



**PROGRAMA ASSOCIADO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E FORMAÇÃO
DOCENTE**

**IFCE CAMPUS MARANGUAPE
MESTRADO EM ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE**

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM ALINHAMENTO: A CRÍTICA AO PROGRAMA
JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO**

MARANGUAPE, CEARÁ

2021

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM ALINHAMENTO: A CRÍTICA AO PROGRAMA
JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO**

Dissertação apresentada ao Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha 2 - Currículo e Avaliação.

Orientador: Dr. Solonildo Almeida da Silva.

MARANGUAPE, CEARÁ

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal do Ceará - IFCE
Sistema de Bibliotecas - SIBI
Ficha catalográfica elaborada pelo SIBI/IFCE, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- A474e Alves, Paula Trajano de Araújo.
 O Ensino Médio público em alinhamento: : a crítica ao programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco / Paula Trajano de Araújo Alves. - 2021.
 128 f.
- Dissertação (Mestrado) - Instituto Federal do Ceará, Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente, Campus Maranguape, 2021.
 Orientação: Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva.
1. Crise estrutural do capital. 2. Empresariamento da educação.. 3. Ensino Médio.. I. Título.
-

PAULA TRAJANO DE ARAÚJO ALVES

**O ENSINO MÉDIO PÚBLICO EM ALINHAMENTO: A CRÍTICA AO PROGRAMA
JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO**

Dissertação apresentada ao Programa
Associado de Pós-graduação em Ensino e
Formação Docente UNILAB/IFCE como
requisito parcial para a obtenção do título de
Mestre em Ensino e Formação Docente.

Linha 2 - Currículo e Avaliação.

Orientador: Dr. Solonildo Almeida da Silva.

Apresentado em: 26 / 05 /2021

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Solonildo Almeida da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dr. Emanuel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Prof. Dra. Maria das Dores Mendes Segundo

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dra. Clarice Zientarski

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Fabiano Geraldo Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)

Ao meu pai, Francisco Damião (*in memoriam*).
À minha mãe, Francinete, e ao meu esposo
Francisco.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu pai, Francisco Damião, agricultor semianalfabeto que sempre foi encantado pela educação e não mediu esforços para encaminhar seus filhos à escola.

À minha mãe, Francinete Trajano, meu maior exemplo de força e garra perante os desafios da vida. Com ela eu aprendi a não desistir e a buscar sempre o melhor, acreditando que, quando se encaram os desafios com responsabilidade e seriedade, tudo dá certo.

Ao meu esposo, Francisco, que sempre acreditou em mim (às vezes até mais do que eu). Obrigada pelo apoio em todos os sentidos; sem você eu não teria chegado até aqui.

Ao meu orientador, professor Solonildo, pelos encaminhamentos diversos relacionados ao mundo acadêmico e pela leveza nas nossas comunicações. Obrigada, professor. És também responsável por me fazer acreditar novamente em mim.

Às minhas queridas colegas de curso, Biatriz e Camila, amigas que ganhei no mestrado e espero levar para o resto da vida. Meninas, o nosso trio me sustentou diversas vezes! Obrigada pelo apoio e pela alegria de sempre.

Ao Instituto Federal do Ceará - Campus Maranguape, e à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, pelo compromisso com a qualidade da educação pública.

A todos os colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Política, Gestão Educacional e Formação de Professores (GEPGE/UFC), especialmente à professora dra. Kelly Menezes.

Aos meus filhos de quatro patas, que sempre me fizeram companhia, trazendo calma e carinho nos momentos de solidão.

“Vivo, tomo partido. Por isso odeio quem não
o faz, odeio os indiferentes.”

(Antonio Gramsci, 1891 - 1937)

RESUMO

O objetivo geral deste estudo concentrou-se em analisar a escola pública estadual do Ceará e seu alinhamento à lógica empresarial, no contexto da crise estrutural do capital. Além disso, objetivou-se investigar o conteúdo de cunho empresarial utilizado na operacionalização do Programa Jovem de Futuro (PJF) nas escolas de ensino médio público cearense, bem como apreender o impacto da crise estrutural do capital evidenciado por meio da lógica mercantilista empregada na escola. Nesse sentido, definiu-se como problema desta pesquisa a seguinte questão: como e por que ocorre o alinhamento empresarial no ensino médio público cearense à lógica mercantilista? Ademais, para a realização deste trabalho de dissertação e também para elaboração do produto educacional exigido, realizou-se uma pesquisa bibliográfica e documental; a primeira foi feita através de livros, artigos e recursos multimídias, e a segunda foi realizada a partir de documentos oriundos de instituições públicas e privadas. A investigação é de natureza qualitativa e assentou-se sob o prisma do materialismo histórico-dialético, tendo aporte alguns referenciais marxistas. Outrossim, foram discutidas as categorias da crise estrutural do capital, ensino médio e empresariamento da educação pública, tendo como aporte teórico Mészáros (2008, 2011), Antunes (2009), Frigotto (2010), Afonso (2009), Freitas (2018, 2020), Peroni (2013), Laval (2019), Apple (2005), Kuenzer (2000, 2007, 2020), dentre outros de igual importância para o estudo. Ao final da pesquisa, constatou-se que há uma grande influência de empresas privadas no direcionamento da educação pública, especialmente no ensino médio, e que as transformações requeridas pelo empresariado na escola têm total relação com a ampliação das formas de exploração e manutenção da divisão de classes sociais enquanto substância metabólica do capital.

Palavras-chaves: Crise estrutural do capital. Empresariamento da educação. Ensino médio.

ABSTRACT

The general objective of this study was concentrated on analyzing the state public school of Ceará and its alignment with the business logic, in the context of the structural crisis of capital. Besides, the objective was also to investigate the business discourse used in the operationalization of the Programa Jovem de Futuro - PJF (Youth of the Future Program) in public high schools in Ceará, as well as to apprehend the impact of the structural crisis of capital evidenced through the mercantilist logic employed in the school. In this sense, the following question was defined as the problem of this research: how and why does the alignment of pedagogical actions in Ceará's public high school occur with the mercantilist business logic? In addition, to carry out this work and also to prepare the required educational product, a bibliographical and documentary research was carried out; the first was done through books, articles and multimedia resources, and the second was based on documents from public and private institutions. The investigation is qualitative in nature and was based on the prism of historical-dialectical materialism, having as input some Marxist references. Furthermore, the categories of the structural crisis of capital, high school and entrepreneurship in public education were discussed, with the theoretical contribution of Mészáros (2008, 2011), Antunes (2009), Frigotto (2010), Afonso (2009), Freitas (2018, 2020), Peroni (2013), Laval (2019), Apple (2005), Kuenzer (2000, 2007, 2020), among others of equal importance for the study. At the end of the research, it was found that there is a great influence of private companies in the direction of public education, especially in high school, and that the transformations required by the business community at school are totally related to the expansion of the forms of exploration and maintenance of the division of social classes required by capital in crisis.

Keywords: Structural crisis of capital. Entrepreneurship of education. High school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 -	Relação das teses e dissertações sobre o tema “empresariamento da educação” encontradas no catálogo da CAPES em 2020	19
Quadro 2 -	Relação das dissertações encontradas no catálogo da CAPES em março de 2021 sobre o Programa Jovem de Futuro no contexto do Ceará	21
Quadro 3 -	Principais mudanças oficiais ocorridas no ensino médio brasileiro de 1800 a 2020	69
Quadro 4 -	Dados gerais do Ceará	73
Quadro 5 -	Relação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação da Seduc-CE e seus respectivos municípios atendidos ...	75
Quadro 6 -	Dados gerais sobre a rede de oferta de ensino médio no Ceará em 2019	77
Quadro 7 -	Síntese das etapas de planejamento para elaboração do Produto Educacional	107
Figura 1 -	Tríade simbolizando o ciclo de dominação neoliberal no ensino ...	58
Figura 2 -	Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em dezembro de 2020	84
Figura 3 -	Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em abril de 2021	85
Figura 4 -	Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em abril de 2021	85
Figura 5 -	Estados brasileiros cujas redes de educação já participaram do Programa Jovem de Futuro	88
Figura 6 -	Abrangência do Programa Jovem de Futuro no ano de 2020	89
Figura 7 -	Trecho do Plano de Ação do Circuito de Gestão PJF	91
Figura 8 -	Versão 1 do fluxograma representativo do Circuito de Gestão	94
Figura 9 -	Versão 2 do fluxograma representativo do Circuito de Gestão a partir de 2020	95
Figura 10 -	Capa do manual do Circuito de Gestão	96
Figura 11 -	Parte 1 do Sumário do manual do Circuito de Gestão	97
Figura 12 -	Parte 2 do sumário do manual do Circuito de Gestão	98

Figura 13 -	Texto da nota de rodapé da pág. 24 do manual do Circuito de	
	Gestão	101
Figura 14 -	Conceitos basilares da qualidade das ações do Circuito de Gestão	104
Figura 15 -	Classificação das escolas dentro do PJF/IU	105
Figura 16 -	Produto educacional	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACG - Apoio ao Circuito de Gestão

BNC- Base Nacional Comum

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL - Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CLT - Consolidação das Leis do Trabalho

CREDEs - Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação

EEEP - Escolas Estaduais de Educação Profissional

EEMTIs - Escolas de Ensino médio Regular em Tempo Integral

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FUNDEB - Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

GEPGE - Grupo de Estudos sobre Políticas e Gestão da Educação

GEpR - Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem

IAS - Instituto Ayrton Senna

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDMÉDIO - Índice de Desenvolvimento do Ensino médio

IFCE - Instituto Federal do Ceará

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

IPECE - Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará

IU - Instituto Unibanco

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCED - Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU - Organização da Nações Unidas

OSs - Organizações Sociais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio

PDCA - Plan, Do, Check e Act

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático
PPGEF - Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente
ProEMI - Programa Ensino Médio Inovador
PROEMI/JF - Programa Ensino médio Inovador/Jovem de Futuro
PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PJF - Programa Jovem de Futuro
RBP - Reunião de Boas Práticas
SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEFOR - Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza
SEDUC/CE - Secretaria da Educação do Estado do Ceará
SEEDUC/RJ - Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SGP - Sistema de Gerenciamento de Projetos
SIGAE - Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação
SMAR - Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados
SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará
STF - Supremo Tribunal Federal
TCH - Teoria do Capital Humano
TPE - Todos Pela Educação
UFC - Universidade Federal do Ceará
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa	18
1.2 Delimitações do itinerário metodológico	24
2 O MOVIMENTO DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR	27
2.1 A crise estrutural do capital	28
2.2 O neoliberalismo e suas implicações para além do mercado	41
2.3 Capitalismo e educação escolar: a educação mercantilizada	45
2.4 Atuação da iniciativa privada na escola pública por meio de mecanismos de <i>accountability</i>	48
3 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO CEARENSE NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS	58
3.1 Breve histórico do ensino médio no Brasil	59
3.2 Delineamento do modelo gerencial do nível de Ensino Médio público estadual no Ceará	72
3.3 O Instituto Unibanco e sua atuação no ensino médio público cearense	79
4 O PROGRAMA JOVEM DE FUTURO E SUA ATUAÇÃO NA REDE DE ENSINO: EXPRESSÃO FENOMÊNICA DA LÓGICA MERCANTILISTA SOBRE O ENSINO	88
4.1 A lógica empresarial mercantilizada imposta na escola pública: o Programa Jovem de Futuro	88
4.2 O alinhamento empresarial da gestão da escola pública evidenciado em publicações do Programa Jovem de Futuro	96
5 PRODUTO EDUCACIONAL	106
5.1 Descrição, elaboração e aplicação do produto educacional	106
6 CONCLUSÃO	110

REFERÊNCIAS	113
ANEXOS	126

1 INTRODUÇÃO

O capital está em uma crise sem precedentes. As tragédias sociais que o capitalismo produz fazem com que o século XXI seja marcado por crises, que por sua vez são inerentes ao sistema capitalista, de ordem financeira, social, política e ambiental, tornando-as expressões que fazem parte do vocabulário mundial. Com isso, as relações que envolvem o trabalho enfrentam profundas transformações e há tempos adquiriram aspectos destrutivos, tanto na esfera material quanto na esfera subjetiva.

Desemprego estrutural, precarização de todas as formas e degradação de valores humanos têm marcado a relação entre trabalho e sociabilidade humana. No caso do Brasil, um conjunto de reformas que desestruturam a luta dos trabalhadores e colocam novos marcos de precarização da força de trabalho fortalece e recompõe as garantias do processo de acumulação do capital (FREITAS, 2018; TONET, 2016; LESSA, 2006).

Sendo assim, se o trabalho, no contexto das relações capitalistas, está posto numa situação degradante, é lógico que todos os outros complexos que compõem a sociabilidade humana também estão impactados por essa totalidade destrutiva do capital. Um deles é a educação, campo que vem sendo cada vez mais, ao longo do século XXI, transformado de diversas maneiras.

A partir da divisão da sociedade em classes, a educação escolar, forma mais sofisticada que a humanidade criou para sistematizar o conhecimento, transformou-se em campo estratégico para a manutenção da hegemonia capitalista. E no Brasil, desde o processo de colonização, as classes privilegiadas economicamente tiveram sua educação sempre priorizada, sendo a educação escolar utilizada como instrumento de exclusão da maioria da população brasileira (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009; ZIENTARSKI, 2015).

No século XXI, diante do aprofundamento da crise do capital, a escola passa a ser inserida também no processo de imposição e expansão do projeto neoliberal, que assola o mundo e se manifesta no cotidiano dessas instituições, dificultando e, por que não dizer, até impedindo o exercício pleno de uma educação escolar emancipatória.

O conflito envolvendo valores ideológicos, relações de classe e estruturas de poder social – racial, sexual e político-econômico – torna a instituição escolar um território em constante disputa. Atualmente, a escola atravessa uma crise de legitimidade e, no Brasil, ações como a tentativa de implantar o sistema de educação domiciliar (*homeschooling*), os esforços de alguns políticos para desviar os recursos do FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica, a investida do projeto Escola sem Partido e a entrega da gestão de escolas

públicas para as OSs – Organizações Sociais, são alguns exemplos de ataques diretos à educação pública, pois tudo isso vem atrelado a intenções e repercussões muito além do que é divulgado para a sociedade civil.

E, travestida sob o discurso da qualidade e igualdade, a educação para a competição tem pautado o currículo escolar e norteado tanto a gestão quanto a prática docente nas escolas. Nesse sentido, “eficiência”, “gestão”, “avaliação”, “padronização”, “eficácia”, “metas” e “responsabilização” têm constituído o vocabulário de muitas políticas educacionais e, conseqüentemente, de ações pedagógicas cotidianas dentro das escolas. É importante registrar que não haveria nada de errado com essas palavras/conceitos se não estivéssemos numa sociedade capitalista, pois aí reside o problema: a “qualidade” e a “eficiência” da educação não se destinam para todos; há projetos de educação relativos à classe social.

No furor neoliberal, caracterizado pela competição e privatização, as instituições públicas estão sendo reestruturadas, por isso a educação escolar pública está passando, quiçá fosse apenas passageiro, pelo sistema de empresariamento da educação (FREITAS, 2018; LAVAL, 2019), pois, tal como uma empresa, seus processos são padronizados, mercantilizados e submetidos a controle tipicamente empresarial.

Não bastassem, por exemplo, os livros didáticos, que fundamentam o currículo e norteiam o ensino nas escolas, serem elaborados por empresas privadas, agora algumas instituições tais como bancos e fundações estritamente privadas, alinhadas com organismos internacionais também privados, ditam o curso e a execução de ações pedagógicas dentro das escolas.

No Ceará, a etapa do ensino médio público é fortemente afetada pela lógica mercantilista, uma vez que se aplica a esse segmento uma política de criação numerosa de escolas profissionalizantes – 122 escolas criadas até 2020 (CEARÁ, 2020), objetivando formar mão de obra para o mercado de trabalho, e, desse modo, atendendo às exigências do mundo do trabalho dentro dos parâmetros históricos de divisão social (KUENZER, 2007). Há ainda a submissão do ensino médio regular às avaliações de larga escala¹. Além desses dois pontos citados, outro fato coloca a escola diretamente subordinada aos interesses capitalistas: a participação efetiva de instituições privadas nas escolas.

¹ Considera-se como avaliação em larga escala as avaliações que abrangem um grande número de alunos e são realizadas por sistemas externos à instituição escolar; são as avaliações em rede e cujos resultados orientam a tomada de decisão em diversos níveis. Segundo Bonamino e Souza (2012) são exemplos de avaliação de larga escala o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica, a Prova Brasil e as avaliações estaduais tais como o SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

As principais instituições privadas envolvidas com as políticas educacionais na rede pública estadual no Ceará são o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna. Ambas pautam efetivamente muitas ações que são desenvolvidas dentro das escolas. Através de seus manuais e cartilhas vão implantando em gestores, professores e alunos os conceitos que eles entendem como sendo “qualidade”, “eficiência” e “igualdade”.

Nesse contexto, o objeto de pesquisa deste estudo é o Programa Jovem de Futuro – PJF, do Instituto Unibanco. Esse instituto está presente na escola pública da rede estadual do Ceará desde 2012, com a implantação do PJF, e, a partir de então, vem ditando a operacionalização de muitas ações pedagógicas nas escolas de ensino médio. Uma dessas ações chama-se Circuito de Gestão, que consiste em uma sequência de protocolos estratégicos para a obtenção de resultados de aprendizagem. A expressão “Escola em Alinhamento” faz parte do vocabulário do PJF, sendo utilizada para classificar, dentro dos parâmetros do Circuito de Gestão, a escola que não atinge a meta de IDMédio - Índice de Desenvolvimento do Ensino Médio, estipulada pela SEDUC - Secretaria de Educação do Estado do Ceará.

A engenharia do alinhamento da escola com a lógica empresarial mercantilista acontece através de projetos, ações, cursos e palestras destinados, cada vez mais, a controlar o que o professor ensina e como ele ensina. “Nessas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica” (FREITAS, 2018, p. 29).

O foco principal do Programa Jovem de Futuro é atingir metas e aumentar os índices nas avaliações em larga escala, muitas vezes até secundarizando questões relacionadas ao verdadeiro objetivo da escola, isto é, a educação cidadã propriamente dita. Assim, a escola muitas vezes passa a ensinar e treinar o aluno como passar nas provas; além disso, as falas e os procedimentos apontam para a ideia de que o problema da escola é apenas gerencial, o que caracteriza um grande equívoco.

Como professora de escola pública e atuando em uma escola que está inserida nesse contexto explicitado, isto é, que implementa o PJF, surgiu em mim um incômodo ao ver a escola fundamentar sua rotina pedagógica em uma lógica totalmente mercantilizada, evidente tanto na linguagem quanto na operacionalização das rotinas pedagógicas. Sendo assim, ao adentrar no Programa Associado de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente UNILAB/IFCE, sob orientação do Professor Solonildo Almeida, e, por outra via, participar do Grupo de Estudos em Políticas, Gestão Educacional e Formação de Professores na Universidade Federal do Ceará - GEPGE/UFC - tive a oportunidade de me aprofundar no

assunto de maneira teórica e vi que minha inquietação também se configura como preocupação de vários outros colegas professores.

Essas experiências pessoais e profissionais despertaram em mim a intenção de entender a problemática envolvendo as relações estabelecidas entre capitalismo e educação escolar, mais especificamente a dinâmica da transferência do modelo gerencial empresarial para o interior da escola pública. Assim, definiu-se como problema desta pesquisa a seguinte questão: como e por que ocorre o alinhamento das empresarial no ensino médio público cearense à lógica mercantilista? Para responder a esse questionamento, delimitou-se como objetivo geral analisar a escola pública estadual do Ceará e seu alinhamento à lógica empresarial no contexto da crise estrutural do capital. Já os objetivos específicos foram: 1) apreender os elementos constituintes da crise estrutural do capital, evidenciando suas implicações na relação entre educação e sociedade; 2) investigar as relações público-privadas no contexto educacional do ensino médio público cearense; 3) analisar a atuação do Programa Jovem de Futuro na escola pública do Ceará, especificando os mecanismos de alinhamento da escola à lógica mercantilista; 4) elaborar um Glossário com termos tipicamente empresariais que compõem o material do Programa Jovem de Futuro divulgado nas escolas.

Em consonância com os objetivos do Programa ao qual esta pesquisa está vinculada, a saber, o Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente - PPGEF UNILAB/IFCE, a relevância deste estudo para o campo do ensino e da educação justifica-se por analisar o ensino médio público cearense articulando diferentes saberes e relações sociais, considerando, ainda, as múltiplas relações que envolvem a escola pública, destacando a relação intrínseca entre educação escolar e sociedade. Ademais, esta pesquisa contribuirá coletivamente para o debate sobre o tema “empresariamento da escola pública” entre os professores e gestores, provocando a reflexão sobre uma realidade social desigual e carente de urgente transformação.

Interessante destacar também que, no âmbito do Instituto Federal do Ceará - IFCE e da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira - UNILAB, instituições promotoras do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Formação Docente no qual esta pesquisa foi desenvolvida, não foi encontrado nenhum trabalho de pesquisa abordando o assunto do PJF. Isso também justifica a importância desta pesquisa para as referidas instituições, pois mostra que, dentro do Programa, há também um olhar na perspectiva da reflexão mais profunda e abrangente sobre o contexto da escola pública.

É importante que nós, educadores e defensores da escola pública, nos debruçemos sobre essa questão, aprofundando os estudos e organizando a resistência, pois, tomando a liberdade de parafrasear o poeta Bertolt Brecht: privatizaram nossa vida, nosso trabalho e nosso direito de pensar. É da empresa privada o nosso passo em frente, nosso pão e nosso salário. E agora, não contentes, querem privatizar o conhecimento, a sabedoria e o pensamento, que só à humanidade pertencem.

1.1 Produções acadêmicas relacionadas ao tema desta pesquisa

As categorias centrais de análise deste estudo foram: “crise estrutural do capital”, “ensino médio” e “empresariamento da escola pública”. O aporte teórico foi fundamentado por autores conceituados nesses temas, dentre os quais: Mészáros (2008, 2011), Antunes (2009), Frigotto (2010), Afonso (2009), Freitas (2018, 2020), Peroni (2013), Laval (2019), Apple (2005) e Kuenzer (2000, 2007, 2020) entre outros de igual relevância.

O primeiro passo para aprofundarmos os estudos sobre essa problemática é conhecer o que já foi investigado sobre esse tema, isto é, sobre o empresariamento da educação pública através de mecanismos de privatização e transposição da lógica empresarial para a escola.

Nesse sentido, com o propósito de inteirar-se acerca dos estudos já realizados sobre o tema de pesquisa traçado neste estudo, buscamos, na plataforma da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, dissertações e teses catalogadas, frutos de pesquisas em universidades de todo o Brasil. A opção por esse banco justifica-se por ele ser uma importante plataforma eletrônica oficializada pelo Ministério da Educação e permitir acesso gratuito e integral ao material pretendido.

Na busca, limitamo-nos aos resultados encontrados referentes às produções que continham exatamente, no rol de suas “palavras-chaves”, a expressão “empresariamento da educação”, visto que essa, por sua vez, consiste na palavra-chave desta pesquisa.

De modo geral, o sistema gerou 11 resultados, mas, ao analisá-los, excluimos 7, pois eles não continham em suas palavras-chaves o termo “empresariamento da educação”. Além disso, os seus títulos já indicavam que não se tratava de educação básica e que o contexto era outro, por isso não os consideramos como parâmetro para nossa pesquisa. Aplicado o critério de exclusão acima citado, resultaram 4 trabalhos (2 teses e 2 dissertações), que tratavam especificamente da problemática do empresariamento da educação. O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta-os de forma sintética:

Quadro 1 - Relação das teses e dissertações sobre o tema “empresariamento da educação” encontradas no catálogo da CAPES em 2020

	TÍTULO	Tipo	INSTITUIÇÃO	UF	ANO
1	Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro	Tese	Universidade Federal do Rio de Janeiro	RJ	2019
2	O movimento “Todos Pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil	Tese	Universidade Federal do Paraná	PR	2018
3	Sistema de apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST	Dissertação	Universidade Federal de Santa Catarina	SC	2017
4	Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	CE	2015

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 25 out. 2020.

Como se pode observar, os 4 trabalhos acadêmicos citados acima tratam diretamente sobre a problemática do processo de empresariamento da educação, isto é, sobre mecanismos de privatização da educação escolar através da transposição da lógica empresarial para a instituição escolar. Vejamos, a seguir, um breve resumo sobre cada um desses estudos:

Em novembro de 2019, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi apresentada uma tese desenvolvida por David Santos Pereira Chaves sob orientação da professora Vânia Cardozo da Motta, abordando a problemática do processo de empresariamento da educação no âmbito da relação entre educação integral da rede de ensino público estadual do Rio de Janeiro e o Instituto Ayrton Senna - IAS. Com o título *Empresariamento da educação: Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro*, a pesquisa analisou, de modo geral, um convênio entre SEEDUC/RJ e o IAS que projetara um modelo curricular assentado em uma concepção

empresarial de educação integral, com vistas a ajustar a educação às condições ideais para a reprodução ampliada do capital.

A referida tese é concluída afirmando que o modelo curricular proposto através dessa parceria expressa a concepção de educação utilitária capitalista, baseando-se na adequação da formação educacional às competências esperadas pelos empregadores. Além disso, objetiva formar pessoas aptas à criação de suas próprias condições de empregabilidade, sendo, portanto, flexíveis e capazes de recorrer ao empreendedorismo em um contexto de desemprego estrutural.

A outra tese, intitulada *O movimento “Todos Pela Educação”: o público, o privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil* foi concluída em 2018 por Dalessandro de Oliveira Pinheiro sob a orientação da professora Mônica Ribeiro da Silva. Seu objetivo principal foi analisar os projetos educacionais implantados pelo Estado, mas com origem em setores empresariais. Foram investigadas especialmente a atuação e a influência do “Movimento Todos Pela Educação” (TPE) na educação pública brasileira.

De modo geral, essa pesquisa analisou as reformas estruturais dos anos de 1990 no campo da redefinição do papel do Estado no Brasil. Foram analisados documentos, textos empresariais e projetos educacionais oriundos do setor empresarial, mas que influenciaram propostas pedagógicas e alocação de recursos financeiros. Nesse sentido, a tese é concluída afirmando que, após as análises realizadas, fica claro que o interesse das empresas na disputa pelos processos de gestão dos sistemas públicos de ensino tem o propósito de manter a hegemonia do capital.

Já a dissertação escrita por Elodir Lourenço de Sousa sob orientação da professora Adriana Dagostini, foi apresentada na Universidade Federal de Santa Catarina em 2017. Com o título *Sistema de apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a proposta de educação do MST*, discute o sistema de apostilamento como mecanismo de empresariamento da educação pública, considerando o contexto de ofensiva do capital na educação pública brasileira por meio de estratégias de privatização e mercantilização.

Ao final do estudo, há a conclusão de que o sistema de apostilamento é uma das estratégias de intervenção do capital na educação pública, objetivando a preparação da força de trabalho apenas para servir ao capital no contexto da reestruturação produtiva que alterou profundamente as relações de trabalho.

Em 2015, na Universidade Federal do Ceará, foi concluída uma pesquisa intitulada *Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial*

socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública, que analisou os mecanismos de empresariamento da educação no âmbito da rede de ensino estadual pública cearense, mais precisamente no sistema de ensino profissionalizante. Esse estudo, realizado por Raquel Araújo Monteiro, orientada pela professora Antonia Rozimar Machado e Rocha, analisou o projeto e a gestão das Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEPs) do Ceará no período de 2008 a 2014 (governo Cid Gomes).

Nessa pesquisa, discutiram-se a crise do capital e suas estratégias para se recompor mediante a adoção de medidas neoliberais focadas em resultados, bem como a maneira como isso reverbera na educação profissional. Os resultados da pesquisa apontam que as EEEPs foram criadas com o intuito de suprir a demanda de mão de obra qualificada e barata para atuar no próprio mercado cearense, objetivando atender aos desígnios e expansão do capitalismo em ajuste estrutural.

Fato interessante surge após a realização da análise das pesquisas citadas acima: todas chegam à conclusão de que a intenção do empresariado ao influenciar e/ou dirigir as políticas educacionais no Brasil é motivada pelo propósito de utilizar a educação para manter a hegemonia do capitalismo e, em contexto de crise estrutural, ampliar sua produção. São as ideias neoliberais utilizando a escola e, de modo geral, o Estado, a favor da manutenção do sistema destrutivo do capital.

Sobre o Programa Jovem de Futuro, especificamente no contexto do ensino médio público cearense, existem poucas pesquisas catalogadas no repositório da Capes. Ao realizar uma busca utilizando a expressão “Jovem de Futuro Ceará”, encontramos 4 pesquisas, as quais listamos no Quadro 2 a seguir.

Quadro 2 - Relação das dissertações encontradas no catálogo da CAPES em março de 2021 sobre o Programa Jovem de Futuro no contexto do Ceará

TÍTULO	TIPO		UF	ANO
A integração curricular no programa Jovem de Futuro: ressignificação da prática docente em escolas do município de Aracati/CE	Dissertação	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	RN	2019
Avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro no Ceará	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	CE	2017

Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF): da política pública ao chão da escola	Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	CE	2017
A aprendizagem matemática no âmbito do Programa Jovem de Futuro: foco na Metodologia Entre Jovens	Dissertação	Universidade Federal do Ceará	CE	2015

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES. Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>. Acesso em: 10 mar. 2021.

Como é possível observar, todas as dissertações listadas no Quadro 2 tratam diretamente de temas envolvendo o Programa Jovem de Futuro no cenário educacional cearense. A mais recente foi apresentada em 2019 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e escrita por Maria Valnice da Silva, sob orientação de Jen Mac C. T. Santos, com o título *A integração curricular no programa Jovem de Futuro: ressignificação da prática docente em escolas do município de Aracati/CE*. A pesquisa analisou como os professores ressignificaram as suas práticas docentes perante a integração curricular do PJF baseada em competências, interdisciplinaridade e contextualização.

Já a segunda pesquisa, desenvolvida em 2017 por Sandra Valéria A. Macedo, sob orientação do professor Ricardo Brito Soares, com o título *Avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro no Ceará*, investigou o impacto da implantação do PJF no Ceará entre os anos de 2013 a 2015. Ao final da pesquisa, concluem-se como positivos, porém heterogêneos, os resultados das avaliações externas das 123 escolas analisadas.

Em 2017, foi apresentada na Universidade Federal do Ceará a dissertação *Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF): da política pública ao chão da escola*, da autora Ivana Garcia Lima, com orientação da professora Lia Machado F. Fialho. Essa pesquisa observou as reverberações do PJF em uma escola estadual de Fortaleza/CE, analisando se o referido projeto contribuiu para o aumento dos índices de aprendizagem e se diminuiu a evasão. Ao final da pesquisa, constatou-se que o PJF não diminuiu a evasão escolar.

Finalizando a relação apresentada no Quadro 2, temos a dissertação intitulada *A aprendizagem matemática no âmbito do programa Jovem de Futuro: foco na metodologia Entre Jovens*, que, como o próprio título indica, verificou se o PJF, através de uma das suas metodologias específicas, contribuiu para aumentar a aprendizagem em matemática, bem como a elevação dos índices no SPAECE. Essa pesquisa, desenvolvida por Joilson Pedrosa de Sousa e orientada pela professora Maria José Costa dos Santos, no ano de 2015, constatou que

o PJF contribuiu para aumentar o número de acertos dos alunos nas questões de matemática do SPAECE.

Como se pode observar, de maneira geral, as quatro dissertações apresentadas acima abordam o aspecto do Programa Jovem de Futuro relacionado ao atingimento de metas, aumento de índices e desenvolvimento de competências específicas. Ressaltam, portanto, o caráter positivo do PJF no tocante a questões quantificáveis, sem ressaltar de imediato as contradições sociais que envolvem esse programa.

Nesse sentido, a estrutura de organização desta dissertação está disposta em cinco capítulos. O primeiro apresenta uma introdução à temática que será abordada, bem como o percurso metodológico traçado na pesquisa. No segundo capítulo, intitulado *O movimento do capital em crise estrutural e seu desdobramento na educação escolar*, abordam-se os elementos que constituem a crise estrutural do capital e suas implicações na educação escolar, enfatizando a política de *accountability* e suas dimensões.

No terceiro capítulo, sob o título *O ensino médio público cearense no contexto das parcerias público-privadas*, apresentam-se o histórico do ensino médio no Brasil, mostrando sua estruturação ao longo do tempo, bem como o delineamento do modelo gerencial desse nível na rede de ensino público no Ceará. Evidencia-se também a atuação do Instituto Unibanco no estado, especialmente no período de pandemia.

Já no quarto capítulo, nomeado *O Programa Jovem de Futuro e sua atuação na rede de ensino: expressão fenomênica da lógica mercantilista sobre o ensino*, discute-se a atuação do PJF nas escolas através da operacionalização de ações que configuram o alinhamento da escola a uma lógica mercantilista. Nesse ponto, é analisada 1 publicação escrita pelo Instituto Unibanco e enviada às escolas como parâmetro para desenvolvimento de ações.

O quinto capítulo apresenta o Produto Educacional (exigência da CAPES para mestrado profissional) em forma de Glossário de expressões e verbetes utilizados pelo Programa Jovem de Futuro no material que orienta a escola. Sendo assim, esse Glossário será fruto das análises feitas no capítulo anterior. E, por fim, descrevem-se as conclusões do estudo.

Entendemos, acima de tudo, que conhecer essa problemática anunciada é o primeiro passo para a promoção da reflexão sobre os mecanismos de ataques à educação verdadeiramente humana e emancipatória. A intenção é conscientizar e organizar a resistência contra os ataques diversos à escola pública, despertando, inclusive, a consciência de classe, pois, parafraseando Gramsci (2020) e exaltando a solidariedade de classe, dizemos: vivemos, tomamos partido!

1.2 Delimitações do itinerário metodológico

Inserida no campo das Ciências Sociais e apresentando uma abordagem qualitativa, a perspectiva deste estudo está pautada no método dialético materialista, mais especificamente no materialismo histórico-dialético. Consideramos o método dialético como importante para a interpretação da realidade e ampliação da visão de mundo; além disso, a dialética materialista mostra-se, acima de tudo, como um instrumento revolucionário de transformação da realidade. Kosik (1976), ao apresentar a importância da dialética para o pensamento crítico e compreensão da essência do fenômeno, afirma que:

A distinção entre representação e conceito, entre o mundo da aparência e o mundo da realidade, entre a práxis utilitária cotidiana dos homens e a práxis revolucionária da humanidade ou, numa palavra, a “cisão do único”, é o modo pelo qual o pensamento capta a “coisa em si”. A dialética e o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar a compreensão da realidade. Por isso, é o oposto da sistematização doutrinária ou da romantização das representações comuns do pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real; por trás da aparência externa do fenômeno se desvenda a lei do fenômeno; por trás do movimento visível, o movimento real interno; por trás do fenômeno, a essência (KOSIK, 1976, p. 20).

Dessa forma, segundo o autor, a dialética proporciona a compreensão adequada da realidade, permitindo superar a práxis utilitária – o pensamento comum onde é captado apenas o aspecto superficial das coisas – e avançar para a práxis revolucionária da humanidade.

Neste estudo, amparamo-nos na concepção de Martins e Lavoura (2019, p. 12) ao afirmarem que:

Por materialismo histórico-dialético devemos compreender o núcleo teórico-filosófico do pensamento marxiano, produzido pela decodificação materialista dialética e histórica dos fenômenos da realidade – no que se inclui a natureza, a história, a economia, a política e o próprio homem.

Já Triviños (1987, p. 51), confirmando a importância do método dialético marxista para a práxis revolucionária, afirma que “o materialismo dialético não só tem como base de seus princípios a matéria, a dialética e a prática social, mas também aspira a ser teoria orientadora da revolução do proletariado”.

Entendemos que movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Desse modo, em outras palavras, entendemos que a compreensão do processo de empresariamento da educação pública não se concretiza sem o real entendimento da sua relação com a crise estrutural do capital e o consequente avanço das políticas neoliberais no mundo. Assim, utilizaremos a perspectiva da totalidade como caminho para compreender o concreto não de forma imediata e sim como a síntese de muitas determinações (DUARTE, 2008).

O nosso objeto de estudo foi pensado em seu movimento, em sua dinâmica, em sua historicidade. Esse entendimento justifica o fato do nosso itinerário metodológico se iniciar pela investigação da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na sociedade. Nesse sentido, Duarte (2008, p. 71) afirma que:

[...] a pesquisa deve partir da fase mais desenvolvida do objeto investigado para então analisar sua gênese e, depois da análise dessa gênese, retornar ao ponto de partida, isto é, à fase mais evoluída, agora compreendida de forma ainda mais concreta, iluminada pela análise histórica. Mas essa análise apoiada na dialética entre o lógico e o histórico só se realiza de forma verdadeiramente esclarecedora do objeto investigado se for apoiado numa perspectiva crítica, isto é, se for realizada a crítica daquilo que esteja sendo tomado como a forma mais desenvolvida. Se não houver essa perspectiva crítica, a análise histórica torna-se apenas um recurso de legitimação da situação atual e não uma forma de compreender melhor as possibilidades de transformação dessa situação.

Assim, Duarte (2008) reforça a importância da perspectiva crítica em relação à análise histórica da situação investigada, pois assim será possível interpretar a realidade em seu caráter histórico, compreendendo as possibilidades de transformação de determinada situação.

Enfatizamos também a importância de uma metodologia qualitativa em um contexto na qual se tem em vista identificar as relações e determinações das particularidades com a totalidade, sendo esse movimento necessário para bem interpretar a realidade educacional que queremos compreender.

Importa ressaltar também que este estudo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e documental. No levantamento bibliográfico, primeira etapa da pesquisa, buscaram-se publicações diversas (livros, teses, dissertações, artigos, etc.) acerca da crise estrutural do capital e seus desdobramentos na educação escolar. Fez-se ainda uma breve

revisão de literatura sobre as dimensões do modelo *accountability* e sua consolidação na rede estadual do Ceará através da parceria público-privada com o Instituto Unibanco.

Na pesquisa documental, consideramos arquivos oriundos de instituições públicas e privadas. Em relação aos documentos oriundos de instituições públicas, foram analisadas leis, diretrizes e planos a nível federal e do estado do Ceará, objetivando investigar evidências do alinhamento entre neoliberalismo e educação escolar. Já em relação a documentos oriundos de instituições privadas, foi analisada 1 publicação elaborada pelo Instituto Unibanco e que faz parte do material norteador do Programa Jovem de Futuro enviado às escolas públicas de ensino médio no Ceará. A referida publicação analisada foi o manual *Circuito de Gestão: princípios e método: percurso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem* (2017), com foco nos capítulos 1 e 2.

Ademais, intencionando elaborar um material que, assim como a dissertação, contribua para uma discussão e reflexão acerca da linguagem utilizada para operacionalizar a implantação da lógica empresarial mercantilista na escola pública, ao final da análise documental, elaboramos um Glossário de termos e expressões de cunho mercantilista e empresarial que foram incorporados ao vocabulário cotidiano por meio do Programa Jovem de Futuro.

2 O MOVIMENTO DO CAPITAL EM CRISE ESTRUTURAL E SEUS DESDOBRAMENTOS NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Partindo do pressuposto de que questões educacionais não podem ser discutidas apenas no campo da Pedagogia, entendemos que discutir o tema educação implica necessariamente considerar outros processos sociais que direta ou indiretamente estão ligados à escola, pois pensar a sociedade através da educação é refletir também sobre como essa sociedade está organizada, quais seus objetivos e, enfim, entender como funciona o sistema de “metabolismo” social.

É preciso ir além de questões pedagógicas imediatistas para entender que a educação (mais especificamente a educação escolar) sempre esteve intimamente relacionada a interesses que muito se distanciam do sentido ontológico de educação integral e humanística dada pelos gregos antigos. Para compreender questões sociais que envolvem a educação, é preciso remeter ao problema central da sociedade: o capital.

O capitalismo, sistema econômico baseado na legitimidade dos bens privados e com o principal objetivo de obter lucro, hoje rege os processos educacionais e dá forma às políticas reformistas que tentam, fracassadamente, remediar os problemas da sociedade. A lógica econômica capitalista faz parte (cada vez mais forte) do senso comum das pessoas; e nesse sentido, a escola atua, em certa medida, como reprodutora e fortalecedora das relações mercantis, muitas vezes se tornando ela mesma um ambiente de negócio, reproduzindo desigualdades e formas de consciência que permitem aos grupos de dominação o controle social histórico e predominante.

Portanto, faz-se necessário, antes de adentrarmos no campo específico escolar (campo desta dissertação), situarmos um pouco a discussão na questão do capitalismo, entendendo a crise atual que esse sistema atravessa e apresentando a política neoliberal (base de políticas educacionais reformistas) como um desdobramento da crise do capital.

Posteriormente, entenderemos a questão da mercantilização da educação, situando especificamente a escola nas relações capitalistas. Essa contextualização é necessária para entendermos algumas práticas escolares atuais e, de modo geral, compreender que o grande problema da educação está fora dela, e assim deve ser enfrentado.

2.1 A crise estrutural do capital

O capitalismo é um sistema de produção que se caracteriza pela infinita necessidade de expansão e acumulação, baseada na exploração do trabalho humano, o qual conhecemos como lucro. A finalidade do capitalismo é acumular e isso gera grandes problemas sociais, uma vez que o capital, além de desvirtuar o sentido ontológico do trabalho, produz mercadorias não para atender as necessidades humanas e sociais, mas sim para atender a ele próprio, isto é, gerar mais riqueza e acumulação.

O fato de o sistema do capital estar enfrentando uma crise estrutural é consenso para muitos estudiosos (ANTUNES, 2009; FRIGOTTO, 2010; MÉSZÁROS, 2008, 2011; SILVA, 2011; FREITAS, 2018; HARVEY 2009; PANIAGO, 2013; JIMENEZ, 2016). As crises tornaram-se imprevisíveis e cada vez mais severas e frequentes; os países industrializados apresentam queda no mercado, a recessão econômica atinge muitos países e a incerteza sobre as futuras taxas de desenvolvimento paira no sistema. Portanto, as crises econômicas e sociais se espalharam pelo mundo e se tornaram cada vez mais profundas e globais.

Segundo Harvey (2009), os últimos 40 anos apresentaram um sistema econômico muito propenso a crises, e essas, por sua vez, estão relacionadas aos valores “fictícios” do capital, como por exemplo as dívidas. O autor ainda afirma que, de modo geral, as crises do capital acontecem no contexto urbano visto que uma grande parte dos investimentos urbanos é apenas especulativo e, por isso, os abalos econômicos impactam fortemente nesse ambiente

A crise estrutural tem uma amplitude histórica e profunda, sendo a sua principal característica a continuidade sem fim e a existência de problemas insuperáveis. Já a crise conjuntural é uma crise periódica, temporal e pode ser superada a partir de medidas paliativas, tais como aumento de crédito, criação de empregos e investimentos, algo que já aconteceu em décadas anteriores.

Já não basta produzir mais para vender mais ou “desbravar” países com alto potencial de exploração ou, ainda, remediar a crise com intervenções governamentais, uma vez que cada país enfrenta problemas de natureza político-econômica em maior ou menor escala e, dada a capacidade de superprodução e sobreacumulação (HARVEY, 2005) e a gigantesca desigualdade que o capitalismo produz e necessita para se sustentar, no mundo não há pessoas suficientes para escoá-las. Nesse sentido, Mézáros (2011, p. 57) afirma que “o poder do capital, em suas várias formas de manifestação, embora longe de ter se esgotado, não mais consegue se expandir”.

Portanto, temos uma crise que atinge o sistema capitalista e altera as estruturas sociais objetivando remediar as consequências. Porém, esse sistema nada mais faz a não ser mergulhar cada vez mais em seus próprios problemas. “Sua severidade pode ser medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo mais ou menos extensa, como as vividas no passado, mas a uma crise estrutural, profunda, do próprio sistema do capital (MÉSZÁROS 2000, p. 7).

Em 1929, o capitalismo enfrentou uma grande crise marcada pelo desemprego em massa e queda na taxa de acumulação. Foi sobretudo uma crise de superprodução, pois estabelecido o sistema industrial sob os modelos taylorista e fordista de produção em larga escala, nem mesmo o consumo acelerado característico desse tempo conseguiu dar vazão ao volume produzido pelas empresas (potencialmente equipadas com máquinas). Isto é, de maneira geral, o mercado não conseguiu absorver a quantidade de mercadorias que eram produzidas e, isso, a título de exemplo, impactou a Bolsa de Valores de Nova Iorque, pois muitos acionistas começaram a vender suas ações ao mesmo tempo, tornando-as, portanto, desvalorizadas e, conseqüentemente, fazendo o mesmo ao capital das empresas. O impacto dessa crise internacional também se refletiu no Brasil, ao acontecer uma recessão das exportações de café, produto que nesse tempo era a principal base da economia brasileira.

A partir da década de 1930, no intuito de solucionar essa crise e superar os limites do capital, em vários países o Estado interferiu fortemente na política econômica, de modo geral subsidiando o padrão de acumulação do capitalismo através da implantação de várias políticas sociais direcionadas à manutenção do padrão econômico capitalista. Referimo-nos ao período conhecido como Estado do bem-estar social, também conhecido como *Welfare State* e baseado na teoria econômica chamada keynesianismo – desenvolvida pelo economista John Maynard Keynes e centrada na defesa da forte intervenção do Estado no controle da economia.

Segundo Frigotto (2010, p. 75), o Estado do bem-estar social desenvolveu políticas sociais que garantiram, por exemplo, a estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, direito à educação, subsídio no transporte, incentivo fiscal para as empresas contratarem mais trabalhadores, etc. Essa interferência governamental salvou o sistema capitalista, pois usou o fundo público para subsidiar o padrão de acumulação e obtenção de lucro típicos do capitalismo.

No final dos anos de 1960, o capitalismo internacional começou a dar indícios de uma nova crise. Antunes (2009, p. 31) afirma que, após o apogeu da fase de acumulação

baseado no fordismo e keynesianismo, o capitalismo começou a dar indícios de esgotamento. Segundo esse autor, são algumas evidências da crise: 1) queda da taxa de lucro; 2) esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista; 3) hipertrofia da esfera financeira; 4) aumento da concentração de capitais; 5) crise fiscal do Estado (dada após o Estado de bem-estar social); 6) desregulação e flexibilização do processo produtivo como consequência das privatizações.

Frigotto (2010, p. 66) afirma: “O que entrou em crise nos anos 70 constituiu-se em mecanismo de solução da crise dos anos 1930: as políticas estatais, mediante o público, financiando o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos”. Mészáros (2011, p. 33) confirma essa ideia ao afirmar enfaticamente que “a intervenção estatal direta no processo de reprodução capitalista fracassa, em todos os sentidos”. As medidas tomadas para resolver as contradições anteriores acabaram gerando novas contradições que amplificaram o efeito da crise que se aproximava.

Portanto, segundo esses autores, o que se mostrou como solução em 1929 já não solucionaria a crise iniciada em 1970, sendo esse mecanismo de intervenção estatal apenas um falso “remédio” para a crise do capital. Sobre isso, Mészáros (2000, p. 9) afirma:

O capital, no século XX, foi forçado a responder às crises cada vez mais extensas (que trouxeram consigo duas guerras mundiais, antes impensáveis) aceitando a “hibridização” — sob a forma de uma sempre crescente intromissão do Estado no processo sócio-econômico de reprodução) como um modo de superar suas dificuldades, ignorando os perigos que a adoção deste remédio traz, a longo prazo, para a viabilidade do sistema.

Sendo assim, segundo o autor citado, a intromissão do Estado na tentativa de “aliviar” os danos causados pelas crises do capital trariam inevitavelmente consequências futuras para o sistema, pois o remédio governamental usado nos ciclos de crise do capitalismo não consiste em uma solução durável para os problemas socioeconômicos, sendo apenas paliativo, “(...) pois as intervenções estatais do século XX puderam somente intensificar a ‘hibridização’ do capital como um sistema social reprodutivo, acumulando, desse modo, problemas para o futuro” (MÉSZÁROS, 2000, p. 15).

O Estado sempre teve um papel fundamental para a hegemonia do capital, mesmo com a burguesia não o querendo por perto, pois ele colabora com a manutenção do patrimônio burguês ao subsidiar o consumo através de políticas monetárias (empréstimos, linhas de crédito, programas sociais financeiros, etc.) Assim, o Estado dá suporte e garante o consumo e as exigências do capital em busca do crescente lucro (PANIAGO, 2013; ARAÚJO, 2016).

O capitalismo se afunda cada vez mais na crise porque o problema não está simplesmente na forma de organização do sistema, mas sim no próprio capital, que é essencialmente destrutivo, irreformável e incontrolável (MÉSZÁROS, 2011). É por isso que Frigotto (2010, p. 70) afirma: “Na busca de suplantar a crise o capitalismo vai estabelecendo uma sociabilidade onde cada novo elemento que entra para enfrentá-la constitui, no momento seguinte, um novo complicador”. Essa pode ser uma prova de que não há solução para salvar esse sistema que, por essência, é expansionista, destrutivo e incontrolável.

Expansionista na busca crescente e desmedida de mais-valor, destrutivo na sua processualidade pautada pela superfluidade e descartabilidade, o sistema de capital torna-se no limite, incontrolável. Tudo isso, aqui resumido de modo breve, faz com que, depois de um longo período dominado pelos ciclos, ele venha assumindo - segundo a formulação de István Mészáros - a forma de uma crise endêmica, cumulativa, crônica e permanente, o que recoloca como imperativo vital de nossos dias, dado o espectro da destruição global, a busca de uma alternativa societal visando a construção de um novo modo de produção e de um novo modo de vida cabal e frontalmente contrário à lógica destrutiva do capital hoje dominante (ANTUNES, 2011, p. 11).

Um dos pontos que Antunes (2011) destaca é o caráter da descartabilidade que pauta os processos de produção capitalista, pois a sistemática destrutiva e desmedida do capital na busca por acumulação e lucro conduz a produção para a superficialidade e degradação constante.

A partir da década de 1970, houve mudanças significativas na dinâmica social do capitalismo, surgindo novos fenômenos sociais e a intensificação de alguns já existentes. Segundo Harvey (2009), as grandes questões da década de 1970 eram o controle capitalista da oferta de trabalho, salários relativamente altos, força de trabalho organizada e grandes lutas sindicais, que representavam um problema para o capital, pois ficava claro que a força de trabalho era muito poderosa. Sendo assim, o capital se viu na obrigação de disciplinar a força de trabalho e fez isso de diversas formas, dentre as quais a globalização, sendo o capital levado para onde havia força de trabalho disponível.

Mudanças tecnológicas e imigração foram outras formas também usadas para controlar a força de trabalho e, já na década de 1980, chefes de Estado, a exemplo de Margaret Thatcher, Ronald Reagan e Augusto Pinochet, começaram a limitar o poder político dos trabalhadores, implantando, para isso, muitas estratégias (uma delas foi a redução de salários). Isso impactou na renda dos países, que a partir desse período caiu significativamente.

Com o salário baixo, o poder de compra diminui, pois, no mercado, consequentemente, há menos capital circulando para comprar os bens produzidos pelos capitalistas. A retração de salários fez surgir a economia do crédito e débito que, por sua vez, impulsionou os negócios bancários e endividou as pessoas. Assim, “A lacuna entre o que o trabalho estava ganhando e o que ele poderia gastar foi preenchida pelo crescimento da indústria de cartões de crédito e aumento do endividamento” (HARVEY, 2011, p. 22). Eis uma das estratégias do capital para manter o padrão de consumo das pessoas.

Portanto, temos um cenário de diminuição do salário e aumento da dívida e, com isso, a incerteza de como essas dívidas serão pagas. Esse cenário caracterizado pela economia do crédito começou a se desenvolver nos anos de 1990 e constitui um dos grandes fatores da crise atual do capital (HARVEY, 2009).

Nesse ponto, é importante ressaltar que uma característica da crise estrutural do capital é o fato da capacidade de consumo humano virar um empecilho que precisa ser deslocado, ao ponto de obrigar o capital a fazer com que as pessoas consumam mesmo sem querer e sem necessitar, isto é, que elas interiorizem necessidades artificiais (PANIAGO, 2013), a exemplo dos voos “para lugar nenhum”, estratégia lançada pelas companhias aéreas durante a pandemia de 2020 (CAMPOS, 2020).

Ainda segundo Paniago (2013), as crises anteriores, paradoxalmente, foram momentos que impulsionaram o capitalismo a acumular mais, pois, em processo de crise, o capitalismo realoca recursos que impulsionam um novo patamar de desenvolvimento, sempre no sentido ascendente, e essas crises realocaram estratégias do capital que o fizeram crescer e se expandir, algo não mais possível de ser feito na conjuntura atual. Harvey (2011, p. 18) confirma essa ideia ao afirmar que: “As crises financeiras servem para racionalizar as irracionalidades do capitalismo”. Geralmente, levam a reconfigurações, novos modelos de desenvolvimento, novos campos de investimento e novas formas de poder de classe”.

Ademais, uma das características fundamentais da crise estrutural do capital é que não tem como ser solucionada dentro do próprio sistema, nos parâmetros da ordem existente, pois trata-se de contradições que o próprio sistema não tem condições de resolver e, mesmo que as resolva nos seus aspectos cíclicos e conjunturais, ainda assim a resolução será pontual, de curta duração e escasso efeito. Enfim, nas relações humanas estruturadas no capitalismo não há solução possível porque o grau de contradições que o próprio capitalismo historicamente gerou põe em xeque a sua existência enquanto a melhor forma de organização social para a humanidade.

Uma dessas contradições geradas pela própria organização do sistema regido pelo capital é o fato de a riqueza ser acumulada nas mãos de poucos. No caso do Brasil, 30% da riqueza está concentrada nas mãos de aproximadamente 1% da população (ROCHA, 2019). Isso comprova o alto grau de desigualdade gerado pelo capitalismo, apontado pela pesquisa “Desigualdade Mundial 2018”, liderada pelo francês Thomas Piketty, indicando que o Brasil tem a maior concentração de renda do mundo. Essa realidade também foi comprovada por outra pesquisa intitulada “A distância que nos une”, apontando que os 10% mais ricos se apropriaram de 61% do crescimento econômico brasileiro e os 5% mais ricos da população recebem por mês o mesmo que os demais 95% juntos (GEORGES; MAIA, 2017).

Os números acima revelam o abismo de concentração de renda fruto da acumulação desmedida do capital, evidenciando que não há divisão justa de renda entre todos, inclusive colocando abaixo algumas máximas falaciosas típicas do capitalismo, tais como “igualdade para todos”, “qualidade de vida para todos”, “educação para todos”, etc. Na verdade, como afirma Freitas (2020), o capitalismo produz tanta desigualdade social que, paradoxalmente, dificulta sua continuidade; talvez por isso os capitalistas se empenhem tanto no discurso malsucedido e superficial de “diminuir as desigualdades”.

Sabendo que a crise do capital agrava a precarização da exploração do trabalho humano, entende-se que os outros complexos que respondem ao trabalho e garantem a reprodução social também são afetados: linguagem, ciência, arte e educação são alguns desses complexos universais que compõem a práxis social e atendem ao complexo do trabalho. Assim sendo, a economia torna-se uma atividade central na sociedade capitalista, pois ela detém o complexo do trabalho.

A precarização do trabalho adquiriu um novo aspecto que intensificou mais ainda as características que já existiam em relação à situação do trabalhador, pois, a partir de então, deixou de estar relacionada apenas ao baixo salário e/ou condições físicas degradantes para impactar também a saúde mental dos trabalhadores: o capitalismo se apropriou também da subjetividade do trabalhador. Ao fazer isso, o sistema capitalista faz com que o próprio proletário se torne (e se veja assim) uma mercadoria, “mercadoria tão mais barata quanto mais mercadorias cria” (MARX, 2008, p. 80). Nesse sentido, o capital superou o limite físico do ser humano-mercadoria a partir do momento em que introduziu a maquinaria, subordinou o trabalhador ao ritmo da máquina, aumentou a capacidade produtiva e incorporou o trabalho morto subordinando o trabalho vivo (PANIAGO, 2013).

Ainda sobre a questão do trabalho no contexto da crise atual e relacionando-a a mudanças na organização das classes sociais, Antunes (2009, p. 194) amplia a noção de classe

trabalhadora para classe-que-vive-do-trabalho, enfatizando que essa classe é composta pela “totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho e que são despossuídos dos meios de produção”, constituindo-se como uma nova camada do proletariado e típico da crise atual do capitalismo. Incluem-se também nessa classe os desempregados, posto que estão nessa condição pela lógica destrutiva do capital. Nessas condições,

A disponibilidade do trabalho não é mais um problema para o capital, e não tem sido pelos últimos 25 anos. Mas o trabalho desempoderado significa baixos salários, e os trabalhadores pobres não constituem um mercado vibrante. A persistente repressão salarial, portanto, coloca o problema da falta de demanda para a expansão da produção das corporações capitalistas. Um obstáculo para a acumulação de capital – a questão do trabalho – é superado em detrimento da criação de outro – a falta de mercado (HARVEY, 2011, p. 22).

O desemprego é um dos fenômenos desastrosos da crise do capital, e um dos motivos é a redução gradativa e em massa dos operários fabris e industriais estáveis. A estabilidade que antes caracterizava o trabalho proletário vai sendo trocada pelo trabalho parcial e temporário, aliada a exclusão das pessoas mais velhas, aumento do ritmo de trabalho e derrota das forças sindicais trabalhistas, tornando a classe-que-vive-do-trabalho cada vez mais explorada ante à crise do capital.

É importante enfatizar que o desemprego é uma das questões centrais da crise do capital. Na verdade, o desemprego é usado como estratégia para estabilização do capitalismo que, quando se encontra em crise, busca estratégias “fora de si mesmo” para acumular. Sobre esse ponto, Harvey (2005, p. 118) afirma:

A acumulação do capital, na ausência de fortes correntes de mudança tecnológica poupadora de trabalho, requer o aumento da força de trabalho, que pode acontecer de várias maneiras. O aumento da população é importante (e a maioria dos analistas esquece convenientemente os cuidados que o próprio Marx tomou quanto a isso). O capital também pode se apropriar de “reservas latentes” de um campesinato ou, por extensão, mobilizar mão-de-obra barata de colônias e outros ambientes externos. Se isso não der certo, o capitalismo pode usar seus poderes de mudança tecnológica e investimento para induzir ao desemprego (dispensas), criando assim, diretamente, um exército industrial de reserva de trabalhadores desempregados. Esse desemprego tende a exercer uma pressão de baixa sobre as taxas de salário e abrir assim novas oportunidades de emprego lucrativo do capital. Ora, em todos esses casos, o capitalismo requer efetivamente algo “fora de si mesmo” para acumular, mas neste último ele expulsa de fato trabalhadores do sistema num dado ponto do tempo a fim de tê-los à mão para propósitos de acumulação num período posterior do tempo.

Parece paradoxal afirmar que o capitalismo produz desemprego, mas é exatamente isso que está acontecendo. O desemprego – criado pelo próprio sistema do capital –

configura-se como um estratagema para tentar sair da crise; pois, na prática, se há muitos desempregados, mesmo oferecendo salários baixos e condições precárias de trabalho, as empresas não terão dificuldade para contratar e assim garantir a baixo custo sua mão de obra.

Segundo Antunes (2020), nos últimos 40 anos o capitalismo tem empurrado o trabalho para a flexibilização, terceirização, informalidade e intermitência e, como se isso não bastasse, atualmente está usando a pandemia da Covid-19 como laboratório para aumentar a exploração da força de trabalho, precarizando-a até as últimas instâncias. Há um processo de devastação da força de trabalho em escala global que já estava em curso há muitos anos e que a partir de 2020 se intensifica, pois, a pandemia desnudou o caráter nefasto do capital.

O trabalho baseado em novas tecnologias (a exemplo dos serviços oferecidos por aplicativos) traz à tona uma questão paradoxal que é a gigantesca precarização do trabalho no setor de serviços, ao mesmo tempo em que alguns serviços são essenciais e, por isso, demanda-se a contratação de pessoas. Os trabalhadores desse setor são tratados pelo capitalismo como “escravos digitais” (ANTUNES, 2020), pois possuem jornadas extenuantes com ritmo intenso de trabalho e, além disso, são controlados por algoritmos e apenas considerados como prestadores de serviço, isto é, sem nenhuma seguridade trabalhista, nenhum direito.

Trazendo a discussão para o contexto do Brasil, é preciso deixar registrado que, atualmente, está muito forte a ofensiva da direita burguesa capitalista contra os direitos dos trabalhadores postos na Consolidação das Leis do Trabalho - CLT – especialmente após os acontecimentos políticos de 2014 (*impeachment* da Presidenta Dilma Rousseff). Os capitalistas, reconhecendo a crise que o sistema vivencia e conscientes da força que os trabalhadores têm enquanto classe, tomaram como foco, a partir de então, lutar para acabar com os direitos trabalhistas assegurados em lei, por isso a reforma da CLT e os ataques aos servidores públicos.

Vale salientar que são reformas feitas por capitalistas, pois possuem força política para isso dentro do Estado, visando somente beneficiar os empresários e fazendo isso sob o discurso apologético da “liberdade” neoliberal, apregoando falsamente que o trabalhador não precisa de leis que assegurem seus direitos, pois ele pode facilmente negociar com o patrão. “Trata-se de uma ilusória liberdade, na medida em que as relações de força e de poder entre capital e trabalho são estruturalmente desiguais” (FRIGOTTO, 2010, p. 68).

O trabalho articula a objetividade e a subjetividade das relações sociais; é ele que detém a prioridade no processo de transformação da realidade. Os outros complexos

(linguagem, artes, ciência, etc.) respondem de maneira mediada pelas exigências postas pelo trabalho. E é exatamente isso que vemos ao longo da história da educação.

No Brasil, muitas tendências educacionais, travestidas sob o discurso da modernidade e qualidade, na verdade atuaram (e atuam) como mecanismos do capital para, por meio da educação, manter-se vigentes. O discurso de “educação para todos” é um dos exemplos que o capital usa apenas para responder às suas necessidades. Sendo assim, a educação torna-se um produto de mercado e a lógica mercantil a atravessa toda, de modo que os critérios que regem nossa produção educacional e científica são geralmente critérios mercantis e empresariais (JIMENEZ, 2016).

A destruição da escola pública, por meio da negação do saber sistematicamente acumulado historicamente e também da inserção da lógica mercantilista nos processos educacionais, interessa ao capital com artifício de manutenção do seu sistema de acumulação. Harvey (2005, p. 118) confirma isso afirmando que, para se estabilizar, “o capitalismo pode tanto usar algum exterior preexistente (formações sociais não-capitalistas ou algum setor do capitalismo — como a educação — que ainda não tenha sido proletarizado) como produzi-lo ativamente”.

Nesse contexto, a educação tem sido chamada, em última análise, a cumprir o papel basilar, não de construir o homem livre e pleno, mas de ajustar os indivíduos aos ditames do trabalho explorado, que é o motor fundamental da dinâmica do capital. O projeto educacional voltado para a reprodução da ordem vem se efetivando, de um modo geral, através da negação do conhecimento que revela as determinações do real em suas múltiplas dimensões, acoplada à manipulação ideológica das consciências, com vistas à naturalização da exploração e de seus desdobramentos no plano da desumanização crescente do próprio homem (RABELO; SEGUNDO; JIMENEZ, 2009, p. 4).

Portanto, a partir das autoras citadas, pode-se entender que a educação, no contexto da sociedade capitalista, tem seu papel desvirtuado a partir do momento em que deixa de cumprir sua função humanística e emancipatória para servir apenas como estratégia de ajuste dos indivíduos aos ditames do capital. Em outras palavras, as pesquisadoras destacam também que vem se efetivando o projeto educacional direcionado à manutenção da hegemonia capitalista, através da negação do conhecimento e da manipulação da subjetividade humana, a fim de naturalizar a exploração.

O capitalismo, baseado sempre na concepção do individualismo, da competição e da acumulação, repercute na educação, pois, mesmo que a intenção de nós educadores não seja a de conscientemente reproduzir os interesses do capital, nós sofremos determinações do plano

da totalidade e é a totalidade que coloca as condições dentre as quais nós fazemos nossas escolhas (JIMENEZ, 2005).

No ano 2000, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, reconhecendo o caráter mundial da crise, publicou um caderno intitulado “Os Fundamentos da Nova Educação”, ressaltando o seu “esforço sistemático para obter não apenas uma visão panorâmica da crise, como também para encontrar alternativas com vistas à redução do déficit educacional, sobretudo nos países pobres ou em desenvolvimento” (WERTHEIN, 2000). Essa publicação cita dois relatórios que ganharam destaque no cenário educacional internacional: Relatório Faure (1972) e Relatório Delors (1993). Ambos apontam orientações gerais para a educação do século XXI e ressaltam a crise da globalização e qual o papel da educação nesse cenário.

O Relatório Faure, coordenado por Edgar Faure, foi elaborado em 1972 justamente na eclosão da crise estrutural do capital, a qual se desenrola até hoje. Considerado como um marco importante na história do pensamento educacional da UNESCO, ele resalta o papel da educação no cenário de crise e coloca como um dos postulados da educação o sentido de preparar os indivíduos para elaborar, ao longo de toda a vida, um saber em constante evolução e de aprender a ser, defendendo uma educação para todos. Segundo Werthein (2000), o Relatório Faure estabeleceu alguns princípios de políticas educacionais que claramente denotam a educação mercantilista, a saber:

No que diz respeito à preparação para o trabalho, a educação deve formar não apenas para um ofício, como também preparar os jovens para se adaptarem a trabalhos diferentes à medida que evoluem as formas de produção. Em outras palavras, a educação deverá facilitar a reconversão profissional;
A responsabilidade pela formação técnica deverá ser partilhada pelas escolas, empresas e educação extra-escolar; promover a diversificação das estruturas e dos conteúdos do ensino superior (WERTHEIN, 2000, p. 16).

O trecho acima revela a orientação de que a educação deve preparar o indivíduo para se adaptar a trabalhos diferentes, bem como a reconversão profissional, sugerindo o caráter do trabalho fragmentado que espera os jovens. Ainda nessa citação é importante destacar o fato das empresas serem também responsáveis, juntamente com as escolas, pela formação técnica do cidadão, dessa forma colocando como análogo o papel da escola e da empresa na formação técnica.

Já o Relatório Delors foi elaborado por uma comissão presidida por Jacques Delors em 1993. Essa comissão, nomeada como “Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI”, foi organizada após ter acontecido a grande Conferência Mundial sobre

Educação para Todos, também conhecida como Conferência de Jomtien, em 1990. Esta, por sua vez e a partir de então, serviu de base para muitos outros eventos no mundo inteiro, fundamentando as políticas educacionais em vários países, inclusive no Brasil, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/96 determina que o Plano Nacional de Educação seja elaborado “em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A UNESCO, percebendo as implicações educacionais das mudanças sem precedentes que se constituíam, afirmou que criou a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI com o objetivo de dar um balanço das tendências educacionais em vista da rápida marcha do processo de globalização (WERTHEIN, 2000).

O Relatório Delors foi concluído em 1996 e, assim como o Relatório Faure, situa a educação com o papel de atenuar a crise econômica e social que se apresentava desde os anos de 1970. A comissão presidida por J. Delors conclui que a educação deve ser organizada com base em quatro princípios-pilares do conhecimento, sendo eles: 1) Aprender a Conhecer; 2) Aprender a Viver Juntos; 3) Aprender a Fazer; e 4) Aprender a Ser. Esses 4 pilares apontados como norte para as políticas educacionais revelam, mais uma vez, a intenção em usar a educação como saída da crise. Vejamos o que aponta o princípio do “Aprender a Fazer”:

As tarefas puramente físicas estão sendo gradualmente substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, por exemplo. À medida que as máquinas se tornam mais “inteligentes” o trabalho se “desmaterializa”. Além da competência técnica e profissional, a disposição para o trabalho em equipe, o gosto pelo risco e a capacidade de tomar iniciativas constituem fatores importantes no mundo do trabalho. Acrescente-se que a criação do futuro exige uma polivalência, para o que o desenvolvimento da capacidade de aprender é vital (WERTHEIN, 2000, p. 23).

Sendo assim, claramente percebemos uma referência à substituição do trabalho vivo por máquinas e a necessidade do capital em ter trabalhadores polivalentes, criativos e empreendedores, características do mundo do trabalho para o qual a educação preparará os indivíduos. Portanto, para os interesses do capital, seria essa uma das tarefas da educação.

Os dois relatórios citados possuem características em comum, a saber: 1) ambos se destacaram no cenário internacional, tornando-se referência para elaboração de políticas educacionais em vários países; 2) apesar de haver diferença cronológica no período de elaboração (1972 e 1996), os dois documentos registram o fato de haver uma crise econômica e social no mundo globalizado; 3) ressaltam o papel da educação enquanto preparação para o trabalho; 4) foram iniciativas da UNESCO, apontando claramente a orientação que a

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura dá para a educação mundial.

Diante desses fatos, percebe-se que a educação, com o papel de qualificar os sujeitos para o trabalho, é colocada como subsídio para a saída da crise. Porém, no sistema capitalista, isso é uma contradição, uma vez que o desemprego atinge também os trabalhadores qualificados. Por isso, Mészáros (2011, p. 69) afirma:

Como resultado dessa tendência, o problema não mais se restringe à difícil situação dos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam, somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis.

E mais adiante conclui:

Portanto, não estamos mais diante dos subprodutos “normais” e voluntariamente aceitos dos “crescimento e do desenvolvimento”, mas de seu movimento em direção a um colapso; nem tampouco diante de problemas periféricos dos “bolsões de subdesenvolvimento”, mas diante de uma contradição fundamental do modo de produção capitalista como um todo, que transforma até mesmo as últimas conquistas do “desenvolvimento”, da “racionalização” e da “modernização” em fardos paralisantes de subdesenvolvimento crônico. E o mais importante de tudo é que quem sofre todas as consequências dessa situação não é mais a multidão socialmente impotente, apática e fragmentada das pessoas “desprivilegiadas”, mas *todas* as categorias de trabalhadores qualificados e não qualificados: ou seja, obviamente, a *totalidade da força de trabalho* da sociedade (MESZÁROS, 2011, p. 69, grifo do autor).

Diante das constatações apresentadas acima, entende-se que a qualificação para o trabalho nos moldes da produção capitalista não é a chave para o desenvolvimento dos países, assim como preconizam os relatórios da UNESCO e/ou muitos planos educacionais nacionais. Não há saída para a expansão do capital, pois seu modo de reprodução destruiu e desvirtuou profundamente as relações que envolvem o complexo fundante do ser social, o trabalho, e com isso destruiu também as relações que constituem todos os outros complexos mediados pelo trabalho, inclusive a educação. Isso custará a sua derrocada.

Guerras comerciais entre países, a exemplo de China e Estados Unidos, são também fenômenos da crise que o capital enfrenta. Queda do PIB - Produto Interno Bruto, a exemplo dos Estados Unidos que, em 2009, teve a maior queda anual desde 1946 (PORTAL G1, 2010) e diminuição histórica da taxa de expansão da economia em países gigantes do capital – China, por exemplo, que em 2019 teve a menor taxa anual de expansão da economia desde 1990 (AGÊNCIA O GLOBO, 2020) – representam os efeitos dessa guerra pela sobrevivência

do sistema, onde até mesmo os países industrializados e altamente capitalizados têm dificuldade para expandir a economia e as consequentes taxas de crescimento. Ademais, a superprodução e a superacumulação enquanto efeitos intrínsecos ao capital impulsionam crises financeiras que produzem uma massa de capital fictício e excedente e que levam, consequentemente, à queda da taxa de lucro das empresas.

Um outro aspecto destrutivo e revelador do caráter incontrolável do capital é a agressão à natureza. Ela é destruída continuamente através do desmatamento, poluição dos rios, desertificação, queimadas, etc., tudo em nome da expansão da produção capitalista. Nesse sentido, Mészáros (2011) afirma que no sistema capitalista não é possível separar avanço de destruição, nem progresso de desperdício. Essa, segundo o autor, é uma contradição básica do sistema do capital.

Quanto mais o sistema destrava os poderes da produtividade, mais libera os poderes da destruição; e quanto mais dilata o volume da produção tanto mais tem de sepultar tudo sob montanhas de lixo asfixiante. O conceito de *economia* é radicalmente incompatível com a “economia” da produção do capital, que necessariamente causa um duplo malefício, primeiro por usar com desperdício voraz os *limitados recursos* do nosso planeta, o que é posteriormente agravado pela *poluição* e pelo *envenenamento do meio ambiente humano*, decorrentes da produção em massa de lixo e efluentes (MÉSZÁROS, 2011, p. 73, grifo do autor).

Portanto, no capitalismo, o aumento da produção está diretamente ligado à exploração dos recursos naturais; isso demonstra a falácia que é o discurso de “empresas estarem preocupadas com o meio ambiente”, pois, no sistema de produção capitalista, não é possível preservar verdadeiramente o meio ambiente enquanto se retiram seus recursos. O excesso de produção tem provocado cada vez mais a incapacidade da realização e, como consequência, a necessidade da destruição – destruir a natureza esgotando os recursos vitais (PANIAGO, 2013).

Apesar da realização de reuniões organizadas pela Organização da Nações Unidas – ONU, tais como Acordo de Paris, Conferência das Partes e Cúpula da Ação Climática) com os países gigantes do capital para, teoricamente, minimizarem os impactos ambientais devido à exploração, esta continua desenfreadamente, provocando inclusive a escassez de alguns recursos naturais e vitais à existência humana. A natureza continua sendo destruída em favor do capital e assim será enquanto esse sistema de produção vigorar, pois, como já foi dito anteriormente, ele é essencialmente destrutivo e explorador.

Portanto, é inegável que o capitalismo está em crise, crise profunda, estrutural, sistêmica e, por isso, diferente das demais já passadas, pois a causa não é somente a

organização do sistema ou “alguma peça fora do lugar”, mas sim a sua essência, isto é, o próprio capital.

2.2 O neoliberalismo e suas implicações para além do mercado

Para apresentar e discutir a política neoliberal, é fundamental primeiro conhecer suas origens, pois o próprio nome através do prefixo “neo” já indica que o termo é derivado. Sendo assim, para entendermos o seu conceito é necessário compreendermos primeiro a sua origem.

O neoliberalismo é uma transmutação de uma corrente filosófica da economia política chamada liberalismo (FREITAS, 2020). O liberalismo teve suas bases teóricas delimitadas no século XVII por John Locke e, na prática, durante os séculos XVII e XVIII, representou uma saída/liberdade para a burguesia agir independente da subordinação aos reis e iniciar o seu processo de acumulação de capital, expandindo os negócios e comercializando para as colônias. Isso legitimou a ascensão da burguesia ao poder e instituiu um Estado predominantemente burguês, organizado para manter essa hegemonia dominante sobre os subalternos, isto é, aqueles que não dispunham de capital.

Historicamente, o liberalismo nasceu a partir de duas revoluções: Revolução Inglesa e Revolução Francesa (séculos XVII e XVIII respectivamente), dois eventos que, de forma geral, impulsionaram as práticas liberais e instituíram o regime de parlamentarismo que temos hoje.

O liberalismo clássico, ideias filosóficas de base para as outras correntes liberais, estava fundado na concepção de que existiam direitos naturais para cada pessoa e de que esses direitos, por sua vez, seriam intocáveis, não podendo sofrer regulação do Estado. Vida, liberdade e propriedade eram os ditos direitos fundamentais e, segundo Freitas (2020), Locke argumentava que nenhum governo poderia violar esses direitos, pois foram fundados em contrato social.

A partir do século XVIII, as ideias liberais evoluíram e foram sendo articuladas, criando-se um foro para que as políticas e os acordos (contratos sociais) fossem sendo elaborados e administrados, dando origem às formas de Assembleias e Congressos que temos hoje. Assim, constituiu-se na sociedade um modo de organização onde o povo (com suas históricas restrições de direito) escolhia os seus representantes e estes, por sua vez, outorgariam certas regras de convivência que valeriam para todos (FREITAS, 2020).

No campo da economia, o liberalismo foi propagado por Adam Smith e baseado nos ideais de liberalismo clássico citados acima, apregoando que os cidadãos devem ser livres

para produzir e fazer comércio, pensamento marcado pela meritocracia e supervalorização do esforço individual.

Após a Segunda Guerra Mundial, já no século XX, foi criada na Europa Ocidental a estrutura chamada Estado de bem-estar Social (Welfare State), onde prevalecia a prerrogativa de que o Estado deveria comandar a economia e gerir recursos de amparo aos cidadãos em áreas como saúde, educação, segurança, etc. Nesse contexto, alguns intelectuais e economistas liberais não concordavam com essa forma de organização social, alegando que essas medidas intervencionistas do Estado estavam deturpando o liberalismo clássico – vida, propriedade e liberdade – instaurado tempos atrás. Eles reivindicavam a volta dessas prerrogativas e do entendimento de que o Estado não poderia interferir na organização da economia.

Ludwig Von Mises, Friedrich Hayek e Milton Friedman foram os intelectuais que lideraram essa corrente conservadora na Europa e na América, fazendo seguidores em muitos países, especialmente na Inglaterra e nos Estados Unidos da América. De modo geral, esses economistas

[...] propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo (POSAR, 2012, p. 40).

Assim surge a corrente econômica chamada neoliberalismo, que foi assim nomeada porque representava uma retomada aos valores liberais em um contexto histórico diferente, pregando a garantia das liberdades individuais e um Estado mínimo. O carro-chefe do neoliberalismo é a privatização, inclusive dos serviços estatais, pois, segundo a lógica neoliberal, a competição no mercado garantirá a qualidade dos serviços, preconizando ainda que o Estado não deve regular o mercado que, por sua vez, se autorregularia.

No neoliberalismo, o Estado, ao olhar para o bem-estar do coletivo, é visto como um agente que atrapalha a liberdade individual de competir. É certo que se aprofundarmos a discussão sobre o real papel do Estado no contexto neoliberal, perceberemos claramente como ele age sempre em favor do capitalismo, pois, historicamente, o Estado surgiu para legitimar as pretensões da burguesia.

O neoliberalismo tem a mercantilização como centralidade na organização da sociedade, uma vez que esse fato se configura como uma tentativa do capitalismo de superar a atual crise que enfrenta.

É importante destacar ainda que as ideias neoliberais já adentraram em quase todas as esferas sociais. Segundo Mészáros (2000, p. 8), o sistema orgânico do capital pressupõe alcançar a totalidade plena através da “subordinação de todos os elementos da sociedade a si próprio, ou na criação, a partir dele, dos órgãos que ainda lhe fazem falta”.

Hoje os processos de mercantilização permeiam quase todas as nossas atividades diárias. O ideário da competição está presente não só nas lojas da cidade, mas também no trabalho, na escola, na fila do banco e em qualquer outra atividade que envolva relações humanas. Portanto, a mercantilização de todas as esferas sociais nada mais é do que o mundo do capital reivindicando “sua condição de eterna e indestrutível ‘gaiola de ferro’, da qual nenhuma escapatória pode ou deve ser contemplada” (MÉSZÁROS, 2000, p. 9).

Segundo Apple (2005), as conjecturas neoliberais tais como processos de mercantilização, centralização do controle e cultura de auditoria têm causado forte impacto tanto nas instituições sociais quanto no senso comum das pessoas, pois as partes de não mercado de nossas vidas foram (e estão sendo cada vez mais) abertas ao lucro e à commodificação.

Ainda de acordo com Apple (2005), integrar certas instituições e também parte de nossas vidas às relações de mercado não é tarefa fácil e requer que algumas ideias sejam trabalhadas no senso comum da sociedade, a saber: 1) os serviços e bens devem ser ajustados de modo que possam ser comercializados; 2) é preciso estimular nas pessoas o desejo de comprar bens e serviços que até então eram públicos; 3) os trabalhadores das instituições recém incorporadas ao mercado devem trabalhar sustentados pelas ideias de que prestam um serviço ao “público” ao mesmo tempo em que objetivam produzir lucro para o patrão; 4) o governo é responsável por assegurar os riscos de um negócio que presta serviços “públicos”.

Nesse sentido, Chauí (2017) afirma que a ênfase mercantil e concorrencial atinge todos os aspectos da vida, transformando direitos sociais em serviços a serem adquiridos. E assim vão se inculcando no consenso das pessoas os processos de trabalho competitivos e estandardizados, que se deslocam também para a vida fora do trabalho e viram senso comum nas esferas cotidianas do sujeito, transformando também cada indivíduo em um “vendedor de si” e “concorrente do seu próximo” sob a lógica do empreendedorismo. Sobre isso, Freitas (2018, 24) afirma:

Neste caminho, 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. Empurrado pelas alterações nas regras das relações trabalhistas, o livre mercado passa a ser a única possibilidade de que ele exercite a sua “liberdade” de ser bem-sucedido – em confronto com seus semelhantes – sem interferências do Estado (e dos sindicatos).

Sobre essa não interferência do Estado, é importante ressaltar uma diferença entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. No liberalismo clássico há uma concepção negativa do poder do Estado, pois suas intervenções eram vistas como maléficas ao progresso da sociedade e desenvolvimento da economia. Sendo assim, o ideal era deixar o Estado à margem dos negócios do povo, estando, portanto, os indivíduos livres para desenvolverem relações comerciais. Já o “neoliberalismo acabou por representar uma concepção positiva do papel do Estado, ao criar o mercado apropriado, pois fornece as condições, leis e instituições necessárias ao seu funcionamento” (OLSEN, 1996 apud APPLE, 2005, p. 37). Portanto, o Estado tem um papel importante na implantação de práticas neoliberais nas esferas de mercado e não mercado, isto é, no senso comum das pessoas, pois ele cria e estimula indivíduos empreendedores, ousados e competitivos. Em relação ao papel do Estado no neoliberalismo, esse mesmo autor destaca:

Na troca do liberalismo clássico para o neoliberalismo, então, há um elemento a mais, pois tal troca envolve uma mudança de posição do sujeito, de *homo economicus* – que se comporta naturalmente a partir do interesse próprio e é relativamente separado do Estado – para o homem manipulável – é criado pelo Estado e continuamente encorajado a ser responsivo perpetuamente (OLSEN, 1996 apud APPLE, 2005, p. 37).

Esse incentivo ao empreendedorismo de si e à responsabilidade pelo próprio futuro atinge fortemente, por exemplo, os desempregados que são encorajados a montarem seu próprio negócio e os estudantes que são levados a pensar que o seu futuro depende do esforço próprio, etc. É uma tentativa do capitalismo de mascarar a sua crise estrutural e também do Estado em “tirar o corpo fora” da responsabilidade com os sujeitos que precisam de apoio. Esse estímulo que o Estado passa para os indivíduos serem responsáveis pelo seu “sucesso” culmina na cultura da meritocracia que permeia (ou pior, fundamenta) a educação escolar atualmente. Eis a opinião de Harvey (2011) sobre a implantação do projeto neoliberal:

Minha opinião é que se refere a um projeto de classe que surgiu na crise dos anos 1970. Mascarada por muita retórica sobre liberdade individual, autonomia, responsabilidade pessoal e as virtudes da privatização, livre-mercado e livre-comércio, legitimou políticas draconianas destinadas a restaurar e consolidar o poder da classe capitalista. Esse projeto tem sido bem-sucedido, a julgar pela

incrível centralização da riqueza e do poder observável em todos os países que tomaram o caminho neoliberal. E não há nenhuma evidência de que ele está morto (HARVEY, 2011, p. 16).

Harvey (2011) evidencia, portanto, o real propósito do discurso baseado no “empreendedorismo” e na “liberdade individual” que na verdade oculta (ou talvez escancare) um projeto de classe, mais precisamente de manutenção de classe social. Pois pensando bem, de que adianta a liberdade individual em um contexto onde se tem pouca ou nenhuma opção? De que adianta o livre-mercado quando um tem mais poder financeiro que o outro? Ora, em situação desigual é impossível haver equivalência de oportunidades e alternativas; é a totalidade que coloca as condições dentre as quais nós fazemos as nossas escolhas (JIMENEZ, 2005).

Na corrida neoliberal para reestruturar as instituições públicas e até mesmo o nosso senso comum, a educação tem ganhado papel de destaque. A combinação de mercantilização e centralização do controle tem transformado a educação escolar em uma atividade comercial tão bem mercadológica e lucrativa quanto qualquer outro segmento empresarial. Assim, em vez de a escola ter como objetivo principal o desenvolvimento da cidadania democrática e crítica, ela passou a ser espaço que visa à geração de lucro e à competição; ou um lugar com o propósito de documentar a eficiência de novas e autorizadas formas de gerenciamento, dentro do Estado reconstituído (APPLE, 2005). É o que veremos na seção seguinte.

2.3 Capitalismo e educação escolar: a educação mercantilizada

As instituições de ensino representam um grande mecanismo de poder pelo qual a hegemonia capitalista mantém sua dominação sobre diversos âmbitos da sociedade. A relação complicada envolvendo a tríade conhecimento - ensino - poder desvela diversos conflitos sociais surgidos ao longo da história da educação, evidenciando cada vez mais o abismo existente entre as classes sociais e como a educação foi (e ainda é) instrumento de dominação.

No contexto capitalista neoliberal, o campo educativo também se constitui em um território de disputa mercadológica, e, desse modo, a educação torna-se também um produto de mercado, que pode ser comercializado, barganhado e gerador de lucro. A partir da crise do capital iniciada nos anos de 1970, através da dilatação da esfera pública, a educação, assim como segurança e saúde, tornou-se o foco de interesse dos donos do capital representado por grandes corporações internacionais.

A mercantilização e privatização da educação acontecem regidas pelo discurso da qualidade, competência, habilidade, flexibilidade, etc., estando nas entrelinhas desse processo a ideia de que o Estado não consegue dar conta de desenvolver a educação nesses pilares, sendo então necessário entregá-la à iniciativa privada.

A mercantilização da educação superior não é mais novidade no Brasil, inclusive Laval (2019, p. 13) ressalta que “o Brasil chegou antes do que outros países ao estágio do capitalismo escolar e universitário, caracterizado pela intervenção direta e maciça do capital no ensino”. Conglomerados de faculdades privadas se espalham pelo país e literalmente dominam grande parte do ensino superior, movimentando bilhões de reais e assim provando que a educação é um bom “negócio”.

Um exemplo disso é a empresa *Cogna Educação* que, no final de 2019, possuía um valor de mercado de 18,2 bilhões de reais (MOURA, 2019) e, após liderar a oferta de ensino superior no Brasil e estar presente em todos os segmentos de ensino no país, agora avança com foco em liderar a educação básica através da compra de várias empresas educacionais, incluindo editoras de livros didáticos elaboradas para o PNLD - Programa Nacional do Livro Didático.

Os conglomerados empresariais que antes atuavam com foco no ensino superior agora avançam para a educação básica (ver Anexo A). Desde o ensino infantil até o ensino médio, o nível básico de educação é visto como um negócio rentável e lucrativo. À medida que as empresas privadas se envolvem com a escola pública, elas começam a influenciar também as políticas públicas educacionais e, dessa forma, fecham o círculo de dominação do capital na sociedade, através da dominação também do que é público.

A educação básica privada movimenta muito dinheiro no país. Estima-se que em 2017 foi movimentado um valor em torno de R\$60 bilhões só em mensalidades nas escolas particulares no Brasil, isso acrescido do valor bilionário também movimentado no ensino superior, ou seja, a educação é serviço que movimenta muito dinheiro (CUNHA, 2018).

No entanto, a escola pública ainda concentra a esmagadora maioria das matrículas na etapa de ensino básico no Brasil. Segundo dados do Censo Escolar de 2018, 77,84% das escolas que ofertam o ensino fundamental - anos finais (6º ao 9º ano) são públicas e 22,16% são particulares. Esse cenário representado em relação ao número de estudantes matriculados significa que apenas 15,1% do total de 12 milhões de alunos matriculados nessa etapa do ensino básico estão na rede privada (BRASIL, 2019a). Já em 2019 houve um crescimento no número de matrículas no ensino básico na rede privada. Dados apontam que de todas as

matrículas realizadas nas escolas de educação básica no Brasil, 19,1% dos alunos foram matriculados nas escolas particulares (TERRA, 2020).

Sendo assim, mesmo com o crescimento das matrículas em escolas privadas, ainda é a escola pública responsável por educar a grande maioria das crianças e jovens no Brasil. Esse fato, facilmente constatado através de um simples cálculo matemático, explica o porquê do interesse das empresas privadas em ingressarem na esfera da educação pública: os homens de negócio veem a escola pública como um campo a ser explorado lucrativamente; além disso, é lá que está a força de trabalho que manterá por várias gerações uma hegemonia dominada pelo capital.

Os grandes mentores desta veiculação rejuvenescida são o Banco Mundial, BID, UNESCO, OIT e os organismos regionais e nacionais a eles vinculados. Por essa trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital, e portanto da diferenciação, segmentação e exclusão (FRIGOTTO, 2010, p. 155).

Portanto, Frigotto (2010) confirma a ideia de que a educação básica é estrategicamente utilizada para formar trabalhadores para atuarem sob a lógica do capital e a ela ficarem subordinados, pois, como afirmou Gramsci (2020, p. 54), em seus escritos de 1917 sobre a Revolução Russa, “A burguesia impõe a sua força e as suas ideias não apenas à casta dominante, mas também ao povo que está prestes a dominar”. Isso, no contexto da discussão aqui apresentada, revela o motivo dos donos do capital quererem “moldar” o ensino da escola pública, pois assim estarão implementando as aprendizagens ao seu modo e segundo seus interesses.

Importante lembrar que dado o contexto de crise do capital, a competitividade, integração e flexibilidade constituem-se elementos-chave para dar os saltos de produtividade que movem o capitalismo. “A educação dentro das condições do valor capital em estado de crise estrutural não promove a formação do trabalhador enquanto homem livre, mas intensifica o processo de exploração do capital sobre o homem, transformando a educação em mercadoria” (ALMEIDA, 2014, p. 105).

A mercantilização da educação básica enfraquece a escola pública e reforça as teses neoliberais que, por sua vez, preconizam a ideia de que o poder público não é capaz de manter a educação pública e por isso deve deixá-la a cargo das empresas privadas, pois, só assim, teríamos um ensino de qualidade. Inevitável perguntar retoricamente aqui: de que qualidade estamos falando?

2.4 Atuação da iniciativa privada na escola pública por meio de mecanismos de *accountability*

No Brasil, especialmente a partir do processo de reforma do Estado ocorrido oficialmente em 1995 através da publicação do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado, as políticas públicas, inclusive as educacionais, passaram a apresentar uma nova dinâmica: a dinâmica da administração gerencial, cujo objetivo, nas palavras do então Ministro Bresser Pereira (1995 a 1998), era “consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 1995, p. 6).

Por conseguinte, as políticas sociais começaram a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, abrindo espaço, portanto, para a iniciativa privada atuar também nos serviços públicos através de “parcerias” com o Estado. É importante destacar que, ao longo deste texto, nomeamos o termo parcerias destacado entre aspas porque questionamos o eufemismo do termo em virtude da relação entre público e privado não constituir verdadeiramente benefícios para os todos os envolvidos.

Nesse cenário, grupos de empresários, por exemplo os que compõem o movimento Todos Pela Educação², articulam ações na política nacional para implantar nos serviços públicos seus modelos gerenciais, no sentido de influenciar as discussões políticas sociais e financeiras e, assim, implantar estratégias que lhes convém no âmbito de acumulação de capital. Havendo gradativamente a descentralização dos serviços públicos para o mercado, a privatização vem sendo a palavra de ordem, pois, para o neoliberalismo (base da política de privatização), a qualidade do serviço é definida pelo mercado e os moldes burocráticos tipicamente empresariais representam o caminho para a eficiência.

No campo da educação escolar, a influência do neoliberalismo perpassa a escola em todos os sentidos: desde a concepção de políticas educacionais até o que é ensinado na sala de aula. O conteúdo e a dinâmica do modelo escolar vêm atendendo ao modelo de sociedade capitalista, sendo instrumento de dominação:

Nestas condições, a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um “serviço” que se adquire, e não mais como um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, visto agora como uma “empresa”, aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares e pela ação do

²Para mais informações sobre o Movimento Todos Pela Educação, sugerimos a leitura da obra *Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira* de Érika Moreira Martins.

movimento “escola sem partido”, este último, um braço político da “nova” direita na escola (FREITAS, 2018, p. 29).

Levando em consideração o que afirma o autor, é importante destacar que consideramos como privatização todas as estratégias e formas pelas quais a educação pública torna-se moldada por mecanismos típicos de mercado, seja através de instituições privadas ou sujeitos individuais orientados por ideais mercantis.

Segundo Laval (2019), se ainda não chegamos ao ponto da eliminação súbita da forma escolar como tal, estamos presenciando uma mutação da instituição escolar que podemos associar a três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

A desinstitucionalização diz respeito à adequabilidade e à fluidez que se espera da escola atual, no sentido apenas de “produtora de serviço”, desvirtuando, portanto, o seu papel de instituição responsável pela socialização do saber sistematizado e acumulado ao longo do tempo (SAVIANI, 2013).

Por isso é que, hoje em dia, vivemos uma situação um tanto paradoxal, do ponto de vista escolar. De um lado, a escola é secundarizada; afirma-se que não é só através dela que se educa; educa-se através de múltiplas formas, através de outras instituições, como os partidos, os sindicatos, associações de bairros, associações religiosas, através de relações informais, da convivência, dos meios de comunicação de massa - isto é, do cinema, do rádio, da televisão. Portanto, há múltiplas formas de educação, entre as quais se situa a escolar. Segundo essa tendência, a escola não é a única e nem mesmo a principal forma de educar; há, até mesmo, aqueles que consideram a escola negativa, do ponto de vista educacional, o que foi formulado explicitamente pela proposta de desescolarização, cujo principal mentor foi Ivan Illich. De acordo com essa proposta, a escola não apenas é desnecessária e prescindível, como até prejudicial. Portanto, o que de melhor a sociedade pode fazer é se livrar das escolas; é um peso inútil. Mais do que inútil, a escola é considerada nociva. Ora, esta visão, na sua radicalidade, no seu extremo, tal como formulada por Illich, está um pouco atenuada, está em refluxo. Mas, de qualquer modo, existe ainda hoje, difundido, um sentimento de secundarização da escola. Isso, de um lado. De outro lado, contraditoriamente nós assistimos a uma hipertrofia da escola (SAVIANI, 2013, p. 83).

No Brasil, a desvalorização e secundarização da escola, enquanto instituição educadora, nunca estiveram tão fortes e essencialmente pautadas no discurso neoliberal como agora, especialmente após o golpe político de 2016 que desencadeou o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, pois, a partir de então, intensificaram-se as ações de políticos/empresários de extrema-direita determinando as políticas educacionais.

Embora oficialmente se reconheça a importância da educação escolar como fator essencial para a formação omnilateral do ser social, na prática a sociedade vai sendo levada a secundarizar a função da escola na socialização do saber. Que o diga o projeto de implantação

do sistema *homeschooling*, em tradução livre “educação escolar em casa”, que se pauta pelo discurso danoso de que qualquer pessoa pode desempenhar a função de professor.

É importante ressaltar que esse modelo de educação agrava as desigualdades sociais porque, dentre tantos outros efeitos negativos, negligencia as condições individuais de aprendizagem; e apesar do STF - Supremo Tribunal Federal ter oficialmente proibido a implantação oficial desse modelo, devido ao isolamento social causado pela pandemia de Covid-19, certa forma ele vem ocorrendo nos domicílios brasileiros desde março de 2020.

Os objetivos de emancipação política e desenvolvimento pessoal que eram tradicionalmente confiados à instituição escolar foram substituídos pelos imperativos prioritários da eficiência produtiva e da inserção profissional, de modo que “presenciamos no campo da escola, a transmutação progressiva de todos os valores em mero valor econômico” (LAVAL, 2019, p. 23).

Já a desintegração escolar, segundo o mesmo autor, acontece à medida que novas lógicas são inseridas na dinâmica escolar, por exemplo, separando o modelo de escola de acordo com as “demandas” ou com o “público local”. É o caso do Novo Ensino Médio³, exemplo evidente de desintegração da educação escolar, uma vez que a implantação desse programa prevê a fragmentação total dos conhecimentos e também a oportunidade do aluno da escola pública cursar disciplinas em uma instituição privada.

Ainda segundo Laval (2019, p. 23), “as diferentes formas de consumo do ensino reproduzem as desigualdades sociais de maneira descentralizada e “suave”, a partir de lógicas novas que não têm muito a ver com a escola única”. Portanto, esses mecanismos que fragmentam e desintegram a instituição escolar a tornam basicamente uma “empresa educadora” com o propósito de oferecer um serviço, assim como faz qualquer empresa privada.

Com uma gama de aspectos específicos de mercado, ideias e comandos característicos de sistemas burocráticos privados, a escola pública vem se desenhando como uma instituição prestadora de serviço diversos, como afirma Laval (2019, p. 24):

[...] ela aparece como uma supermáquina social dirigida de cima por um “centro organizador” diretivo e poderoso, que por sua vez é comandado por estruturas internacionais e intergovernamentais que definem de maneira uniforme os “critérios de comparação”, as boas práticas gerenciais e pedagógicas, os “conteúdos apropriados” correspondentes às competências exigidas pelo universo econômico.

³Documento lançado em 2016 pelo Ministério da Educação que orienta mudanças no formato e na estrutura curricular do ensino médio.

Essa afirmação, em outras palavras, evidencia o caráter fundamental das políticas educacionais no Brasil, e por que não dizer no mundo, norteadas por organismos internacionais tais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird). Esses são os motores do projeto (efetivamente em curso) do padrão de se pensar e fazer educação baseada no gerencialismo, na competição, na padronização e, resumindo, na rentabilidade capitalista. Sobre a participação dos organismos internacionais no modelo escolar atual, Laval (2019, p. 19) afirma:

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de complô, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza em geral vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções “éticas”. As organizações internacionais (Organização Mundial do Comércio - OMC, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional - FMI, Comissão Europeia) contribuem para essa construção, transformando “constatações”, “avaliações” e “comparações” em oportunidades para produzir um discurso global que tira sua força justamente de sua dimensão planetária. Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a apresentar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica.

O esforço desses organismos internacionais interferindo na educação para aumentar os índices nas avaliações externas (PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos, SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) é, de maneira geral, para tornar o Brasil um país competitivo internacionalmente e atrativo para investimentos empresariais.

Após a contextualização apresentada, nos deteremos a seguir nos mecanismos de responsabilização, padronização e meritocracia que dominam as ações pedagógicas na Educação Básica. Antes, no entanto, é preciso destacar que estamos diante de mecanismos associados a um modo gerencial chamado *accountability*. Sabendo disso, faz-se necessária uma explicação sobre em que consiste esse modo gerencial.

O termo *accountability* tem origem inglesa e não possui uma tradução exata para o português brasileiro, porém o seu significado mais aproximado remete à ideia de prestação de contas. Vejamos uma explicação mais aprofundada sobre esse termo:

[...] *accountability* tem três dimensões estruturantes: uma de informação, outra de justificação e uma outra de imposição ou sanção. Num entendimento mais imediato, a prestação de contas pode ser o pilar que sustenta ou condensa as duas primeiras: o direito de pedir informações e de exigir justificações — sendo que, para a concretização de ambas, é socialmente esperado que haja a obrigação ou o dever

(regulamentados legalmente ou não) de atender ao que é solicitado (SCHEDLER, 1999 apud AFONSO, 2009, p. 59).

Accountability é um termo originalmente característico de mercado empresarial. Na prática, é um conceito baseado no PDCA, sigla inglesa que significa *Plan, Do, Check e Act*, isto é: planejar, fazer, verificar e agir. O ciclo PDCA foi criado na década de 20 por Walter A. Shewart e configura-se como um método interativo de gestão de processos, podendo ser aplicado em qualquer segmento para concretizar o modelo de gestão voltado para obtenção de resultados.

Na área educacional, a responsabilização faz parte da *accountability* e representa a associação entre resultados de aprendizagem e consequências para os sujeitos e instituições envolvidas. Inicialmente, essa ideia se estabeleceu no sistema de educação americano na década de 1970 e no Brasil posteriormente, na década de 1990. Brooke (2006, p. 78) afirma que *accountability* na verdade significa “[...] responsabilização, mediante as quais se tornam públicas as informações sobre o trabalho das escolas e consideram-se os gestores e outros membros da equipe escolar como co-responsáveis pelo nível de desempenho alcançado pela instituição”.

O autor citado destaca a responsabilização como sendo publicizar informações e resultados sobre o desempenho das escolas, além de considerar os professores, gestores e todos que compõem a equipe escolar como co-responsáveis pelos resultados de aprendizagem dos alunos nas avaliações de larga escala.

A responsabilização é um dos pilares da política de gestão para resultados. Para Afonso (2009), ela pode acontecer de diversas formas, tais como: imposição de sanções (*enforcement*) e persuasão e atribuição de recompensas materiais ou simbólicas; na prática, pode ser forte ou branda. A responsabilização forte, também chamada de *high stakes*, acontece quando as consequências atribuídas aos agentes escolares são sérias ou materiais, isto é, quando envolvem, por exemplo, sanções ou recompensas em decorrência dos resultados dos alunos e escolas, como ranqueamento de escolas, prêmios para os alunos com as maiores notas ou recompensas financeiras aos professores. Já a responsabilização branda, chamada de *low stakes*, acontece quando essas consequências direcionadas aos agentes escolares e às escolas são apenas simbólicas, por exemplo, a divulgação dos resultados das avaliações para a sociedade, não envolvendo, portanto, consequências diretas para os agentes envolvidos (BONAMINO; SOUSA, 2012).

Não por acaso é importante registrar também que nas expressões *low stakes* e *high stakes*, o termo *stake* remete à ideia de “valor apostado no jogo”; já as palavras “*high*” e

“low” significam alto e baixo respectivamente. Mais uma prova do aspecto mercadológico que a *accountability* representa.

O mecanismo da responsabilização começou a ser oficialmente tema no cenário educacional brasileiro em 2007, devido à publicização do PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação, no qual o governo federal lançava o IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação como um instrumento de verificação de resultados educacionais de estados, municípios, redes de ensino e escolas, sob o pressuposto da defesa de melhoria da qualidade da educação básica. Eis um trecho do Plano que trata da questão da responsabilização:

O PDE promove profunda alteração na avaliação da educação básica. Estabelece, inclusive, inéditas conexões entre avaliação, financiamento e gestão, que invocam conceito até agora ausente do nosso sistema educacional: a responsabilização e, como decorrência, a mobilização social (HADDAD, 2007, p. 11)

Portanto, nesse momento acontecia oficialmente, a nível federal, a associação entre avaliação e financiamento da educação, cenário depois do qual o conceito de responsabilização deixou de ser inédito no Brasil.

No Ceará, a política de gestão para resultados (baseada no pilar da responsabilização) foi oficialmente implantada em 2002 com a criação do Prêmio Escola do Novo Milênio, Lei nº 13.203, que consistia na premiação para escolas de ensino regular, a depender dos seus rendimentos na avaliação do SPAECE - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará.

É importante registrar que essa lei foi revogada em 2004 e seguida, ao longo dos anos, por outras leis que vão nesse mesmo sentido de responsabilização por resultados nas avaliações de larga escala. Para Freitas (2018, p. 79):

A mera existência dessas metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre os gestores que passam a recorrer cada vez mais a consultorias e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes.

Desde o ano de 2002, os governos do Estado do Ceará vêm aperfeiçoando essa política de responsabilização e, a partir de 2011, em “parceria” com o Instituto Unibanco, instituiu nas escolas estaduais de ensino médio o Programa Jovem de Futuro, que tem como objetivo realizar intervenções no campo da gestão estratégica e na gestão de processos de rotina da escola, objetivando aumentar os índices de aprendizagem dos estudantes do ensino médio público.

Existe um outro mecanismo associado à responsabilização que também está presente nas políticas educacionais, bem como nas ações pedagógicas nas escolas públicas: a padronização. Tal como em uma empresa, os processos educativos tendem a ser padronizados: planos de aulas já prontos, cálculo de índices avaliativos iguais para todas as escolas, ênfase nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, avaliação (interna e externa) padronizada e, a nível nacional, uma base curricular que, apesar de se considerar plural e diversificada, prioriza e secundariza certas disciplinas, moldando o currículo sob uma base padrão.

Para Silva (2019, p. 45), “há uma clara conexão entre a forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado”, pois “a seleção que constitui o currículo é o resultado de um processo que reflete os interesses particulares das classes e grupos dominantes”. Isso explica, por exemplo, porque no currículo certas disciplinas, como Português e Matemática, são consideradas “mais importantes” que outras.

Ainda sobre a padronização na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC, Rocha e Melo (2019, p. 236), ao analisarem o documento sob enfoque linguístico, afirmam que há um apagamento do diverso com consequente padronização das pessoas:

Temáticas como raça, gênero e sexualidade foram apagadas e silenciadas. Nesse sentido, docentes e estudantes foram homogeneizados e padronizados, e prevalece a hegemonia que já conhecemos na escola, inclusive com perspectivas escalares de conhecimentos mais prestigiados como Português e Matemática.

De maneira geral, a escola padroniza processos e comportamentos que ela julga como corretos. Muitas vezes esses padrões de comportamentos são apenas ideais e cada vez mais se distanciam do real aluno que integra a escola. Isso faz com que a escola se torne mais burocrática e afaste ou exclua os alunos “não ideais”, considerando como bom aluno apenas aquele que tira boas notas (em Língua Portuguesa e Matemática, diga-se de passagem). Essa padronização de comportamentos e desempenho assemelha-se, de forma intencional, aos padrões do mundo do trabalho, isto é, são padrões mercadológicos.

Sobre afastar alunos “problemáticos”, Freitas (2018, p. 117) afirma que “Isso, além de ‘proteger’ as escolas nas avaliações, eliminando antes os que podem diminuir suas médias gerais, contribui para o marketing de uma escola sem alunos com problemas”. Em seguida, esse mesmo autor é ainda mais enfático ao criticar a padronização de comportamentos de alunos no sentido de punir/excluir aqueles que “não se encaixam no perfil”:

Para onde vão tais “desajustados”, não importa – o importante é “livrar-se deles”. A concepção de uma educação seletiva para os “interessados em aprender”, produto de uma concepção de sociedade baseada na competição e no mérito, se materializa na segregação social dos “indesejáveis”. As condições de vida que criminalizam milhares de jovens são reduzidas a uma única condição pessoal: “não querem aprender” (FREITAS, 2018, p. 117).

Portanto, de maneira geral, temos o cenário de uma escola que possui um currículo e uma avaliação padronizados, ambos moldados por meio de livros didáticos e processos de ensino elaborados por agentes externos à escola. Em termos de avaliação, o neoliberalismo impõe às escolas práticas avaliativas economicistas, onde os instrumentos de avaliação sempre padronizados tornam-se o centro das atenções do ensino escolar. Nesse sentido, Freitas (2018, p. 80) afirma:

Estes mecanismos estão em uma dinâmica: bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que deve ser ensinado aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem especificada pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (*accountability*) de seu trabalho, alimentando a competição entre escolas e professores.

Aliás, a padronização no âmbito do magistério também se efetiva na formação do professor; pois, com um maior controle do conteúdo a ser ensinado (por meio de bases nacionais) nos cursos de formação docente inicial e continuada, ele também se modifica. A instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica - BNC Formação é um exemplo do mecanismo da padronização presente logo na formação inicial do professor.

A BNC Formação destaca claramente que a formação inicial dos professores deve qualificá-los para colocar em prática as aprendizagens previstas na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Isso já demonstra como oficialmente o Estado vê o professor: sujeito com a função de transmitir o que é proposto na BNCC, reduzindo a docência a um conjunto de competências técnicas.

O art. 2º da Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica afirma prioritariamente que “A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC - Educação Básica” (BRASIL, 2019b, p. 2). Isso demonstra que a finalidade principal da formação docente é preparar o professor para ensinar os conteúdos orientados pela BNCC, ou seja, temos a tríade formação-curriculo-avaliação padronizada sob o mesmo ideal: atingir metas propostas por organismos capitalistas internacionais.

Figura 1 - Tríade simbolizando o ciclo de dominação neoliberal no ensino



Fonte: Elaboração própria (2021).

Dessa forma, políticas educacionais de cunho neoliberal fundamentam todo o ciclo de movimentação da educação escolar e articulam ideais e interesses próprios em todas as etapas que compõem o ciclo educacional, pois os ideais neoliberais estão presentes desde a formação do professor até a avaliação final do aluno, atravessando inclusive todo o currículo escolar. Assim completa-se o ciclo de dominação.

A meritocracia é outro mecanismo característico do neoliberalismo nas escolas, pois a ênfase mercantil e concorrencial que atinge todos os aspectos da vida atinge também fortemente a escola, lugar que deveria servir para o fortalecimento e efetivação da equidade e solidariedade humana. A sociedade transforma cada indivíduo em um vendedor de si mesmo em um livre mercado (CHAUÍ, 2017).

A narrativa neoliberal apregoa que o indivíduo é o único responsável por seu sucesso, e nesse sentido muitas políticas educacionais e também a própria escola têm sido estrategicamente utilizadas pela classe dominante para moldar esse pensamento nas pessoas. Há um estímulo para a competição tanto entre os alunos quanto entre docentes e escolas; as políticas de bonificação contribuem para estimular essa competição, pois, para a vertente neoliberal, se o mundo é pautado pela concorrência, há que preparar as crianças para “competir” nele, tal como ele é (FREITAS, 2018, p.28).

Exatamente nesse sentido, a escola hoje é orientada pelas reformas educacionais em curso para atingir os propósitos da competitividade prevalentes na economia globalizada, com ênfase na Teoria do Capital Humano (TCH) para manter a competitividade econômica dos países. O sistema público educacional foca muito mais na dinâmica da prestação de

contas baseada em testes padronizados, do que em programas que estimulem a cultura e a criatividade. No próximo capítulo, veremos como os mecanismos de empresariamento e privatização da educação se evidenciam no sistema escolar da Rede pública estadual de educação do Ceará.

3 O ENSINO MÉDIO PÚBLICO CEARENSE NO CONTEXTO DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS

A democratização da educação ainda é um desafio para o Brasil. Apesar de termos conquistado, a duras penas, leis que apontem para a garantia do acesso e da democratização do conhecimento escolar para todos os brasileiros, a realidade mostra que, na prática, esses ideais ainda se apresentam em horizonte distante para muitos; e no contexto de uma sociedade capitalista, princípios como autonomia, participação e igualdade (pressupostos de uma democracia) tornam-se ainda mais utópicos, pois, no regime baseado na sociedade de classe, são os ideais da classe dominante que se sobrepõem a tudo.

Considerando também que estamos diante de uma crise estrutural do sistema do capital, a educação torna-se uma arma estratégica para reajustar as forças do capitalismo, expandindo os espaços de exploração e garantindo o processo de acumulação e lucro. Assim como anunciou István Mészáros, alertando que a crise iria se tornar muito mais profunda, essa crise deixou de invadir apenas o mundo das finanças globais e passou a estar presente em todos os domínios da nossa vida social, econômica e cultural (MÉSZÁROS, 2011). E em situação de crise, historicamente o Estado sempre foi chamado para “socorrer” o capital produtivo ao mesmo tempo em que figura para muitos como “culpado pela crise”. E, assim, o neoliberalismo avança para a esfera de bens que (ainda) são públicos: é o caso da educação.

As alterações no mundo do trabalho são o motor das mudanças requeridas pelo capitalismo no âmbito da educação formal; e, nesse contexto, a educação escolar pública tem sido baseada na convicção neoliberal de “necessidade de transformação” e vem se apresentando como cenário para implantação de mudança de comportamento das pessoas, havendo também a minimização do Estado como central na condução desse bem público e a apregoação da ideia de que o mercado e a cultura que o fundamentam são definidores de qualidade e, por isso, é preciso tomar os rumos dessa “nova educação”.

Assim, aparece a presença do setor privado na educação pública, formalizada como parceria público-privada. “A parceria público-privada ocorre principalmente com o terceiro setor, que é caracterizado como o público não estatal e pressupõe a existência do primeiro e segundo, Estado e mercado” (PERONI, 2013, p. 243). As organizações privadas que constituem o terceiro setor prestam serviços públicos e teoricamente não possuem fins lucrativos; elas assumem algumas atividades que seriam do Estado e têm um poder cada vez maior na definição dos rumos das políticas educacionais.

De acordo com Peroni (2013, p. 248), “As redes públicas têm buscado as parcerias como forma de atingir a tão almejada “qualidade da educação” imposta pelas avaliações e ditadas por uma lógica mercantil”. É possível evidenciar de alguma forma a participação direta de organizações privadas em todos os níveis da educação básica.

No ensino médio, a presença de instituições do terceiro setor na condução pedagógica é constante. Por meio de material didático específico para a escola pública, aplicativos educacionais, orientações curriculares e direcionamentos no âmbito da gestão escolar, as instituições privadas vão ajustando a educação pública de nível médio ao perfil do sistema de produção capitalista. No caso do Ceará, as instituições privadas que são “parceiras” no direcionamento gerencial e curricular das escolas de ensino médio são o Instituto Unibanco e o Instituto Ayrton Senna. Essas duas organizações vêm moldando o currículo e o ensino das escolas e, portanto, alinhando o ensino médio público cearense a uma cultura mercantilista e gerencial, construindo, veladamente, o “novo” perfil de estudante, de professor e de gestor escolar.

Considerando o contexto acima descrito, este capítulo apresentará uma síntese sobre o ensino médio no Brasil, mostrando como esse nível de ensino foi sendo reorganizado ao longo da história desse país de acordo com a situação social e econômica em que a nação se encontrava em determinados momentos. Em seguida, apresentará a estrutura organizacional do ensino médio especificamente no estado do Ceará e evidenciará a participação do Instituto Unibanco enquanto principal parceria público-privada na rede de ensino pública estadual.

3.1 Breve histórico do ensino médio no Brasil

A história da educação brasileira mostra que as primeiras reformas educacionais, ainda no século XIX, expuseram o caráter conservador e as contradições da sociedade naquele momento. Além disso, as mudanças ocorridas no campo educacional denunciam o cenário político e econômico no qual a sociedade estava inserida em determinado momento. Nos primeiros tempos da história do Brasil, a educação escolar compunha uma das características que diferenciava as classes sociais, sendo um privilégio social destinado para poucos.

Em se tratando especificamente do nível escolar de Ensino Médio - EM no Brasil, a história mostra que a concepção, estrutura e formas de organização sempre estiveram permeados por indefinições e busca de identidade (KUENZER, 2000, p. 9). Quase sempre associado ao caráter propedêutico da educação formal e considerado privilégio da classe

social elitizada em alguns momentos da história deste país, o ensino médio foi chamado também a responder às demandas econômicas da sociedade.

Considerando que para compreender os acontecimentos atuais relacionados ao EM é importante compreender como esse nível de ensino foi sendo elaborado ao longo do tempo. Faremos agora um percurso histórico sobre as reformas e as mudanças pelas quais se constituiu o ensino médio brasileiro até os dias atuais.

No início da história do Brasil, a educação escolar em nível secundário (equivalente hoje ao ensino médio) era um grande distintivo social, à qual tinham acesso apenas os filhos das famílias privilegiadas economicamente. Em 1808, com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, surgiu uma preocupação com a formação intelectual dos dirigentes do país e, assim, já em 1837, foi criado oficialmente o primeiro colégio de instrução secundária do Brasil: Colégio de Pedro II, no Rio de Janeiro (ZOTTI, 2005). Nesse colégio eram ensinadas as línguas latina, grega, francesa, inglesa, retórica, além dos fundamentos básicos de geografia, história, filosofia, zoologia, mineralogia, álgebra, geometria e também astronomia.

Nos tempos do Império (1821 a 1889), a função do ensino secundário era apenas preparar o sujeito para o ingresso no ensino superior e, nesse período, o ensino técnico profissional não era considerado como uma prioridade das autoridades regentes do Brasil. Havia poucas instituições de ensino secundário e se resumiam basicamente aos liceus em algumas províncias e ao Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, todos frequentados por elites econômicas à época.

Em 1889, com a Proclamação da República, o objetivo do ensino secundário regular continuava sendo a preparação para ingresso em cursos superiores. Várias reformas aconteceram, ocasionando mudança curricular, alteração no período de duração do curso e favorecimento da expansão de instituições privadas de ensino secundário no Brasil.

A título de síntese sobre as reformas educacionais para o nível de ensino secundário ocorridas no período da “República Velha” (1889 a 1930), gostaríamos de destacar que a primeira reforma foi chamada de Reforma Benjamim Constant e aconteceu em 1890, estipulando a duração de sete anos para a conclusão do nível secundário; e a última reforma ocorrida no período histórico citado anteriormente foi nomeada como Reforma João Luis Alves, em 1925, e determinava o prazo de cinco anos de duração do curso. Todas elas com o objetivo oficialmente expresso de preparar o sujeito para o ingresso em curso superior.

A partir de 1930, no governo de Getúlio Vargas, houve uma atenção com a estruturação e organização a nível nacional do ensino secundário no Brasil. A Reforma

Francisco Campos, através do Decreto nº 19.890 de 18 de abril de 1931 (BRASIL, 1931), significou uma grande mudança na estruturação do ensino secundário brasileiro, pois estabeleceu a essa etapa escolar normas regulares relacionadas à duração dos ciclos, seriação do currículo, frequência obrigatória, etc. Interessante observar que, nesse período, a economia brasileira estava fragilizada pela crise do capitalismo mundial no final da década de 1920, então essas medidas reformistas, segundo Dallabrida (2009, p. 185), “procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930”.

A Era Vargas foi cenário de muitas reformas significativas para a etapa de ensino secundário no Brasil, pois, ainda no governo de Getúlio Vargas, através do Decreto nº 4.244 de 9 de abril de 1942 (BRASIL, 1942a), foi determinada a Lei Orgânica do Ensino Secundário. Conhecida como Reforma Capanema, pelo motivo de ter sido proposta pelo então ministro da educação e saúde Gustavo Capanema, nessa reforma surgem os cursos colegiais divididos entre clássico e científico, tendo três anos de duração e objetivando também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.

Interessante ressaltar que, nesse período, o ensino secundário ainda era oficialmente separado do ensino técnico profissionalizante, tanto que um dos decretos da Reforma Capanema foi o Decreto nº 4.073/42, Lei Orgânica do Ensino Industrial (BRASIL, 1942b), instituindo especificamente diretrizes para o ensino profissional e objetivando formar trabalhadores qualificados para atender à crescente demanda industrial. Ficava clara a dualidade existente entre a educação secundária proposta para os jovens da classe dominante e aquela que era ofertada para os jovens da classe popular, pois esses, por sua vez, não eram preparados para os exames admissionais nos cursos superiores, apenas o ensino secundário regular fazia isso. Kuenzer (2007, p. 15), ao analisar esse momento, afirma:

Assim, reitera-se a existência de dois caminhos diferenciados, para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de 2 níveis — superior e médio) e no processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis).

Ou seja, como os cursos profissionalizantes não preparavam os alunos para prosseguir nos estudos e sim para preencher o mercado de trabalho, o jovem que se voltava para o ensino profissionalizante, de modo geral, encerrava ali sua trajetória escolar, visto que o público que se dirigia para o ensino técnico era da classe popular carente que buscava uma oportunidade de trabalho. Sendo assim, nesse contexto do século XX, o ensino secundário, e

mais ainda o ensino superior, continuava atendendo a uma pequena parte da população, sendo destinado aos grupos privilegiados da sociedade.

A realidade social na qual o Brasil estava inserido na década de 1940 (fim da Segunda Guerra Mundial, mudança de governo brasileiro e necessidade de democratização e construção da identidade do país) impôs a necessidade do estabelecimento de mudanças na estrutura orgânica da educação brasileira. Assim, com a promulgação da Constituição de 1946, especificamente no artigo 168, ficou evidente o indicativo para se estabelecer uma legislação ampla sobre a educação brasileira (BRASIL, 1946) e, assim, após longa e conflituosa tramitação na comissão organizada por Clemente Mariani, então Ministro da Educação e Saúde, em 1961, no governo do Presidente João Goulart, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1961).

Na primeira LDB, Lei nº 4.024/61, já aparece a nomenclatura de ensino médio e suas diretrizes constam no Título VII referente à educação de grau médio. Nessa lei, o art. 33 define que “A educação de grau médio, em prosseguimento à ministrada na escola primária, destina-se à formação do adolescente”, excluindo, assim, a finalidade principal expressa nas outras leis ao tratar dessa etapa de ensino como sendo preparar o sujeito para ingressar no ensino superior. Em seguida, o art. 34 inclui como cursos de ensino médio os cursos secundários, técnicos e pedagógicos (BRASIL, 1961).

Kuenzer (2007, p. 14), ao se referir à diferenciação no princípio educativo dessa etapa de ensino e incluir os saberes profissionais no âmbito de educação de grau médio, afirma:

Esta diferenciação, contudo, não altera a essência do princípio educativo tradicional, que é a existência de dois projetos pedagógicos distintos que atendem as necessidades definidas pela divisão técnica e social do trabalho de formar trabalhadores instrumentais e trabalhadores intelectuais através de sistemas distintos.

Portanto, mesmo havendo oficialmente reconhecimento e legitimação de outros saberes que não sejam os saberes tradicionais relacionados às letras, artes e humanidades abordados até então na etapa de ensino secundário, o ensino superior continuava sendo destinado ao desenvolvimento desses saberes tradicionais, pois, na Lei nº 4.024/61, o Art. 66 do título IX, ao tratar sobre a educação de grau superior, expressava que “O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes, e a formação de profissionais de nível universitário”.

No contexto do golpe militar de 1964, cenário de abertura do país ao capital estrangeiro, instalação de multinacionais no país e acordos do Ministério da Educação com organismos internacionais, a educação escolar começou a ser vista por uma concepção de educação como pressuposto para o desenvolvimento econômico, isto é, como instrumentalização para o trabalho e também como controle ideológico. O acordo MEC-USAID - Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional, por exemplo, firmado entre Brasil e Estados Unidos, determinava uma reforma em todos os níveis de ensino, orientadas por consultores norte-americanos. Várias reformas foram realizadas nos segmentos educacionais, dentre eles o ensino médio.

Por isso, em 1971, uma nova LDB foi sancionada, desta vez pelo militar Emílio G. Médici, que no momento ocupava o cargo de presidente do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 5692/71, fixou as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus, instituindo a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho

O Art. 1º da LDB 5692/71 afirmava que “O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”, declarando, portanto, o caráter tecnicista da educação escolar. Vejamos alguns trechos da LDB 5692/71 referentes ao ensino de 2º grau (ensino médio):

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

Art. 5º § 1º Observadas as normas de cada sistema de ensino, o currículo pleno terá uma parte de educação geral e outra de **formação especial**, sendo organizado de modo que:

a) no ensino de primeiro grau, a parte de educação geral seja exclusiva nas séries iniciais e predominantes nas finais;

b) **no ensino de segundo grau, predomine a parte de formação especial.**

§ 2º **A parte de formação especial de currículo:**

a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de **habilitação profissional, no ensino de 2º grau;**

b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, **em consonância com as necessidades do mercado de trabalho local ou regional**, à vista de levantamentos periodicamente renovados.

Art. 6º As habilitações profissionais poderão ser realizadas em regime de cooperação com as empresas (BRASIL, 1971, grifo nosso).

Portanto, como se pode claramente observar, nesse período o ensino médio (2º grau) ganhava ares totalmente de instrumentalização para o mercado de trabalho, inclusive com

menção direta para esse fim. Importante destacar ainda que na Lei nº 5692/71 o ensino médio ainda não era obrigatório para os estudantes menores de idade, pois essa lei fixava obrigatoriedade apenas para o ensino de 1º grau para pessoas de 7 a 14 anos. Kuenzer (2007, p. 18), ao se referir à questão do foco profissional dado aos estudantes do ensino médio, afirma:

Articulada ao modelo político e econômico da ditadura, a proposta de ensino médio traduz pelo menos três de seus caros objetivos:

- a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao ensino superior, que havia marcado fortemente a organização estudantil no final da década de 1960;
- a despolitização do ensino secundário, por meio de um currículo tecnicista;
- a preparação de força-de-trabalho qualificada para atender as demandas do desenvolvimento econômico que se anunciava com o crescimento obtido no “tempo do milagre”, o qual pretensamente anunciava o acesso do Brasil ao bloco do 1º mundo; essas demandas eram marcadas pelo surgimento de empresas de grande e médio porte, com organização taylorista/fordista, produção em massa de produtos homogêneos, grandes plantas industriais, economia de escala, utilização de tecnologia intensiva de capital com base rígida, eletromecânica.

Assim, esse enfoque na profissionalização dos jovens brasileiros se justificava pelo contexto de acelerada industrialização na qual o Brasil estava inserido. Além disso, como anteriormente o foco do ensino secundário era exclusivamente preparar para o ingresso no ensino superior, aconteceu que o país não conseguiu suportar a demanda para esse nível de ensino e, por isso, reorganizou o ensino secundário de forma a direcionar as pessoas para o mercado de trabalho. Esse fato foi admitido pelo próprio Ministério da Educação anos mais tarde, na ocasião do lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ao afirmar o seguinte:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (BRASIL, 2002, p. 5).

Outra mudança interessante em relação ao ensino de 2º grau consiste no fato de que, ainda sob o regime militar e provando a orientação e dependência do Brasil em relação aos Estados Unidos, em 1976 o governo brasileiro tornou obrigatório o ensino de língua estrangeira na etapa de 2º grau e, a partir daí, a Língua Inglesa começa a ganhar destaque em relação às outras línguas estrangeiras no currículo escolar.

A recessão econômica ocorrida no início dos anos de 1980, aliada à urgência da sociedade em implantar um regime verdadeiramente democrático, fez com que houvesse uma luta por direitos e liberdades civis diversos, bem como uma tentativa de construção de uma identidade democrática para o país, dentre eles eleições diretas. Nesse cenário, proclamou-se a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), onde no Art. 205 a educação aparece como “direito de todos e dever do estado”, seguido de uma sequência de diretrizes envolvendo o ensino médio. Para ilustrar como esse nível de ensino aparece na Constituição, vejamos alguns trechos expressos na referida lei:

(...)

Art. 205. 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.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;

(...)

Art. 211 - §3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4º Na organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (BRASIL, 1988, p. 124, grifo nosso).

E assim, favorecida e estimulada pela promulgação da Constituição, após anos de tramitação no Congresso Nacional e alvo de disputas de projetos distintos de sociedade, no ano de 1996 foi estabelecida a Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, a educação escolar passa a ser composta por educação básica e educação superior. E o que antes era chamado de ensino de 1º e 2º graus passou a ser dividido em ensino básico, fundamental, médio e profissionalizante. Importante ressaltar também que nessa LDB o ensino médio é incluído como um componente da educação básica, ou seja, há o reconhecimento de um direito que, se não fossem as desigualdades de acesso à escola, contemplaria todos os jovens brasileiros (SILVA, 2015).

Na LDB nº 9.394/96, o ensino médio passa a ter uma duração mínima de três anos e tem como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o **prosseguimento de estudos**;

II – a **preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de **se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação** ou aperfeiçoamento posteriores;

- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
 IV – **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Como evidenciado acima, em resumo, as finalidades do ensino médio são o ingresso no ensino superior e a preparação para o mundo do trabalho. Importa destacar também o trecho que trata sobre adaptação “com flexibilidade a novas condições de ocupação”, pois aí reside a concepção de flexibilização e adaptação que o capitalismo contemporâneo requer cada vez mais dos trabalhadores, tentativa de reestruturação de um sistema em crise. Nesse período, anos de 1990, o neoliberalismo emergiu como estratégia para superar a crise do capitalismo e seu discurso se apresentava em vários espaços, dentre os quais o campo educacional.

No ano de 1999, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino médio (PCNEM), contendo propostas curriculares para esse nível de ensino. Os PCNEM organizam-se em quatro partes: a primeira contendo suas bases legais e as outras três envolvendo as áreas de conhecimento, enfocando as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada uma delas. Os PCNEM apresentavam-se da seguinte forma:

O Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1999, p. 5).

É possível perceber um conteúdo destinado ao ensino médio com intenção de desenvolver no educando os conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho, conhecimentos esses relacionados à produção capitalista. Isto é, evidencia-se nessa ideia a adaptação do ensino aos ditames do mercado. As autoras Zank e Malanchen (2020, p. 143) confirmam essa ideia ao afirmar que, nesse período, final dos anos 1990, os PCNEM:

Estavam fundamentados em uma proposta que limitava o papel social da escola ao atendimento das necessidades do setor produtivo. Ou seja, almejavam apenas as expectativas, necessidades, habilidades e competências necessárias ao melhor desempenho do egresso da educação básica ao mercado de trabalho.

Em complementação às orientações passadas pelos PCNEM, no ano de 2002 o Ministério da Educação lançou orientações complementares através de um documento chamado PCN+EM (BRASIL, 2002), objetivando, segundo consta no próprio material, suprir

a carência de orientação deixada no documento anterior, para os professores e os dirigentes escolares que atuavam nesse nível de ensino.

Nesse momento, as complementações curriculares que ora se apresentavam foram justificadas assim: “O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir necessariamente a responsabilidade de completar a educação básica” (BRASIL 2002, p. 8-9). Tal concepção resume a dualidade histórica existente no nível de ensino médio no Brasil em relação ao seu caráter propedêutico ou profissionalizante.

Outra política do MEC que merece ser destacada, pois influenciou muito o currículo e o ensino do nível médio, é referente às mudanças do Exame Nacional do Ensino médio – ENEM, a partir de 2010. A partir de então, amparado na Portaria 109/2009 (BRASIL, 2009a), o ENEM passou a ser obrigatório para todos os estudantes do ensino médio e adquiriu a função de avaliação sistêmica, certificadora e classificatória. Esse fato impactou muito a estruturação dos currículos escolares de nível médio e muitas escolas começaram a perseguir a aprovação no ENEM como principal objetivo do ensino médio.

Outros programas que promoveram mudanças no cenário do ensino médio não profissionalizante foram o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI (BRASIL, 2009b) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (BRASIL, 2013). Juntos eles representaram uma política de redesenho curricular baseado na flexibilidade e formação docente continuada. “Por meio do Programa Ensino Médio Inovador, seria prestado apoio técnico e financeiro a ações dos sistemas estaduais de ensino, mediante a seleção de propostas e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos” (RAMOS, 2011, p. 779).

Em 2014, o Ministério da Educação lançou o Plano Nacional de Educação – PNE (BRASIL, 2014). A ideia de criar um plano nacional contendo metas a serem cumpridas em determinado tempo teve origem no governo de Getúlio Vargas, em 1931, durante a Reforma Francisco Campos e, ao longo de muitas décadas, tramitando em muitos governos e passando por muitas alterações, foi enfim finalizada em 2014 (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O PNE contém 20 metas a serem cumpridas no campo da educação brasileira até o ano de 2024 e o nível de ensino médio aparece na meta nº 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 22). Segundo o PNE, dados de 2013

apontaram que apenas 17,3% dos alunos matriculados no ensino fundamental efetuaram matrícula no ensino médio. Para vencer esse desafio, o documento propõe a seguinte estratégia:

Institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, **por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos** articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014, p. 22, grifo nosso).

Sendo assim, diante do desafio de expansão do ensino médio no país, o PNE propôs uma “renovação do ensino médio” por meio de currículos flexíveis, articulando conteúdos obrigatórios e optativos. Assim nasceu a proposta do que viria a ser chamado três anos depois de Novo Ensino Médio.

Intencionando adequar a legislação educacional ao formato do Novo Ensino Médio, em 2017, através da Lei nº 13.415/2017, a LDB passou por mudanças e, em relação ao ensino médio, trouxe as seguintes alterações: 1) aumentou a carga horária anual; 2) incluiu novos componentes curriculares, vinculando a Base Nacional Comum Curricular – BNCC aos objetivos de aprendizagem; 3) incluiu a formação técnica e profissional como um dos itinerários formativos do EM regular; 4) permitiu que a etapa de EM possa ser oferecida em forma de módulos; 5) deu abertura para que o aluno possa cursar algum componente curricular de maneira extraescolar, inclusive em instituições de educação a distância (BRASIL, 2017).

O Novo Ensino Médio é a reforma mais atual pela qual essa etapa de ensino está passando. Sobre isso, é interessante observar que, ao passo que oficialmente seja objetivo do MEC atingir a meta nº 3 estabelecida pelo PNE, a saber, aumentar o número de jovens no EM, incluindo-os em um nível mais elevado de escolaridade, essa tentativa de universalização não vem acompanhada de qualidade. Sobre isso, Kuenzer (2020, p. 60) afirma:

E, dadas as condições de precarização que as escolas médias públicas que atendem os que vivem do trabalho têm apresentado, a educação geral, antes reservada à elite, quando disponibilizada aos trabalhadores, banalizou-se e desqualificou-se. Ou seja, a burguesia, quando disponibiliza a versão geral para os trabalhadores, o faz de forma desqualificada; e o ensino médio de educação geral passou a ser escola para os filhos dos outros, enquanto a educação em ciência e tecnologia passou a ser a opção dos filhos da burguesia, mesmo que no ensino superior; para esses, o ensino médio é apenas um degrau necessário para o acesso aos cursos valorizados pelo mercado, no regime de acumulação flexível.

Assim sendo, o Novo Ensino Médio representa a consolidação da flexibilização curricular que há tempos vêm se incitando nas leis, decretos e resoluções direcionadas ao ensino médio, flexibilização curricular que simboliza a expressão do projeto pedagógico do regime de acumulação flexível e sua lógica de distribuição desigual do conhecimento.

Enfatizando a racionalidade utilitária e pragmática expressa na BNCC, Zank e Malanchen (2020, p. 132) afirmam que “a intencionalidade dessa concepção é aprofundar o esvaziamento da escola, do professor e do currículo escolar, negando o conhecimento objetivo e sistematizado e reforçando uma formação tecnicista que tem por objetivo a formação para o emprego”.

Entendemos que representa também a abertura para a presença de instituições educacionais privadas no campo da educação formal pública, uma vez que fragmenta e simplifica o currículo escolar, ao permitir que ele seja organizado em módulos e possa ser cursado fora da escola pública presencial. Afirmamos que isso também pode ser chamado de empresariamento da educação pública.

Abaixo, no Quadro 3, um resumo das principais reformas e direcionamentos ocorridos no ensino médio público regular no Brasil.

Quadro 3 - Principais mudanças oficiais ocorridas no ensino médio brasileiro de 1890 a 2021

REFORMA	PRINCIPAIS DESTAQUES	ANO
Reforma Benjamim Constant	Estipula a duração de 7 anos para a conclusão do nível secundário; o objetivo deste nível era preparar os sujeitos da elite para ingressar no ensino superior.	1890
Reforma Eptácio Pessoa	Diminuiu para 6 anos a duração do ensino secundário e oficializou a equiparação do ensino particular com o ensino público. Ao final desse nível, o estudante obtia o diploma de bacharel em Ciências e Letras.	1901
Reforma Rivadávia Correia	Oficializou o ensino de forma não obrigatória e excluiu a emissão de diplomas ao final do ensino secundário. Continuava o caráter propedêutico desta etapa de ensino.	1911
Reforma Carlos Maximiliano	Teve como principal objetivo preparar o estudante para aprovação nos exames parcelares.	1915

Reforma João Luis Alves	O ensino passou a ser seriado com duração de 6 anos, sendo o último ano composto por um curso de Filosofia. Essa reforma relativamente ampliou a função do ensino secundário, ao propor para esse nível preparo fundamental e geral para a vida.	1925
Reforma Francisco Campos	Estabeleceu frequência obrigatória, regulou sobre notas e transferências dos alunos entre colégios. Dividiu o ensino secundário em dois ciclos: um de formação geral e outro específico de preparação para ingressar no nível superior (havia variação no currículo dependente do curso superior que o aluno desejasse ingressar).	1930
Reforma Capanema	Cursos colegiais divididos entre clássico e científico, tendo três anos de duração e objetivando também preparar o aluno para o ingresso em curso superior.	1942
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	A etapa de ensino secundário passou a se chamar oficialmente de ensino médio e foram incluídos como cursos de grau médio os cursos de ensino médio regular, secundários, técnicos e pedagógicos.	1961
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	Dividiu o sistema de ensino em 1º e 2º graus. O 2º grau (anteriormente chamado de ensino médio) passa a ter como foco a formação profissional de acordo com as necessidades do mercado.	1971
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB	O termo “ensino médio” voltou a nomear o que antes era chamado de 2º grau e passou a ter duração de 3 anos; além disso, foi separado oficialmente do ensino profissionalizante.	1996
Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM)	Definiram as competências e habilidades que deveriam ser desenvolvidas em cada área de conhecimento. Apontava para um “Novo Ensino Médio”.	1999
Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM	Torna o ENEM obrigatório para todos os estudantes do ensino médio. O exame adquire uma função sistêmica, certificadora e classificatória.	2009
Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI	Estimulou o redesenho curricular através de investimento técnico e financeiro nas escolas.	2009
Plano Nacional de Educação - PNE	Na meta nº 3, que trata do ensino médio, propôs, até 2024, elevar a taxa de matrículas e orientou também flexibilizar o currículo através do estabelecimento de conteúdos obrigatórios e outros eletivos.	2014

Novo Ensino Médio	Altera a LDB 9.394/96 com mudanças no currículo do EM. O currículo passará a ser composto por uma base nacional comum e por itinerários formativos. Além disso, a carga horária do EM foi ampliada e houve abertura oficial para o aluno cursar uma parte do currículo fora da escola regular pública. Até o ano de 2021 essa reforma ainda estava em fase de implementação.	2017
-------------------	--	------

Fonte: Elaboração própria através de pesquisa em arquivos públicos (2021).

O percurso histórico traçado até aqui demonstrou como ao longo do tempo o ensino médio brasileiro vem passando por adaptações justificadas sempre por questões que envolvem a economia, novos modos de sociedade e, principalmente, adaptação aos contextos sociais vivenciados pelos brasileiros em cada período da história. Compreender as reformas do ensino médio ao longo da história brasileira exige que sejam também esclarecidas as intencionalidades, os interesses e as visões de mundo próprias das diferentes posições de classe (KUENZER, 2000).

A escola, especialmente o ensino médio, por compreender sujeitos em idade próxima ou igual à faixa etária de trabalho formal, foi sempre chamada ao longo do tempo a responder demandas criadas pelo sistema capitalista, este que, por sua vez, exige cada vez mais mudanças de comportamento em busca do constante lucro. Como se viu, flexibilização e adaptação foram palavras recorrentes em muitas reformas, e isso demonstra a relação intrínseca entre capitalismo e educação escolar, em que um geralmente está a serviço do outro.

As políticas educacionais direcionadas ao ensino médio são marcadas por uma tensão histórica entre educação geral e educação específica. Essas, por sua vez, mediadas por múltiplas determinações que caracterizam cada momento da história brasileira, ou seja, a história do ensino médio no Brasil e a história do enfrentamento desta tensão (KUENZER, 2000). Enfim, ao concluir a análise da trajetória histórica da constituição do ensino médio brasileiro, concordamos com Zank e Malanchen (2020) ao afirmarem que a política educacional brasileira, especialmente a destinada ao ensino médio, sempre refletiu medidas e reformas que atendem às transformações no mundo do trabalho e às demandas do capital.

3.2 Delineamento do modelo gerencial do nível de Ensino Médio público estadual no Ceará

Entendendo a importância da contextualização histórica e geográfica na construção da identidade de um povo, optamos por destacar inicialmente alguns dados gerais sobre o estado do Ceará. Essa contextualização também se justifica porque o cenário deste estudo leva em consideração a rede de ensino estadual, portanto é justo que ele seja apresentado. Para isso, utilizamos como fonte de informações o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, o Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará - IPECE, o Censo Escolar 2019 e alguns sites oficiais do Governo do Estado do Ceará.

O Ceará é uma das 27 unidades federativas do Brasil, localizado entre os paralelos de 2°46' e 7°52' de latitude Sul e os meridianos de 37°14' e 41°24' de longitude Oeste. Essa posição geográfica insere todo o seu território na Zona Tropical, com temperaturas elevadas, chuvas irregulares e forte insolação durante a maior parte do ano. É um dos estados brasileiros que compõe a Região Nordeste. Possui uma área territorial de 148.894,442 km² e tem como limites o Oceano Atlântico ao norte, Paraíba a leste, Pernambuco ao sul e Piauí a oeste. Possui 184 municípios e a capital do estado chama-se Fortaleza. Segundo o último censo demográfico realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, naquele referido ano o Ceará contabilizava uma população de 8.452.381 pessoas, esse mesmo instituto estima que em 2020 a população do Ceará chegou ao total de 9.187.103 cearenses.

A diversidade cultural do Ceará coloca o estado em uma posição turística de destaque no país. Os 573 km de extensão litorânea são visitados por turistas do mundo inteiro e movimentam também a economia do estado. As principais atividades econômicas desenvolvidas no Ceará estão ligadas a serviços, indústria e agropecuária.

O processo de colonização do estado aconteceu a partir de 1603 quando, após D. João III dividir o Brasil em capitanias hereditárias, a “Capitania do Siará” (nome dado à região correspondente às capitanias de Rio Grande do Norte, Ceará e Maranhão) recebeu a primeira expedição de portugueses. Em 1680, o “Siará” passou à condição de capitania subalterna de Pernambuco, mas em 1799 tornou-se administrativamente independente e, assim, foi desmembrada de Pernambuco, vindo a se tornar província em 1821. Em 1889, com a Proclamação da República, a província passa a se chamar Estado do Ceará.

Eventos importantes para a história do Brasil aconteceram em território cearense. Um deles foi o fato do Ceará ter sido o primeiro estado brasileiro a abolir o regime de escravidão no Brasil, em 1884, na Vila Acarape. Diante do ocorrido, poucos anos depois a

Vila Acarape teve o nome modificado para Redenção, cidade que hoje, não por acaso, abriga a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, instituição promotora do Programa de Pós-Graduação no qual se desenvolve este estudo.

A seguir, o Quadro 4 apresenta de forma resumida algumas informações gerais sobre o Estado do Ceará.

Quadro 4 - Dados gerais do Ceará

DADOS GERAIS DO ESTADO DO CEARÁ - CE	
Estado: Ceará	Capital: Fortaleza
Gentílico: Cearense	Clima: tropical (litoral) e semiárido (interior do estado)
Área: 148.894,442 km ²	Índice de Desenvolvimento Econômico: 0,682
Densidade demográfica: 56,76 hab/km ²	Principais atividades econômicas: serviços, indústria e agropecuária
Renda mensal domiciliar per capita: 1.028 R\$	Taxa de Analfabetismo: 13,3% (2018)
Quantidade de municípios: 184	População estimada: 9.187.103 pessoas (2020)

Fonte: Elaboração própria baseada em dados do IBGE disponíveis em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ce.html>. Acesso em: 13 abr. 2021.

O Quadro 4 apresenta uma taxa preocupante em relação ao analfabetismo no estado. Em pesquisa referente ao ano de 2018, pesquisa mais recente do IBGE sobre o analfabetismo no Ceará, o estado contabilizava uma taxa de analfabetismo de 13,3%, o que significa que, em números absolutos, em 2018 eram mais de 955 mil cearenses que não sabiam ler nem escrever. Esse dado é alarmante e considerado elevado, pois representa o dobro da taxa de analfabetismo nacional, que em 2018 era de 6,8.

Segundo o Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2019a), de maneira geral e incluindo a rede pública e privada, em 2019 foram registradas 2,2 milhões de matrículas na educação básica no estado do Ceará; 80,7% na esfera pública e 19,3% na esfera privada. A rede municipal detém o maior percentual dessas matrículas, um total de 60%. Em 2019, na etapa de educação básica, foram contabilizadas 7.519 escolas em todo o estado e registrado um total de 97.450 professores atuando nesse segmento; a maior parte desses docentes atua nos anos iniciais do ensino fundamental (32,8%), nos quais se encontravam 31.974 docentes.

No Ceará, o órgão público estadual responsável por administrar a rede escolar chama-se Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE. Esse órgão foi criado em 1916 com o nome de Inspeção Geral da Instrução Pública e tinha como objetivo inspecionar o ensino primário no estado. Posteriormente, em 1945, os serviços desse órgão foram unidos

aos serviços relacionados à inspeção na área da saúde e assim foi criada a Secretaria de Educação e Saúde do Estado do Ceará. No ano de 1961, um decreto retirou da pasta as atividades da área de saúde e incluiu as atividades relacionadas à cultura. Apenas em 1996 a Secretaria teve seu nome mudado para Secretaria de Educação Básica e assim se dedicou exclusivamente a administrar a rede estadual de educação escolar.

Já na década de 1990, motivada pela Conferência Mundial da Educação para Todos realizada em Jontiem/Tailândia, mudanças ocorreram na estruturação da educação básica brasileira, visando situar o país no então contexto de economia globalizada e postulando a educação como estratégia central para isso. As políticas educacionais que foram sendo implantadas a partir de então tinham suas bases em matrizes educacionais formuladas por organismos internacionais, como, por exemplo, o Banco Mundial, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, dentre outros. Segundo Zientarski (2015, p. 63-64):

Os documentos estabelecidos por estes organismos passaram a definir a ideia da centralidade da educação em conexão com o novo paradigma produtivo. Eles apresentam a produção e a acumulação do conhecimento como força motriz do desenvolvimento, postulando uma nova “economia da educação” que, embora trabalhe com o conceito de capital humano, se diferencia daquela que dominou nas décadas de 1950 e 1960. As orientações estratégicas da Cepal e de outros organismos mundiais estabeleceram diretrizes para a reforma educacional na América Latina, colocando como eixo central dos seus projetos e financiamentos a prioridade para a Educação Básica. Essas orientações também foram assimiladas pelo governo brasileiro, que, desde meados de 1990, passou a priorizar e financiar projetos de recuperação da Educação Básica em parcerias com empresários e outros organismos não-governamentais.

E nesse contexto de reformas educacionais a nível mundial fundamentadas na relação entre educação e setor produtivo, o estado do Ceará também realizou mudanças no seu sistema educacional, introduzindo no sistema de nível médio regular público uma racionalidade técnica gerencial na condução das ações pedagógicas. Houve então uma reestruturação do contorno pedagógico da SEDUC através da adoção de algumas estratégias, tais como: conferência de maior autonomia às escolas; obrigação de elaboração do Projeto Político Pedagógico por cada unidade escolar, incluindo a possibilidade de se estabelecer um compromisso a ser cobrado; seleção criteriosa de professores e dirigentes escolares; instituição da política da meritocracia, através da criação de um método de avaliação do sistema educacional por meio de provas aplicadas aos alunos; instituição das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs; e reforma física de muitas escolas em todo o estado, isso viabilizado também por empréstimos internacionais.

Sob um discurso reformista inovador, as mudanças ocorridas na estruturação do ensino médio regular público no Ceará na década de 1990 estavam afinadas com orientações de organismos internacionais e com as diretrizes do governo federal. Considera-se que houve um grande salto político-administrativo e se introduziram processos estruturais e pedagógicos baseados na meritocracia, responsabilização e competitividade. Assim, se instalava uma concepção de educação que, afinada com ideais neoliberais, estabeleciam oficialmente a relação da educação com o novo paradigma produtivo (ZIENTARSKI, 2015).

Atualmente, a estrutura orgânica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE encontra-se organizada em 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação – CREDEs, além da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza - SEFOR, conforme divisão apresentada a seguir:

Quadro 5 - Relação das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação da Seduc-CE e seus respectivos municípios atendidos

CREDE	SEDE	MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA CREDE
CREDE 1	Maracanaú	Aquiraz – Caucaia – Eusébio – Guaiúba – Itaitinga – Maranguape – Pacatuba – Maracanaú.
CREDE 2	Itapipoca	Amontada – Apuiarés – Itapajé – Miraíma – Paracuru – Paraipaba – Pentecoste – São Gonçalo do Amarante – São Luis do Curu – Tejuçuoca – Trairi – Tururu – Umirim – Uruburetama – Itapipoca.
CREDE 3	Acaraú	Bela Cruz – Cruz – Itarema – Jijoca de Jericoacoara – Marco – Morrinhos – Acaraú.
CREDE 4	Camocim	Barroquinha – Chaval – Granja – Martinópole – Uruoca – Camocim.
CREDE 5	Tianguá	Carnaubal – Croatá – Guaraciaba do Norte – Ibiapina – Ipu – São Benedito – Ubajara – Viçosa do Ceará – Tianguá.
CREDE 6	Sobral	Alcântaras – Cariré – Coreaú – Forquilha – Frecheirinha – Graça – Groaíras – Hidrolândia – Irauçuba – Massapê – Meruoca – Moraújo – Mucambo – Pacujá – Pires Ferreira – Reriutaba – Santana do Acaraú – Senador Sá – Varjota – Sobral.
CREDE 7	Canindé	Caridade – General Sampaio – Itatira – Paramoti – Santa Quitéria – Canindé.

CREDE 8	Baturité	Acarape – Aracoiaba – Aratuba – Barreira – Capistrano – Guaramiranga – Itapiúna – Mulungu – Ocara – Pacoti – Palmácia – Redenção – Baturité.
CREDE 9	Horizonte	Beberibe – Cascavel – Chorozinho – Pacajús – Pindoretama – Horizonte.
CREDE 10	Russas	Alto Santo – Aracati – Fortim – Icapuí – Itaiçaba – Jaguaruana – Limoeiro do Norte – Morada Nova – Palhano – Quixeré – São João do Jaguaribe – Tabuleiro do Norte – Russas.
CREDE 11	Jaguaribe	Ererê – Iracema – Jaguaretama – Jaguaribara – Pereiro – Potiretama – Jaguaribe.
CREDE 12	Quixadá	Banabuiú – Boa Viagem – Choro – Ibareta – Ibicuitinga – Madalena – Quixeramobim – Quixadá.
CREDE 13	Crateús	Ararendá – Catunda – Independência – Ipaporanga – Ipueiras – Monsenhor Tabosa – Nova Russas – Novo Oriente – Poranga – Tamboril – Crateús.
CREDE 14	Senador Pompeu	Deputado Irapuan Pinheiro – Milhã – Mombaça – Pedra Branca – Piquet Carneiro – Solonópole – Senador Pompeu.
CREDE 15	Tauá	Aiuaba – Arneiroz – Parambu – Quiterianópolis – Tauá.
CREDE 16	Iguatú	Acopiara – Cariús – Catarina – Jucás – Orós – Quixelô – Iguatú.
CREDE 17	Icó	Baixio – Cedro – Ipaumirim – Lavras da Mangabeira – Umari – Várzea – Icó.
CREDE 18	Crato	Altaneira – Antonina do Norte – Araripe – Assaré – Campos Sales – Nova Olinda – Potengi – Saboeiro – Salitre – Santana do Cariri – Tarrafas – Crato.
CREDE 19	Juazeiro do Norte	Barbalha – Caririaçu – Farias Brito – Granjeiro – Jardim – Juazeiro do Norte.
CREDE 20	Brejo Santo	Abaiara – Aurora – Barro – Jati – Mauriti – Missão Velha – Milagres – Penaforte – Porteiras – Brejo Santo.
Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza/SEFOR	Fortaleza	No âmbito da rede estadual de ensino, o município de Fortaleza possui uma coordenadoria própria. A divisão de atendimento em cada SEFOR acontece por conjunto de bairros.

Fonte: Secretaria da Educação do Estado do Ceará. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/01/02/coordenadorias-regionais-de-desenvolvimento-da-educacao-credes/>. Acesso em: 14 mar. 2021.

Como visto no Quadro 5, a SEDUC/CE administra a rede de ensino estadual através da gerência das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação - CREDEs e da Superintendência das Escolas Estaduais de Fortaleza – SEFOR. Juntas, elas atendem todas as 680 escolas públicas de ensino médio distribuídas em todo o estado, totalizando um público de 323.222 alunos.

Em 2019, 360.265 matrículas foram efetuadas no ensino médio e distribuídas nas 941 escolas públicas e particulares que o estado possui. Deve-se ressaltar que a rede estadual possui a maior participação na matrícula do ensino médio no estado, com 89,7% das matrículas; já a rede privada detém um percentual de participação de 8,9%. A zona urbana concentra o maior número de escolas de ensino médio e, consequentemente, o maior número de matrículas nessa etapa. Em relação aos docentes, dos 97.450 docentes que trabalham na educação básica, 19.148 atuam no ensino médio. O Quadro 6 a seguir resume os dados quantitativos referentes à etapa de ensino médio no estado do Ceará de forma geral, isto é, incluindo escolas públicas e privadas.

Quadro 6 - Dados gerais sobre a rede de oferta de ensino médio no Ceará em 2019

DADOS REFERENTES À OFERTA DE ENSINO MÉDIO NO CEARÁ EM 2019	
Número de matrículas no ensino médio (em escolas públicas e privadas)	360.265
Total de escolas (públicas e privadas)	941
Total de matrículas em escolas localizadas em área urbana	305.698
Total de matrículas em escolas localizadas em área rural	17.524
Total de escolas privadas	261
Total de escolas públicas	680
Total de professores atuantes (incluindo escolas públicas e privadas)	19.148
Total de matrículas em escolas públicas estaduais	323.222

Fonte: Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2019a).

Embora o estado do Ceará ainda não tenha atingido a meta do Plano Estadual de Educação (CEARÁ, 2016), proposta para esse nível de ensino, isto é, ter universalizado desde 2016 a matrícula de jovens de 15 a 17 anos no ensino médio, o estado vem aumentando gradativamente desde 2015 o percentual de matrículas nesse nível. Apesar do avanço, a situação ainda é preocupante, pois dos 100% dos jovens que deveriam estar matriculados no

ensino médio, apenas 88,4% estavam na escola em 2019 (BRASIL, 2019a). Ressalta-se também que, nesse ano, assim como houve aumento no número de matrículas, houve também uma elevação na aprovação dos alunos nesse nível de ensino. Dados fornecidos pela própria SEDUC mostram que, desde 2005, a cada ano aumenta o percentual de aprovação no ensino médio, saindo por exemplo de 69,8% em 2005 para 88,3% em 2017.

Já em relação à distorção idade-série no ensino médio público cearense, o Censo Escolar 2019 (BRASIL, 2019a) apontou que, nesse ano, os alunos do sexo masculino apresentaram taxas de distorção idade-série maiores para todas as séries do ensino médio, sendo essa taxa maior na primeira série (31,8%). Em outras palavras, isso significa que 31,8% dos alunos que ingressaram no ensino médio em 2019 estavam com idade acima de 16 anos. Essa idade é o parâmetro ideal de ingresso nesse nível de ensino. Observa-se que essa mesma pesquisa (BRASIL, 2019a) apontou um cenário completamente diferente no ensino médio privado, este que, por sua vez, apresentou que em 2019 apenas 9,8% dos alunos do sexo masculino ingressaram no primeiro ano do ensino médio fora de faixa etária ideal.

Esses dados simples remetem ao contexto social que geralmente caracteriza o aluno ingressante da escola pública e da escola privada. Geralmente, o aluno que sai do ensino fundamental público já vem com defasagem de faixa etária escolar e isso acontece por diversos motivos, como, por exemplo, reprovações ao longo da trajetória escolar. Além disso, ao concluir o ensino fundamental, nem todos os alunos adentram instantaneamente no ensino médio; alguns pausam os estudos para entrar precocemente no mercado de trabalho e sustentar financeiramente a si e/ou a família, ou por motivos diversos que incidem em afastar esse jovem da sequência de estudos. Isso não acontece na mesma proporção com os ingressantes na escola privada, pois geralmente esses possuem uma base familiar financeira que lhes permite continuar os estudos.

Em 2019, apesar do Ceará ser destaque nacional em relação ao crescimento da média do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), a nota alcançada no ensino médio ainda não foi satisfatória. O estado não conseguiu atingir a meta de 4,5 estipulada pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira, porém se aproximou desse valor alcançando a nota 4,4 e acendendo o alerta para a necessidade de maior atenção para esse nível de ensino. Para aumentar esse índice, a SEDUC aposta em programas como Escolas de Ensino Médio Regular em Tempo Integral (EEMTIs), as Escolas Estaduais de Educação Profissional (EEEP), Circuito de Gestão (do Instituto Unibanco) e também na Política de Desenvolvimento Socioemocional (do Instituto Ayrton Senna) como exemplos de iniciativas

que contribuem para a melhoria da qualidade da educação e conseqüentemente motores de avanço no índice do IDEB no Ceará (CEARÁ, 2019).

É importante ressaltar ainda que quando se compara o número de analfabetos (13,3% em 2018) com os resultados satisfatórios do estado no IDEB, percebe-se a disparidade que existe entre o desafio da universalização da educação e a dita qualidade do ensino que é ofertado nas escolas. Pois ao mesmo tempo em que o Ceará consegue se destacar nacionalmente nas avaliações de larga escala não consegue avançar significativamente na redução do analfabetismo no estado.

Como foi citado no trecho anterior, a SEDUC aposta no desenvolvimento de habilidades socioemocionais como uma das ações importantes para aumentar a qualidade da educação no estado, política que vai ao encontro do objetivo de ampliação da oferta de ensino médio em tempo integral no estado. Em 2017, a SEDUC firmou parceria com o Instituto Ayrton Senna - IAS e, desde então, essa entidade vem marcando presença direta em muitas ações pedagógicas direcionadas aos alunos e professores de todas as escolas estaduais.

Outra instituição privada atua diretamente nas escolas estaduais de ensino médio regular: o Instituto Unibanco - IU. Desde 2012 essa parceria foi firmada, segundo a SEDUC, objetivando desenvolver intervenções no campo da gestão estratégica para resultados e, diferente do IAS, tem como foco os gestores escolares. O IU está presente nas escolas através do Programa Jovem de Futuro - PJF e suas ramificações, sendo a principal delas uma metodologia chamada Circuito de Gestão. A seguir, os detalhes dessa “parceria” e seu desenvolvimento no interior da escola.

3.3 O Instituto Unibanco e sua atuação no ensino médio público cearense

O Instituto Unibanco foi criado em 1982 com o objetivo de coordenar as atividades sociais do Conglomerado Itaú Unibanco. Segundo consta no Relatório de Atividades 2003, o Instituto Unibanco resolveu focar as suas ações na área da educação objetivando “preparar para o trabalho, incentivar ao voluntariado e capacitar os professores da rede pública de ensino”, levando em consideração a seguinte premissa: “nosso problema não está apenas na falta de acesso ao ensino, mas também na má qualidade da educação oferecida, que torna ineficientes os pesados investimentos públicos no setor e perpetua a exclusão social dos pseudo-educados” (INSTITUTO UNIBANCO, 2003, p. 6).

Caracterizando-se como uma instituição do terceiro setor, o Instituto Unibanco compõe o movimento Todos Pela Educação, grupo constituído por empresários de diversas

organizações de capital privado, dentre elas o Grupo Pão de Açúcar, Organizações Globo, Grupo Gerda, Grupo Bradesco, Instituto Ayrton Senna, etc. Sendo assim, o Instituto Unibanco se situa no rol de grandes conglomerados empresariais que atualmente orientam o curso de muitas políticas educacionais no país, implantando a lógica de mercado na esfera pública, acreditando ser essa a via eficiente e produtiva.

No ano de 2007, o Instituto Unibanco definiu que seu foco se concentraria, a partir de então, no ensino médio público, justificando que:

A situação do ensino médio também afeta diretamente o desenvolvimento econômico sustentável, pois atinge o nosso nível de competitividade global. De acordo com estudo do BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento, nosso país deixará de ganhar, nos próximos 40 anos, R\$ 300 bilhões – 16% do PIB – porque um grande contingente de jovens não concluiu o ensino médio e não apresenta, portanto, qualificação necessária para o mercado de trabalho (INSTITUTO UNIBANCO, 2007, p. 11).

Como é possível perceber no trecho acima, o argumento usado para justificar a atenção dada ao ensino médio por parte do Instituto alega claramente a questão do ganho (ou perda) de capital relacionado a essa etapa de ensino. Consideramos que isso revela o real interesse dessa corporação empresarial em investir na educação do país. A preocupação é com a competitividade global geradora de lucro.

Segundo o Instituto, o foco no ensino médio é “estratégico para que as novas gerações participem do desenvolvimento sustentável do Brasil, principalmente no momento em que o país começa a despontar como potência emergente no cenário internacional” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11). O Relatório de Atividades 2007 afirma também que, a partir daquele ano, o Instituto desenvolveria ações no ensino médio divididas em três frentes: educação formal, qualificação para o trabalho e educação ambiental. E, no ano seguinte, 2008, o Instituto inicia o seu projeto principal: Programa Jovem de Futuro - PJF.

O projeto central do Instituto Unibanco é o Programa Jovem de Futuro. Esse programa foi criado objetivando prestar assessoria técnica e programas de formação voltados para impactar nos resultados de aprendizagem do ensino médio. Começou como projeto piloto em algumas escolas dos estados de Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul e, com base nos resultados positivos alcançados nessa fase inicial, em 2009 foi reconhecido pelo Ministério da Educação - MEC como uma tecnologia educacional.

No ano de 2011, o PJF foi articulado ao Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI pelo Ministério da Educação - MEC e, conseqüentemente, após oficialização de parceria com muitos estados, passou a desenvolver ações no âmbito do ensino médio público em vários

estados brasileiros, dentre eles o Ceará. No Relatório de Atividades 2011, o Instituto, ao reconhecer a amplitude que o PJF alcançara naquele momento, afirmou:

Queremos que o programa, ao assumir essa nova dimensão, tenha um impacto social decisivo e mensurável, contribuindo efetivamente para aumentar a escolaridade dos jovens, que precisam concluir a educação básica para prosseguir seus estudos ou ter as condições mínimas de acesso ao moderno mercado de trabalho (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 9).

A preocupação em preparar o jovem para o mercado de trabalho aparece de forma constante no discurso promovido pelo IU. Os Relatórios de Atividades do IU de 2003 a 2019 evidenciam essa ideia e refletem a intenção das ações desenvolvidas, qual seja utilizar a escola pública para moldar, adaptar e formar mão de obra minimamente qualificada para o mercado de trabalho. Afirmando que “a conclusão do nível médio está intrinsecamente vinculada às condições necessárias para a ascensão social”, o IU reforça também que sua ação “atuará para romper com o ciclo reprodutivo da pobreza, estimulando a escolarização como solução para o apagão da mão de obra especializada” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 11). Para Zientarski (2015, p 71):

A estratégia defendida é a de colocar a educação como prioridade, apresentando-a como alternativa de “ascensão social” e de “democratização das oportunidades”. Efetivamente, no entanto, no âmbito educacional, difundido pelo capital é a racionalidade empresarial. Os valores que ela apregoa são a eficiência como caminho para a competitividade e a produtividade e o lucro como recompensa e fins a serem auferidos; sendo a educação um bem de consumo e fonte de lucro, ela torna-se acessível somente a uma pequena margem da sociedade.

Sendo assim, podemos entender que não foi por acaso que o IU escolheu a escola pública para “gerenciar” e aplicar o PJF. E, ao ser articulado oficialmente pelo MEC a uma grande política voltada para o ensino médio público (o ProEMI) e reforçar repetidamente em seus relatórios que objetiva formar mão de obra qualificada para o mercado de trabalho, efetiva-se mais uma tentativa (dentre tantas que já ocorreram) de implantar um projeto mercantilista de transformação da escola pública, especialmente na etapa de ensino médio. Segundo Laval (2019, p. 87):

Essa ideologia, que transforma a política educacional em uma política de adaptação ao mercado de trabalho, é um dos principais caminhos para a perda de autonomia da escola e da universidade. Obviamente ela é apresentada como um caminho de modernização do sistema escolar, ou até mesmo como o caminho real da democratização. Mas é sobretudo uma reabilitação da empresa, quando não uma estigmatização da educação pública.

Declarando ser uma instituição sem fins lucrativos e mantida por um “fundo patrimonial (*endowment*) que garante o alinhamento estratégico com a produção de bens públicos na educação e nossa sustentabilidade no longo prazo”, o IU atua em parceria direta com a Fundação Itaú Social e declara ter investido em 2020 a quantia de R\$56.497,00 (cinquenta e seis mil quatrocentos e noventa e sete reais) em suas atividades sociais (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, p. 7). Além da Fundação Itaú Social, o IU afirma que atua em parceria com outras instituições (ver Anexo B), dentre as quais destacamos: Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Todos pela Educação, UNESCO, Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, Sociedade Brasileira de Econometria, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas e Instituto Natura (INSTITUTO UNIBANCO, 2019, p. 30).

A rede de relações na qual o IU está envolvida inclui instituições públicas e privadas ligadas a grandes empresas nacionais e internacionais atuantes no setor educacional. Sobre esse contexto, Peroni e Caetano (2016a) pontuam que a presença efetiva de consultores oriundos de empresas privadas constitui-se como parte do novo setor de serviços educacionais; esses consultores operam globalmente grandes organizações especializadas em gestão da educação pública. Nesse contexto, “delega-se ao mercado o poder de decisão na esfera pública. Dessa forma, a privatização do público influencia procedimentos, conteúdos e relações de poder que passam a funcionar sob o dogma do mercado” (PERONI; CAETANO, 2016a, p. 417).

Já a parceria institucional da Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC/CE com o Instituto Unibanco - IU foi firmada oficialmente em 2012, tendo por objetivo a implantação do Programa Jovem de Futuro - PJF articulado ProEMI (ProEMI/JF) nas escolas públicas estaduais de nível médio, prestando apoio técnico e financeiro relacionados à gestão para resultados. A SEDUC, em sua página eletrônica oficial sobre o PJF, destaca:

O objetivo da estratégia é auxiliar as equipes gestoras a ampliarem o olhar, o cuidado e as intervenções no campo da gestão estratégica e da gestão de processos da rotina da escola, a fim de produzir impactos efetivos na qualidade da oferta educativa. Para tanto, inspira-se no método PDCA (plan, do, check, act, em português: planejar, executar, checar e atuar/ajustar). O PDCA é, atualmente, aplicado na melhoria contínua de processos de gestão e adaptado à realidade educacional da escola pública brasileira. Vale ressaltar que o Circuito de Gestão é composto pelas etapas de Planejamento, Execução, Monitoramento e avaliação de Resultados e Correção de Rotas (CEARÁ, 2017, online).

O trecho citado evidencia o caráter metodológico empresarial do PJJ. Há muitas expressões típicas da lógica mercadológica, tais como “gestão de pessoas”, “gestão de processos”, “executar”, “monitorar” e “corrigir rotas”, ressaltando-se que isso é adaptado à escola pública. Importante destacar ainda que a menção ao método PDCA citado no trecho acima comprova a relação da metodologia do PJJ como uma política *accountability*, pois esse método é a base da *accountability*.

No Ceará, no ano de 2020, o Instituto Unibanco esteve presente em 659 escolas e abrangeu 324.660 alunos (INSTITUTO UNIBANCO, 2020a, p. 9). Boa parte da elevação dos índices educacionais (IDEB, SPAECE, ENEM) relacionados ao ensino médio no Ceará desde 2012 tem sido comumente associada à atuação do Instituto Unibanco, através do PJJ, nas escolas estaduais.

No ano de 2020, no contexto da pandemia da Covid-19, o Instituto Unibanco criou, em parceria com a SEDUC/CE, a “Sala de Gerenciamento de Crise”. Essa ação se desenvolveu além das ações rotineiras relacionadas ao programa nas escolas. A “Sala de Gerenciamento de Crise” foi descrita da seguinte forma:

Diante dessa nova realidade, o Instituto Unibanco apresentou à Seduc uma estratégia de gestão para apoiar as ações que já estavam em curso no contexto da pandemia e também as futuras. Este apoio se consolidou na implementação da Sala de Gerenciamento de Crise, um espaço de trabalho e reuniões sistemáticas, com diversos interlocutores da rede, com o objetivo de contribuir com a secretaria na implementação, aprimoramento e organização de processos e informações no contexto de crise. A experiência da Sala de Gerenciamento de Crise se deu a partir da realização de encontros semanais nos meses de maio a julho, contando com, em média, 60 participantes a cada reunião. As discussões realizadas na sala se desdobravam no espaço semanal do comitê executivo da Seduc, composto pelos coordenadores das Credes/ SEFOR, que compartilhavam as informações e orientações com sua rede de escolas, nas respectivas regionais em que atuam. O trabalho da Sala de Gerenciamento de Crise resultou na elaboração do plano de retomada das atividades, amplamente debatido e construído por gestores escolares, estudantes, famílias e regionais, por meio de comitês setoriais. No plano estão contidas dimensões de gestão que estruturam a arquitetura de avanço sobre a crise, com objetivos estratégicos e resultados esperados (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b, p. 28).

Na prática, essa “Sala de Gerenciamento de Crise” planejava, monitorava e avaliava as atividades pedagógicas remotas, elaborando também diretrizes para as escolas.

Ainda no contexto de suspensão das aulas presenciais, outras ações, tanto no ano de 2020 quanto no ano de 2021, foram desenvolvidas pelo IU voltadas para gestores e professores. Muitas palestras e cursos de formação visando “gerenciar a crise” orientavam os atores escolares a desenvolverem estratégias “eficientes e produtivas”, com foco na obtenção de resultados positivos e, principalmente, a se “adaptarem”, se “flexibilizarem” e se

“transformarem” no cenário de atividades remotas. Aliás, é importante ressaltar que a palavra flexibilidade tem sido bastante utilizada no período pandêmico. Kuenzer (2021, p. 238), ao tratar sobre isso, conclui o seguinte:

A flexibilização define o projeto pedagógico da acumulação flexível em várias dimensões: na concepção de aprendizagem, flexível, cada vez mais mediada pelas tecnologias de informação e comunicação; nas propostas curriculares, como ocorreu com a flexibilização do ensino médio na última reforma; no aligeiramento da formação em todos os níveis de ensino, incluindo a formação de professores, para produzir subjetividades flexíveis; na organização e gestão dos processos de trabalho, flexibilizando o trabalho docente; nas relações entre capital e trabalho, pelo ajuste jurídico normativo, que institucionaliza a precarização via novas formas contratuais. A flexibilização, portanto, é uma das formas de atender à finalidade de formação e disponibilização de profissionais cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Para Silva (2011), existe íntima relação entre a precarização, o (des)emprego, a flexibilidade e a tecnologia, sendo esta usada para intensificar, ainda mais, a exploração da força de trabalho em escala mundial. Vejamos a seguir alguns dos temas abordados nos ciclos de palestras realizadas em 2020 e 2021 e que demonstram a iniciativa do empresariado aproveitando o momento pandêmico para transformar o perfil dos educadores da escola pública.

Figura 2 - Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em dezembro de 2020

INSTITUTO UNIBANCO

WEBINÁRIOS:
GESTÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA
EM TEMPOS DE CRISE

**09
DEZ
16h**

**GESTÃO ESTRATÉGICA DE PESSOAS
NO CONTEXTO DA PANDEMIA**

Rita Jobim
Cibele Franzese
Francisca de Almeida Mascarenha
Kamillo Silva

Fonte: Instituto Unibanco (2020c).

Figura 3 - Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em abril de 2021

Ciclo de Webinários
EDUCAÇÃO PARA JUVENTUDES

**EDUCAÇÃO HÍBRIDA: +
 UMA OPORTUNIDADE DE
 TRANSFORMAÇÃO**

**14
 ABR
 16h**

**RICARDO
 HENRIQUES**

VINICIUS WU

**CLAUDIA
 COSTIN**

**INSTITUTO
 UNIBANCO**

Fonte: Instituto Unibanco (2021a).

Figura 4 - Tema de palestra realizada pelo Instituto Unibanco em abril de 2021

**INSTITUTO
 UNIBANCO**

Ciclo de Webinários
EDUCAÇÃO PARA JUVENTUDES

Tema da semana:
**GESTÃO HÍBRIDA:
 AMPLIAÇÃO DE
 OLHARES SOBRE
 O ENSINO
 APRENDIZAGEM**

**28
 ABR
 16h**

PASSE PARA O LADO PARA VER OS PARTICIPANTES

YOUTUBE.COM/INSTITUTOUNIBANCO

Fonte: Instituto Unibanco (2021b).

Os temas das palestras apresentadas acima evidenciam a oportunidade que se abre para a “transformação” que o capital requer da educação formal. Isso pode ser evidenciado, por exemplo, nas palavras do superintendente executivo do IU, Ricardo Henriques, ao afirmar no evento apresentado na Figura 4 que: “Nós estamos atravessando esse processo nessa situação de crise pandêmica, mas há no horizonte a expectativa de isso ser a favor de uma educação mais contemporânea, mais atualizada, mais engajadora, que produza sentidos”. Já César Nunes, gerente do IU, fala em uma “janela de oportunidades” que se abre no contexto de ensino remoto/híbrido para quem trabalha com tecnologia: “a gente sabe que é uma grande oportunidade aproveitar esse momento, essa janela, para criar situações que vão nos permitir fazer as mudanças a gente sempre quis e vai fazer” (INSTITUTO UNIBANCO, 2021b).

Souza e Evangelista (2020, p. 61) compreendem esse cenário da seguinte forma:

A pandemia vem sendo chamada para justificar mudanças profundas que se pretendem impingir à rede pública de ensino, não apenas durante ela, mas, especialmente, após. A quarentena tem recebido a designação eufemística de “período de transição” para o modelo de ensino remoto – ou aprendizagem virtual, tecnológica, digital e mesmo educação a distância – que se estabilizaria e manteria como regra na Educação Básica.

O “cardápio” de soluções oferecidas pelo IU e muitas outras empresas envolvidas com a educação pública tem aproveitado o contexto educacional ocasionado pela pandemia da Covid-19 para colocar em prática a concepção de educação “moderna” e “carente de transformação”. Além disso, de forma geral, preconiza que o problema da educação pública é questão de “gestão” e que “pandemia exige ainda mais flexibilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2020b).

Outra ação atual do Instituto Unibanco, essa por sua vez em âmbito nacional, refere-se à criação do site “Observatório de Educação, Ensino Médio e Gestão”. Consiste em plataforma online que reúne documentos, produção acadêmica, notícias, estatísticas e mídias em geral sobre o tema Ensino Médio e Gestão Escolar. Na seção “Panorama dos territórios”, há dados estatísticos detalhados sobre cada estado brasileiro, dentre eles o Ceará.

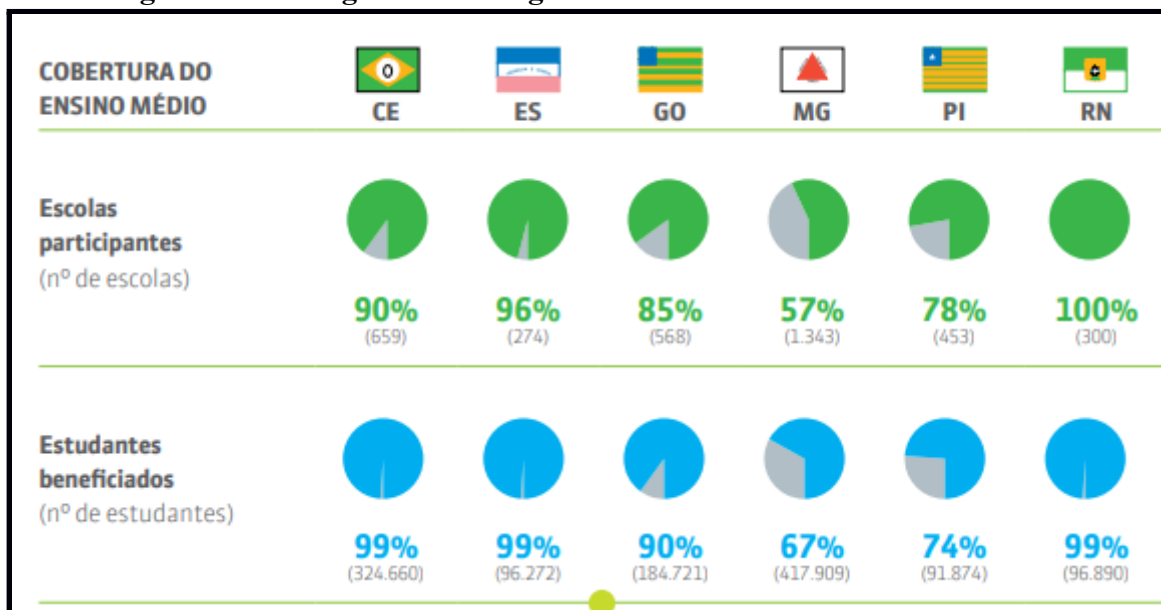
Diante do que foi apresentado, a atuação do Instituto Unibanco no Ceará vai além do Programa Jovem de Futuro, pois o Instituto tem estado presente em diversos momentos da educação pública estadual de nível médio, formando gestores e professores para a “transformação” educacional baseada na flexibilidade de trabalho docente e também requisitando uma adequação curricular estratégica para a obtenção de resultados. Seja com o

“Observatório da Educação”, com os cursos de formação continuada ou com o Programa Jovem de Futuro, o IU ocupa cada vez mais espaço na escola pública.

No capítulo seguinte, detalharemos a atuação do PJF e apresentaremos os instrumentos utilizados pelo IU na gestão em muitas ações desenvolvidas nas escolas de ensino médio públicas no Ceará.

Desde a sua implantação, em 2008, o Programa Jovem de Futuro já foi desenvolvido em 11 estados: Pernambuco, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Pará, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso do Sul, Espírito Santo, São Paulo e Rio de Janeiro. Ao longo dos anos alguns estados saem do programa e outros entram, por isso a cada ano variam os estados atendidos. Em 2020, o PJF foi aplicado em 6 estados; como mostrará a Figura 6 a seguir.

Figura 6 - Abrangência do Programa Jovem de Futuro no ano de 2020



Fonte: Instituto Unibanco (2020a).

“O Jovem de Futuro adota a premissa de que qualquer escola tem potencial para mudar sua realidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 17) e, para isso, adota o conceito de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem - GEpR, base de sustentação do Programa Jovem de Futuro nas escolas. Esse modelo apresenta aos gestores escolares estratégias e instrumentos que tornam as ações pedagógicas mais eficientes (de acordo com os objetivos propostos pelo projeto) e produtivas. Zientarski (2015, p. 66), ao tratar sobre os princípios que orientam a elaboração e execução do PJF, afirma:

Os princípios orientam para um trabalho com foco nos resultados positivos de ensino e aprendizagem. Neste sentido, apresenta aos gestores escolares estratégias e instrumentos que tornem o trabalho escolar eficiente, criativo e produtivo, ou seja, assim como no mercado de trabalho, estas são exigências semelhantes, caracterizando a lógica produtivista do modo de produção capitalista no âmbito das escolas.

Todos os procedimentos são estratégicos e intencionam obter um resultado do tipo quantitativo relacionado às ações desenvolvidas. Para isso, há a “mobilização de recursos

humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, o controle e a avaliação” (PERONI; CAETANO, 2016a, p. 413), características fundamentais da lógica mercantilista.

O Instituto Unibanco (2017a, p. 5) justifica o foco na gestão escolar com o seguinte argumento:

A proposta do projeto Jovem de Futuro tem como foco a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR), por entender que o gestor escolar tem um papel fundamental na organização e articulação de processos e recursos disponíveis na escola, objetivando atingir metas com responsabilidades compartilhadas voltadas à garantia de acesso, permanência e aprendizagem na educação.

Nesse contexto, Peroni e Caetano (2016a) consideram que o Jovem de Futuro parte da premissa de que o problema da educação escolar está na gestão da escola, que é considerada comumente como ineficiente e ineficaz.

As ações do Jovem de Futuro desenvolvidas nas escolas são acompanhadas através de uma plataforma digital própria chamada Sistema de Gestão para o Avanço Contínuo da Educação – SIGAE. Essa plataforma foi criada pelo IU em 2012 e até o ano de 2019 chamava-se Sistema de Gerenciamento de Projetos - SGP. No âmbito do Jovem de Futuro, o SIGAE serve para planejar, acompanhar e avaliar os projetos no contexto da gestão escolar e, além disso, compila a trajetória estatística da escola desde o ano de implantação do projeto na instituição, reunindo dados internos e externos, tais como metas propostas, resultados obtidos em avaliações de larga escala e taxas de rendimento escolar (aprovação, reprovação e evasão).

Na escola, as ações do Jovem de Futuro são planejadas, elaboradas, monitoradas e avaliadas por um Grupo Gestor específico do PJJ. Esse grupo gestor é composto pelo diretor, coordenador, representante dos alunos, representante dos pais e representante dos professores e, em conjunto, eles são responsáveis por coordenar e supervisionar as ações do projeto e também “zelar pela adequada aplicação dos investimentos, ou promover sanções, quando necessário, em função de resultados negativos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 17). Nesse ponto, Peroni e Caetano (2016b) chamam atenção para a questão que, nesse contexto, o Conselho Escolar, enquanto um dos pilares da gestão democrática, perde importância, já que é formado outro conselho para controlar as ações pedagógicas.

No SIGAE é incluído o Plano de Ação, documento onde, após criterioso e específico processo de planejamento, são registradas as ações que cada escola pretende desenvolver ao longo do ano letivo. O Plano de Ação do PJJ é composto por seções que detalham a ação a

ser desenvolvida, incluindo desde a etapa do planejamento ao resultado (mensurável e quantitativo) que se pretende alcançar. A seguir, um exemplo de um trecho de um Plano de Ação:

Figura 7 - Trecho do Plano de Ação do Circuito de Gestão PJJ

CAUSA RELACIONADA Falta de aprendizagem de conteúdos básicos	CATEGORIA Pedagógico	DATA DE INÍCIO DA AÇÃO 04/03/2019
NOME DA AÇÃO Aulas fundamentadas nos Descritores do Spaece. Foco nos Descritores Críticos.	RESPONSÁVEL	
DESCRIÇÃO DA AÇÃO Realização de oficinas de nivelamento, desenvolvendo as habilidades e competências de leitura e escrita com ênfase nos Descritores Críticos.	PÚBLICO ALVO Turmas das 3ª séries.	
PRODUTO 22 horas/aulas fundamentadas nos Descritores do SPAECE. Justificativa: Tarefas aconteceram de acordo com o planejado, é possível ver evidências no formulário 5 on line. https://drive.google.com/open?id=1rPM2QZsnR_kBq0LGpwooEveE-7JFWjPA % de Conclusão: 75,01 a 100%		
RESULTADO ESPERADO Aumento de 15 pontos na proficiência do SPAECE em Língua Portuguesa para que a média da escola na Proficiência de Língua Portuguesa em 2019 seja de 275. Justificativa: Em virtude da ação ter se desenvolvido de maneira satisfatória acreditamos que o resultado pretendido será alcançado. Estamos confiantes. Status: Total		

Tarefa	Responsável	Data Início	Data Término	Data Início Realizado	Data Término Realizado	Status
Aulão ENEM - Ciências Humanas (FDS ENEM)		21/09/2019	21/09/2019	21/09/2019	21/09/2019	Concluído
Aulão ENEM - Linguagens e Códigos		24/05/2019	24/05/2019	24/05/2019	24/05/2019	Concluído
Aulão ENEM - Linguagens e Códigos (FDS FNFM)		05/10/2019	05/10/2019	05/10/2019	05/10/2019	Concluído

Fonte: SIGAE - Instituto Unibanco.

A Figura 7 revela algumas das partes que compõem o Plano de Ação do PJJ. Nela, é possível perceber o uso do discurso tipicamente empresarial para elaborar a ação, onde as aulas são classificadas como “produto” e o “resultado esperado” é o aumento da proficiência em uma avaliação externa. Além disso, os professores são registrados oficialmente como “responsáveis” e as datas de início e término de cada tarefa são pré-definidas.

As ações propostas no Plano são desenvolvidas através de “Tarefas” que simbolizam, por exemplo, a prática dos professores no dia a dia, ou seja, a atribuição (responsabilidade) de cada professor no rumo da meta. Sendo assim, cada “Tarefa” realizada deve ser registrada no SIGAE, e isso, a depender das datas planejadas para cada tarefa, pode significar que todo dia (ou toda semana) o gestor precise acessar o SIGAE para protocolar e avaliar o que foi feito.

Nesse sentido, concordamos com as autoras Shiroma e Evangelista (2011, p. 135) ao afirmarem que:

A gestão por resultados pressupõe um forte sistema de avaliação, critérios e indicadores definidos. Os reformadores alegam que quanto mais normatizada, informatizada, computadorizada, despersonalizada for a avaliação, mais adequada, posto que se tornaria mais refratária à subjetividade do avaliador. Contudo, a ênfase hipertrofiada nos instrumentos e mecanismos de avaliação tem produzido uma reorganização nas instituições educacionais que retiram boa parte do tempo que dedicariam ao trabalho educativo para registro de informações, preenchimento e envio de relatórios às instâncias superiores.

E isso, na prática, acontece. Boa parte do tempo dos gestores é dedicado ao preenchimento de relatórios e aferição quantitativa de “Resultados” (ver Figura 7), e esses resultados, quando são tomados isoladamente, descolam-se da realidade em que foram produzidos e assumem o papel de revelar a “qualidade” da educação, ocasionando, assim, a fetichização dos resultados (SHIROMA; EVANGELISTA, 2011).

Ainda para as autoras Shiroma e Evangelista (2007, p. 539), “o discurso gerencial incorporado pelos educadores não é apenas repetição de *slogans*, mas a evidência de ideologias em disputa. Sua assimilação colabora na produção e reprodução de uma dada concepção de mundo, define prioridades e modos de agir”. Isso é o que ocorre com as ações do PJJ, pois, nessa lógica, tudo precisa ser quantificado ou mensurável. Desse modo, a linguagem utilizada na escola, aos poucos, passa a ser notadamente mercantilista; isso é preocupante, pois, como disse Afonso (2009, p. 13), “Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável”.

Com a chegada da política do Novo Ensino Médio, as ações do PJJ passam a ser planejadas oficialmente, isto é, registradas no Plano de Ação, sem relação com recursos financeiros para que sejam desenvolvidas. Portanto, acontece um movimento de centralização na gestão da escola com ações “eficientes”, mas que não requerem necessariamente recurso financeiro para serem desenvolvidas. É como se o problema da escola pública fosse apenas uma questão de gestão ineficiente, de ideias geniais ou de falta de engajamento dos envolvidos. Nessa lógica,

Escolas eficazes são aquelas que fazem mais com menos, que gerem melhor seus recursos, que arrecadam de outras fontes, não dependem do Estado, constroem sua “autonomia” financeira ou cobram mensalidades, fazem parcerias com empresas ou convocam a comunidade escolar a desenvolver iniciativas que permitam arrecadar recursos para realizar seus projetos. O que se pretende com isso? Modificar paulatinamente a escola e adequá-la ao orçamento possível, seja ele oriundo do

Estado ou de formas particulares de captação de recursos (SHIROMA; EVANGELISTA, 2007, p. 538).

Assim, decorre a tentativa de implantar uma política educacional assentada no projeto de Estado mínimo, onde o governo tem obrigação de gastar apenas minimamente com as escolas, pois elas são capazes de construir relações com atores externos ao setor público e conseguir apoio para desenvolver as suas ações ou realizar projetos “eficientes” sem precisar de dinheiro, isto é, fazer mais com menos. Desse modo, com o término dos investimentos financeiros oriundos do ProEMI/JF, é implantado, no âmbito do PJJ, um método do IU focado em gestão de projetos sem vinculação direta a recurso financeiro. Inicia-se então o Circuito de Gestão.

Atualmente, o carro-chefe do Programa Jovem de Futuro é o Circuito de Gestão, método criado pelo IU e que é implementado nas secretarias de educação, nas regionais de ensino e nas escolas. O IU, em seu site oficial, define-o da seguinte forma:

O método Circuito de Gestão foi inspirado no ciclo PDCA, acrônimo em inglês para planejar, fazer, checar e agir (Plan, Do, Check and Act). Através de uma sequência de ciclos, o Circuito de Gestão propicia a análise, a revisão e o aprimoramento de cada ação, promovendo assim o avanço contínuo da gestão escolar. O Circuito de Gestão possui seis etapas: (1) Pactuação de Metas; (2) Planejamento; (3) Execução; (4) Avaliação de Resultados; (5) Compartilhamento de Práticas e (6) Correção de Rotas. (INSTITUTO UNIBANCO, 2021c, online).

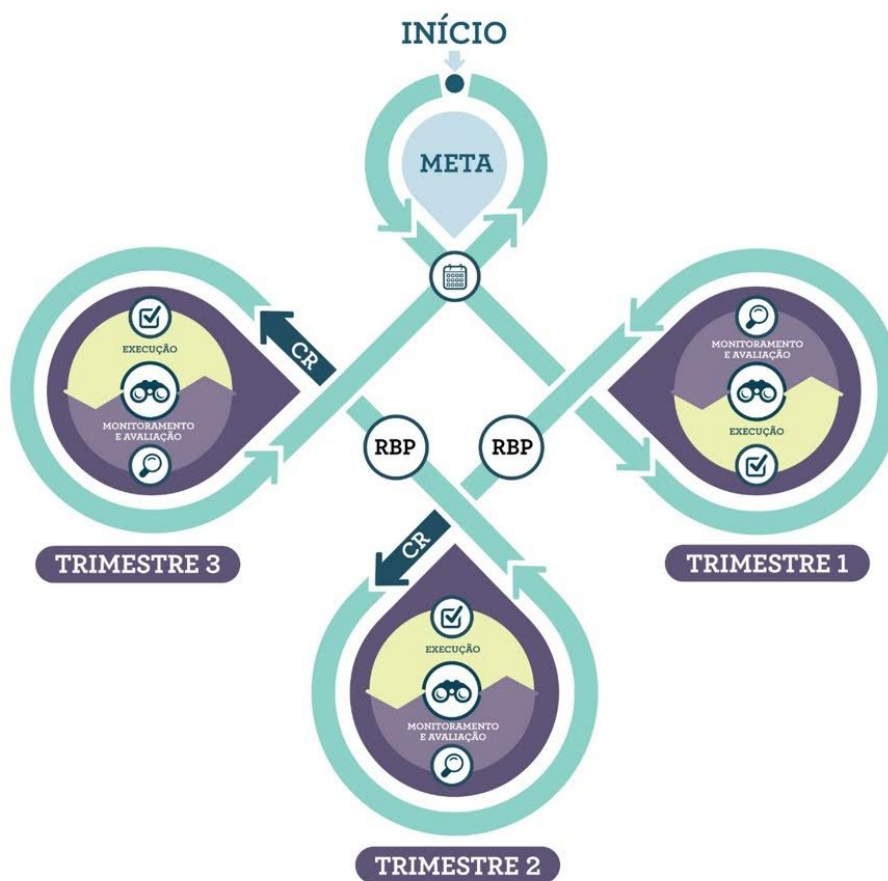
É interessante observar a equivalência existente entre o conceito de Circuito de Gestão e o fundamento do modelo *accountability*. Isso reforça a tese da inclusão do Circuito de Gestão como uma autêntica política de responsabilização. O Circuito inicia com o estabelecimento de uma meta para cada escola, a partir da qual a instituição deverá elaborar estratégias (Plano de Ação) para atingir a meta determinada pelo IU em conjunto com a secretaria de educação. Na prática, o Circuito possui as seguintes etapas:

1. Pactuação de metas: a SEDUC, em conjunto com o IU, estabelece uma meta para cada escola. Essa meta é determinada tendo como base o percurso histórico estatístico de cada escola, considerando alguns dados, tais como nota do IDEB, aprovação interna, evasão, etc.;
2. Planejamento: elaboração do Plano de Ação;
3. Execução: as ações do Plano de Ação são colocadas em prática, sendo registradas e monitoradas através do SIGAE;
4. Avaliação dos Resultados: nessa etapa ocorrem as reuniões chamadas de Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados - SMAR;

5. Compartilhamento de Práticas: reuniões com gestores de diferentes escolas para apresentarem as práticas (ações) exitosas, isto é, ações que contribuíram para o atingimento da meta. As reuniões dessa etapa são chamadas de “Reunião de Boas Práticas - RBP”;
6. Correção de Rotas: nessa etapa do Circuito, as ações previstas no Plano podem ser ajustadas.

A seguir, duas imagens oficiais que representam o percurso do Circuito de Gestão. Esses fluxogramas figuram nos materiais de formação do PJF e nos relatórios de atividades elaborados anualmente pelo IU. A primeira (versão 1) foi usada oficialmente pelo IU até 2019; já a segunda (versão 2) foi apresentada pelo PJF em 2020.

Figura 8 - Versão 1 do fluxograma representativo do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2017b).

Figura 9 - Versão 2 do fluxograma representativo do Circuito de Gestão a partir de 2020



Fonte: Instituto Unibanco (2020a).

A linguagem tipicamente empresarial é predominante em todas as etapas do Circuito de Gestão. Tanto na Figura 8 quanto na Figura 9, os termos determinam que o contexto levado em consideração é um contexto mercantilista, onde existe uma meta a ser alcançada e todos os esforços da escola se concentram em atingir a determinada meta. Não é por acaso que a meta está no topo do fluxograma do Circuito. “No Jovem de Futuro, a meta é um elemento indispensável, uma vez que é o ponto de partida para iniciar o Circuito de Gestão, direcionando suas etapas”, afirma o Instituto Unibanco (2017a, p. 82).

As metas de cada escola são formuladas por meio de um indicador criado pelo Instituto Unibanco. Esse indicador, de maneira geral, é composto pelo fluxo de rendimento interno (aprovação, reprovação e evasão) e a proficiência (nota) da avaliação externa do estado. No caso do Ceará, é o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará - SPAECE. Entendemos que, dessa forma, ao excluir os gestores e professores do processo de decisão da meta, os ideais de gestão democrática ficam prejudicados, pois foram agentes externos à escola que determinaram o andamento do trabalho escolar e burocratizaram o papel dos gestores e professores (ZIENTARSKI, 2015).

O comprometimento da Secretaria de Educação, ao implementar a cultura de metas na rede, “colabora para que a cultura de corresponsabilização se dissemine na rede de forma

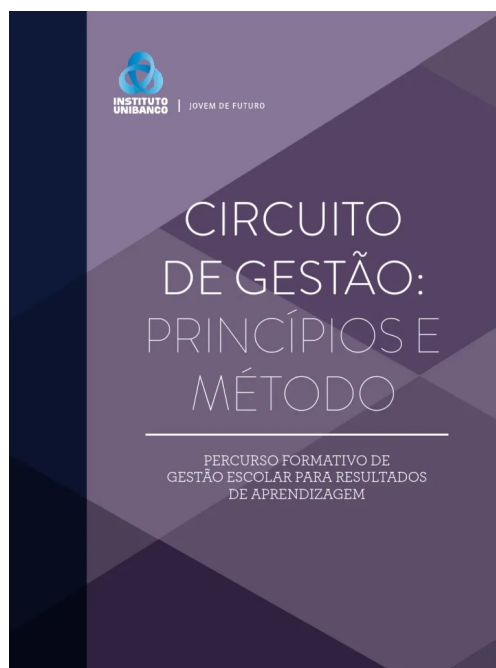
estratégica” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 88), e isso produz uma reação em cadeia que só reforça a cultura da responsabilização e da meritocracia em alunos, professores e gestores. Além das metas, outra cultura implementada por meio do PJF nas escolas públicas é a mudança de vocabulário nas ações pedagógicas; a linguagem tipicamente empresarial acaba prevalecendo no cotidiano escolar. A seguir, apresentaremos evidências desse caso através da análise de uma publicação do IU onde é apresentado aos gestores escolares o Circuito de Gestão, metodologia principal do Programa Jovem de Futuro.

4.2 O alinhamento empresarial da gestão da escola pública evidenciado em publicações do Programa Jovem de Futuro

O Programa Jovem de Futuro é desenvolvido nas escolas públicas por meio de instrumentais e metodologias específicas elaboradas pelo Instituto Unibanco. Uma dessas metodologias chama-se Circuito de Gestão, cuja base foi detalhada na seção 4.1 e simbolizada na Figura 9 desta dissertação.

O Circuito de Gestão chegou às escolas em 2017, através de cursos de formação continuada e um manual explicativo direcionado aos gestores escolares, orientando seus princípios e diretrizes. A seguir, na Figura 10, apresenta-se a capa do manual:

Figura 10 - Capa do manual do Circuito de Gestão



Fonte: Instituto Unibanco (2017a).

Essa publicação traz orientações gerais relacionadas ao Circuito de Gestão enquanto metodologia principal do PJE. Foi produzida pelo Instituto Unibanco e publicada em 2017, possui 134 páginas e está dividida em 9 capítulos detalhando os princípios que fundamentam o circuito e também detalhando cada uma das suas etapas. O primeiro e o segundo capítulos argumentam sobre os pressupostos e fundamentos da Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR) e, por isso, serão alvo de análise nesta pesquisa, pois entendemos que nesses dois capítulos residem toda a essência do alinhamento empresarial proposto para a escola pública pelo PJE/IU.

A seguir, as Figuras 11 e 12 apresentam o sumário do manual:

Figura 11- Parte 1 do Sumário do manual do Circuito de Gestão

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	11
CAP. 1 GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM (GEpR):	
DIREITOS, AUTONOMIA E EQUIDADE	16
1.1 OS DIREITOS DE APRENDIZAGEM ESTÃO SENDO GARANTIDOS?	18
1.2 DIREITOS E EQUIDADE	23
1.3 CONCEITUAÇÃO DO MODELO DE GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	27
1.3.1 PRINCÍPIOS E VALORES	27
1.3.2 DETERMINANTES DA APRENDIZAGEM	32
1.3.3 PROCESSOS DE ROTINA DA GESTÃO NA ESCOLA	35
1.3.4 HIERARQUIA DE PROCESSOS E ORIENTAÇÃO PARA RESULTADOS	36
1.3.5 ATORES DA EDUCAÇÃO E A APRENDIZAGEM	38
1.3.6 EXERCÍCIO DA AUTONOMIA A SERVIÇO DA APRENDIZAGEM	40
1.3.7 REQUISITOS PARA O MODELO FUNCIONAR	42
CAP. 2 O TRABALHO DA GESTÃO ESCOLAR PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	44
2.1 ASPECTOS DA ATUAÇÃO DOS GESTORES	44
2.2 GESTÃO DE PROCESSOS DE ROTINA	49
2.2.1 GESTÃO PEDAGÓGICA (ENSINO E APRENDIZAGEM)	50
2.2.2 GESTÃO DE PESSOAS	54
2.2.3 GESTÃO FÍSICO-FINANCEIRA	62
2.2.4 GESTÃO RELACIONAL	67
2.3 A LIDERANÇA EDUCATIVA COMO CONDIÇÃO PARA RESULTADOS DE APRENDIZAGEM	73
CAP. 3 O CIRCUITO DE GESTÃO	76
3.1 O PAPEL DO GESTOR	79
3.2 O PROFISSIONAL DE APOIO AO CIRCUITO DE GESTÃO (ACG)	79
CAP. 4 A META	82
4.1 O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)	83

Figura 12 - Parte 2 do sumário do manual do Circuito de Gestão

4.2 A PROPOSTA DO INSTITUTO UNIBANCO: IDEB*	85
4.3 A CULTURA DE CORRESPONSABILIZAÇÃO COMO DECORRÊNCIA DA META	87
CAP. 5 PLANEJAMENTO	90
5.1 DIAGNÓSTICO: LEVANTAMENTO DE CAUSAS E FILTRO DE GERENCIAMENTO	91
5.2 PLANO DE AÇÃO: CONSTRUINDO MAPAS DE AÇÃO PARA OS COMPONENTES SELECIONADOS	94
CAP. 6 EXECUÇÃO	98
6.1 EXECUÇÃO DO PLANO DE AÇÃO	100
6.2 MONITORAMENTO DE ROTINA E ADEQUAÇÕES	101
6.3 REGISTRO	102
CAP. 7 MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS	108
7.1 SISTEMÁTICA DE MONITORAMENTO E AVALIAÇÃO DE RESULTADOS (SMAR)	109
7.2 PERIODICIDADE E NÍVEIS DA SMAR	111
7.3 DECORRÊNCIAS DA IMPLEMENTAÇÃO DA SMAR	114
CAP. 8 REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS	116
8.1 A REUNIÃO DE BOAS PRÁTICAS NO ÂMBITO DO CIRCUITO DE GESTÃO	118
CAP. 9 CORREÇÃO DE ROTAS	122
9.1 INSUMOS PARA A CORREÇÃO DE ROTAS	123
9.2 IMPLICAÇÕES DA AVALIAÇÃO EXTERNA	124
9.3 CORREÇÃO DE ROTAS NO PLANO DE AÇÃO	124
9.4 INDICATIVOS PARA A CORREÇÃO DE ROTAS	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	128
NOTA TÉCNICA DO CÁLCULO DE METAS POR ESCOLA	134

Fonte: Instituto Unibanco (2017b).

Pela visualização do sumário da referida publicação, já é possível perceber que a linguagem utilizada na divisão das seções é notadamente mercantilista. “Hierarquia”, “insumos”, “meta”, “correção”, “monitoramento” e “resultado” são algumas das palavras recorrentes nessa seção e que fogem ao vocabulário pedagógico até então usado pelos educadores. “Por resultados entendamos não apenas os escolares, mas também os sociais, dado que o que está implicitamente colocado como tarefa da ação docente é a preparação das futuras gerações, delineada nos limites do modo capitalista de produção”, alertam Shiroma e

Evangelista (2011, p. 135) sobre a busca por resultados perseguida pelas políticas educacionais de cunho técnico-gerencialista.

Percebe-se ainda, por meio do sumário, que a gestão da escola é o foco do circuito, havendo inclusive uma seção específica (3.1) para definir “O papel do Gestor”, centralizando-se nele o papel exclusivo de administrar de modo “eficiente” a escola.

Feita a apresentação inicial, a partir de agora daremos início à análise da seção “Introdução” e dos dois primeiros capítulos do manual, evidenciando neles tanto a questão da linguagem empresarial empregada quanto também o discurso que sustenta a sistemática de operacionalização proposta (ou imposta) na escola por meio das etapas do Circuito.

Na seção Introdução, o IU é apresentado como uma instituição que busca “a melhoria do Ensino médio e desenvolve ações e busca de resultados efetivos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 11). Há ainda uma breve apresentação do PJF e seu histórico de desenvolvimento ao longo dos anos no Brasil, bem como sua incorporação ao Ministério da Educação como uma tecnologia educacional. Segundo o manual, a principal diretriz do PJF é promover “uma gestão escolar e participativa com alta qualidade técnica e orientada para a melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p.12). Há ainda o destaque para os atores centrais que operacionalizam o PJF:

- a) Equipe da Secretaria de Educação - liderada pelo coordenador do EM no estado;
- b) Profissionais de Apoio ao Circuito de Gestão (ACG) - são os supervisores escolares;
- c) Formadores - responsáveis pelos cursos de formação sobre o Circuito de Gestão;
- d) Dupla gestora de cada escola - composta pelo diretor e o coordenador escolar.

Oficialmente, esses são os responsáveis por implementar o PJF a nível de rede de ensino e a nível escolar. É perceptível a ausência da menção ao Conselho Escolar na operacionalização do programa, visto que, dentro dos princípios de gestão democrática, a presença do Conselho Escolar é primordial em qualquer ação na escola, especialmente aquelas que envolvem recursos financeiros, caso do PJF (PERONI; CAETANO, 2016b). O não dito precisa também ser considerado, pois “o que não é dito, o que é silenciado, constitui igualmente o sentido do que é dito” (ORLANDI, 2007, p. 84-85), diante disso, consideramos a ausência da menção ao Conselho Escolar como uma prova da desconsideração, por parte do IU, desse elemento democrático no contexto de desenvolvimento do Circuito de Gestão.

O capítulo 1, intitulado *Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR): direitos, autonomia e equidade*, trata de maneira geral dos conceitos do modelo GEpR. Inicialmente é ressaltado o foco na gestão escolar “como foco vital para que todos aprendam no tempo esperado, com a idade adequada” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 16).

No questionamento sobre se os direitos de aprendizagem estão sendo garantidos, a publicação reconhece (e demonstra por meio de gráficos) o avanço no número de estudantes que concluem o ensino fundamental, porém a distorção série-idade juntamente com o alto nível de reprovação e abandono fazem com que muitos jovens já ingressem no EM com defasagem de aprendizagem. Na exemplificação dos dados apresentados, o movimento Todos pela Educação (TPE) é tido como fonte várias vezes, o que comprova a sua parcela de sustentação e participação na política educacional. Nesse sentido, Martins (2016, p. 64) afirma que:

A ampliação dos parceiros e a projeção midiática fizeram com que o TPE alcançasse o status de “especialista em educação”, tornando-o um movimento de dimensão nacional. Entretanto, dentro de sua estrutura organizativa, os lugares de decisão (presidência, conselhos, coordenação) ainda são ocupados, predominantemente, por empresários, os quais demarcam as diretrizes e interesses fundamentais desse movimento.

Ao tratar sobre direitos e equidade na escola, o IU afirma que “a eliminação das desigualdades sociais e econômicas depende de uma educação de qualidade”. Nesse momento, faz-se interessante contrapor a esse pensamento a afirmação de Mészáros (2011, p. 69), argumentando sobre a crise do capital e alertando que o problema do desemprego e das desigualdades sociais não se restringe apenas às pessoas não qualificadas, “mas atinge também um grande número de trabalhadores altamente qualificados, que agora disputam somando-se ao estoque anterior de desempregados, os escassos – e cada vez mais raros – empregos disponíveis”.

Na análise do material, chamaram atenção as notas de rodapé ao longo dos capítulos, pois elas evidenciam o embasamento teórico que sustenta o PJF e, por conseguinte, o Circuito de Gestão. Em uma das notas de rodapé, é apresentado um aporte teórico que define o que significa escola de qualidade (Figura 13):

Figura 13 - Texto da nota de rodapé da pág. 24 do manual do Circuito de Gestão

Amostra de Domicílios (Pnad).
⁶Os autores Ferreira e Tenório definem qualidade educacional como o caráter de diversos elementos associados às seguintes dimensões de qualidade: eficácia – atingir metas estabelecidas; eficiência – otimizar o uso dos recursos; efetividade – considerar os resultados sociais do serviço; equidade – minimizar o impacto das origens sociais e vulnerabilidades no desempenho; satisfação – relação entre expectativas e satisfação dos segmentos interessados (2010).

Fonte: Instituto Unibanco (2017a).

Segundo o texto contido na Figura 13, a qualidade educacional é definida pela junção de diversos elementos associados à eficácia, eficiência, efetividade, equidade e satisfação. Sendo que: a eficácia está relacionada a atingir metas; a eficiência, potencializar os recursos; a efetividade, avaliar os resultados obtidos; a equidade, minimizar os impactos da desigualdade no resultado obtido; e a satisfação, corresponder às expectativas das partes interessadas. É perceptível (e preocupante) a menção, em um material orientador e formador de gestores escolares, a um padrão de qualidade totalmente técnico e empresarial, sem se reportar a aspectos educacionais que não sejam relacionados a metas e desempenho. Mais uma vez, o não dito no texto faz toda a diferença, pois desvela um discurso específico.

Na sequência (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 27), o manual apresenta os princípios e valores do Circuito de Gestão: participação; altas expectativas e valorização; respeito a contextos diversos; necessidade de inovar; e equidade. Destacamos aqui a definição do princípio da participação na publicação da seguinte forma: “princípio democrático: criação coletiva e crescimento a partir da crítica (sem democratismo)” (p. 28); no sentido comum, a palavra “democratismo” relaciona-se à ideia de muitas discussões, muitas reuniões, muito debate, etc.

Schneider (2019) chama a atenção para a questão do uso das palavras “participação” e “democracia” por parte dos reformadores da educação:

Importa destacar, nesse contexto, que o conceito de participação remete ao de democracia. Contudo, porque o termo é caracterizado pela ambiguidade e a imprecisão semântica, nas últimas décadas surgiram diferentes modalidades e tipos de participação com significados igualmente plurais. A utilização do conceito por correntes de pensamento filiadas a perspectivas ideológicas distintas, bem como à sua colonização, a partir de um viés instrumental e fortemente apelativo, vem favorecendo a banalização e o uso retórico do conceito. Especialmente na educação, em vista da imposição à implementação de uma gestão democrática no ensino público, tende a se expandir um tipo normativo e marginal de participação (SCHNEIDER, 2019, p. 483).

Ainda sobre o princípio da participação, é incluída na definição desse princípio a necessidade do “engajamento dos atores da escola, da família e da comunidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 28), ressaltando que isso é indispensável ao exercício da cidadania. Porém, em momento nenhum visualizamos a menção do Estado ou do poder público como responsável pela “tão almejada” qualidade da educação buscada pelo PJJ, e, em conformidade com o dispositivo teórico-metodológico que sustenta esta análise, entendemos que o não dito também é revelador e por isso compreendemos que esse fato, como uma forma tácita de desresponsabilizar o poder público do compromisso direto com a educação escolar pública, joga essa responsabilidade para a gestão da escola e para a comunidade.

Na finalização do capítulo 1, o IU afirma que, para que o modelo da GEpR funcione, há a “necessidade” da formação de professores e gestores considerarem esses aspectos que fundamentam o Circuito de Gestão.

Em relação à formação inicial, é preciso observar que no Brasil há a necessidade de se repensar padrões de competência que são traduzidos nos currículos dessa fase da profissionalização dos educadores. É preciso que se invista fortemente no desenvolvimento de capacidades e conhecimentos técnicos do campo da prática do ensino em estreita articulação com o desenvolvimento de capacidades e conhecimentos específicos da gestão. [...] A motivação também é um requisito de uma gestão orientada para resultados de aprendizagem. Para atingir uma meta, por exemplo, o engajamento das lideranças, secretários, profissionais de ACG, gestores escolares e coordenadores pedagógicos é imprescindível. [...] Uma das estratégias para estimular as pessoas pode se configurar na definição de metas e incentivos (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 42).

Portanto, ao analisar esse discurso sobre a formação inicial de professores, percebe-se claramente a vontade por parte do Instituto de incluir logo na formação de professores esse perfil técnico de gestão solicitado no PJJ. Além disso, ao mencionar a questão de metas e incentivos como estratégia para motivar pessoas, reforça-se um comportamento produtivista e capitalista que expõe a recompensa material como objetivo dos educadores. Por fim, é importante destacar ainda que, ao mencionar a “motivação” como um dos requisitos necessários aos gestores para atingir a meta, coloca-se em pauta a inclusão das chamadas habilidades socioemocionais no perfil dos gestores.

O capítulo 2, *O trabalho da gestão escolar para resultados de aprendizagem*, continua-se apresentando a motivação como elemento essencial para a obtenção de resultados e relaciona-se a motivação sempre a incentivos diversos. Para o Instituto Unibanco, a ausência de motivação decorre da falta de corresponsabilização e isso interfere nos resultados, sendo papel do gestor motivar sua equipe para a ação, de modo que “é preciso que ele (gestor) exerça sua liderança ao mobilizar o grupo para as ações que precisam ser executadas, sabendo

delegar tarefas e promover a corresponsabilização” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 46). Claramente, percebemos um conteúdo gerencialista baseado no pilar da responsabilização, característica dos processos fundamentados em *accountability*. À vista disso, Shiroma e Evangelista (2011, p. 144) alertam:

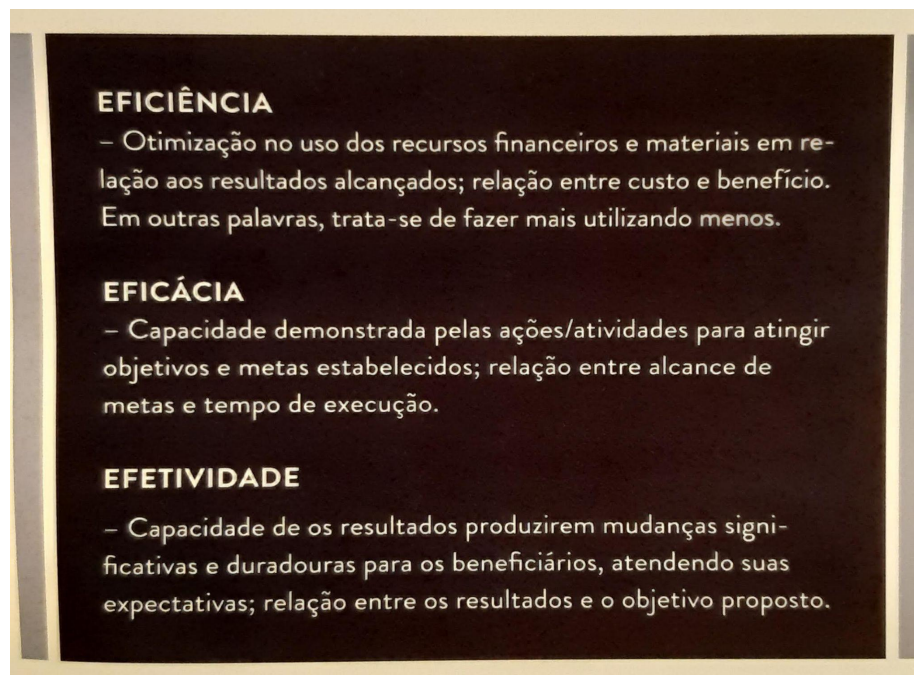
Trabalhamos com a hipótese de que no contexto de mercantilização no campo educacional, a ideologia da “educação de qualidade” e a apologia da *accountability* são estratégias utilizadas para produzir a fetichização dos resultados. Sabemos quão falaciosa pode ser a argumentação que estabelece entre a avaliação de resultados pautada em indicadores quantitativos e a qualidade da educação uma relação de causa e efeito.

A referida publicação também elenca quatro tipos de motivação: agir por satisfação, agir por uma causa, agir por reconhecimento e agir por incentivos. Agir por satisfação é definido como um agir pelo simples prazer do resultado, “ela é intrínseca, **mas não é usual**” (INSTITUTO UNIBANCO, 2017a, p. 46, grifo nosso). Ao afirmar isso, levando em consideração o contexto educacional, confirma-se a ideia que muitos neoliberais têm sobre o servidor público, nesse caso, os educadores. Para Shiroma e Evangelista (2011, p. 143):

Um discurso ambíguo que responsabiliza o professor pela má qualidade da educação e, simultaneamente, lhe confia a ‘missão’ de produzir sua boa qualidade somada às novas formas de gestão e organização da escola tem repercussões sobre a identidade profissional do professor: culpado pelo fracasso e simultaneamente responsável pelo sucesso do aluno.

Ainda com foco no papel do gestor na garantia da qualidade da educação, são retomados os conceitos que definem qualidade (Figura 14), agora com destaque para eficiência, eficácia e efetividades. Segundo o IU (2017a, p. 49), um caminho para se certificar da qualidade das ações realizadas é analisar em que medida elas estão atendendo aos seguintes conceitos:

Figura 14 - Conceitos basilares da qualidade das ações do Circuito de Gestão



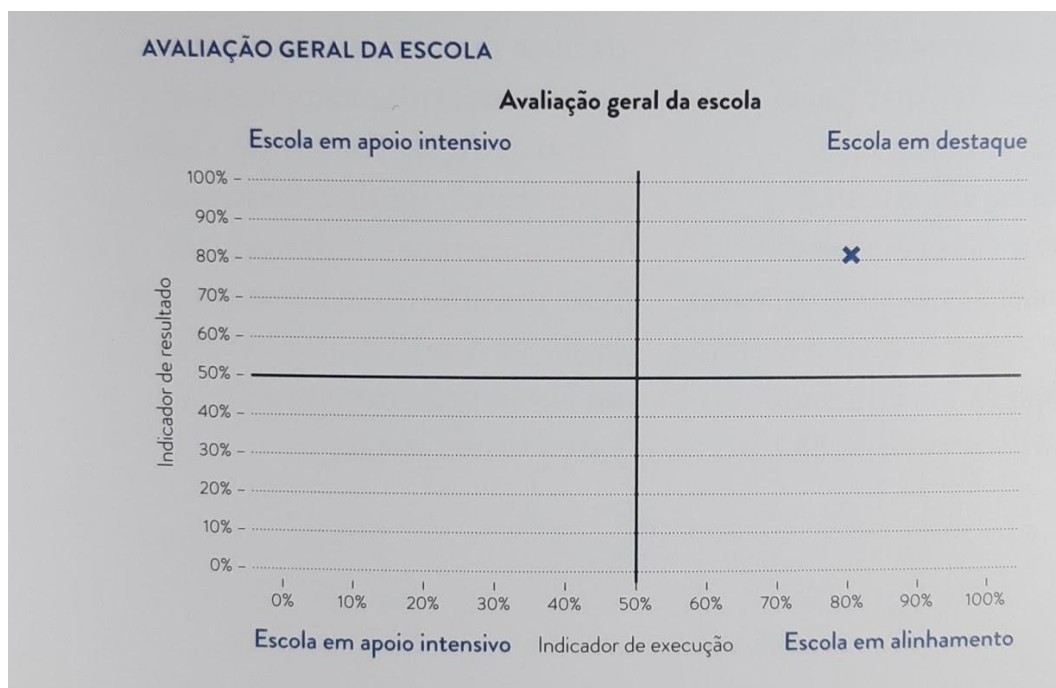
Fonte: Instituto Unibanco (2017a).

A demonstração desses conceitos em um quadro com letras contrastadas e cores vibrantes não é por acaso. Na comunicação humana, os elementos verbais e não verbais constituem a mensagem tendo igual importância, e, nesse caso, entendemos que os elementos visuais utilizados para passar essa mensagem evidenciam um discurso que entende educação escolar baseada nesses princípios, isto é, a “gerência” da escola deve se pautar nesses princípios.

Mais uma vez, é importante ressaltar, também para esse caso, o fato da importância do não dito na construção do discurso, pois “o dizer tem relação com o não dizer” (ORLANDI, 2007, p. 82), uma vez que, em nenhum momento, associa-se qualidade da educação, por exemplo, ao bem-estar das pessoas envolvidas, ou ao desenvolvimento de princípios de educação transformadora, integral, emancipadora, justa.

Por fim, não poderíamos deixar de registrar nesta análise uma imagem que consta no referido manual e cujo conceito mantém relação direta com o título deste estudo.

Figura 15 - Classificação das escolas dentro do PJF/IU



Fonte: Instituto Unibanco (2017a).

Essa imagem é emblemática, pois representa a classificação da escola dentro dos parâmetros do Circuito de Gestão do Programa Jovem de Futuro. A classificação é dada da seguinte forma: Escola em destaque - classificam-se assim as escolas que melhoraram os resultados nos indicadores estruturantes e obtiveram resultados (percentuais) positivos na execução do Plano; Escola em alinhamento - são as escolas que executaram o Plano com resultados positivos, porém não aumentaram os índices dos indicadores estruturantes (SPAECE e aprovação interna); Escola em apoio intensivo - classificação das escolas que não conseguiram executar o Plano e nem melhoraram a proficiência no SPAECE.

Entendemos que essa classificação, na prática, implica uma responsabilização, mesmo que branda, para os atores da escola e, assim, observamos que há toda uma lógica dentro do PJF no sentido de alinhar, nivelar os resultados da escola a partir de uma lógica técnica, burocrática e quantitativa. Concordamos mais uma vez com Afonso (2009), quando sugere que nem tudo que conta na educação é passível de ser comparado ou mensurável.

5 PRODUTO EDUCACIONAL

5.1 Descrição, elaboração e aplicação do produto educacional

O Mestrado Profissional em Ensino tem o diferencial característico de exigir do discente pesquisador a elaboração de um produto educacional gerado a partir de uma atividade de pesquisa e que possa contribuir com a solução da problemática pesquisada. Dessa forma, estará contribuindo com o aperfeiçoamento da área de ensino.

O produto educacional relaciona o conhecimento acadêmico gerado na pesquisa com a sua aplicação em produtos e processos educativos voltados às demandas da sociedade e às necessidades específicas do contexto pesquisado. Sendo assim, entendemos que o produto educacional deve ser fruto da reflexão cotidiana do profissional pesquisador no contexto escolar, que, através dessas reflexões, ressignifica o conhecimento e constrói novas aprendizagens, compartilhando-as com seus pares, ou seja, outros professores.

Ao elaborar um produto educacional, é preciso considerar, ainda, as especificidades e os desafios do mundo atual, que demandam uma formação ampla, abrangente, que forme cidadãos reflexivos, críticos para atuar na sociedade com compromisso e responsabilidade, isto é, um produto educacional inovador e desafiador (SILVA; SOUZA, 2018, p. 7).

Nesse sentido, o produto educacional deve ter, acima de tudo, a função de estimular uma reflexão sobre o propósito e a realidade atual da educação, ultrapassando, portanto, a função de ser apenas um método ou estratégia de ensino para uma determinada disciplina.

Assim, considerando as especificidades e os desafios do mundo atual e a necessidade de reflexão por parte dos profissionais da educação frente aos desafios que a escola e a classe trabalhadora enfrentam, o produto educacional elaborado após a pesquisa consiste em um glossário de expressões utilizadas pelo PJF na metodologia do Circuito de Gestão.

O Glossário de termos técnicos trará uma lista de expressões que, após a implantação do Circuito de Gestão, começaram a fazer parte do vocabulário da gestão escolar e também dos professores, visto que no dia a dia da escola é do conhecimento de todos o uso dessas palavras no decurso das ações do Circuito de Gestão/PJF. A seguir, o detalhamento das etapas de desenvolvimento do produto.

No planejamento da criação do produto foi utilizada, de maneira adaptada, a metodologia do *Project Model Canvas*, estratégia que ajuda a desenhar o modelo mental que temos do plano para criação do produto e permite também visualizar as ligações e

dependências do planejamento de forma clara e resumida. Abaixo, um quadro sintético, Quadro 7, apresentando de maneira mais detalhada cada parte do planejamento da elaboração do produto.

Quadro 7 - Síntese das etapas de planejamento para elaboração do Produto Educacional

Livro digital para a compreensão do processo de empresariamento da escola pública.		
Por quê	Justificativa	Para defender a escola pública e compreender processo de empresariamento da educação pública, os professores precisam compreender a influência da crise do capital na educação escolar e perceber na prática como isso os afeta.
	Objetivo	Produzir, até junho de 2021, um glossário contendo termos tipicamente empresariais que foram incorporados ao vocabulário escolar.
	Benefícios	Os professores e gestores (público-alvo do produto) entenderão de forma prática a problemática do empresariamento da escola pública. Assim, poderão refletir sobre o assunto e lutar por uma escola pública de gestão verdadeiramente pública, isto é, sem interferência direta de empresas privadas.
O quê	Produto	Glossário (formato impresso e digital)
Quem?	Instituições cooperadoras	SEDUC/CE CREDE 01 IFCE UNILAB
	Equipe Responsável	Paula T. de Araújo Alves Solonildo Almeida da Silva
	Público Alvo	Gestores e professores
Como?	Formato	Impresso e digital
	Restrições	O produto será restrito para professores e gestores, não para alunos. Além disso, não será disponibilizado para deficientes visuais, uma vez que não estará traduzido para Braille.

Quando e Quanto?	Linha do tempo	Apropriação teórica - abr a out/20 Pesquisa e análise de documentos - out a mar/20 Escrita do produto - mar/21 Revisão - abril/21 Apresentação do produto final à banca - maio/21
------------------	----------------	---

Quadro elaborado pela autora e baseado na metodologia *Project Model Canvas* (adaptado). Fonte: *Project Builder*. Disponível em: <https://www.projectbuilder.com.br/>

Após a pesquisa bibliográfica e documental, chegamos a uma lista de 17 expressões principais do vocabulário do Circuito de Gestão e que foram incorporadas ao cotidiano da gestão escolar. São expressões que remetem a conceitos totalmente empresariais, e, por isso, fora (ou pelo menos deveriam estar) do contexto habitual de uma escola. Porém, esses conceitos já foram naturalizados e, com isso, cria-se um perfil de gestor técnico e burocrático preocupado com números e metas.

O produto educacional que ora se apresenta aqui pode ser aplicado para embasar discussões e reflexões entre os gestores e professores sobre como o alinhamento empresarial vem acontecendo no interior da escola pública, através do uso de linguagem, conceitos e ações denotadamente mercantilistas e produtivistas.

Muitas vezes, dada a rotina exaustiva que os profissionais da escola pública possuem e a limitação de formação continuada que permita efetivamente a reflexão crítica sobre a educação escolar, o professor não tem a possibilidade e oportunidade de conhecer os reais motivos que sustentam as políticas educacionais vigentes, as reformas pedagógicas e a mudança de perfil do trabalhador.

Desse modo, os projetos chegam à escola e são executados sem que os docentes entendam quais os interesses envolvidos por trás daquele determinado projeto ou conduta, e, assim, como disse a infeliz fala do Ministro da Economia Paulo Guedes em reunião com outros ministros no ano de 2020 em Brasília, “vão se colocando granadas no bolso do inimigo” (ADUFF, 2020, online). Portanto, é preciso conhecer para resistir. Resistir aos ataques do empresariado à escola pública e lutar por uma escola verdadeiramente pública de gestão pública.

Enfim, espera-se que o produto contribua com a reflexão dos educadores da escola pública e, consequentemente, com o ensino, consolidando o conhecimento dos trabalhadores da educação sobre a temática abordada, assim como contribua também com todos os professores na luta por uma educação para além do capital.

A seguir, o Glossário de termos técnicos do Circuito de Gestão/PJF/IU.

Figura 16 - Produto educacional



6 CONCLUSÃO

Uma crise estrutural profunda atinge o sistema do capital e não é possível de ser controlada nem por ele mesmo, de modo que se percebe claramente o movimento do sistema para ampliar a sua infinita necessidade de expansão e acumulação. O desemprego, a destruição da natureza, o aumento da concentração de riqueza nas mãos de poucos e o avanço das formas de exploração do trabalho possuem suas raízes em um sistema que, por sua própria natureza, é destrutivo e incontrolável.

Na apreensão dos fatores constituintes da crise do capital, acerca da categoria que compreende a crise estrutural do capital, compreendemos que a sua própria lógica interna historicamente exploradora e destrutiva é responsável por suas crises; por isso, entendemos que, dentro dos parâmetros de organização do sistema, não há saída possível para superação dessa crise, pois ela atinge o núcleo do sistema, o capital.

Tentando afastar cada vez mais o Estado do controle das políticas públicas, culpando-o pela crise e alegando sua incompetência na qualidade dos serviços disponibilizados à população, o neoliberalismo avança e, paradoxalmente, utiliza o Estado como suporte para ampliar a dominação sobre todos os segmentos da sociedade, inclusive dominando até nossa subjetividade.

Pregando valores ditos liberais e se travestindo de um discurso de modernidade e mudança “necessária”, o neoliberalismo vai alterando os perfis de trabalhadores, os perfis de estudantes, e, no geral, muda os perfis de sociabilidade em nome de uma dinâmica que só contribui para aumentar a riqueza material de uma determinada classe social: a burguesia.

Todos os complexos sociais são atingidos pela atual crise e, como não poderia ser diferente, a educação torna-se também território de disputa do capitalismo, através de ataques neoliberais cada vez mais fortes. As implicações da crise estrutural do capital na educação são enormes, e a escola, que deveria ser lugar onde prevalecesse a igualdade na transmissão do conhecimento e oportunidades, torna-se espaço também de lucro e exploração.

Considerando isso, na nossa investigação acerca da categoria Ensino Médio, fizemos o levantamento da organização desse nível de ensino desde a primeira lei que tratou diretamente desse segmento até a sua estruturação atual. E, ao analisar documentos oficiais, tais como leis, diretrizes e acordos institucionais, percebemos o quanto, ao longo da história da educação brasileira, o ensino médio foi sempre um campo marcado por disputas ideológicas diversas.

Sua organização denotou sempre o uso da educação como estratégia para manobras do capitalismo objetivando se sustentar e superar suas crises, às custas do aumento da exploração da força de trabalho humano, bem como da manutenção da divisão de classes e, conseqüentemente, da hegemonia burguesa.

A referida pesquisa documental constatou que a estruturação orgânica do ensino médio sempre evidenciou uma luta de classes, embate de interesses sociais antagônicos. Além disso, esse nível de ensino sempre foi marcado pela dualidade estrutural entre propedêutica e profissionalização. Nas principais reformas pelas quais o ensino médio passou, verifica-se a escola sendo chamada a responder às demandas do capital, no sentido de formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho e marcação da divisão de interesses classistas. Percebe-se ainda, ao longo das mudanças na legislação educacional, uma abertura gradativa, concedendo espaço para atuação da iniciativa privada na educação escolar.

As relações entre setor privado e setor público se estreitaram de modo que, cotidianamente e ao senso comum, não é perceptível verificar onde termina um e começa o outro. É paradoxal perceber que o Estado, ao mesmo tempo em que é tido como “culpado” pela crise, torna-se a âncora de sustentação de um sistema. Nesse sentido, ao investigar as relações estabelecidas entre o setor público e o setor privado, verificamos uma imbricação dos ideais neoliberais sustentados sócio e historicamente pelo poder público.

No caso do ensino médio público cearense, a relação público-privado no gerenciamento da política educacional a nível de estado é marcada por parcerias institucionais entre a Secretaria de Educação e algumas organizações empresariais, dentre elas o Instituto Unibanco, por meio do Programa Jovem de Futuro. Ao analisar a atuação do Programa Jovem de Futuro no Ceará, identificamos vários mecanismos de gestão que alinham a escola pública, seus direcionamentos pedagógicos, à lógica totalmente mercantilista.

Tendo uma política baseada no modelo *accountability*, verificamos que a responsabilização, a padronização e a meritocracia fundamentam muitas atividades pedagógicas no ensino médio. Esses mecanismos são de cunho neoliberal e alicerçam o ciclo de movimentação da política educacional pública cearense, formando um perfil de aluno e professor subordinados a números, destaques e incentivos diversos.

Assim, a educação torna-se mercantilizada não apenas no sentido de lucro financeiro direto, com, por exemplo, isenção de impostos para as empresas ou transferência de recurso público para o setor privado, mas acima de tudo mercantiliza-se a educação em seu sentido subjetivo. Isso acontece quando se usa a educação para construir um perfil de cidadão submisso aos ditames do capital e dependente do sistema capitalista.

Já na análise do conteúdo do Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, especialmente durante o período de pandemia da Covid-19, constatamos que, através de uma linguagem totalmente empresarial e mercantilista, reclama-se uma postura de gestor escolar cada vez mais técnico, burocratizado e gerador de resultados positivos.

Constatamos ainda, que o manual de implantação do Circuito de Gestão silencia alguns conceitos e atores educacionais com o propósito velado de dispensar a participação deles no processo de execução da política do Programa Jovem de Futuro. Verificamos, por exemplo, que em nenhum momento o Conselho Escolar é mencionado como participante da execução do PJE, isso também é revelador. Nesse caso, a omissão, a ausência, revela muito.

A partir da pesquisa bibliográfica e documental registrada nesta dissertação, elaboramos um material, classificado de acordo com seu gênero textual como glossário, que reúne algumas das expressões mais atípicas no contexto escolar e que foram incorporadas ao vocabulário das escolas através do Programa Jovem de Futuro. Objetivamos, com isso, contribuir materialmente para a reflexão e consequente tomada de atitude sobre o alinhamento empresarial pelo qual vem passando a escola pública.

De modo geral, notamos que a pandemia da Covid-19 assentou e acelerou o avanço das políticas neoliberais no campo da educação pública. Aplicativos, cursos, apostilas digitais e vários recursos tecnológicos agora são colocados pelas grandes corporações empresariais, interessadas em lucrar com a privatização da educação, como “essenciais” para essa nova era, para esse “novo normal”.

Diante disso, questionamos: qual o papel da escola nesse contexto? O que nós, educadores profissionais e defensores da escola pública podemos fazer? Podemos lutar diariamente dentro desse sistema para combater as políticas que visam sobretudo deslegitimar a escola e os professores da escola pública; podemos protestar efetivamente contra leis que retiram direitos civis oficializando o preconceito e a discriminação.

Sobretudo, podemos ter consciência de classe enquanto trabalhadores e professores, e transmitir para nossos alunos também essa consciência. Além disso, passar para nossos alunos não somente o saber mínimo que o capitalismo requer, mas sim o saber acumulado e sistematizado ao longo da história da humanidade. Os filhos da classe trabalhadora precisam ter acesso ao mesmo saber que historicamente foi passado somente para a burguesia. Precisamos, acima de tudo, valorizar a escola pública e lutar por sua gestão também pública, sempre em prol da justiça, igualdade e autonomia em todos os seus processos.

REFERÊNCIAS

ADUFF SSIND. 'Nós já botamo a granada no bolso do inimigo': Guedes expõe o que governo quer para o servidor. 26 de maio de 2020. Disponível em: <http://aduff.org.br/site/index.php/noticias/noticias-recentes/item/4111-nos-ja-botamo-a-granada-no-bolso-do-inimigo-guedes-expoe-o-que-governo-quer-para-servidor> Acesso em: 02 mai. 2021.

AFONSO, A. J. Nem tudo o que conta em Educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, nº 13. 2009. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/545>. Acesso em: 02 mai. 2021.

AGÊNCIA O GLOBO. **PIB da China registra crescimento mais fraco em 29 anos**. Economia IG. São Paulo, 17 de janeiro de 2020. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2020-01-17/pib-da-china-registra-crescimento-mais-fraco-em-29-anos.html> Acesso em: 25 ago. 2020.

ALMEIDA, E. R. **Mercadoria e trabalho sob a forma do valor**: desdobramentos para a educação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2014.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ANTUNES, R. A substância da crise. In: MÉSZÁROS, I. **A Crise estrutural do Capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

APPLE, M. **Para além da lógica de mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARAÚJO, S. B. **Filantropia empresarial e educação brasileira no contexto da crise estrutural do capital**: a Fundação Bradesco no centro do debate. 2016. 178 f. Dissertação (Mestrado) – Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Estadual do Ceará, 2016.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, nº 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BRASIL. Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Rio de Janeiro, 18 de abril de 1931.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário**. Brasília, 1942a.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial**. Brasília, 1942b.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946.

BRASIL. **Lei nº 4.024/61 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Lei nº 5.692/1971 – Fixa as Diretrizes e Bases do ensino de 1.º e 2.º graus e dá outras providências**. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF Senado, 1988.

BRASIL. Presidência da República. Câmara de Reforma do Estado. **Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, 1995.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre alterações no Exame Nacional do Ensino Médio. Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 mai. 2009a.

BRASIL. **Portaria 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. 2009b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> .Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 06 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Dados do censo escolar – Mais de 77% das escolas brasileiras de Ensino Fundamental – Anos Finais são públicas**. INEP, 08 de fevereiro de 2019. 2019a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica**. 2019b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 08 set. 2020.

BROOKE, N. O futuro das políticas de responsabilização no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 36, nº 128, p. 377-401, 2006.

CAMPOS, M. **Aéreas lançam voos “para lugar nenhum” na pandemia. E eles estão lotados.** Site UOL, 23 de setembro de 2020. Disponível em: <https://www.uol.com.br/nossa/noticias/redacao/2020/09/23/aereas-lancam-voos-para-lugar-nenhum-na-pandemia-e-eles-estao-lotados.htm#:~:text=%C3%89%20isso%20mesmo%3A%20estas%20companhias,tr%C3%A2nsito%20de%20turistas%20mundo%20afora>. Acesso em: 11 dez. 2020.

CEARÁ. **Lei no 13.203, de 21 de fevereiro de 2002.** Institui o prêmio educacional “Escola do Novo Milênio – Educação Básica de Qualidade no Ceará”, relativo ao ano de 2001, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado, Fortaleza, 25 fev. 2002. Série 2, ano V, nº 37, p. 48-49.

CEARÁ. **Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2024. Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.** D.O nº 101 de 01 de junho de 2016. Série 3. Ano VIII. Nº 101. Fortaleza: SEDUC, 2016.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Jovem de Futuro.** 2017. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/jovem-de-futuro/>. Acesso em: 03 mai. 2021.

CEARÁ. **Ceará lidera ranking nacional do Ideb 2019.** 2019. 15 de setembro de 2020. Disponível em: <https://bwww.seduc.ce.gov.br/2020/09/15/ceara-lidera-ranking-nacional-do-ideb-2019/>. Acesso em: 13 abr. 2021.

CEARÁ. **Ceará chega a 122 escolas estaduais de educação profissional com inauguração em Alto Santo.** 30 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2020/12/30/ceara-chega-a-122-escolas-estaduais-de-educacao-profissional-com-inauguracao-em-alto-santo/>. Acesso em: 09 mai. 2021.

CHAUÍ, M. **O retrato de uma catástrofe.** 30 de janeiro de 2017. 5m44s. Disponível em: <https://www.facebook.com/watch/?v=475162479274301> Acesso em: 25 ago. 2020.

CHAVES, D. S. P. **Empresariamento da Educação:** Instituto Ayrton Senna e a política de competências socioemocionais na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. 2019. 472f. Tese

(Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

CUNHA, J. **Conglomerados do ensino superior avançam sobre a educação básica**. Folha de S. Paulo, 17 de junho de 2018. Seção: Mercado. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-vancam-sobre-a-educacao-basica.shtml> Acesso em: 12 dez. 2020.

DALLABRIDA, N. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, nº 2, p. 185-191, maio/ago. 2009.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões? Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação**. Campinas, SP: Autores associados, 2008.

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

FREITAS, L. C. de. **A Lógica Empresarial na Educação à serviço do retrocesso**. 2020. 2hs4m17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XEzbNaRr0oE> Acesso em: 25 ago. 2020.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

G1. **PIB dos EUA fecha 2009 com queda de 2,4%, a maior desde 1946**. São Paulo, G1, 29 de janeiro de 2010. Disponível em: http://g1.globo.com/Noticias/Economia_Negocios/0,,MUL1468434-9356,00-PIB+DOS+EUA+FECHA+COM+QUEDA+DE+A+MAIOR+DESDE.html Acesso em: 25 ago. 2020.

GEORGES, R.; MAIA, K. **A distância que nos une: um retrato das desigualdades brasileiras**. OXFAM Brasil. 2017. Disponível em: https://rdstation-static.s3.amazonaws.com/cms/files/115321/1596810088relatorio_a_distancia_que_nos_une-1.pdf . Acesso em: 06 out. 2020.

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes: escritos de 1917**. São Paulo: Boitempo, 2020.

HADDAD, F. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARVEY, D. **O novo imperialismo.** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HARVEY, D. **David Harvey fala sobre a crise do capitalismo.** 2009. 22m46s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VOiFVW0eTeo> Acesso em: 05 set. 2020.

HARVEY, D. **O enigma do capital e as crises do capitalismo.** São Paulo: Boitempo, 2011.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2003. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2007. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2011. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Circuito de Gestão: princípios e método.** Percorso formativo de gestão escolar para resultados de aprendizagem. 2017a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Diretrizes para o trabalho do profissional de ACG.** 2017b.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2019. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de Atividades.** 2020a. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/relatorios/> . Acesso em 02 de maio de 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Liderança educacional: pandemia exige ainda mais flexibilidade, consistência e capacidade de construção de vínculos.** 2020b. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão estratégica de pessoas no contexto da pandemia.**

Webinário: Gestão da Educação Pública em Tempos de Crise. 2020c. 1h55m20s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TewWuK_e6YQ Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Educação Híbrida: Uma oportunidade de transformação.**

Webinário Educação para Juventudes. 14 de abril de 2021. 2021a. Duração: 1h48m14s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_guRX_aLvNA&t=280s. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Gestão Híbrida:** ampliação de olhares sobre o ensino

aprendizagem. Webinário Educação para Juventudes. 28 de abril de 2021. 2021b. 02h12m. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dkewBziDppo&t=522s>. Acesso em: 02 mai. 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Como funciona – Circuito de Gestão.** 2021c. Disponível em:

<https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/como-funciona/>. Acesso em: 02 mai. 2021.

JIMENEZ, S. **A educação sobre quatro pilares.** 2005. 1h59m22s. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=G5vzdDJ9Vyo&t=5328s> Acesso em: 23 set. 2020.

JIMENEZ, S. **Educação e escola no contexto da crise estrutural do capital.** IV Seminário

sobre marxismo e formação do educador - parte 2/2. 2016. 2h39m35s. Disponível em: <https://youtu.be/8zRXxSNy1FI>. Acesso em: 26 set. 2020.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. Z. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito.

Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 70, abr. 2000.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional:** as políticas do Estado neoliberal. 4. ed. São

Paulo: Cortez, 2007.

KUENZER, A. Z. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, nº 1, p. 57-66, 2020.

KUENZER, A. Z. A precarização do trabalho docente: o ajuste normativo encerrando o ciclo. In: MAGALHÃES, J. et al. **Trabalho docente sobre o fogo cruzado**. 1. ed. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2021. p. 235-250.

LAVAL, C. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LESSA, S. Trabalho, sociabilidade e individuação. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4, nº 2, p. 231-246, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v4n2/02.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2021.

LIMA, I. G. **Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF)**: da política pública ao chão da escola. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Ceará, 2017.

MACEDO, S. V. A. **Avaliação de impacto do Projeto Jovem de Futuro no Ceará**. 2017. 81f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará. Faculdade de Economia, Administração, Atuária e Contabilidade, Programa de Pós-Graduação em Economia, 2017.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Fundamentos teórico-filosóficos e suas determinações nas teorias pedagógicas da educação escolar. **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, número especial, 2019.

MARX, K. **Manuscritos Econômico-Filosóficos** [1844]. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MÉSZÁROS, I. A crise estrutural do capital [1998]. **Revista Outubro**, edição 4, fev. 2000. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/a-crise-estrutural-do-capital/>. Acesso em: 23 ago. 2020.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **A Crise estrutural do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MONTEIRO, R. A. **Escolas estaduais de educação profissional do Ceará e a tecnologia empresarial socioeducacional: a transposição da lógica empresarial para a escola pública**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2015.

MOURA, M. **Maior grupo de educação do país, Kroton vira Cogna e se divide em quatro**. Site Época Negócios, 07 de outubro de 2019. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/10/maior-grupo-de-educacao-do-pais-kroton-vira-cogna-e-se-divide-em-quatro.html> Acesso em: 12 dez. 2020.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios & procedimentos**. Campinas: Pontes, 2007.

PANIAGO, C. **O Estado e a crise Estrutural do Capital**. 2013. 1h35m23s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=GK26MNnOm4E> Acesso em: 11 dez. 2020.

PERONI, V. M. V. As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, nº 2, p. 234-255, maio/ago. 2013. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/peroni.pdf>. Acesso em: 09 mai. 2021.

PERONI, V.; CAETANO, M. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, nº 2, p. 407-428, abr./jun. 2016a.

PERONI, V.; CAETANO, M. Ensino Médio no Brasil e a proposta educacional do Instituto Unibanco: considerações sobre a mercantilização da educação pública. In: V Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE, **Anais...** 2016b. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2016/publicacao/cntnt/artigos/eixo_1/E1_A102.html. Acesso em: 02 mai. 2021.

PINHEIRO, D. de O. P. **O movimento “Todos pela Educação”**: o público, privado e a disputa de projetos educacionais no Brasil. 2018. 314f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

POSAR, M. M. R. Análise das diretrizes do banco mundial na área educacional tendo como exemplo o desenvolvimento e educação da primeira infância na década de 1990. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 5, v. 5, nº 10, p. 30-45, jan./jun., 2012.

RAMOS, M. N. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, nº 116, p. 771-788, jul./set. 2011.

RABELO, J.; SEGUNDO, M. das D. M.; JIMENEZ, S. Educação para todos e reprodução do capital. **Revista Trabalho Necessário**, v. 7, nº 9, jun. de 2009.

ROCHA, R. 30% da riqueza do Brasil estão nas mãos de 1% da população. **Portal CUT**, 21 de ago. de 2019. Disponível em: <https://www.cut.org.br/noticias/30-da-riqueza-do-brasil-estao-nas-maos-de-1-da-populacao-e07b> Acesso em: 11 dez. 2020.

ROCHA, L. L.; MELO, G. C. V. de M. Onde ficam a raça e gênero na BNCC do Ensino Médio? A homogeneização das diferenças. In: GEHARDT, A. F. M.; AMORIM, M. A. (Orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literatura**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHNEIDER, M. P. Dispositivos de accountability na reforma da educação básica brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, nº 60, p. 469-493, jan./mar. 2019.

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Professor: protagonista e obstáculo da reforma. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, nº 3, p. 531-541, set./dez. 2007

SHIROMA, E.; EVANGELISTA, O. Avaliação e responsabilização pelos resultados: atualizações nas formas de gestão de professores. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 29, nº 1, p. 127-160, jan./jun. 2011.

SILVA, K.; SOUZA, A. **MEPE: Metodologia para elaboração de Produto Educacional**. 2018. Produto educacional (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2018.

SILVA, M. R. Currículo, ensino médio e BNCC - Um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, nº 17, p. 367-379, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 06 abr. 2021.

SILVA, S. A. **Educação à distância e Universidade Aberta do Brasil: quando a mercantilização do ensino e a precarização da docência alcançam um novo ápice?** 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SILVA, M. V. da. **A integração curricular no Programa Jovem de Futuro: ressignificação da prática docente em escolas do município de Aracati/CE**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural do Semi-Árido e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-graduação em Ensino. 2019.

SOUSA, J. P. de. **A aprendizagem matemática no âmbito do Programa Jovem de Futuro: foco na metodologia entre jovens**. 2015. 117 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Fortaleza, 2015.

SOUSA, E. L. **Sistema de Apostilamento: uma das estratégias de intervenção do capital na educação e uma ofensiva contra a Proposta de Educação do MST**. 2017. 204f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

SOUZA, A.; EVANGELISTA, O. Pandemia! Janela de oportunidades para o capital educador. In: **Dossiê Colemarx - educação em tempos de pandemia**. 2020.

TERRA. **Matrículas na rede privada de ensino cresceram 1,55% em 2019**. Site Terra, 19 de fevereiro de 2020. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/dino/matriculas-na-rede-privada-de-ensino-cresceram-155-e-m-2019> Acesso em: 11 dez. 2020.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 3. ed. Instituto Lukács. São Paulo, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. da S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

VIEIRA, J.; RAMALHO, C.; VIEIRA, A. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, nº 1, p. 64-80, 2017.

WERTHEIN, J. **Fundamentos da nova educação**. Brasília: UNESCO, 2000.

ZANK, D.; MALANCHEN, J. A Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica. In: MALANCHEN, J.; MATOS, N.; ORSO, P. (Org). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. Campinas, São Paulo: Editora Autores Associados, 2020.

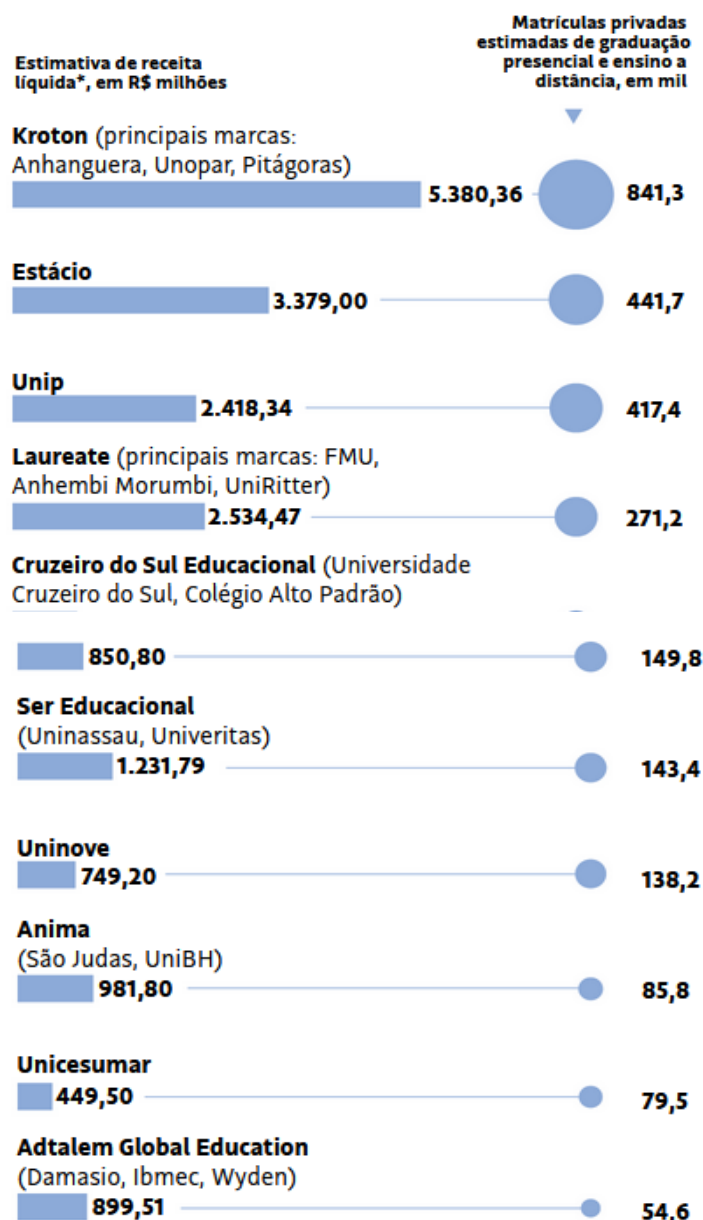
ZIENTARSKI, C. A relação entre trabalho e educação e as implicações no âmbito das escolas públicas de Fortaleza/CE. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 22, nº 1, jan./abr. 2015.

ZOTTI, S. A. **O Ensino Secundário no Império Brasileiro:** considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II. 2005. Disponível em: https://fe-old.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4800/art04_18.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

ANEXOS

ANEXO A - Panorama de atuação das empresas privadas na educação brasileira

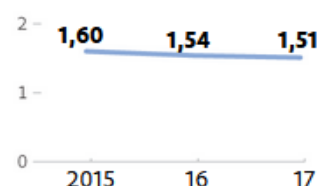
Ranking das dez maiores empresas de ensino superior do país, em 2017



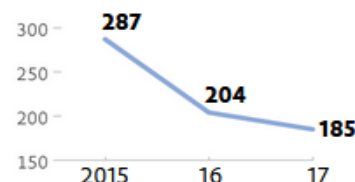
* Kroton, Estácio, Ser Educacional e Anima
 **contratos para todas as instituições
 ***números excluem o mercado de sistemas de ensino, que ainda não estão mensurados com precisão pela consultoria
 Fonte: Consultoria Hoper Educação

Os últimos anos foram de queda número de matrículas de graduação nas empresas de capital aberto no Brasil

Número de matrículas estimadas nas empresas de capital aberto no Brasil*, em milhões



Número de contratos do Fies também vem caindo, em mil**



Mercado de educação básica surge como uma alternativa atraente e grande potencial

Número de alunos no ensino básico, em milhões



Tamanho estimado deste mercado***

Registros de escolas privadas

40 mil

Mensalidades

R\$ 60 bilhões

Conteúdo

R\$ 6 bilhões

Atividades contra-turno, como música e esportes

R\$ 20 bilhões

Fonte: Folha de S. Paulo. Disponível em

<https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/06/conglomerados-do-ensino-superior-avancam-sobre-a-educacao-basica.shtml>. Acessado em 30 de out. de 2020.

ANEXO B - Lista das empresas que fazem parceria com o Instituto Unibanco

NOSSOS *parceiros*

- AÇÃO EDUCATIVA
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL (ABAVE)
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS
- BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO
- BANCO MUNDIAL
- BAOBA
- BRITISH COUNCIL
- CAED
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT)
- COMUNIDADE EDUCATIVA CEDAC
- CONSED
- EDUCAÇÃO NA VEIA
- CENTRO DE EXCELÊNCIA E INOVAÇÃO EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS (CEIPE-FGV/EBAPE)
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS (FIPE)
- FUNDO BAOBA
- FUNDO ELAS
- GEPEM
- GIFE
- INSPIER
- INSPIRARE
- INSTITUTO MARIA E JOÃO ALEIXO
- INSTITUTO NATURA
- INSTITUTO RODRIGO MENDES
- INTERDISCIPLINARIDADE E EVIDÊNCIAS NO DEBATE EDUCACIONAL (IEDE)
- ITAÚ BBA
- ITAÚ SOCIAL
- JEDUCA - ASSOCIAÇÃO DE JORNALISTAS DE EDUCAÇÃO
- LABORATÓRIO DE EDUCAÇÃO
- MOVIMENTO COLABORA
- MOVIMENTO PELA BASE
- NÓS DO MORRO
- NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS (NEAB)/UFSCAR
- ONU MULHERES
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE)
- QUERO NA ESCOLA
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE GOIÁS
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PIAUÍ
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
- SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO
- SOCIEDADE BRASILEIRA DE ECONOMETRIA
- TEA - TREINAMENTO EDUCACIONAL AVANÇADO
- TELLUS
- TODOS PELA EDUCAÇÃO
- TUNEDUC
- UNESCO
- WOW - FESTIVAL MULHERES DO MUNDO

Produção Editorial
 Redação e edição: Fabiana Hiromi e José Jacinto de Amaral
 Revisão: Harumi Visconti
 Projeto gráfico e diagramação: Studio 113
 Edição de arte: Fernanda Aoki
 Fotos: Ateliê Foto

Fonte: Relatório de Atividades, 2019 - Instituto Unibanco.