, além da Emenda Constitucional 95/2016 que congelou os investimentos em educação e seguridade social. Assim, é importante reconhecer que o contexto de influência é também de “intensificação da flexibilização, da precarização e da exploração da classe trabalhadora” (SILVEIRA, RAMOS, VIANNA, 2018).

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ronaldo Marcos Lima. A Reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **HOLOS**, v. 34, n. 08, p. 219-232, 2018. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2018.7065>

ARAUJO, 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 fev. 2021.

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.; CONSALTÉR, E. **Leituras sobre Educação e Neoliberalismo**. Curitiba: CRV, 2020, p.69-86.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD. **Reforming Education and Changing Schools**. London: Routledge, 1992.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. A Educação Básica brasileira: E as novas relações entre o Estado e os empresários. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017. Doi: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.800>

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. **RBPAE**, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol1n12019.93095>

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. Disponível em: <https://ocs.ige.unicamp.br/ojs/anais14enpeg/article/view/3237>. Acesso em 01 ago. 2021.

FARIA, Tereza Cristina Leandro de. Reflexões sobre a implantação do Programa Mais Educação na rede municipal de ensino de Natal, RN. Quipus: **Revista Científica das Escolas de Comunicação e Artes e Educação, UnP**. Natal: Edunp, v. 1, n. 1, dez. 2011/maio 2012. Disponível em: <https://repositorio.unp.br/index.php/quipus/article/view/58>. Acesso em: 02 ago. 2021.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a Reforma do Ensino Médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v.19, n.39, p.188-210, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/tn.v19i39.47181>

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino Médio no Brasil: (Im)Possibilidades político históricas. In: MOL, Jaqueline; GARCIA, Sandra. (Org.). **Ensino Médio para todos no Brasil**: que Ensino Médio? Porto Alegre: CirKula, 2020, p. 45-68.

GILOLO, Jaime. Educação de tempo integral: resgatando elementos históricos e conceituais para o debate. In: MOLL, Jaqueline (et.al.). **Caminhos da Educação Integral no Brasil**. Direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012, p.94-105.

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. 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico Metodologias de Êxito da Parte Diversificada do Currículo Componentes Curriculares Ensino Médio**. Recife: ICE, 2015a.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização**. Recife: ICE, 2015b.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. **Modelo Pedagógico Princípios Educativos**. Recife: ICE, 2015c.

KRAWCZYK, Nora. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan-mar. 2014. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002>

MAINARDES, Jefferson. 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWntTvXytcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 05 ago. 2021.

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. DOI: <https://doi.org/10.4013/csu.2019.55.3.01>

OLIVEIRA, Valdirene Alves de; OLIVEIRA, João Ferreira de. O Ensino Médio em tempos de Parcerias com Institutos: O projeto do campo econômico em ação. **Revista de Educação, Linguagem e Literatura**, v. 11. 2019. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/8757>. Acesso em 04 ago. 2021.

PERONI, Vera Maria Vidal. Relação Público-privado no contexto neoconservador no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 41, e241697, 2020. Doi: <https://doi.org/10.1590/ES.241697>

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. DOI: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4657>

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.

PIRES, Daniela de Oliveira. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria Videll (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, v. 19, n. 2, jan-dez, 2019. Doi: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p10-27>

QUADROS, Sérgio Feldemann de. **A influência do empresariado na reforma do ensino médio**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020.

RIKOWSKI, Glenn. Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da escola**. Brasília, v. 11, n. 21, p. 393-413, jul./dez. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>

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. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45io.21782>

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **RBPAE** - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol33n22017.71503>

SANDRI, Simone; 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. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n2.p28-50>

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto da. **Educação Integral no Brasil de hoje**. Curitiba: CRV, 2012.

SILVA, Andréa Giordanna Araujo da. Políticas de ensino integral na América Latina. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 55, n. 46, p. 84-105, out./dez. 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.21680/1981-1802.2017v55n46ID13293>

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. resultados. **Revista de Administração Educacional**, Recife, vol. 1, nº 1, p.04-23, jan/jun 2016. DOI: <https://doi.org/10.51359/2359-1382.2016.2513>

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. São Paulo: FAPESP; Editora Autores Associados, 2002.

SILVA, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do ensino médio. Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v11i20.769>.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo e conhecimento escolar na sociedade de capacitações: o Ensino Médio em perspectiva. **Revista e-Curriculum** (PUC-SP), vol. 14, n. 2, p. 676-697, abril-junho, 2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/15276>. Acesso em 20 jul. 2021.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Políticas de ampliação da jornada escolar para o Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo sobre o conhecimento escolar. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 23, n. 89, p.869-900, out./dez. 2015. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362015000400004>

SILVEIRA, Éder da Silva; CRUZ, Marcellly Machado. A ampliação da educação de tempo integral para o Ensino Médio no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas**, v.20, n.03, p. 92-115, 2019. Disponível em: <http://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/3328>. Acesso em 04 ago. 2021.

SILVEIRA, Éder da Silva; RAMOS, Nara Vieira; VIANNA, Rafael de Brito. O “novo” ensino médio: apontamentos sobre a retórica da reforma, juventudes e o reforço da dualidade estrutural. **Revista Pedagógica**. Unochapecó, v.20, n.43, p. 101-118, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22196/rp.v20i43.3992>

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado: Leya, 2016.

UNESCO. **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília: UNESCO, 2011.

UNESCO. **Reforma da educação secundária**: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidade. Brasília: UNESCO, 2008.

Enviado em: 06-08-2021

Aceito em: 11-11-2021

Publicado em: 10-12-2021