



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA**

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

**A FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA COMO REFLEXO DA RELAÇÃO DO
EMPRESARIADO BRASILEIRO COM AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E
A JUVENTUDE**

**BELÉM-PA
2019**

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

**A FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA COMO REFLEXO DA RELAÇÃO DO
EMPRESARIADO BRASILEIRO COM AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E
A JUVENTUDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Área de Concentração: Educação Básica

BELÉM-PA
2019

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

S725f Sousa, Cristiane Lopes de.
A FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA COMO REFLEXO DA RELAÇÃO DO
EMPRESARIADO BRASILEIRO COM AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E A
JUVENTUDE / Cristiane Lopes de
Sousa, . — 2019.
172 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola
Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do
Pará, Belém, 2019.

1. Relação público-privada. 2. Empresariado brasileiro. 3. Fundação Victor Civita. 4.
Ensino Médio. 5. Juventude. I. Título.

CRISTIANE LOPES DE SOUSA

**A FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA COMO REFLEXO DA RELAÇÃO DO
EMPRESARIADO BRASILEIRO COM AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO E
A JUVENTUDE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão na Escola Básica (PPEB), do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Básica.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará - UFPA
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB
Orientador

Profa. Dra. Eneida Oto Shiroma
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Examinadora externa

Profa. Dra. Dinair Leal da Hora
Universidade Federal do Pará - UFPA
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica - NEB
Examinadora interna

Aprovada em: 08/ 03/ 2019.

Aos amores da minha vida: Anderson, Bruna e Eduardo. Obrigada pelo amor, apoio, compreensão, paciência e por me fazer ter confiança sempre. À minha avó materna, Carmelita: pela luta e resistência frente ao Movimento das Quebradeiras de Coco de Ludovico – MA. És inspiração! À Cleonilde, minha mãe: pelo cuidado e por sempre acreditar em mim.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir o mestrado, revivo todo o processo pelo qual passei desde as etapas de seleção, a aprovação, a inserção no mundo da pós-graduação e finalmente a defesa. Em todo esse processo, contei com o apoio incondicional de muitas pessoas e, talvez por isso, neste agradecimento, possa me estender mais que o comum, contudo não posso deixar de agradecer “aos meus”.

Ao professor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, meu orientador, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) e diretor do NEB, pela oportunidade, confiança, o rigor acadêmico, companheirismo, carinho e apoio durante a nossa construção nesta pesquisa. Com o senhor, adentrei no ambiente acadêmico-científico. Obrigada pelo aprendizado! Gratidão e admiração!

À professora Ney Cristina pelo carinho, acolhimento, aprendizagem e ao ser humano incrível que és. Gratidão e admiração! Obrigada pelo aprendizado!

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, em especial, a Jacqueline Serra Freire, Genylton Rocha, Fabrício Carvalho, Doriedson do Socorro Rodrigues e José Bittencourt.

À professora Dianir Leal da Hora por aceitar o convite para compor a banca desde a qualificação, tendo contribuído de forma substancial na construção desta Dissertação. Gratidão pela alegria e o aprendizado durante os dois anos de mestrado!

À professora Eneida Oto Shirorma por aceitar o convite para compor a banca desde a qualificação, tendo contribuído de forma elementar na construção desta Dissertação.

Aos colegas da turma de mestrado PPEB/2017, pelo companheirismo e apoio mútuo. Em especial a Elen, Marcio, Valdileia, Cilícia, Andreia, Otoniel, Reginaldo, Dona Nazaré, Dona Eliana, Cíntia Aurora, Cristina e Eliezer. Elen e Marcio, gratidão eterna pelo apoio no decorrer desses dois anos de mestrado, vocês foram determinantes nesta conquista. Turma PPEB/2017: fomos, somos e seremos sempre RESISTÊNCIA!

Aos funcionários do PPEB e do NEB pelo serviço prestado com afeto, em especial a Maysa.

Ao GEPTE, em especial a professora Ana Maria Rayol pelos ensinamentos e apoio neste processo. E também aos bolsistas PIBIC Aline, Clara, Sandy, Ana Maria e Leonardo pela parceria e apoio.

Aos meus irmãos Anderson e Eduardo. Gratidão pelo amor, união, carinho, compreensão, paciência e alegria nesta caminhada. Todas as minhas conquistas são pensando no bem de vocês. Meu amor por vocês é maternal! Esta conquista é nossa!

À Bruna Melo: minha companheira, meu amor. Gratidão pelo amor, carinho, compreensão, paciência e injeção de confiança nesta caminhada. Você sempre acreditou em mim. Esta conquista é nossa!

À minha avó materna, Carmelita Francisca, pela história de vida, a força, garra e carinho com os quais me ative.

À minha mãe Cleonilde Lopes, pelo amor, compreensão e apoio nesta conquista.

À minha avó paterna, Maria Alves, pelo carinho e a preocupação comigo neste processo.

À família Cardoso Campos pelo acolhimento, o amor, o afeto e o apoio incondicional nesses dois anos. Gratidão eterna a Andreia Cardoso, Maria Eduarda, Maria Izabel, Vitor Cardoso, Delbanor Campos, Andrey Gabriel, Paula Borges, Fátima Santos e Frank Carlos.

À Ellen Rose Seba Ribeiro pelo carinho maternal, a injeção de ânimo e o apoio incondicional em todos os momentos dessa caminhada.

À Samara Ramos Botelho pelo carinho, a injeção de confiança e o apoio.

À Emile Lebrege, obrigada pelo apoio, carinho, afeto, paciência e confiança.

Aos amigos, Alisson Leite, Janaina Nunes e Jessica Rodrigues pelo apoio, afeto e a paciência.

Aos funcionários do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC/BACABAL) pelo apoio desde as etapas de seleção do mestrado, em especial a Eucilene Lima, Etalita Teixeira, Cristiane Fonseca e Alessandra Araujo. Obrigada pelo carinho e o apoio de todos!

Aos professores Vilmar Martins, Pauliane Silveira e Francimeire Martins, do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), campus Bacabal. Obrigada pelo apoio na minha graduação e nas etapas de seleção do mestrado!

Aos colegas da turma de Pedagogia 2012.2 (UEMA/Campus Bacabal) pelo carinho e o apoio, em especial ao Everton Lucas, Ana Paula, Luly Priscila, Micaella Raquel e Carolinna Martins.

A CAPES pelo apoio financeiro no mestrado por intermédio de uma bolsa de estudos durante 10 meses.

No capitalismo, base econômica comanda. O econômico domina. As estruturas e superestruturas organizam as relações de produção (o que em nada exclui os atrasos, os distanciamentos e as disparidades). Os próprios conflitos se devem às relações de produção [...] (LEFEBVRE, 2001, p. 122).

RESUMO

Esta Dissertação, intitulada “A Fundação Victor Civita como reflexo da relação do Empresariado Brasileiro com as políticas para o Ensino Médio e a Juventude”, apresenta como problema: qual o conteúdo do projeto educacional da Fundação Victor Civita para as políticas oficiais de Ensino Médio e voltadas para a juventude? O objetivo geral desta pesquisa é analisar o conteúdo do projeto educacional do empresariado nacional, em particular da FVC, voltado para o Ensino Médio e para a juventude. Trata-se de uma pesquisa qualitativa realizada por intermédio da pesquisa bibliográfica e documental, com base teórico-metodológica nos referenciais do materialismo histórico-dialético. A análise de dados realizou-se fundamentada na estratégia de categorização da Análise de Conteúdo, de Bardin (1977), a partir da qual analisou-se documentos de pesquisa da Fundação. Os resultados obtidos nesta pesquisa revelam que a FVC articula-se com fundações e institutos privados, representantes do empresariado brasileiro; constatou-se que existem pontos de convergências e divergências no conteúdo dos editoriais de pesquisa, além de uma concepção de homem subordinado ao trabalho assalariado, de uma concepção de sociedade hierarquizada e de uma concepção de educação conservadora, com base na Pedagogia das Competências. Conclui-se que a Fundação Victor Civita expressa, nos documentos de pesquisa, um discurso orgânico, que se associa ao projeto educacional do empresariado, sendo, portanto, de base conservadora e classista o projeto de educação da mesma, a qual procura viabilizar um Ensino Médio instrumental para os jovens da classe trabalhadora e uma formação científica para os jovens da classe dominante, contribuindo para a manutenção das desigualdades.

Palavras-chave: Relação público-privada. Empresariado brasileiro. Fundação Victor Civita. Ensino Médio. Juventude.

ABSTRACT

This Dissertation, entitled "The Victor Civita Foundation as a reflection of the relationship between the Brazilian Entrepreneurs and the politics for High School and Youth" presents as a problem: what's the content of the educational project of the Victor Civita Foundation for the official politics of High school and directed to the youth? The general objective of this research is to analyze the content of the educational project of the national entrepreneurship, in particular of the FVC, directed to the high school and to the youth. This is a qualitative research carried out through the bibliographical and documentary research, with a theoretical-methodological basis in the references of historical-dialectical Materialism. Data analysis was based on Bardin's (1977) content analysis categorization strategy, from which the Foundation's research documents were analyzed. The results obtained in this research reveal that the FVC articulates with foundations and private institutes, representatives of the Brazilian business community; it was found that there are points of convergence and divergence in the content of the editorials of research, also a conception of man subordinated to wage labor, a conception of hierarchical society and a conception of conservative education, based on the Pedagogy of Competences. Concludes that the Victor Civita Foundation expresses in the research documents an organic discourse that is associated with the educational project of the entrepreneurs, being, therefore, of conservative and classist basis the education project of the same, which seeks to make a High School for the youth of the working class and a scientific training for the youth of the ruling class, contributing to the maintenance of inequalities.

Keywords: Public-private relationship. Brazilian entrepreneurs. Victor Civita Foundation. High school. Youth.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções sobre a relação dos empresários com a educação (2012 - 2016)	22
Quadro 2 – Produções sobre a participação da Fundação Victor Civita na relação do empresariado com a educação (2012 - 2016)	23
Quadro 3 – Organismos Multilaterais e sua respectiva área de atuação	32
Quadro 4 – Fundações Privadas sem fins lucrativos existentes no Brasil e suas respectivas mantenedoras.....	58
Quadro 5 – Nível socioeconômico dos alunos por grupo de escola.....	88
Quadro 6 – Conselho Curador da Fundação Victor Civita.....	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEABRAP	Centro Brasileiro de Análise e Planejamento
CEMPRE	Compromisso Empresarial para Reciclagem
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CNTE	Conferência Nacional de Trabalhadores da Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DEB	Diretoria de Avaliação da Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EpT	Educação para Todos
EUA	Estados Unidos das Américas
FASFIL	Fundações e Associações Privadas sem Fins Lucrativos
FCC	Fundação Carlos Chagas
FIESP	Federação das Indústrias do Estado de São Paulo
FIS	Fundação Itaú Social
FL	Fundação Lemann
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FVC	Fundação Victor Civita
FVG	Fundação Getúlio Vargas
GAME	Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
GIFE	Grupo de Institutos e Fundações e Empresas
GQT	Gerência da Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
IE	Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social
IFMs	Instituições Financeiras Multilaterais
IFs	Institutos Federais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas
IPM	Instituto Paulo Montenegro

IU	Instituto UNIBANCO
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LSI	Laboratório de Sistemas Integráveis
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMs	Organismos Multilaterais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OREALC	Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OS	Organização Social
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
OTAN	Organização do Tratado do Atlântico Norte
PJF	Projeto Jovens de Futuro
PNBE	Pensamento Nacional das Bases Empresariais
PNUD	Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PREAL	Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
PROMEDLAC	Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEBRAE	Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes
SESC	Serviço Social do Comércio
SESCOOP	Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo
SEST	Serviço Social de Transporte
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TICs	Tecnologias de Informação e Comunicação
TpE	Todos pela Educação
UFPA	Universidade Federal do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundos das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	15
1	TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: o que se tem pesquisado sobre a relação do empresariado brasileiro e da Fundação Victor Civita com a educação (2012 - 2016)	22
2	O EMPRESARIADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: uma relação mediada pela política neoliberal	32
2.1	A PRESENÇA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA RELAÇÃO DO EMPRESARIADO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA	32
2.1.1	Breve caracterização do contexto histórico	32
2.1.2	Principais Organismos Multilaterais com atuação no Brasil: funções desenvolvidas na conjuntura Neoliberal	39
2.2	O EMPRESARIADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: o conceito.....	51
2.3	AS FUNDAÇÕES E INSTITUTOS PRIVADOS: os direcionamentos e as políticas para o Ensino Médio e a juventude no Brasil	56
3	O ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE COMO UM TERRITÓRIO DE DISPUTAS: histórico, concepções e as políticas implementadas pelo empresariado brasileiro	62
3.1	O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: breve histórico	62
3.1.1	Políticas educacionais para o Ensino Médio: um território com projetos em disputa	67
3.2	JUVENTUDE: contextualizando o debate	78
3.2.1	Juventude, trabalho e educação: a relação dos jovens da classe trabalhadora com o Ensino Médio e o trabalho	80
3.2.2	Escola básica de Nível Médio: qual o perfil socioeconômico dos jovens que frequentam o Ensino Médio?	86
4	A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA NA RELAÇÃO DO EMPRESARIADO COM E ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE	91
4.1	CONTEXTO HISTÓRICO: surgimento e afirmação.....	91
4.1.1	Composição da direção da Fundação Victor Civita	96
4.1.2	Missão da Fundação Victor Civita	98
4.1.3	Atividades desenvolvidas pela Fundação Victor Civita	98

4.2	ÁREA DE ESTUDOS & PESQUISAS: o que revelam as pesquisas sobre o projeto de educação da FVC	102
4.2.1	Caracterização das pesquisas	103
4.2.2	Qualidade.....	109
4.2.3	Pedagogia proposta.....	113
4.2.4	A escola	117
4.1.5	Juventude.....	119
	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS	133
	APÊNDICE A - FUNDAÇÕES, INSTITUTOS E PESQUISADORES PARTICIPANTES DO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N. 1 .	142
	APÊNDICE B - FUNDAÇÕES, INSTITUTOS E PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.2	149
	APÊNDICE C - FUNDAÇÕES, INSTITUTOS E PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N. 3	155
	APÊNDICE D - PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.4	163
	APÊNDICE E - FUNDAÇÕES, INSTITUTOS E PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.5 .	168

INTRODUÇÃO

Neste trabalho, o objeto de investigação é a relação do empresariado brasileiro com o Ensino Médio e as políticas para a juventude, em particular da Fundação Victor Civita (FVC). Em uma pesquisa que trata sobre a relação dos empresários com a educação, é preciso, antes de tudo, compreender a relação público-privada¹ no Brasil, que se fortaleceu na década de 1990, em meio às Reformas de Estado² e com o resgate da Teoria do Capital Humano³, ambos atrelados à reestruturação produtiva⁴.

Em decorrência do contexto socioeconômico dos anos de 1990, os Organismos Multilaterais (OMs)⁵ tomaram como foco, na área da educação escolar, o Ensino Médio, pela possibilidade de incidir diretamente na formação da juventude trabalhadora. A política dos Organismos Multilaterais na educação direcionou os empresários a investirem na proposta de responsabilidade social, por intermédio da criação das chamadas fundações privadas sem fins lucrativos e de entidades não governamentais do Terceiro Setor, que se autodenominam como filantrópicas.

A relação da Fundação Victor Civita com a educação pública é uma forma de relação público-privada, considerando o projeto traçado na educação brasileira pelo seu mantenedor, o Grupo Abril, principalmente na Educação Básica. A FVC, assim como os demais institutos e fundações privadas enquadram-se na caracterização de Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP)⁶.

Desse modo, compreende-se que os empresários brasileiros utilizaram as fundações privadas como meios de inserção na educação brasileira, podendo, dessa forma, justificar as suas ações como um trabalho de cunho social, tal como afirma Martins, E. (2013), quando

¹ Para fins de conceito, a relação público-privada é compreendida aqui como um processo no qual as políticas públicas destinadas à educação são disputadas pelo setor privado, no sentido de firmar parcerias com o setor público, objetivando o lucro e a possibilidade de intervir no conteúdo educacional, em especial naquele que é destinado às escolas públicas (PERONI; SCHEIBE, 2017).

² O processo das Reformas de Estado se fortaleceu no primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso - FHC (1994-1998). As Reformas consistiam, resumidamente, em privatizações dos mais diversos setores.

³ A Teoria do Capital Humano surge na década de 1950, com a premissa de formar os trabalhadores adestrados e treinados de acordo com a política de mercado, o que exigia do trabalhador a produção máxima (FRIGOTTO, 2009).

⁴ A reestruturação produtiva é um processo que modificou as relações de trabalho, ao passo que exige um trabalhador que seja mais flexível e competitivo para se adequar às demandas do mercado de trabalho (ARAÚJO, 2003; SAVIANI, 2008).

⁵ Surgidos no contexto pós-segunda guerra mundial, os OMs são denominados como grandes instituições/agências, que trabalham sob o intuito de alcançar os objetivos estipulados pelos países associados as mesmas.

⁶ No segundo capítulo desta Dissertação consta uma análise aprofundada sobre as OSCIP.

aponta que, em decorrência das mudanças ocorridas em espaços públicos, as instituições e fundações conseguiriam um espaço mais amplo de participação nas políticas sociais.

O foco da FVC no Ensino Médio e na juventude ganhou força após a criação da Área de Estudos & Pesquisas Educacionais, em 2007, que prioriza investigações sobre temas que circundam a Educação Básica e, conforme observado na análise, possui nas coletâneas de pesquisas vários estudos acerca do Ensino Médio e da juventude, abordando eixos da questão curricular, percepções dos jovens sobre a escola, o jovem e o mercado de trabalho e acerca das taxas de abandono escolar dos jovens.

Diante disso, pontua-se como hipótese que, mesmo amparada pela justificativa do trabalho social desenvolvido, a atuação da Fundação Victor Civita na educação revela-se como uma expressão da relação existente entre o empresariado brasileiro e a educação, considerando a sua participação em movimentos, pesquisas e na formulação de documentos destinados à educação. Por isso, o problema desta pesquisa indaga qual o conteúdo do projeto educacional da Fundação Victor Civita para as políticas oficiais de Ensino Médio e voltadas para a juventude.

A problematização desta pesquisa parte do ponto sobre o qual o empresariado, por intermédio de fundações e institutos privados, o que inclui a Fundação Victor Civita, intercedem nos direcionamentos da Educação Básica, pois, tal fato pressupõe a existência de um projeto de educação, que deve ser investigado para constatar qual o conteúdo e, conseqüentemente, qual a concepção de educação dispõe esse projeto, tendo em vista que o empresariado objetiva promover a formação de jovens de acordo com o conteúdo nele expresso. Portanto, compreender o conteúdo do projeto educacional da FVC proporciona relacioná-lo com o projeto do empresariado para, com isso, verificar a existência de um projeto orgânico em torno das políticas para o Ensino Médio e a juventude.

Dessa forma, as questões norteadoras da pesquisa são: Como ocorre o processo de participação da FVC na formulação de políticas destinadas ao Ensino Médio e à juventude? O que a Fundação Victor Civita tem proposto para o Ensino Médio e a juventude? Quais grupos do empresariado brasileiro colaboram junto ao trabalho realizado pela FVC na educação? Qual o tipo⁷ de juventude que frequenta o Ensino Médio público, no qual são implantadas as políticas educacionais formuladas pela FVC?

⁷ Trabalha-se com a ideia de tipo humano com base em Gramsci (1982), pois, conforme o autor, cada indivíduo/tipo humano é produzido historicamente.

Norteando-se pelas questões de pesquisa, o objetivo geral é analisar o conteúdo do projeto educacional do empresariado nacional, em particular da FVC, voltado para o Ensino Médio e para a juventude. Como objetivos específicos, evidencia-se como necessário caracterizar a sistemática que compõe a participação da FVC no direcionamento de políticas para o Ensino Médio e a juventude; identificar a concepção de educação, de homem e de sociedade expressas nas ações da FVC direcionadas à juventude do Ensino Médio e; identificar para qual juventude destinam-se as políticas estabelecidas pela FVC.

Desse modo, a presente pesquisa justifica-se em função de aspectos políticos, sociais e acadêmicos, tendo em vista que analisar a articulação do empresariado, em especial da Fundação Victor Civita, referente a ações destinadas ao Ensino Médio e à juventude, possibilita compreender como ocorre esse processo, assim como o projeto de educação da FVC. Ressalte-se também que, academicamente, esta pesquisa é importante devido ao pequeno número de estudos realizados acerca desse recorte da temática.

A investigação sobre o objeto de estudo desta pesquisa é inerente a um processo histórico, político e social. Junto a isso e ao fato desta pesquisa ser qualitativa, a base teórico-metodológica teve como perspectiva o materialismo histórico dialético, no sentido de evidenciar que não existe a possibilidade da pesquisa qualitativa ser inviável somente por causa da base epistemológica do pesquisador, no que se refere ao marxismo e à pesquisa de abordagem qualitativa (ARAUJO, 2012). Quanto aos procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental.

No que tange à pesquisa bibliográfica, tomou-se como base Triviños (1987), quando este afirma que esse procedimento metodológico permite ao pesquisador analisar todo o material bibliográfico disponível, o que permite identificar os avanços e entraves no decorrer da pesquisa. Desse modo, foram levantadas, primeiramente, Teses e Dissertações no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no período de 2012-2016, a fim de pontuar o que se tem investigado a respeito nos últimos quatro anos, no âmbito acadêmico. Para tal, foram escolhidas as expressões-chave: “empresariado brasileiro e Educação Básica”, “terceiro setor e a Educação Básica” e “Fundação Victor Civita”.

Realizou-se, também, um levantamento bibliográfico, destinado ao maior aprofundamento acerca de publicações e pesquisas relacionadas ao tema. Em relação aos artigos, optou-se por um levantamento nos periódicos de circulação nacional que tratam sobre educação, de Qualis A1 a B4, a saber: Revista Educar, Revista Educação e Sociedade, Revista

Geminal: Marxismo e Educação em Debate, Movimento – Revista de Educação, Revista Trabalho, Educação e Saúde, Revista Brasileira de Ciência Política, Revista Política Pública, Revista Cadernos de Pesquisa, Revista Contemporânea de Educação, Revista Ensaio: Avaliação Políticas Públicas em Educação, Revista Publicatio Ciências Humanas Linguística, Letras e Artes, Revista Brasileira de Educação, Revista Retratos da Escola, Laplage em Revista, Revista Perspectiva, Revista Educação, Fronteiras On-Line e Caderno CRH.

As pesquisas nesses periódicos foram realizadas em conformidade com a temática abordada. Em relação aos livros, os mesmos foram adquiridos na Biblioteca Central da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Biblioteca do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Educação (GEPTE) e na Biblioteca do Instituto de Ciências da Educação (ICED-UFPA).

Nesta pesquisa utilizou-se, também, a análise documental amparada por Evangelista (2012) e Shiroma, Campos e Garcia (2005), que contribuem com investigações, nas quais apontam sobre os métodos da pesquisa documental e como usá-los corretamente.

As recomendações presentes nos documentos de política educacional amplamente divulgados por meios impressos e digitais não são prontamente assimiláveis ou aplicáveis. Sua implementação exige que sejam traduzidas, interpretadas, adaptadas de acordo com as vicissitudes e os jogos políticos que configuram o campo da educação em cada país, região, localidade; tal processo implica, de certo modo, uma reescritura das prescrições, o que coloca para os estudiosos a tarefa de compreender a racionalidade que os informa e que, muitas vezes, parece contraditória, fomentando medidas que aparentam ir em direção contrária ao que propõem (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 430-431).

Na pesquisa documental possibilitou-se realizar uma análise criteriosa dos documentos que compõem os editoriais de Estudos & Pesquisas da Fundação Victor Civita, além de evidenciar os principais aspectos que permeiam os objetivos, problemática, hipótese e questões norteadoras desta pesquisa. Mediante essa análise, houve a possibilidade de investigar o projeto educacional desenvolvido pela Fundação Victor Civita como expressão do pensamento do empresariado brasileiro em paralelo com a intencionalidade dos documentos, de acordo com a relação existente entre o setor público e o setor privado.

A análise de dados ocorreu de acordo com a estratégia de categorização proposta por Bardin (1977) na Análise de Conteúdo, no sentido de analisar as cinco coletâneas de pesquisa da Área de Estudos & Pesquisas da FVC. Dessa forma, seguindo a manifestação da autora, trabalhou-se em torno da sistematização evidenciada como “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação” (BARDIN, 1977, p. 95). Portanto, realizou-se, sequencialmente, uma leitura

inicial, observando os autores, os aspectos de publicação e as fundações e institutos privados, municípios e estados que participaram da pesquisa. Por conseguinte, foram feitas pelos menos mais três leituras minuciosas sobre o material, objetivando explorá-lo por completo. Finalizou-se com a interpretação e as inferências acerca dos documentos para dissertar sobre as categorias de análise.

Os documentos analisados foram: Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009 (Editorial – n.1, publicado em 2010), Estudos realizados em 2010 (Editorial – n.2, publicado em 2011), Estudos realizados em 2011 (Editorial – n.3, publicado em 2012), Estudos realizados em 2012 (Editorial – n.4, publicado em 2013) e Estudos realizados em 2014 (Editorial – n.5, publicado em 2015). Esses documentos foram escolhidos por fazerem parte do Editorial de Estudos & Pesquisas da Fundação Victor Civita, que tem como objetivo realizar pesquisas sobre temas que consideram latentes na educação nacional. Portanto, os documentos dessa área da FVC são a fonte documental acerca do que se examina e viabiliza como projeto educacional da Fundação.

O interesse pelo debate dessa temática surgiu nos encontros das disciplinas de Tópicos Específicos do Ensino Médio e da Educação Profissional e de Atelier I: o Projeto de Pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB). A primeira disciplina foi elementar, posto que os temas de algumas aulas, assim como as discussões levantadas durante o primeiro semestre incidiam na presença do setor privado na educação, ao ponto em que intercedem na implementação de documentos, materiais didáticos e subsídios para a formação de professores, tudo isso amparado pela ideologia do sistema neoliberal. A disciplina de Atelier I: o Problema da Pesquisa oportunizou a caracterização dessa temática dentro da consolidação de um projeto de pesquisa para a construção desta Dissertação.

Além das disciplinas citadas, a vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) é tomada como essencial para o estudo e a compreensão da temática da pesquisa, pois, no grupo, foi possível experienciar informações científicas, bem como acessar as literaturas e pesquisadores que debatem esse tema. Vale ressaltar que o GEPTE oportuniza uma discussão sobre trabalho e educação, fato que proporciona fortalecimento ao tema desta pesquisa.

A presente pesquisa está estruturada da seguinte forma: a Introdução, na qual se apresentam os objetivos, metodologia e justificativa para o desenvolvimento deste trabalho. O primeiro capítulo apresenta o que tem sido investigado acerca da participação da Fundação

Victor Civita nas articulações do empresariado brasileiro com a educação, na qual se realizou um levantamento no banco de Teses e Dissertações da Capes, no período de 2012-2016.

O segundo capítulo discorre sobre a relação público-privada na educação. A subseção seguinte discute sobre a participação dos Organismos Multilaterais em políticas voltadas para o Ensino Médio e a juventude. Na subseção seguinte, apresenta-se o debate em torno das frações de classe do empresariado brasileiro participantes da relação com a educação e, por último, trata-se das fundações privadas sem fins lucrativos, que fazem parte da relação investigada nesta pesquisa. Como principais aportes teóricos para esta seção, foram utilizados: Adrião (et. al., 2015), Ruiz e Peroni (2017) e Apple (2005), os quais discutem sobre a relação público-privada e a lógica de mercado na educação; Evangelista e Triches (2012), Shiroma e Evangelista (2014), Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), e Shiroma (2012), os quais investigam a política educacional e os Organismos Multilaterais; Martins, A. (2015), Melo (2010), Rodrigues (1997), Freitas (2012, 2014a, 2014b) e Oliveira, R. (2003, 2006), os quais abordam a influência do empresariado brasileiro na educação, trazendo fundações e institutos privados à discussão; e Martins, E. (2013, 2016), o qual traz o debate sobre o projeto dos empresários na educação brasileira, com ênfase no “Todos pela Educação”.

No terceiro capítulo, discute-se o Ensino Médio e a juventude, com a abordagem de Araujo (2017, 2018), Azevedo e Reis (2016), Cunha (2017), Krawczyk (2011, 2014), Krawczyk e Ferreti (2017) Silva, M., (2009, 2010, 2014, 2015, 2016, 2017), Ferreti e Silva (2017), Silva e Scheibe (2017), Frigotto (2016), Motta e Frigotto (2017). Esses teóricos tratam sobre o histórico do Ensino Médio, as políticas educacionais e a relação dos empresários com o Ensino Médio Público Brasileiro. Sobre o conceito de juventude, as políticas públicas destinadas à juventude e a relação dos jovens da classe trabalhadora com o trabalho e o Ensino Médio, referenciou-se Corrochano (2014), Spósito e Carrano (2007) e Groppo (2000, 2016).

O último capítulo realiza uma abordagem acerca da relação da Fundação Victor Civita com o Ensino Médio e a juventude e a análise dos documentos da Fundação. Na primeira subseção, faz-se a contextualização do histórico e do surgimento da Fundação, refere-se à composição da diretoria da FVC, à missão e às atividades desenvolvidas pela Fundação. Na sequência, insere-se uma subseção que trata da análise documental das pesquisas desenvolvidas pela Fundação, sendo que cada pesquisa será considerada no seu devido item, dentro do capítulo.

Diante disso, pontua-se, de forma precípua, que a Fundação Victor Civita apresenta-se como expressão da relação dos empresários com a educação, tendo atuado como representante relevante do setor editorial no direcionamento e determinação de políticas educacionais para a educação brasileira. Assim como o contexto da educação, em geral, o Ensino Médio obteve importância na relação público-privada em nosso país. A FVC será investigada, nesta pesquisa, com o objetivo de compreender qual projeto educacional é pensado, no sentido de compreender-se que tipo de juventude o Ensino Médio Brasileiro encaminha-se para formar.

1 TESES E DISSERTAÇÕES DA CAPES: o que se tem pesquisado sobre a relação do empresariado brasileiro e da Fundação Victor Civita com a educação (2012-2016)

Nesta seção apresenta-se uma síntese das Teses e Dissertações publicadas no banco da CAPES, as quais investigam tanto a relação dos empresários brasileiros com a Educação Básica, com foco no Ensino Médio, quanto as pesquisas que têm como objeto de estudo a relação da Fundação Victor Civita com a educação.

Dentre todas as Teses e Dissertações levantadas, somaram-se um total de 11 relatórios de pesquisas (constituindo 03 Teses e 08 Dissertações). Foram detectadas 08 pesquisas, sendo 02 Teses e 06 Dissertações, que tratam sobre a relação do empresariado com a Educação Básica, tendo como recorte o Ensino Médio. No que tange à Fundação Victor Civita, o banco de Teses e Dissertações da CAPES comporta 16 pesquisas acadêmicas. No entanto, a maioria é de Programas de Pós-Graduação em Letras, as quais não serão utilizadas por fazerem pesquisa junto às Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, que não serão analisadas como documentos nesta pesquisa. Portanto, somente 03 Dissertações foram utilizadas neste trabalho.

Para melhor compreensão, foram elaborados quadros com as Teses e Dissertações levantadas. O primeiro (Quadro 1) expõe pesquisas acerca da presença dos empresários na Educação Básica, com foco no Ensino Médio, bem como na atuação de Organismos, fundações e institutos, e o segundo (Quadro 2) com pesquisas sobre a participação da Fundação Victor Civita.

Quadro 1 - Produções sobre a relação dos empresários com a educação (2012 - 2016)

TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO/LOCAL
A relação público-privado no contexto do Ensino Médio brasileiro: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública	Simone Sandri	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
As organizações multilaterais, estado e empresariado na Lei de Aprendizagem nº10. 097: ações e contradições	Jaqueline Puquevis de Souza	2014	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste
As parcerias público-privadas no programa de Educação para Todos: uma análise marxista	Eveline Ferreira Feitosa	2012	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará
Do assistencialismo e educação social à educação permanente: as experiências de trabalho e educação no Serviço Social do Comércio (SESC) de 1946 – 1983	Aline Amêdo Corrêa Ribeiro	2015	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense
Educação para o trabalho precarizado: uma análise da	Rafael Gomes Cavalcante	2014	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação

reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial				da Universidade Federal do Paraná
“Movimento Todos Pela Educação”: um projeto de nação para a educação brasileira	Érika Moreira Martins	2013	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas
O projeto de formação profissional da Confederação nacional da Indústria e as Políticas públicas de Educação Profissional: confluência entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000	Camila Grassi Mendes de Faria	2014	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná
“Responsabilidade social” e educação escolar: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo	Leonardo Docena Pina	2016	Tese	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quadro 2 - Produções sobre a participação da Fundação Victor Civita na relação do empresariado com a educação (2012 - 2016)

TÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO	INSTITUIÇÃO/LOCAL
Análise da revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita	Lucia Aparecida Ávila	2015	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores	Juliana Contti Castro	2013	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santos
“O que se ouve”, “o que se diz”, por que se diz?: classe trabalhadora e formação escolar de Nível Médio	Carine Ane Jung	2014	Dis.	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste do Paraná

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Os resumos de cada pesquisa foram analisados e decidiu-se quais poderiam colaborar para a realização de uma discussão sobre do tema. Observou-se a revisão bibliográfica que as mesmas comportam e, principalmente, os resultados abstraídos, que serão apresentados no decorrer desta seção, com o intuito de analisar o que fora pesquisado sobre o tema desta Dissertação, no sentido de que contribuam com o desenvolvimento da presente revisão bibliográfica.

Em relação às Teses e Dissertações do quadro 1, pontua-se que as mesmas tratam, principalmente, sobre a questão assistencialista e a responsabilidade social na relação existente entre os empresários e a educação, no que tange à atuação de Organismos, fundações e institutos. Ainda sobre o quadro 1, é válido ressaltar que existem, também, as

pesquisas que tratam sobre os empresários que se adequam ao grupo da burguesia industrial e ao movimento Todos pela Educação, que foi promovido por fundações e institutos privados brasileiros. No decorrer do levantamento, observou-se uma abrangência significativa da atuação de fundações e institutos privados com foco na gestão escolar. Entretanto, não se utiliza esse foco de atuação dentro da delimitação das pesquisas que foram levantadas.

No que se refere ao quadro 2, é importante elucidar que a maior parte das Teses e Dissertações sobre a Fundação Victor Civita utiliza como delimitação temática as Revistas Nova Escola e Gestão Escolar, ou tratam sobre o tema da Gestão Escolar. Diante disso, as três pesquisas aqui analisadas enveredam, respectivamente, pela análise das revistas como forma de compreender o projeto educacional da FVC, os procedimentos e os valores comentados pela revista Nova Escola e da FVC para o Ensino Médio. Ao considerar os quadros supracitados, iniciam-se as análises pontuando o contexto que permeia a relação dos empresários com a educação, de acordo com as Teses e Dissertações levantadas.

Sobre o contexto de surgimento do debate aqui abordado, Souza (2014) afirma que, na década de 1990, o país foi absorvido pelas Reformas de Estado, que eram guiadas pela nova classe dirigente nacional e visavam formar cidadãos produtivos. Essa nova classe dirigente referida pela autora é o empresariado brasileiro, que mediante as Reformas de Estado alcançou status de maior importância na tomada de decisões na educação nacional, interferindo na formação humana através da participação na determinação de políticas para a educação pública. É, também, nesse contexto que ocorrem as reformas na educação, as quais, segundo a autora:

Contemplaram as necessidades do empresariado e a qualificação de trabalhadores, por meio de parcerias com entidades privadas e ações internacionais, via agências multilaterais, para subsidiar seus financiamentos, visando a melhorias no desenvolvimento econômico, tendo a juventude como foco para o desenvolvimento econômico do país (SOUZA, 2014, p. 15)

Dessa forma, entende-se que as movimentações internas e externas que são articuladas pelos empresários possuem como foco as políticas educacionais. É nesse contexto que adentram os Organismos Multilaterais, sob a forma de um pacote de ações a serem implementadas na educação enquanto egiide da formação de jovens, de acordo com a reestruturação produtiva. Diante disso, no debate apresentado por Souza (2014), importa não somente a relação dos empresários com a educação, mas, principalmente, o recorte da categoria juventude, pois a mesma se evidencia como parte da presente pesquisa, posto que a autora investiga a Educação Básica com foco no Ensino Médio.

Com isso, compreende-se que as ações do empresariado têm como foco o desenvolvimento econômico por intermédio de parcerias firmadas entre Organismos Multilaterais e entidades privadas que utilizam a juventude, sendo principalmente os jovens da classe trabalhadora o grupo ao qual se destinam as ações formuladas, sob a égide de formar os jovens de acordo com as características da reestruturação produtiva, objetivando o desenvolvimento econômico para os representantes da classe dominante.

Para fins de conclusão da pesquisa, Souza (2014) afirma que a adesão do Estado às políticas educacionais das OMs parte de forma precípua do interesse econômico dos empresários que, historicamente, investem para formar trabalhadores e acirrar a competitividade internacional e, contudo, levantam a bandeira de um discurso social e cidadão, no sentido de desvincular o caráter economicista da educação (SOUZA, 2014). Dessa forma, compreende-se que de fato as articulações dos empresários na educação fazem uso do discurso da responsabilidade social e do assistencialismo para agir por intermédio das fundações e institutos privados.

Se o advento dos anos de 1990 marcou o início e a afirmação dessa política intervencionista do empresariado brasileiro, os anos 2000 marcaram a união entre os empresários dos mais diversos setores em prol do fortalecimento da atuação privada sobre o âmbito público. Dessa forma, fundações privadas, com atuação em toda a Educação Básica e no Ensino Superior, uniram-se para ressignificar o projeto hegemônico de educação da classe dominante, que presenciou o crescimento de políticas sociais voltadas para classe trabalhadora formuladas no governo de Luiz Inácio Lula da Silva – Lula (2003 – 2010), e culminou na conquista de direitos sociais que estavam, até então, distantes.

O Governo Lula (2003 – 2010) também proporcionou a aliança esquerda-direita no Brasil, especialmente após o então presidente reunir-se tanto com os empresários nacionais quanto com os grupos sindicais, para fazer a mediação de políticas que contemplassem ambos e, com isso, adquirir a confiança da classe empresarial, pois os grupos sindicais e os representantes das minorias apoiavam e depositavam confiança no presidente da república. Segundo Martins, E. (2013), a postura adotada por Lula proporcionou ao Partido dos Trabalhadores (PT) o apoio de diversos partidos, bem como a segurança do governo frente às organizações internacionais e ao empresariado brasileiro.

Nesse contexto, é necessário compreender a relação público-privada no Brasil. Para Sandri (2016, p. 37) a relação público-privada na história da educação brasileira caracteriza-se em torno de três dimensões:

- a) A relação público-privado na educação brasileira está associada ao "direito à educação" (perspectiva pública) e à "liberdade de ensino" (perspectiva privada).
- b) A relação público-privado se constitui, também, pelas disputas entre setor público e setor privado por recursos financeiros públicos;
- c) Atuação dos empresários de vários setores econômicos, na educação pública, por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs), Organização Social (OS), Institutos, Fundações, entre outras instituições.

Com base nessas três dimensões, é possível afirmar que a relação público-privada e a educação brasileira circulam em torno de disputas entre a “educação ofertada pelo setor público versus educação do setor privado”, acerca do debate sobre o qual a educação ofertada possui melhor qualidade, assim como a disputa dos recursos subsidiados pelo setor público em relação aos investimentos e à implementação de políticas educacionais. Além disso, a autora cita, como última dimensão, uma parte da relação que complementa a análise nesta pesquisa: a atuação, na educação, de empresários dos mais diversos setores da economia.

Ainda sobre essa pesquisa, a autora realiza sua investigação no contexto do Ensino Médio, acerca da ligação existente com programas do Instituto Unibanco (IU) e finaliza afirmando que o Instituto, como parte do empresariado, utiliza o Estado, a política e a escola pública como meio para estabelecer um projeto de educação, tanto no âmbito da formação humana quanto da gestão escolar, no intuito de permanecer com uma escola pública desigual (SANDRI, 2016).

Dessa forma, entende-se que a relação existente entre o setor público e o privado tem como objetivo estabelecer um projeto de educação homogêneo, no qual a desigualdade esteja presente, considerando a diferença de qualidade da escola pública e da escola privada não apenas no Ensino Médio, mas em toda a Educação Básica.

Na pesquisa de Érica Martins (2013) analisa-se o Movimento Todos pela Educação (TpE), no qual aborda-se o processo que envolve a articulação da tríade Estado-Educação-Empresários: “no processo de descentralização para o mercado, o compartilhamento das responsabilidades de formular e implementar políticas implica uma articulação entre Estado, setores privados e organizações não-governamentais [...]” (MARTINS, E., 2013, p. 2). Com isso, é possível ratificar que a formulação de políticas educacionais ocorre com influência direta do setor privado e das ONGs.

Por outro lado, a pesquisa de Feitosa (2012) analisa o movimento mundial, que proporcionou a fundação do TpE: trata-se do Educação para Todos (EpT). Afirma, ainda, que a parceria público-privada encontra-se melhor definida em relação ao fomento e apoio do Estado, fator este que favorece a proposta do empresariado brasileiro para a educação, que é

utilizá-la como mercadoria, no intuito de formar a classe trabalhadora mediante as mudanças na conjuntura do mercado (FEITOSA, 2012). Além disso, Feitosa (2012) conclui que a parceria público-privada é utilizada de duas formas: precipuamente para atender ao que é proposto nos documentos dos Organismos Multilaterais e para fortalecer a parceria existente entre o Estado e os empresários, na educação.

Diante disso, é possível averiguar como acontece a articulação de políticas para a educação no âmbito da parceria público-privada, ao passo que o movimento nacional TpE, que tem como idealizadores fundações, institutos e organizações, surge exatamente de um movimento internacional formado por Organismos Multilaterais que formulam metas, diretrizes e objetivos a serem implantados nas políticas educacionais. Nesse sentido, compreende-se que:

O capital em geral como um dos mentores deste movimento pôde ampliar as possibilidades de sua reprodução por meio de inúmeros projetos direcionados pela política estatal brasileira. Sendo assim, a classe burguesa, dividida em suas diferentes frações de classes, ao constituírem junto ao Estado condições cada vez melhores para fortalecer-se no mercado, contribuirão diretamente para o fortalecimento e reprodução do capital, sendo a formação da força de trabalho um dos elementos a serem adaptados para o alcance deste objetivo (FARIA, 2014, p. 15).

Considerando essa afirmativa, pontuam-se os interesses de hegemonia econômica, política e social como princípios de influência, a fim de coordenar o capital como mentor desse movimento na relação público-privada. Trata-se dessa forma porque, além do desenvolvimento econômico, tem-se como evidência a oportunidade dos empresários em agir sobre as políticas educacionais, ao ponto de direcioná-las favoravelmente aos seus interesses. Essa ampliação possibilita tanto o seu fortalecimento como classe dominante quanto a formação de jovens mediante os interesses da política neoliberal em adaptá-los ao avanço da globalização, no que tange ao crescimento e necessidade de uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no setor trabalhista.

A pesquisa realizada por Pina (2016) analisa documentos de grupos e fundações privadas que atuam levantando a bandeira da responsabilidade social voltada para a formação humana. O autor investiga o Grupo de Institutos e Fundações e Empresas (GIFE), Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social (IE), a Fundação Itaú Social (FIS) e a Fundação Lemann (FL), concluindo que esses grupos e fundações são aparelhos que expressam a entrada da política neoliberal na educação por intermédio da responsabilidade social, posto que o GIFE e o IE atuam como aparelhos que formulam as políticas educacionais, e a FIS e FL apresentam-se como os que viabilizam a disseminam as políticas na Educação Básica.

Com isso, é possível observar que os empresários mantenedores de fundações e institutos utilizam o discurso e a bandeira da responsabilidade social para formular políticas e implementá-las na educação.

Considerando essa afirmativa, pontuam-se as colocações de Ribeiro (2015), que também realiza uma pesquisa sobre a relação envolvendo o empresariado, a responsabilidade social e a educação, porém, com foco no Serviço Social do Comércio (SESC). Nesse estudo, afirma-se que a política de educação permanente praticada pelo SESC tem como objetivo “[...] aproveitar as horas livres do comerciário e de seus dependentes, tornando-as funcionais face ao dinamismo das transformações” (RIBEIRO, 2015, p. 22). Conclui, portanto, que as políticas formativas são sustentadas pela parceria existente entre o setor público e o privado, e objetivam ratificar “[...] características assistenciais-compensatórias em que se pôde detectar uma suposta qualificação do trabalhador em consequência da elevação orgânica do capital, resultando numa acelerada e maciça e concentração de capitais [...]” (RIBEIRO, 2015, p. 26). Assim, entende-se que as ações realizadas pelo SESC visam a qualificar o trabalhador da área do comércio, de acordo com a reestruturação do trabalho.

Em relação às pesquisas que analisam a atuação do empresariado do setor industrial, Cavalcante (2014) investiga o projeto de Educação Básica da Confederação Nacional da Indústria (CNI), mediante a reforma trabalhista e a partir das transformações ocorridas no contexto da década de 1990, concluindo que a relação ao projeto de educação proposto pela CNI para a Educação Básica defende uma formação destinada para o trabalho, assim como mudanças, nas legislações trabalhistas, que tornem o trabalho precário (CAVALCANTE, 2014). Diante disso, é coerente pontuar que o projeto de educação defendido pela CNI infere diretamente para a formação de trabalhadores que sejam produtivos, eficientes e competitivos ao mercado. Tais características tornam o trabalhador condicionado ao que o mercado exige, dado que recebem uma força de trabalho eficiente e destituída da formação crítica.

Independente da expressão – seja ela responsabilidade social, voluntarismo, assistencialismo, filantropia e boa vontade/ação – a finalidade é a mesma: utilizar o discurso da colaboração para com a melhoria da educação como forma de tornar hegemônico um projeto educacional, permanecendo como classe hegemônica. Por isso, faz-se necessária uma leitura criteriosa, aos moldes do que aponta Shiroma, Campos e Garcia (2005), observando atentamente os conceitos empregados, o contexto sociopolítico no qual estão inseridos e a teoria epistemológica do autor/documento. Somente dessa forma será possível compreender os objetivos contidos em bibliografias e documentos de Organismos Multilaterais, do governo

e de fundações privadas, pois se deve estabelecer uma relação do discurso com a prática e a ideologia da instituição.

As pesquisas levantadas sobre a FVC analisam, em sua maioria, o pensamento pedagógico pragmático contido nas revistas *Nova Escola* e *Gestão Escolar*, que centralizam na pedagogia tradicional, perpassando pela visão gerencialista da educação. E ressalta-se que, por intermédio de uma parceria firmada com o Governo Federal, a *Revista Nova Escola* é distribuída gratuitamente aos professores da Educação Básica (LIMA, 2006).

Jung (2014) analisa a formação escolar no âmbito do Ensino Médio e, no decorrer de seu estudo, traz análises sobre pesquisas realizadas por institutos e fundações privadas, dentre as quais está a Fundação Victor Civita, além da Fundação Getúlio Vargas (FGV) e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Acerca das considerações finais, Jung (2014) infere que a educação escolar no nível do Ensino Médio é desigual, fato que desfavorece a classe trabalhadora, tendo em vista a qualidade ofertada pelas escolas públicas.

No decorrer das análises observou-se a afirmação dos pesquisadores no que se refere ao interesse da Fundação Victor Civita em enfatizar o discurso elitista na educação, tendo em vista que a mesma tem como mantenedor o Grupo Abril, o qual fortaleceu o seu capital por meio do desenvolvimento do Sistema Neoliberal, que favoreceu a entrada de empresas no setor educacional, principalmente com subsídios do Governo Federal. “O Grupo Abril apresenta-se como um empreendimento privado que realiza serviços nas áreas de mídias, gráfica, distribuição e logística [...]” (ÁVILA, 2015, p. 106).

É preciso pontuar que as ações realizadas pela Fundação Victor Civita na educação não se tratam de uma iniciativa isolada, mas sim de ações que acontecem articuladas com as demais fundações e institutos privados, os quais possuem o objetivo comum de estabelecer um projeto de educação tradicional, no qual a gestão é amparada pela lógica gerencial (ÁVILA, 2015).

A articulação das fundações e institutos privados converge para a proposição de um projeto de educação homogêneo, no qual exista uma educação de qualidade desigual para a classe trabalhadora e para a classe dominante. Essa articulação segue o roteiro, os objetivos e as diretrizes contidas nos documentos publicados pelos Organismos Multilaterais. As fundações e institutos não tratam abertamente as suas ações como lógica privatista. Na verdade, utilizam o discurso da filantropia para justificar as ações realizadas na Educação Básica Brasileira.

Após adentrar no âmbito do voluntarismo, com a criação da Fundação Victor Civita, o Grupo Abril veicula abertamente a sua “colaboração” como justificativa para uma previsão de transformação da sociedade. No entanto, corrobora-se com Castro (2013, p. 74) quando diz que “esse tom filantrópico possui, de certa forma, alguma razão comercial de ser, uma vez que, quando se fala em Fundação Victor Civita, está se tratando de fundações de cunho comercial, que obtêm contrapartidas econômicas para a sua filantropia”.

A empresa mantenedora da FVC é o Grupo Abril, que possui um conglomerado empresarial, tendo inclusive um Grupo destinado à educação: o Grupo SOMOS Educação⁸. Nesse sentido, caracteriza-se a Fundação Victor Civita como um empreendimento do Grupo Abril, que visa o setor educacional para barganhar lucro e desenvolvimento. O discurso da filantropia se faz presente na missão e nas ações da Fundação, sendo este um meio de justificar a intervenção realizada junto às políticas voltadas para a educação. A Fundação Victor Civita apresenta-se como uma expressão da relação dos empresários com a educação no Brasil, que se desenvolveu a partir de uma empresa editorial. Por isso, apropriou-se do poder midiático do Grupo Abril para propagar teorias pragmáticas e, assim, influenciar o trabalho de docentes, gestores e da sociedade civil.

Mediante o estudo das Teses e Dissertações que tratam sobre a perspectiva da relação do empresariado brasileiro com a educação, percebe-se que, de fato, o contexto de mudanças ocorridas a partir de 1990 influenciou na Reforma de Estado, o que empreendeu aos empresários maiores subsídios intervencionistas. A política aclamada pelas Organizações Multilaterais foi um verdadeiro chamado, uma convocação aos empresários para participarem, de maneira efetiva, da construção de políticas educacionais, implementando-as, assim, no Brasil.

O processo de privatizações e o enxugamento da máquina pública como justificativa para a estabilização e o desenvolvimento econômico foram enaltecidos e amplamente divulgados na mídia, a fim de convencer a população a acreditar na “eficiência” desse modelo econômico e nos “benefícios” para toda a sociedade. As análises realizadas corroboram que,

⁸ De acordo com seu *website*, “o SOMOS Educação é um Grupo que move a educação brasileira em diversas frentes: escolas próprias, soluções educacionais, além de produtos e serviços para a gestão e formação complementar dos alunos, professores e pais”.

Vale ressaltar que até o ano de 2014 o Grupo SOMOS Educação chamava-se Abril Educação. No entanto, o nome do Grupo foi modificado, pois, “em fevereiro de 2015, a Tarpon Investimentos assumiu o controle da companhia, adquirindo 40,6% da empresa, e da Abrilpar Participações, pertencentes à família Civita” (SOMOS EDUCAÇÃO, online, 2017).

de fato, a ideologia neoliberal encontra-se presente nas produções, sempre com a prerrogativa de fazer parte do projeto do empresariado brasileiro.

Quanto às pesquisas que utilizam a Fundação Victor Civita como objeto de investigação, percebe-se o foco excessivo na propagação do pensamento pedagógico pragmático através das revistas, o que justifica a importância social da presente pesquisa que, na contramão dos demais estudos, analisa publicações de pesquisas e as ações da FVC no âmbito do Ensino Médio e da juventude.

2 O EMPRESARIADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: uma relação mediada pela política neoliberal

Nesta seção, realizou-se uma abordagem sobre a relação dos empresários brasileiros com a educação, com foco no Ensino Médio e na juventude. Por isso, este capítulo foi sistematizado em três subseções: na primeira tratou-se sobre os principais Organismos Multilaterais com atuação na educação e, para uma melhor compreensão dessa questão, iniciou-se pelo contexto histórico que permeia o surgimento e as ações desempenhadas pelos referidos Organismos. Na sequência, apresentaram-se os principais Organismos Multilaterais, suas funções e a atuação dos mesmos na educação, com inferências sobre as ações realizadas no Ensino Médio e voltadas para a juventude.

Na segunda subseção o debate é voltado para a relação dos empresários com as políticas para o Ensino Médio e a juventude. Por conseguinte, aborda-se o empresariado brasileiro como um conceito. Para tal, estudou-se cada conceito utilizado em diferentes pesquisas, a fim de conceituar a fração de classe do empresariado de que faz parte a Fundação Victor Civita. Na última subseção discute-se a entrada das fundações privadas no setor educacional, apontando as principais fundações privadas e os principais projetos e movimentos articulados pelo empresariado para o Ensino Médio e a juventude.

2.1 A PRESENÇA DOS ORGANISMOS MULTILATERAIS NA RELAÇÃO DO EMPRESARIADO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1.1 Breve caracterização do contexto histórico

Os Organismos Multilaterais (OMs) funcionam como grandes instituições ou agências criadas por seus países-membros para almejar os objetivos dos países associados. Esses Organismos surgiram, em sua maior parte, no pós-guerra (a partir de 1946), sob a perspectiva de melhorar a paz mundial e dirimir a miséria e a fome nos países pobres ou que tiveram perdas por causa dos confrontos armamentistas da época. Com o intuito de incluir todas as áreas, foram fundados OMs em diversos setores, conforme a ilustração do quadro (Quadro 3):

ORGANISMO MULTILATERAL	ÁREA
Banco Mundial (BM)	Economia
Organização Mundial do Comércio (OMC)	Economia

Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE)	Economia
Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD)	Economia
Fundo Monetário Internacional (FMI)	Economia
Organização Internacional do Trabalho (OIT)	Economia
Organização das Nações Unidas (ONU)	Segurança
Organização dos Estados Americanos (OEA)	Segurança
Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN)	Segurança
Organização das Nações Unidas para educação, ciência e cultura (UNESCO)	Educação e Cultura
Organização Mundial da Saúde (OMS)	Saúde

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Ressalta-se que cada Organismo atua em sua área ou em colaboração com os demais, como é o caso dos Organismos Multilaterais financeiros, que, em decorrência do contexto pós-Segunda Guerra Mundial, trabalhavam em conjunto, com foco nos objetivos políticos e econômicos dos países-membros. Dessa forma, corrobora-se com Haddad (2008, p. 7), no sentido de que “tais instituições financeiras multilaterais (IFMs) passaram a operar de forma articulada no contexto da globalização econômica internacional para o aprofundamento e a implementação de políticas que favoreçam a reprodução do capital global”. Desse modo, percebe-se a importância da atuação dos OMs da área econômica, principalmente em decorrência do processo político presente em países na conjuntura do pós-guerra, período que demarca o início da Guerra Fria (1945-1991), acirrando a polarização entre Capitalismo e Socialismo.

Devido ao contexto polarizado da Guerra Fria, os capitalistas utilizaram a assistência econômica através dos Organismos Multilaterais financeiros, mais especificamente o Banco Mundial como uma forma de fortalecer a aliança capitalista, enfrentar os socialistas e adentrar nos países de Terceiro Mundo com a concessão de empréstimos (SOARES, 2000).

Na década de 60 ocorre o processo de acirramento da disputa política, econômica e ideológica entre Estados Unidos e União Soviética, bem como a inserção da industrialização no mundo. Nesse período apresenta-se o auge e o declínio da Pedagogia Nova⁹, que abre caminho para o advento da Pedagogia Tecnicista. A respeito desse contexto, Saviani (2008, p. 339-340) aponta que:

⁹ O movimento da Pedagogia Nova surge para enfrentamento da Pedagogia Tradicional, no século XX, como luta por uma escola liberal e democrática, baseando-se num processo educacional que respeitasse as individualidades dos alunos, tendo, como destaque, o teórico americano John Dewey. No Brasil, o “Movimento dos Pioneiros da Educação Nova”, em 1932, é o marco de início da Escola Nova, com destaque para os teóricos Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (SAVIANI, 2008).

O clima de euforia com que o movimento pedagógico renovador contagiou a sociedade nos diferentes países A crença de que o mundo estava em constante mudança, bastando deixar-se levar pela corrente, ajudando a educação a esse imperativo, começou a arrefecer-se. Para isso contribuiu, inclusive, o ambiente da Guerra Fria. O lançamento da Sputnik pela União Soviética em 1956, saindo a frente dos Estados Unidos na corrida espacial, provocou uma onda de questionamentos à educação nova. A propaganda ocidental vinha empenhando-se em convencer que a educação na Rússia, além de autoritária e antidemocrática, era de qualidade inferior à americana. Como entender então, o êxito científico e tecnológico dos russos? O fato de eles terem sido eficazes no lançamento do foguete deveria estar associado a uma formação científica mais sólida do que aquela apregoada como muito avançada no Ocidente. Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar atenção excessiva às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.

Com isso, na educação, toma-se como concepção a Pedagogia Tecnicista, a qual objetiva formar seres produtivos de acordo com o contexto da época. Nesse período, os Organismos Multilaterais do setor financeiro direcionam empréstimos para investimento no setor da industrialização, estando, dessa forma, em acordo ao que propunha para a educação na década de 60 e 70.

É justamente nesse contexto que os Organismos financeiros iniciam a concessão de empréstimos para os países pobres ou em desenvolvimento (particularmente os países da América Latina e do Caribe), com a possibilidade de desenvolvimento industrial e da competitividade por intermédio de recomendações das políticas educacionais, que apontavam para uma formação que mediasse essas proposições de desenvolvimento (OLIVEIRA, R., 2006). Essa relação de empréstimos e recomendações educacionais existentes entre os países donos do capital financeiro (EUA, Reino Unido e Alemanha) e os países pobres e em desenvolvimento viabilizam sanções no âmbito da política educacional, as quais deverão ser praticadas nestes países de acordo com os interesses dos grandes empresários.

Diante disso, concorda-se com Fernandes (1975) quando diz que o sistema capitalista, na América Latina e no Brasil, construiu-se de maneira dependente, sendo que no Brasil a classe dominante operou corroborando para a afirmação de um capitalismo caracterizado pela dependência. Portanto, a década de 70 marca a entrada das recomendações dos Organismos Multilaterais no Brasil, primeiramente por meio do financiamento de políticas destinadas ao desenvolvimento industrial, em função do início da crise na qual os países centrais do capital financeiro estavam inseridos. Para além dessa afirmativa, Soares (2000, p. 17) descreve todas as atividades realizadas pelo Banco Mundial nesse contexto:

Também no Brasil vem exercendo profunda influência no processo de desenvolvimento. Durante o período de expansão da economia, que perdurou até o final dos anos 70, o Banco Mundial promoveu a “modernização” do campo e financiou um conjunto de grandes projetos industriais e de infraestrutura no país,

que contribuíram para o fortalecimento de um modelo de desenvolvimento concentrador de renda e danoso ao meio ambiente.

Como estratégia para a crise iniciada ainda nos anos 70, o período de 1980-1995 é denominado por Soares (2000, p. 20) de “implementando o ajuste”, o qual segue ao se afirmar que “nos anos 80, a eclosão da crise de endividamento abriu espaço para uma ampla transformação do papel até então desempenhado pelo Banco Mundial e pelo conjunto de organismos multilaterais financeiros [...]”. Nesse contexto, aumenta o processo de endividamento externo dos países que recebem empréstimos concedidos pelo Banco Mundial (BM) e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), visando reestruturarem-se economicamente e, diante disso, tanto o BM quanto o FMI estipularam, como condição para a concessão de dinheiro, o poder de intervir nas políticas implantadas internamente nesses países (SOARES, 2000).

Portanto, se na década passada as determinações e os processos de intervenção dos Organismos Multilaterais foram pelas áreas econômicas e ambientais, a década de 80 marca o período no qual os OMs financeiros voltam-se para as políticas sociais, principalmente a educação, sob a justificativa de dirimir as desigualdades sociais. Entretanto, esse poder de intervenção cresceu mediante a articulação pensada e executada pelos Organismos, que utilizaram os empréstimos concedidos como meio de intervir diretamente nas políticas internas dos países dependentes do capital internacional.

É nessa conjuntura que os Organismos Multilaterais passaram a concentrar maior parte de seus direcionamentos na elaboração de documentos com vistas à formação de cidadãos produtivos, conforme os interesses do sistema capitalista-financeiro. No contexto dos anos de 1990, a ofensiva neoliberal¹⁰ se organizou de maneira homogênea, destinada à permanência de interesses econômicos, conforme pontuam Evangelista e Triches (2012, p. 187):

O compartilhamento de uma agenda educacional entre países e OM gerou um fenômeno de universalização e da homogeneização de políticas educacionais, dos anos de 1990 pra cá, principalmente nos países periféricos. O discurso hegemônico de OM associado aos interesses do estado é difundido via mídia, intelectuais, meio acadêmico, organizações não governamentais, entre outras formas. Por esses meios,

¹⁰ A expressão “ofensiva neoliberal” é utilizada por José Paulo Netto no livro *Crise do Socialismo e a Ofensiva Neoliberal* (2012), no qual o autor expõe o processo histórico pelo qual se constituiu a chamada crise socialista na entrada dos anos de 1990 e como os representantes do Capitalismo Financeiro utilizaram esse momento de transição para fortalecer a ideologia neoliberal. Oliveira (2006) também utiliza a expressão “ofensiva neoliberal” para conceituar o conjunto de medidas pensadas pelo Capitalismo Financeiro Internacional.

pretende-se produzir consenso em torno de diretrizes, supondo-se sua implementação segundo as condições de cada Estado. Destaca-se que não se trata de uma mera adesão, mas de uma articulação entre interesses capitalistas, a despeito das posições diferentes ocupadas na divisão internacional do trabalho [...].

No Brasil, esse contexto é marcado por um período no qual se iniciam os processos de privatizações de empresas estatais, sob a justificativa do “Estado Fraco” que não desempenha eficientemente as suas funções. Com isso o setor privado é denominado como eficiente, sobrepondo-se ao público e, conseqüentemente, amparando o discurso da intervenção do setor privado no âmbito público. Dessa forma corrobora-se a afirmação de Apple (2005), de que o discurso do “Estado Fraco” é parte da justificativa dos empresários, que unem a mercantilização com a centralização do controle, pois caracterizam a educação como produto.

A relação público-privada com a educação, no Brasil, cresce nos anos de 1990, relacionado ao contexto da ofensiva neoliberal, sobre a qual o país estava inserido. Acerca dessa conjuntura, faz-se necessário compreender que:

[...] O estado não deixou de ser responsável por oferecer serviços públicos à população, mas se alterou a concretização dessa responsabilidade. A tensão entre equidade e eficiência balizou a preocupação dos reformadores e dos governantes em viabilizar “nova gestão pública” caracterizada pelo incremento das parcerias público-privado. O discurso sobre o “público não estatal” justificou a transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos a organizações não governamentais (ONG), tendo em vista instituírem, por meio dos contratos de gestão, novas formas de gerir o social. Em última instância, era disso que se tratava e se trata. As contradições inerentes à relação Capital-Trabalho são o horizonte para a compreensão do pensamento neoliberal e suas estratégias atualizadas de domínio, seja na esfera propriamente econômica, seja no âmbito da Sociedade Política e da Sociedade Civil que, na concepção gramsciana, não são demarcadas por fronteiras rígidas, ao contrário, configuram o Estado ampliado, no interior do qual se travam disputas por hegemonia e lutas pela construção de um novo bloco histórico (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23).

O processo de entrada da lógica de mercado e de políticas privatistas, no início dos anos 90, foi uma marca do Governo de Fernando Collor de Melo (1900-1992), fato que se afirmou como política no período de 1995-2002, governado por Fernando Henrique Cardoso (MARTINS, E., 2016; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004). Dessa forma, compreende-se que a lógica privatista da relação público-privada teve o seu processo de afirmação no Brasil durante os dois mandatos do Governo de FHC, no qual o Neoliberalismo agregou força e instituiu as suas práticas.

A intervenção realizada pelos empresários no cerne da relação público-privada ganhou novos contornos, nos quais os seus representantes passaram a empregar conceitos de cunho social, que antes eram utilizados somente pela classe trabalhadora, na tentativa de

justificar o delineamento das políticas implementadas na educação. Os Organismos Multilaterais utilizam, em seus documentos, um discurso de efeito¹¹ para sugerir a sociedade civil de que as políticas educacionais pensadas no corpo dos documentos não se direcionam para uma educação desigual e conservadora. Para compreensão significativa do conteúdo contido nos documentos, considere-se o que propõe Evangelista (2012, p. 62):

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que expressam rede de influências que o produziram, metamorfoses e ressignificações que operam na apropriação de projetos de poder.

Características pragmáticas, excludentes e propensas à culpabilização do Estado pelo nível de qualidade nas escolas públicas são recorrentes nos documentos dos Organismos Multilaterais e nas pesquisas de fundações, institutos e organizações como justificativa para a sua participação na formulação de políticas educacionais, pois sustentam-se por intermédio do discurso de que o Estado é ineficiente na gestão de suas funções.

Sobre o papel do Estado, é preciso compreender a mudança ocorrida devido às políticas neoliberais, dado que “o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário, mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo de serviços públicos, como atendimento ao público -, e sim como regulador” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24-25). Nesse caso, o papel do Estado como regulador de políticas seria controlar as ações do setor privado no setor público. Contudo, o empresariado trabalha sob a égide da articulação de ações, estando presente não somente na formulação de políticas, como também na distribuição de materiais e na formação continuada no núcleo de gestão. Por isso, o controle do Estado acerca das políticas privatistas na educação caminha em conformidade com as ações do empresariado brasileiro.

De toda forma, é preciso compreender a conjuntura da relação dos empresários com o setor público, pois “modificou-se a configuração do Estado, a participação de organizações da Sociedade Civil, em especial de empresários, na formulação de políticas públicas com repercussões sobre a reposição da hegemonia burguesa, problema central para governar” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 25).

¹¹ A expressão “discurso de efeito” é utilizada por Shiroma, Moraes e Evangelista (2004) no livro *Política Educacional*, no qual as autoras evidenciam que o discurso utilizado nos documentos desenvolvidos pelos Organismos Multilaterais são impregnados por frases e expressões de efeito social-democrático, a fim de induzir o leitor a acreditar que a classe dominante é preocupada com o social, a educação, a liberdade e a cultura.

A participação das entidades às quais as autoras se referem fazem parte da Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), regulamentada em 1999, por meio da Lei n. 9.790, que trata da qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria e aponta, ainda, outras providências. No artigo 1º, dispõe que: “as pessoas jurídicas de direito privado sem fins lucrativos que tenham sido constituídas e se encontrem em funcionamento regular há, no mínimo, 03 (três) anos, desde que os respectivos objetivos sociais e normas estatutárias atendam aos requisitos instituídos por esta Lei”.

As atividades realizadas pelas OCIPS não são constituídas de maneira isolada, pois a legislação dispõe que os objetivos são de cunho social, portanto, as entidades trabalham com temáticas referentes a cultura, educação, assistência social, saúde, meio ambiente, combate à pobreza, paz, cidadania, ética, prática de voluntariado, direitos humanos dentre outras áreas (BRASIL, 1999). Pontua-se, ainda, que a Fundação investigada nesta pesquisa enquadra-se como uma OSCIP¹², tendo em vista a FVC considerar-se uma fundação sem fins lucrativos e se apresentar à sociedade com uma missão e objetivos de cunho social¹³.

Diante disso, entende-se que a inserção do empresariado na educação tem influência do surgimento das Organizações Multilaterais e em sua entrada na elaboração de políticas educacionais homogêneas com fins mercadológicos. O BM vem atuando para fomentar políticas educacionais apoiadas pela UNESCO, ONU, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPAL) e OCDE. Ao adentrar nos países pobres e em desenvolvimento, a educação inicia um processo de reestruturação para adequar-se ao que consta nos documentos.

As ações oriundas dessas articulações em nível global contribuíram para a harmonização de interesses de governos, de Capitais nacional e internacional. Tal estratégia de governo tornou-se hegemônica, pois, ademais de concretizarem interesses do Capital, cujo envoltório ideológico pretende escondê-los sob o manto da “justiça social”, contraditoriamente, atenderam algumas demandas das classes trabalhadoras. As políticas de alívio à pobreza, para assegurar a coesão social e a paz, tem em vista refuncionalizar a promessa burguesa integradora e reafirmar o capitalismo como melhor modo de produção. A desigualdade social se alastra vertiginosamente e as manifestações populares que se espalham nas redes e nas ruas intimam o Capital a uma espécie de auto-humanização (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p.25).

O discurso envolto pela bandeira do social até certo ponto foi favorável à classe trabalhadora, principalmente pelo fato de que a articulação envolvendo os Organismos

¹² A lista total e atualizada de entidades qualificadas como OSCIP no Brasil encontra-se disponível no link: <<http://portal.mj.gov.br/SistemaOscip/resultadoconsulta.asp>>. Data de acesso em: 01 nov. 2018.

¹³ No quarto capítulo desta Dissertação encontra-se uma análise aprofundada sobre a Fundação Victor Civita.

Internacionais tinha objetivos comuns quanto à diminuição da pobreza, da fome e do analfabetismo, por exemplo. Contudo, há também a parte que desfavorece a luta da classe trabalhadora, dado que esses mesmos Organismos defendem políticas neoliberais que precarizam o trabalho e defendem um conteúdo de educação conservador, caracteristicamente dual, em especial no Ensino Médio e na Educação Profissional.

Segundo Kuenzer (2007), o que ocorre é um processo de inclusão excludente, no qual existem diferentes escolas para cada classe social, sendo uma para formar a classe dominante e outra para formar trabalhadores.

No Brasil, esta diferenciação correspondeu à oferta de escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, que atendiam populações com diferentes origens de classe, expressando-se a dualidade de forma mais significativa no nível médio, restrito, na versão propedêutica, por longo período, aos que detinham condições materiais para cursar estudos em nível superior. A delimitação precisa das funções operacionais, técnicas, de gestão e de desenvolvimento de ciência e tecnologia, típicas das formas tayloristas/fordistas de organizar o trabalho, viabilizava a clara definição de trajetórias educativas diferenciadas que atendessem às necessidades de disciplinamento dos trabalhadores e dirigentes (KUENZER, 2007, p. 1156).

No entanto, concorda-se com Araujo (2018), quando este defende que o conceito de dualidade é insuficiente para descrever o Ensino Médio, posto que existem formas hierárquicas que definem um Ensino Médio desigual destinado aos grupos de jovens que acessam essa etapa de ensino. Com isso, a presente pesquisa compreende que a dualidade existe no Ensino Médio e que os diferentes tipos de escolas ofertados são desiguais. Desse modo, segue o projeto educacional hegemônico dos empresários, que prioriza uma formação para cada grupo social de acordo com a conjuntura do trabalho, da competitividade e do acirramento.

Dessa forma, entende-se que a polarização existente no período pós-Segunda Guerra Mundial influenciou na criação dos Organismos Multilaterais, que centralizam as suas atividades na perspectiva de promover a paz mundial, diminuir a miséria e a fome no mundo. Contudo, mediante o percurso histórico apresentado, observou-se que os OMs disponibilizam ações destinadas à educação, visando ao crescimento competitivo dos países pobres e em desenvolvimento e, conseqüentemente, intervindo nas políticas destinadas à educação.

2.1.2 Principais Organismos Multilaterais com atuação no Brasil: funções desenvolvidas na conjuntura Neoliberal

O Banco Mundial fomenta a formulação de políticas, dentre as quais a CEPAL, a OCDE e a UNESCO tornaram-se vitrines a serem aplicadas. Essas diretrizes de políticas

educacionais são homogêneas e contribuem para a construção dos documentos educacionais de cada país, pois os Organismos Multilaterais trabalham com a justificativa de que as políticas públicas homogêneas possibilitaram focar num dado problema para, dessa forma, resolvê-los com o auxílio das determinações contidas nos documentos. Esse tipo de política exemplifica como se materializa a articulação do empresariado para adentrar no sistema político.

O Banco Mundial foi fundado em 1944 e “consta com 176 países mutuários, inclusive o Brasil. Entretanto, são cinco os países que definem suas políticas: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 72). Vale ressaltar que os Estados Unidos é o país-membro possuidor do maior poder de direcionamento e definição no que concerne à questão financeira do Banco e aos interesses voltados para a educação.

“Não é à toa que esta instituição tenha pautado, nestes últimos anos, suas ações pela busca de adequar as nações contratantes de empréstimos aos interesses das nações em maior nível de desenvolvimento” (OLIVEIRA, R., 2006, p. 52). O Banco Mundial, desde a sua fundação, visa ao alcance do lucro por intermédio de empréstimos aos países pobres e em desenvolvimento, como forma de instigar o processo de empréstimos, contrair ou aumentar a dívida externa e, ainda, pela possibilidade de intervir nas definições das políticas públicas desses países – em especial, as políticas educacionais.

O Banco Mundial utiliza o contexto do pós-guerra e da polarização da Guerra Fria (1945-1990) para tomar como discurso a bandeira do combate à pobreza nos países subdesenvolvidos, através de empréstimos. Contudo, os empréstimos realizados pelo BM a esses países eram destinados ao desenvolvimento e ao acirramento econômico, tendo em vista que o dinheiro era investido nas áreas de infraestrutura, agricultura e social, sendo que esta última entrou na agenda do Banco Mundial para evitar possíveis conflitos, em decorrência da implementação da política neoliberal (OLIVEIRA, R., 2006).

Os empréstimos realizados pelo Banco Mundial a partir década de 70, adentrando os anos 80 até 1995, visavam, de forma precípua, disponibilizar aos países pobres e em desenvolvimento um instrumento para torná-los mais dependentes do sistema neoliberal, por intermédio da dívida externa junto ao Fundo Monetário Internacional (FMI), parceiro das políticas do BM. Ao adquirirem a dívida, tornam-se não somente dependentes como também submissos ao que o Banco Mundial defende, e com isso esses países iniciam o processo de reprodução das políticas desenvolvidas pelos documentos do Banco. Além disso, os

empréstimos validam a prática neoliberal de fomentação à prática da competitividade e do acirramento.

Fruto deste novo momento político e histórico, ainda que não diferente em relação ao modelo de produção de mercadorias, as promessas de inclusão social próprias da ideologia do desenvolvimento cedem lugar às estratégias de alívio a pobreza – principalmente em virtude das contradições sociais, amplamente defendidas pelas agências de financiamento (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional) e, paulatinamente, incorporadas nas agendas dos governantes dos países em desenvolvimento (OLIVEIRA, R., 2006, p. 54).

É nesse contexto, mais precisamente na primeira metade da década de 70, que as políticas do Banco Mundial são inseridas no Brasil, destinadas a cooperar financeiramente para a reestruturação econômica do país por intermédio do sistema de empréstimos. A princípio, o Banco Mundial afirma que seu objetivo principal como entidade é reduzir a pobreza. Contudo, em análise ao que fora explicitado, percebe-se a utilização de meios para caracterizar mercadologicamente a pobreza, em especial quando se defende a parceria articulada entre o setor público e o privado. Com isso, retorna ao debate a expressão “Estado Fraco”, pois o Banco Mundial justifica a ausência de políticas sociais ao serviço prestado pelo Estado, o que, nesse sentido, reflete a inviabilidade do cumprimento de suas funções. Ao mesmo tempo, o Banco Mundial deixa clara a necessidade da intervenção privada junto ao setor público.

Como entidade financeira, o Banco Mundial não tinha a educação como foco. Entretanto, mediante as transformações históricas e a entrada do Capitalismo Financeiro no limiar dos anos de 1990, o Banco Mundial iniciou o seu trabalho com foco para a educação em conjunto com a economia. Tal fato é ratificado por Ramon de Oliveira (2006, p. 67), quando dispõe que “na subordinação de todas as áreas ao desenvolvimento econômico, observa-se uma interferência, cada vez maior, desta agência financeira na determinação das políticas educacionais, financiando projetos e, principalmente, tutorando seus conteúdos”. Por isso, afirma-se que o Banco Mundial adentrou no âmbito das políticas educacionais objetivando utilizar a educação como instrumento de competitividade na política neoliberal.

O Banco Mundial é o maior patrocinador de políticas educacionais. Por isso, é preciso compreender a carga ideológica que permeia essa participação ativa. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 73), a inserção do Banco Mundial nesse âmbito de intervenção à educação ocorre:

No decurso dos anos de 1990, o Banco adotou as conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos – da qual foi co-patrocinador – e a partir delas elaborou suas diretrizes políticas para as décadas subseqüentes publicando, em

1995, o documento “Prioridades y Estratégias para La Educación”, a primeira análise global sobre o setor que realizou desde 1980.

Sobre a atuação do Banco Mundial durante o Governo FHC (1995-2002), sabe-se que “para além de um alinhamento de visões e políticas educacionais entre o Banco e o Ministério da Educação, particularmente durante o Governo FHC, há também a ação direta do Banco Mundial na educação brasileira por meio dos programas por eles financiados” (SILVA; AZZI; BOCK, 2008, p. 34). Portanto, observa-se que, na Era FHC o Banco Mundial adquiriu maior poder de intervenção na educação brasileira, o que estava alinhado com os direcionamentos propostos pelo referido Banco, em especial no tocante às políticas privatistas que obtiveram crescimento acima da média nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso.

No Governo Lula (2003-2010) a influência do Banco Mundial apresenta-se por intermédio do apoio e do fomento a projetos educacionais destinados principalmente à Educação Básica, em algumas regiões do país, conforme afirmam Silva, Azzi e Bock (2008, p. 34). Nesse processo estavam:

[...] incluindo um macroprojeto que abarca as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste (Fundescola), além de projetos negociados diretamente para os estados do Ceará, Bahia e Pernambuco. Todos eles têm a gestão centralizada no Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O direcionamento do Banco Mundial para a Educação Básica, no Brasil, ocorre desde o período governado por FHC (1995-2002), que acatou e executou os direcionamentos impostos nos projetos subsidiados pelo Banco. No período do Governo Lula (2003-2010) não foi diferente, tendo em vista que esse processo ficou marcado tanto pelo continuísmo de algumas ações do período anterior quanto pelo rompimento de outras. Na parte da continuidade, manteve-se o diálogo com os Organismos Multilaterais e os empresários, bem como a realização das propostas construídas pelos mesmos. O rompimento destaca-se por intermédio da viabilização de políticas sociais destinadas a conquistas da classe trabalhadora, vertentes pouco trabalhadas por Fernando Henrique Cardoso.

A análise realizada pelo Banco Mundial direcionou a educação para a centralidade nos resultados, na tentativa de, pelo menos, minimizar as mazelas permanentes, a fim de esmerilhar números positivos sobre a política apontada pelo Banco e pelos países que a colocaram em prática. Além disso, essas políticas evidenciavam e ainda evidenciam a gestão gerencial como a mais adequada ao ambiente escolar, perspectiva essa que, ao ser implantada, serve para resguardar a inserção de uma aprendizagem de qualidade numérica na educação

escolar. Salienta-se, ainda, que uma pedagogia baseada em resultados serve aos interesses do empresariado e dos governantes, os quais podem, com isso, justificar ações propostas como satisfatórias para o desenvolvimento econômico, social e educacional do país. Esse período é chamado de era pós-ajuste, segundo Soares (2000), o qual afirma que, após o período de empréstimos, o início dos investimentos na área social orientou o Banco Mundial a desenvolver um pacote de reformas, que tinham como principais pontos:

- Aprofundamento os processos de abertura comercial, desregulamentação e privatização;
- Aumento da poupança interna, por meio de reforma fiscal (redução do gasto público, reforma tributária) e estímulo à poupança privada;
- Reforma (privatização) do sistema de previdência;
- Flexibilização do mercado de trabalho (redução dos encargos previdenciários e alteração de legislação trabalhista);
- Reforma do sistema educacional;
- Implementação de programas sociais focalizados na oferta de serviços públicos para os grupos mais pobres;
- Reforma institucional e reestruturação do Estado (SOARES, 2000, p. 28-29).

A pedagogia de resultados é também ideal para que sejam reduzidos os investimentos na educação, ao ponto de se fundamentar na aprendizagem mínima para formar um cidadão produtivo. Esse tipo de política destacada pelo Banco Mundial serve para afinar as diferentes formas de oferta de escola. Com a política do Banco Mundial presencia-se a entrada de empresas privadas para o direcionamento de uma educação produtivista. Essa inserção das empresas privadas não se restringe apenas a essa instância, pois é notória a importância que o empresariado conquistou na educação, onde começou a interferir diretamente, participando de grandes encontros, debates e até mesmo no desfecho de leis e reformas educacionais brasileiras.

Acreditando que o uso mais racional dos insumos educacionais poderia ser obtido com a autonomia das instituições, estabelece que esse seja um dos mais urgentes eixos da reforma educacional. Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe, além da desconcentração da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, p. 74).

As proposições educacionais desenvolvidas pelo Banco Mundial possuem como principais características uma concepção programática de educação, que se encontra impregnada nas ações implementadas pelo Banco, ao passo que, para o mesmo, a reestruturação produtiva e a educação precisam prosseguir juntas, tendo em vista que as sanções educacionais são influenciadas pelo contexto econômico, com base na política neoliberal.

Outro Organismo Multilateral do âmbito financeiro com relevante participação no direcionamento de políticas para a educação é a CEPAL, fundada no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, mais precisamente em 1948, e idealizada pela ONU. A CEPAL surgiu amparada pelo objetivo de ofertar colaboração mútua entre os países-membros, a fim de que os mesmos possam definir políticas desenvolvimentistas, “tendo em sua composição 41 países membros e 7 associados”, de acordo com Oliveira, R. (2006, p. 18). O autor segue descrevendo os objetivos da organização, que são:

- Promover o desenvolvimento econômico e social mediante a cooperação e integração regionais e sub-regionais;
- Reunir, organizar, interpretar e difundir informação e dados relativos ao desenvolvimento econômico e social da região;
- Prestar serviços de assessoramento aos governos e planificar, organizar e executar programas de cooperação técnica;
- Formular e promover atividades e projetos de assistência para o desenvolvimento que se adequem às necessidades e prioridades da região (OLIVEIRA, R., 2006, p 18).

Nota-se que o trabalho desenvolvido pela CEPAL baseava-se na fomentação de políticas de desenvolvimento socioeconômico entre os países que compunham o quadro de países-membros e associados. A princípio, a CEPAL preocupava-se exclusivamente com a elaboração de reformas de cunho econômico, as quais eram exercidas sob a influência das políticas do Banco Mundial, sendo, portanto, a reestruturação produtiva a prioridade das ações desenvolvidas pela CEPAL, principalmente no seu lócus de atuação: países da América Latina e do Caribe. Nesse quesito, é válido pontuar que as políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial, desde quando o foco apontado pela instituição era a erradicação da pobreza e o enfoque na educação, destinavam-se aos países pobres e em desenvolvimento, de acordo com o que enquadra os países do lócus de atuação da CEPAL.

Todavia, a partir dos 1990, no contexto de fortalecimento das políticas neoliberais, a CEPAL inseriu-se no setor educacional, tendo em vista que as políticas neoliberais induziam os Organismos Multilaterais a direcionarem-se para a educação, em especial nos países dependentes das políticas de empréstimo. Partindo desse contexto, a CEPAL prosseguiu sugerindo políticas que objetivavam a reestruturação produtiva, contudo, não mais centradas somente no caráter economicista. Assim, a educação foi inserida nos projetos formulados pela entidade, que compreendeu a política do Banco Mundial e uniu a economia e a educação como fatores propensos ao alcance do desenvolvimento econômico de países pobres, desde que praticassem o que era estabelecido nos documentos divulgados pelo Banco Mundial e pela CEPAL.

Com o passar dos anos, a CEPAL conseguiu status de respeito e importância dentro do seu papel desenvolvido no âmbito educacional, tornando-se um instrumento das políticas idealizadas pelo capitalismo empresarial, tendo em vista que esse organismo conseguiu amplo desenvolvimento na questão da competitividade entre os países englobados pela organização (OLIVEIRA, R., 2006). Tal fato pode ser ratificado pelo aumento da influência do Banco Mundial, da ONU e da UNESCO na educação, dentro desse mesmo contexto, no qual o Banco Mundial patrocinava conferências coordenadas pela UNESCO para integrar ações que consolidem uma educação de perspectiva pragmática.

Direcionando o debate para o Brasil, este faz parte do grupo de países membros desde a época da fundação da organização. Inclusive, desenvolveu inúmeros projetos em cooperação com a CEPAL (OLIVEIRA, R., 2006). No Brasil, o desenvolvimento das sanções contidas nos documentos dos Organismos Multilaterais é facilitado por conta da dependência que o país possui das grandes economias mundiais, em especial dos Estados Unidos. Em decorrência disso, a relação da CEPAL com o Brasil acontece por intermédio de uma articulação com o Governo Federal, para colocar em prática o objetivo e as formulações da entidade. Isso é fato posto, ao ponto que a CEPAL possui um escritório no Brasil desde 1952, “desenvolvendo atividades de treinamento e de capacitação a técnicos brasileiros. Nos últimos 40 anos, esse escritório já realizou mais de 74 cursos, em função dos quais já foram capacitados mais de 2.200 brasileiros” (OLIVEIRA, R., 2006, p.18).

Para compreender a atuação da CEPAL na educação é necessário, também, conhecer o que consta em alguns documentos, tais como: a *Transformación Productiva com Equidad* (1990) e *Educación y Conovimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad* (1992), em parceria com a UNESCO. Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 62-63) realizam análises nos dois documentos supracitados. Em relação ao primeiro documento, afirmam que:

O documento econômico [...] alertava, em 1990, para a urgente necessidade de implementação das mudanças educacionais demandadas pela reestruturação produtiva em curso. Recomendava que os países da região investissem em reformas dos sistemas educativos para adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo sistema produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptarem-se às novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na Educação Básica.

Acerca do segundo documento, as autoras pontuam que:

O documento esboçava as diretrizes para ação no âmbito das políticas e instituições que pudessem favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe. Pretendia criar, no decênio, certas condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico e tecnológico que tornassem possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social. Na visão de seus técnicos, tal objetivo só seria alcançado mediante uma ampla reforma dos sistemas educacionais e de capacitação profissional existentes na região, assim como mediante a geração de capacidades endógenas para o aproveitamento do progresso científico-tecnológico [...] (2004, p. 63)

A análise realizada pelas pesquisadoras nos dois documentos revelam a presença das proposições ideológicas capitalistas nas ações implementadas pela CEPAL no setor educacional, dado que esse organismo enaltece, no corpo de seus documentos, a necessidade da elevação da competitividade como meio para alcançar o desenvolvimento social, pois uma das características da política neoliberal é colocar o desenvolvimento econômico acirrado como solução das mazelas sociais. No entanto, a competitividade acirrada e o contexto de grandes disputas na economia reafirmam o conservadorismo neoliberal nas propostas e formulações da CEPAL, ao realizar a articulação entre a educação e o desenvolvimento econômico.

Por isso, as ações da CEPAL no âmbito social e educacional revelam contradições quando defendem que o acirramento e a competitividade econômica poderão enfrentar as dificuldades sociais e diminuir o desemprego. Estão, conseqüentemente, defendendo a formação produtivista e as políticas privatistas, características de uma política econômica centrada no conservadorismo, que infere diretamente nas políticas sociais e na classe trabalhadora. Partindo desse pressuposto, concorda-se com Oliveira, R. (2006, p.30), quando o autor aponta a contradição existente no discurso e nas práticas da CEPAL, ao observar que:

Nas proposições desenvolvidas pela CEPAL instituiu-se a partir da compreensão de sua própria lógica do capitalismo globalizado – de forte competição para a exploração de novos mercados – faz diminuir a assimilação de mão-de-obra. Por mais que possamos acreditar na possibilidade da criação de novos postos de trabalho, não acreditamos que a inserção de uma economia num mercado mais competitivo possa redundar na criação, em grande escala, de novos empregos.

A atuação da CEPAL nos países da América Latina e no Caribe foi concebida para alargar o espaço da prática neoliberal, com privatizações e competitividade econômica, direcionando a educação para uma formação produtivista com base na Pedagogia das Competências. Assim como o Banco Mundial, a CEPAL toma como foco a Educação Básica, especificamente o Ensino Médio, pela possibilidade de formar a juventude pobre, induzindo-os somente à educação profissionalizante.

A CEPAL propaga que a equidade social só será almejada nos países em que atua, quando os mesmos introduzirem a eficiência e a eficácia na economia e na educação. Porém, é preciso evidenciar que a CEPAL não possui um documento completo sobre educação. Na verdade, os documentos com conotação educacional são de caráter economicista, mas com a presença da educação como instrumento do Capitalismo Financeiro, a fim de propagandear uma educação que visa à formação de trabalhadores aos moldes da lógica do capital, ativando o acirramento e a competitividade como ideal para o desenvolvimento econômico dos países pobres e em desenvolvimento.

Já a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é outro Organismo Multilateral criado no contexto pós-Segunda Guerra Mundial, que posteriormente obteve importante participação e intervenção nas políticas educacionais. Segundo Ferreira (2011, p. 70), “a OCDE tinha como objetivo central coordenar as ações de reconstrução da Europa, patrocinadas pelo Plano Marshall, instituído pelo governo dos EUA para auxiliar economicamente os países europeus que foram devastados pela Segunda Guerra Mundial”.

A fundação da OCDE teve como foco subsidiar a reconstrução de países devastados pela Segunda Guerra Mundial, sendo ela a responsável pela reconstrução do eixo europeu. Para tal, acompanhava o desempenho dos países membros como forma de controle de crescimento e, assim como os demais OMs financeiros aqui discutidos, uniu-se aos Organismos de diversos setores, como BM, FMI e UNESCO, almejando maior desenvolvimento organizacional e fortalecimento dos objetivos financeiros do sistema privado.

Sendo a princípio um Organismo com países-membros somente do continente europeu, em decorrência das mudanças econômicas e sociais, a OCDE iniciou um processo de abertura para países-membros de outros continentes, principalmente países da América Latina e da Ásia. A estratégia mudou em função das transformações estruturais e do advento da globalização. É nesse contexto que, de acordo com Ferreira (2011), a partir do ano de 1989, tornando-se mais evidente na década de 1990, a OCDE aproxima-se do Brasil. “Percebe-se que a OCDE vem estreitando laços com a América Latina, pois já tem como países-membros o México, desde 1994, e o Chile, em 2010 [...] (FERREIRA, 2011, p. 74)”. É preciso pontuar que o Brasil não é um país-membro desse Organismo, no entanto faz parte da sistemática em torno das recomendações direcionadas à educação.

A relação entre a OCDE e a educação brasileira ocorre através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para Freitas (2012, p.8), “[...] a

OCDE é a instância que certifica a qualidade da educação no Brasil [...]”. Isso ocorre por meio da influência exercida por esse Organismo no sistema de avaliação da aprendizagem escolar e na formação de professores para a Educação Básica. Acerca da influência dessa OM na política educacional brasileira, Ferreira (2011, p. 83) pontua que:

A OCDE tem manifestado e registrado, por meio de programas educacionais bem como em variadas publicações de pesquisa, seu interesse pela questão da educação. Dentre eles, citamos alguns documentos [...] Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA); Programa Mundial de Indicadores Educacionais (WEI) [o Brasil já está inserido em ambos os programas]; a pesquisa TALIS (*Teaching and Learning International Survey* - Inquérito Internacional sobre Ensino e Aprendizagem), da qual o Brasil fez parte – e várias publicações, dentre as quais cito “A qualidade do pessoal do ensino” (2004); “Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes” (2006a); “A escola do amanhã. Repensar o Ensino” (2006); “*Le capital humain*” (2007a); “*Politiques d’éducation et de formation*” (2007b); “Compreender o impacto social da educação” (2007c); “A educação hoje: a perspectiva da OCDE” (2009b).

Observando-se a temática abordada nos documentos da OCDE, percebe-se que os direcionamentos apontam para a Pedagogia das Competências, com foco nos resultados por intermédio do sistema competitivo imposto pelo modelo de avaliação, na qualidade total e na formação de seres habilitados às transformações do mercado. Dessa forma, concorda-se com Ferreira (2011, p. 83), que, mediante a investigação sobre a OCDE e seus programas e projetos educacionais, afirma que todos “[...] sustentam a ideia de que a educação tem papel fundamental no desenvolvimento econômico e social de um país e enfatizam a importância do ‘professor eficaz’ na garantia da qualidade de ensino”.

Diante disso, pontua-se que o foco da OCDE é o sistema de avaliação e a formação docente, atuando, dessa forma, desde a Educação Básica até o Ensino Superior. Com isso, no âmbito da Educação Básica, o sistema educacional é preocupado excessivamente com os resultados em detrimento da qualidade social; no âmbito da Educação Superior, prioriza-se uma formação baseada na eficiência e na eficácia.

A importância da OCDE no processo de intervenção do setor privado na educação pública, no Brasil, é inegável, em especial quando se considera a afirmativa de Freitas (2014a, p. 52) de que, atualmente, esse Organismo é “a matriz de controle mundial das políticas educacionais”. Pressupõe-se, assim, que o papel desempenhado pela OCDE na educação brasileira possui importância tanto quanto o trabalho realizado pelo Banco Mundial e pela CEPAL, ao passo que todos utilizam o seu poder de intervenção na política educacional como meio para formar os jovens brasileiros de acordo com as transformações econômicas e sociais recentes.

Ao compreender a participação dos Organismos do setor financeiro, na qual o Banco Mundial apresenta-se como patrocinador de políticas educacionais para países pobres, faz-se necessário atentar para o trabalho da UNESCO nesse processo clientelista, enquanto atuante do setor de educação e cultura. A UNESCO funciona como porta-voz dos interesses do Banco Mundial, sendo ela quem coordena – e também patrocina – conferências que decidem o destino da educação. É o caso da Jomtien (Conferencia Mundial de Educação para Todos), realizada em 1990, na Tailândia. Com tamanha influência, a UNESCO é tida como a Organização Multilateral que delineou a educação no século XXI¹⁴.

A UNESCO trabalha com mecanismos de pesquisa que diagnosticam problemas socioeducacionais e que publicam documentos com relatórios de pesquisa e soluções usuais para erradicar as problemáticas detectadas. Esses documentos são disponibilizados de maneira articulada para serem seguidos pelos países necessitantes. Assim, esse Organismo segue com a prioridade de homogeneizar as políticas educacionais em torno dos interesses das Organizações Multilaterais.

Justificando a homogeneidade entre os Organismos Multilaterais e os empresários, o Relatório Delors (2010) reporta, em suas orientações, sobre a necessidade da ampliação da cooperação internacional em torno da educação. Certamente, quanto mais garantir forças, mais influência as Organizações Multilaterais terão, ao ponto de que, pela lógica dos resultados, quanto mais estes forem insatisfatórios, mais poder sobre a educação teriam as OMs. Nessa mesma perspectiva, o Relatório Delors (2010, p. 24) exclama que “a UNESCO deveria ser dotada, pelos países-membros, com os recursos indispensáveis para animar o espírito e as ações de parceria [...]”.

Como porta-voz das políticas fomentadas pelo Banco Mundial, é perceptível que os documentos, conferências, seminários e debates promovidos pela UNESCO são assentados na reestruturação produtiva, que visa modificar o sistema econômico, ao ponto de influenciar a educação, formando jovens produtivos ao mercado de trabalho, preocupando-se essencialmente com a lógica de resultados e com o termo de qualidade presente na educação. Dentre as recomendações deixadas no Relatório Delors (2010) sobre a ampliação da

¹⁴ Especialistas de todo o mundo foram convocados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura) para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, coordenada pelo francês Jacques Delors. Essa Comissão identificou tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizavam o final de século, enfatizando o papel que a educação deveria assumir. Produzindo entre 1993 e 1996, o Relatório Delors constitui-se em um documento fundamental para se compreender a revisão da política educacional de vários países na atualidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004).

cooperação internacional, incluem-se os profissionais da educação e os chamados “atores da vida coletiva”. Isso significa englobar a sociedade com o poder de decisão e transformação. Em contrapartida, na prática, observa-se a impossibilidade da participação social, principalmente devido à falta de representação adequada e de esclarecimento acerca do assunto.

O advento da Pedagogia de Competências¹⁵ implicou no debate caloroso sobre os teóricos que defendem uma educação pragmática, em contraposição aos que aclamam pela educação do conhecimento. Dentre as divergências detectadas nesse debate, nota-se a disputa pela continuidade da hegemonia dos representantes do capital, que levantaram um discurso de desenvolvimento de uma educação fundamentada no conhecimento, na habilidade e nas atitudes. Apesar de proferir o discurso de uma educação de formação produtiva com o desempenho do conhecimento, a prática da metodologia de competência aponta para o desenvolvimento de habilidades para o trabalho.

A UNESCO publicou, em 2008, um documento que visa erradicar as diferenças e fazer com que todos compreendam a importância de trabalhar o conhecimento por meio do desenvolvimento das habilidades. Nesse documento, a UNESCO afirma que o seu objetivo principal foi:

Sumarizar **algumas tendências recentes nas políticas de educação secundária de seus países-membros e propor um modelo** para essa fase crucial da educação, que integra muitas destas inovações. Ele se destina a formuladores de políticas educacionais em países que revisam continuamente a **eficácia** de seus sistemas de educação, de maneira que podem adotar integral ou parcialmente o modelo proposto, conforme suas necessidades específicas de **desenvolvimento social e econômico** (UNESCO, 2008, p. 12. grifos nossos).

¹⁵ Considera-se que a emergência da noção de competência faz parte de um presente e tem constituído um modelo pedagógico que revela um tipo de compreensão sobre a formação, o homem e a sociedade que quer tornar-se hegemônica. Algumas características da realidade que marca a Pedagogia das Competências na sua origem e que favorecem a sua divulgação podem ser assim tratadas: a crise do modelo de acumulação de produção em massa para consumo em massa, baseado nos princípios do taylorismo e do fordismo, a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, a globalização da economia, o progresso das tecnologias de produção e de processamento das informações e o avanço das políticas neoliberais no mundo. No campo das ideias, têm ganhado força discursos como o do irracionalismo, de fim da história e do trabalho (abstrato e concreto) e de valorização do indivíduo em detrimento da solidariedade das classes sociais. Tendo a sua origem no ambiente empresarial, as práticas de gestão e formação baseadas na noção de competência surgem associadas aos processos de reestruturação produtiva que caracterizaram a economia internacional a partir da década de 70, baseada nos princípios de flexibilidade e da integração do sistema produtivo. Ganham força em um cenário marcado pela contratação de empregos, pela precarização e intensificação do trabalho, resultados do avanço das políticas neoliberais no mundo, ao lado da desmobilização sindical dos movimentos de esquerda (ARAÚJO, 2017, p. 3).

Portanto, os dois documentos apontam especificamente ao objetivo central da política neoliberal: a permanência do projeto hegemônico. No corpo de documentos disponibilizados pelos Organismos Multilaterais, enfatizam-se expressões como a eficácia no sistema educacional, no sentido de aspirar ao desenvolvimento socioeconômico, trazendo como exemplo modelos dos principais países-membros das OMs e, assim, a implantação de um modelo educacional hegemônico nos países pobres, contendo teorias educacionais tradicionais que convirjam com o objetivo da política Neoliberal. Tal colocação revela a tendência de trabalhar a educação na formação de jovens produtivos, o que de fato é a intenção do Banco Mundial, ao fomentar as pesquisas da UNESCO, a qual desempenha importante função no projeto de predomínio da classe dominante, ao ponto de seus documentos influenciarem nas formulações de políticas educacionais.

2.2 O EMPRESARIADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO: o conceito

Para adentrar no debate sobre a atuação das fundações privadas sem fins lucrativos na educação brasileira, faz-se necessário delimitar a análise frente ao conceito de empresariado brasileiro utilizado no decorrer da pesquisa, tendo em vista que o âmago da relação público-privada no âmbito educacional conta com a participação de empresários do setor industrial e financeiro. Para tal, é preciso compreender não somente o empresariado brasileiro como conceito, como também apontar o que propõe o seu projeto educacional e de que forma o mesmo é aplicado nas políticas destinadas à educação.

O conceito aqui estabelecido para a expressão empresariado brasileiro constituiu-se mediante estudo das pesquisas de Rodrigues (1997), com a definição da expressão global “burguesia empresarial nacional”. Oliveira, R. (2003) utiliza a expressão “empresariado industrial brasileiro”, Melo (2010) determina a expressão “empresariado industrial brasileiro”, Martins, A. (2015) traz como expressão “classe empresarial”, e Freitas (2012, 2014a, 2014b) utiliza as expressões “empresários” e/ou “reformadores empresariais”. Elencou-se, aqui, as expressões elaboradas por Freitas (2012, 2014a, 2014b) como as mais condizente para conceituar a fração de classe do empresariado atuante na educação nacional e conduzir a presente pesquisa.

Todas as expressões possuem conceitos bem definidos, que foram baseados em pesquisas sobre a relação do empresariado brasileiro com a educação. As pesquisas podem ser divididas em dois grupos: um contendo Rodrigues (1997), Oliveira (2003) e Melo (2010), que utilizam como reflexo dessa relação a classe dominante industrial brasileira; outro composto

por Martins, A. (2015) e Freitas (2012, 2014a, 2014b), que trabalham com a classe dominante empresarial do setor financeiro.

No que se refere às pesquisas, Rodrigues (1997) realiza um estudo sobre o pensamento pedagógico existente na Confederação Nacional da Indústria (CNI). Segundo o autor, essa é a entidade político-sindical de maior importância para os interesses dos empresários brasileiros. Assim o debate é conduzido mediante a expressão global de “burguesia empresarial nacional” e, no decorrer da pesquisa, define, especificamente, que “[...] serão utilizados como sinônimos os conceitos de classe burguesa, burguesia e empresários, entendidos enquanto conjunto daqueles que são proprietários (*stricto sensu*), que gerem ou que representam o capital” (RODRIGUES, 1997, p. 10).

Em contrapartida, Oliveira, R. (2003) utiliza, como expressão, “empresariado industrial brasileiro”, ao centralizar o debate sobre as mudanças formuladas a partir da articulação entre o governo e o empresariado industrial, com foco na educação profissional, para dar sustentação ao seu projeto hegemônico. A pesquisa utiliza como fonte de análise a CNI e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP). Segundo o autor, os participantes dessa expressão conceitual expõem que “[...] seu interesse fundamental é a confecção de um modelo econômico e político que coloque a reprodução dos seus interesses em primeiro plano mesmo que, em decorrência disso, ampliem-se as contradições sociais” (OLIVEIRA, R., 2003, p. 251).

Com foco no projeto de Educação Básica pensado pelo empresariado, Melo (2010) também toma como objeto de pesquisa a CNI, com recorte nos anos 2000, e trabalha com a expressão “empresariado industrial brasileiro”, entendendo que essa fração de classe “possui uma consciência nítida de sua posição no mundo capitalista, especialmente sobre a questão da necessidade de galgar vantagens competitivas em nível mundial” (MELO, 2010, p. 85).

A pesquisa de Martins, A. (2015) realiza um estudo acerca das formulações do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), Grupo de Instituto de Fundações e Empresas (GIFE) e do Instituto Ethos Empresas e Responsabilidade Social para a Educação Básica. Segundo Martins, A. (2015) a expressão “classe empresarial”, ou frações da classe¹⁶ empresarial denotam que:

¹⁶ Utiliza-se esse termo com base em Thompson (1987), quando este dispõe o conceito de classe enquanto um fenômeno histórico que se efetiva pela relação humana, pelo qual se compreende a classe como um grupo reunido por causa de experiências em comum, ao passo que ela é definida pela própria vivência histórica do homem, mediante a identificação e a articulação com determinados interesses, os quais definem o processo de

Estamos delimitando teoricamente a existência de um agrupamento humano concreto que se constitui e se distingue nas relações de poder a partir de experiências próprias e de nível de consciência específica se comparada a frações da própria classe ou com outra classe adversária (MARTINS, A., 2015, p. 295).

E dentro da mesma perspectiva, o autor complementa o seu conceito com a seguinte colocação: “[...] afirmamos que há um subgrupo ou fração que tem uma visão prática do mundo e que se distingue em certos aspectos da visão historicamente predominante no seio da própria, sem que isso represente algum tipo de antagonismo” (MARTINS, A., 2015, p. 295).

Com pesquisas relacionadas aos empresários e à intervenção em políticas educacionais, Freitas (2012, 2014a, 2014b) afirma, mediante investigações sobre a relação público-privada nos EUA e no Brasil, a existência de uma corrente educativa: os reformadores empresariais. Segundo o autor, trata-se de uma vertente educacional existente nos Estados Unidos há mais de três décadas, que destruiu o sistema de ensino público americano, utilizando como argumento para sua política a busca pela qualidade numérica, fato que infere na competitividade entre as escolas. Essa corrente foi importada para o Brasil na última década sob a influência dos Organismos Multilaterais, com o objetivo de reafirmar a lógica de mercado neoliberal através do trabalho realizado por fundações e institutos privados.

É preciso pontuar que a articulação existente no movimento promovido pelo empresariado nacional é pautada na relação com os Organismos e o Governo Brasileiro, intervindo desde o conteúdo de projetos propostos para a educação até as diferentes esferas do governo. Movimento, portanto, ao qual a Fundação Victor Civita faz parte.

Ainda de acordo com Freitas (2012, 2014a, 2014b), esse fenômeno norte-americano que influenciou a educação brasileira tem como foco o sistema de avaliação, utilizando-o como forma de justificar as ações implementadas por meio da qualidade total e do *ranking* das escolas.

Na disputa pela escola, os reformadores empresariais da educação ampliaram a função da avaliação externa e deram a ela um papel central na indução da padronização como forma de permitir o fortalecimento do controle não só sobre a cultura escolar, mas sobre as categoriais do processo pedagógico, pelas quais se irradiam os efeitos da avaliação, definindo o dia a dia da escola (FREITAS, 2014b, p. 1093).

O método de ranqueamento das escolas e a qualidade total são características do projeto neoliberal de educação, que é conservador, determina tipos de escolas diferenciados

consciência, fato que propicia as divisões dentro de uma classe. Nesta pesquisa, apresenta-se o empresariado brasileiro como uma fração de classe pertencente à classe dominante e advinda do setor financeiro.

de acordo com as classes sociais e utiliza a eficiência, a eficácia e o alcance de metas como meios que induzam a qualidade. Portanto, entende-se que a avaliação é configurada pelos empresários como instrumento na disputa pela escola, com resultados que definem a escola básica privada como melhor qualificada em relação à escola pública.

A considerar a materialidade histórica da relação dos empresários com a educação no Brasil, corrobora-se com Rodrigues (1997, p. 2), quando este salienta que “as décadas de 80 e 90 presenciam o empresariado brasileiro ingressar de maneira resoluta no debate educacional, participando dele através da articulação do binômio modernização-qualificação profissional”. Essa afirmativa revela a intencionalidade do empresariado brasileiro, ao usufruir de ações que utilizam o discurso da filantropia para a educação, posto que, na realidade, objetivam fixar a política neoliberal na formação humana.

O empresariado brasileiro justifica, em seu discurso, que a necessidade da sua participação em políticas públicas acontece em decorrência da insuficiência e da fragilidade do Estado na gestão de ações. Por isso, exclamam que a colaboração do empresariado com o Estado conferiria qualidade à educação. Esse discurso de qualidade¹⁷, enaltecido pelo empresariado, converge com o discurso do Neoliberalismo, no qual o setor privado sobrepõe-se ao público. As reformas educacionais e econômicas da época estavam mobilizadas para o ideário da estabilização e do crescimento econômico mundial. Organismos Multilaterais alcançaram tamanha influência mundial que intercederam diretamente em políticas públicas executadas pelo governo, com a prerrogativa da responsabilidade, porém conduzidos para estabelecer a lógica do capital na formação humana.

Dessa forma, concorda-se com Oliveira, R. (2003, p. 50), a respeito do conceito de qualidade estar inerente à visão das práticas economicistas da lógica neoliberal, tendo em vista que “quando o empresariado recomenda, para a melhor qualidade de ensino, os mesmos mecanismos utilizados no processo de produção, torna clara a ótica economicista e fragmentária que norteia suas proposições educacionais”. O conceito de qualidade trabalhado

¹⁷ O conceito de qualidade utilizado pelos representantes do Neoliberalismo foi desconstruído pela nova direita, transformando-se em um conceito que designa características econômicas, pragmáticas, empresariais, administrativas e gerenciais que convergem com os interesses da classe empresarial (SILVA, T., 1996). O conceito de qualidade que anteriormente era utilizado pela classe trabalhadora como característica educacional, que possibilitava o combate às desigualdades, passou a ser nomeado como qualidade total. No âmbito da gestão, denomina-se como Gerência da Qualidade Total (GQT) (SILVA, T., 1996).

As características que compõem o conceito de GQT assemelham a escola a uma empresa, constituída por metas, regras, competitividade, expressando, no diretor, a representação da figura do gerente. A influência da visão empresarial no conceito de qualidade determinou a utilização das avaliações em larga escala como forma de certificar as políticas neoliberais na educação e, além disso, a Gerência da Qualidade Total contribuiu com o fortalecimento da cultura gerencialista na educação.

por essa fração de classe está atrelado ao caráter pragmático educacional, que, sob a ótica economicista, concebe a escola como uma empresa que precisa alcançar as metas estabelecidas pelas avaliações em larga escala, estabelecendo o acirramento e a competitividade do setor empresarial na educação.

Assim, pressupõe-se uma formação baseada em competências mínimas e no desenvolvimento de habilidades, o que faz parte dos objetivos dos empresários no seu projeto educacional. Diante dos fatos expostos, é possível caracterizar o pensamento do empresariado sobre a educação, posto que priorizem formar jovens de acordo com os interesses economicistas e sociais de uma fração de classe e que, por conta disso, possui como características uma educação pragmática, excludente e elitista. As características do pensamento empresarial de educação apresentam, como problemática, a questão dos interesses, que partem da visão economicista e social, dado que o objetivo é seguir com uma educação mercadológica.

Segundo Freitas (2014a), a política educacional proposta pelos reformadores empresariais traz o apelo da formação para todos e de garantias de direitos básicos. Porém, na realidade do chão da escola a educação proposta é de uma aprendizagem mínima.

As estatísticas mostram que não há avanço no fechamento das brechas que distanciam a aprendizagem de ricos e pobres, brancos e negros e a população que necessita de atendimento especial é submetida à segregação em escolas ou em ambientes dentro das escolas. A pobreza vai sendo confinada nas escolas públicas, a classe média vai sendo retirada para escolas administradas por concessão ou por meio de *vouchers*¹⁸ e os mais ricos continuam em suas escolas próprias, privadas de alto nível. Dessa forma, abre-se uma linha de acesso ao ensino para a classe média emergente e os mais ricos ficam protegidos do convívio com os mais pobres (FREITAS, 2014b, p. 52).

Ratifica-se, então, que mesmo com a utilização do discurso sob a égide da filantropia e da defesa de causas sociais, o empresariado realiza ações na educação que, na prática, não diminuem a desigualdade existente entre as classes e entre os tipos de escolas destinados aos mesmos. O que se percebe é a luta dos empresários para aprofundar a desigualdade existente, no intuito de permanecer com o seu projeto hegemônico de educação.

Nesta subseção, buscou-se compreender as diferentes expressões utilizadas nas pesquisas citadas, a fim de definir, com maior propriedade, o conceito de empresariado

¹⁸ Em entrevista concedida em 2012 para a Revista Adusp, Freitas aponta as modalidades de privatização em que, no Brasil, a relação público-privada encontra-se separada, na qual indivíduos e Estado possuem as suas respectivas funções; já nos EUA, existe a privatização por concessão, que é o “público gerenciado pelo privado” (p. 10) e o voucher ou cheque-educação, que trata-se do “dinheiro que é dado ao pai, que escolhe o ensino privado ou público e entrega o cheque para a escola que escolheu” (p.10).

brasileiro. Percebe-se que a maior parte das pesquisas refere-se à atuação da classe dominante das indústrias, na educação. Contudo, as pesquisas colaboraram para o entendimento do processo histórico de organização da classe dominante no âmbito educacional, em especial na educação pública destinada aos pobres. Nesse sentido, elenca-se a denominação elaborada por Freitas (2012, 2014a, 2014b) como a mais condizente para conceituar a fração à qual faz parte o empresariado brasileiro, do setor financeiro, atuante na educação, que tem como expressão a Fundação Victor Civita.

De acordo com Freitas (2012, 2014a, 2014b), o empresariado apresenta-se como um grupo articulado de empresários que possuem o interesse comum de intervir na política educacional, tanto por meio de fundações e institutos privados quanto através de cargos nas mais diversas esferas do governo, a fim de formar jovens de acordo com o processo produtivo capitalista.

Compreende-se que esse grupo do empresariado brasileiro, advindo do setor financeiro, representado pelas fundações privadas, dentre as quais se encontra a Fundação Victor Civita, funciona como um instrumento eficiente de inserção e intervenção nos rumos da educação brasileira, ao ponto de empenharem-se na permanência da hegemonia capitalista de dominação da sociedade, por meio de um projeto educacional classista e conservador para a juventude trabalhadora.

2.3 AS FUNDAÇÕES E INSTITUTOS PRIVADOS: os direcionamentos e as políticas para o Ensino Médio e a juventude no Brasil

A considerar a delimitação da fração de classe do empresariado relacionado ao setor financeiro e também o conceito estabelecido para ao empresariado brasileiro, que circundará o debate acerca das fundações privadas, e após a apresentação do conceito das OSCIP, agora é necessário compreender o conceito de Fundações e Associações Privadas sem Fins Lucrativos (FASFIL)¹⁹, e, por conseguinte, retomar a discussão sobre o seu contexto de surgimento e afirmação, bem como apontar as principais fundações existentes no país e a articulação em torno de políticas e ações executadas no âmbito educacional.

As grandes fundações privadas brasileiras são mantidas por gigantes grupos empresariais. De modo geral, essas fundações privadas possuem uma parceria com o setor público na realização de projetos e pesquisas, na formulação de legislações e parcerias

¹⁹ Sigla utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em pesquisa realizada sobre as Fundações e Associações Privadas sem fins Lucrativos no Brasil, em 2005.

mercadológicas (ADRIÃO et. al., 2015; RUIZ; PERONI, 2017). As fundações e associações privadas sem fins lucrativos, no Brasil, caracterizam-se como entidades de pessoas jurídicas de direito privado. De acordo com pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2005, s/p), considerou-se somente as entidades cadastradas no Compromisso Empresarial para Reciclagem (CEMPRE)²⁰ e que seguissem basicamente os cinco critérios abaixo:

(i) privadas, não integrantes, portanto, do aparelho de Estado; (ii) sem fins lucrativos, isto é, organizações que não distribuem eventuais excedentes entre os proprietários ou diretores e que não possuem como razão primeira de existência a geração de lucros – podendo até gerá-los, desde que aplicados nas atividades-fins; (iii) institucionalizadas, isto é, legalmente constituídas; (iv) auto-administradas ou capazes de gerenciar suas próprias atividades; e (v) voluntárias, na medida em que podem ser constituídas livremente por qualquer grupo de pessoas, isto é, a atividade de associação ou de fundação da entidade é livremente decidida pelos sócios ou fundadores.

A ofensiva neoliberal afirma-se no Brasil durante as gestões de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), mediante as transformações ocorridas na divisão internacional do trabalho, ao passo que o aumento de produtividade, da informatização e através da necessidade de maior demanda de mão-de-obra, direcionou-se as ações do empresariado para o setor de políticas sociais e educacionais, sem abdicar das políticas destinadas à economia. Nesse período, os empresários iniciaram um processo de intervenção na educação, transformando-a de acordo com a lógica do capital.

O início do período governado por Lula (2003-2010) marca a aliança entre a conquista dos direitos da classe trabalhadora e os interesses do empresariado. Processo esse que obteve continuidade no Governo de Dilma Rousseff (2011 – agosto de 2016)²¹. O crescimento da participação do empresariado na educação não se restringiu apenas à formulação de políticas, ao passo que representantes do empresariado alcançaram cargos nas esferas do Governo Federal, a saber: “[...] o magnata [Jorge] Gerdau, do Grupo Gerdau, assessor da presidenta Dilma e coordenador do Todos pela Educação [...]” (FREITAS, 2012, p. 12). A entrada de representantes do empresariado em cargos influentes no âmbito do Governo Federal favoreceu o desenvolvimento das ações direcionadas pelos Organismos Multilaterais, tendo em vista a ampliação das práticas dessa fração de classe.

²⁰ Para maiores informações sobre o CEMPRE, consulte o seu endereço eletrônico: <http://www.cempre.org.br/>.

²¹ A presidenta Dilma Rousseff foi retirada do poder após um processo de impeachment, sendo substituída pelo então vice-presidente Michel Temer. Esse processo de Impeachment é tratado como Golpe de 2016.

Neste quadro, os empresários estão se organizando para atacar estas questões de infraestrutura que afetam o aumento da produtividade. Vários movimentos estão se organizando há algum tempo: LIDE (grupo de Líderes Empresariais), Movimento Todos pela Educação e seus adjacentes, disfarçados de “especialistas em educação” organizados em Organizações Não Governamentais (ONG) e empresas de assessoramento educacional. Há um grupo mais ideológico e há outro mais operacional, o pessoal do faturamento. Não acreditam na escola pública e querem sua privatização – seja por concessão, seja por vouchers. Na verdade ganham bem para desqualificar a escola pública – mesmo sem evidência de que suas receitas são melhores (FREITAS, 2014a, p. 51).

Dessa forma, percebe-se que a ampliação das práticas dos representantes do empresariado frente ao Governo Federal fortaleceu o movimento dessa fração de classe, que se organizou para atuar não somente como um grupo ideológico, mas como um grupo que atua desde a formulação de políticas até a prestação de assessoria educacional. Nesse quesito, a lógica privatista na educação aprofunda-se.

A articulação sistematizada pelos empresários levanta como verdade que a escola pública é desqualificada, em detrimento da escola privada. Tal embate ocorre no sentido de ratificar a intervenção privada na educação pública como forma de elevar os números da escola pública ao nível da escola privada. Essa ação dos empresários contribui ao favorecimento da entrada de políticas determinadas pelos Organismos Multilaterais no chão da escola, assim como ao faturamento das entidades privadas no que se refere a assessoramento, distribuição de livros didáticos, formações continuadas e métodos de ensino.

A Fundação Victor Civita é uma expressão da atuação do empresariado na educação, em especial por causa da mantenedora, o Grupo Abril, um conglomerado do setor financeiro/editorial. Conforme observado no desenvolvimento desta discussão, concorda-se com Sandri (2016), ao apontar que as Fundações Privadas sem fins lucrativos enquadram-se no terceiro segmento: instituições como ONGs, Fundações e Institutos, considerados sem fins lucrativos e vinculados às empresas privadas, que atuam como prestadoras de serviço educacional ou na intervenção direta junto à escola pública.

O quadro abaixo (Quadro 4) aponta as grandes Fundações Privadas sem fins lucrativos existentes no Brasil, com atuação na educação, e as empresas mantenedoras, exceto a Fundação Victor Civita, que é discutida nesta pesquisa:

FUNDAÇÃO PRIVADA SEM FINS LUCRATIVOS	EMPRESA MANTENEDORA
Fundação Roberto Marinho	Grupo Globo
Fundação Itaú Social	Banco Itaú
Instituto Unibanco	Banco Itaú

Instituto Gerdau	Grupo Gerdau
Fundação Bradesco	Banco Bradesco
Fundação Telefônica/Vivo	Grupo Telefônica Brasil
Fundação Lemann	Companhia AB InBev
Instituto Península	Família Abílio Diniz – setor de varejo
Instituto Ayrton Senna	Família Senna – royalties de imagem de Ayrton Senna

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Essas fundações e institutos privados sem fins lucrativos foram levantadas a partir da pesquisa realizada, analisando os projetos e movimentos delineados pelo empresariado brasileiro, a exemplo: o Todos pela Educação e o Projeto Jovens de Futuro (JF); e observando quais empresas e fundações participam como parceiras da execução desses projetos. Esse trabalho conjunto entre as fundações e suas mantenedoras é exposto no corpo dos documentos de cada projeto, a fim de engrandecer as proposições executadas pelo grupo do empresariado, a fim de justificar a intervenção privada na educação como preocupação com a melhoria da qualidade perante a sociedade civil. Principalmente, para os próprios empresários, ocorre como meio de fortalecer a articulação e participação do empresariado brasileiro na educação.

Ainda sobre o quadro, com foco nas mantenedoras, observa-se que são oriundas dos mais diversos eixos do setor financeiro, advindo, principalmente, do sistema de telecomunicações e dos bancos, que são conglomerados empresariais com influência nos setores econômico, político, social e educacional do país.

O TpE é “um movimento da sociedade civil, fundado em 2006, que tem a missão de contribuir para que até 2022 o país assegure a crianças e jovens o direito à Educação Básica de qualidade [...]” (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2012, p. 11). De acordo com o Todos Pela Educação (2012, p. 116), as empresas mantenedoras do movimento são: “DPASCHOAL, Faber Castell, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituição Camargo Correa, Gerdau, Instituto Unibanco, ItaúBra, Santander e Suzano Papel e Celulose”.

Em continuidade, o Projeto Jovens de Futuro é considerado uma tecnologia educacional proposta pelo Instituto Unibanco em 2006, criado somente em 2007, com o objetivo “de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio” (INSTITUTO UNIBANCO, 2018). O projeto acontece em parceria com setor público, especificamente com os Estados de Goiás, Ceará, Espírito Santo, Pará, Piauí e Rio Grande do Norte. As parcerias com eixos privados para financiamento de pesquisas

relacionadas ao projeto, sobre os temas gestão educacional, Ensino Médio e juventude, são realizadas com o apoio do ItaúBra, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita (INSTITUTO UNIBANCO, 2018).

Vele ressaltar que, posteriormente, o Projeto Jovens de Futuro foi vinculado ao Programa de Ensino Médio Inovador (ProEMI), conforme afirma Sandri (2016, p. 14): “em 2012, o MEC e o IU assinaram o ‘Termo de Cooperação Técnica de Implantação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro’ [...]”. Sobre o ProEMI, este foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), através da Portaria n. 971, de 09 de outubro de 2009, tendo como objetivo modificar o currículo do Ensino Médio (SANDRI, 2016).

Com isso, reafirma-se a tese sobre a qual as fundações privadas trabalham em conjunto sob a vertente de tornar hegemônico o seu projeto para o Ensino Médio e a juventude que frequenta a escola pública. A articulação existente ocorre por meio da parceria público-privada e de cargos em secretarias, ministérios e no Congresso Nacional, conforme analisado nesta pesquisa. Diante disso, é possível verificar, conforme o percurso do debate, a existência da relação público-privada, afirmada de fato, a qual ressurgiu por intermédio dos reformadores empresariais e das Fundações Privadas sem fins lucrativos.

Nesse contexto insere-se a Fundação Victor Civita, que é tida nesta pesquisa como expressão da relação do empresariado brasileiro com o Ensino Médio e a juventude, estando aliada às parcerias firmadas entre os empresários e o setor público, tal como apontado por meio da parceria com o Instituto Unibanco, além da Reforma do Ensino Médio. Conforme discutido neste capítulo, a relação público-privada acontece por meio de parcerias entre o governo e as empresas privadas. No entanto, essas parcerias são utilizadas como forma de o governo subsidiar projetos e ações advindos dos Organismos Multilaterais que, por sua vez, intervêm diretamente em documentos, projetos e legislações educacionais em conjunto com o empresariado brasileiro, tal como exemplificado através da Reforma do Ensino Médio, a nova BNCC (2018), o Todos pela Educação e o Projeto Jovens de Futuro.

De acordo com o debate, observou-se a importância da entrada da Fundação Victor Civita e das demais fundações privadas nessa relação de interesses, ao passo que as fundações e institutos privados participaram ativamente de projetos e movimentos implementados na Educação Básica, em especial no Ensino Médio. Os empresários e suas respectivas fundações privadas representam, portanto, uma parcela do empresariado que atua na educação.

O setor privado avançou no âmbito da educação através da articulação entre os Organismos Multilaterais, empresariado, fundações e institutos privados. E os OMs, por sua

vez, atuam com a função do direcionamento de determinações macro, que são absorvidas em cada país por meio do empresariado e de sua influência dentro do sistema educacional. Dessa forma, prossegue o projeto da lógica capitalista, que é manter a classe dominante com hegemonia sobre a classe trabalhadora, usufruindo do discurso da responsabilidade social como meio para atingir a educação e formar a juventude que frequenta a escola pública mediante as transformações do mercado de trabalho.

3 O ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE COMO UM TERRITÓRIO DE DISPUTAS: histórico, concepções e as políticas implementadas pelo empresariado brasileiro

Neste capítulo realiza-se uma abordagem sobre o Ensino Médio e a juventude, respectivamente. Para fins de organização do texto, a primeira subseção traz um breve histórico do Ensino Médio no Brasil; na subseção seguinte, discutem-se as políticas educacionais destinadas à última etapa da Educação Básica, evidenciando como foco de análise as ações realizadas a partir dos anos de 1990, tendo em vista a maior investida do setor privado no Ensino Médio a datar dessa década; na terceira subseção, o debate é voltado para a Juventude, contextualizando-se primeiramente o debate sobre essa temática no Brasil. Diante disso, define-se o conceito que será utilizado neste capítulo e no decorrer da análise dos documentos da Fundação Victor Civita; na última subseção, aborda-se a relação entre a Juventude advinda da classe trabalhadora, o Ensino Médio e o trabalho, apontando o perfil socioeconômico do jovem que frequenta a última etapa da Educação Básica.

3.1 O ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: breve histórico

O Ensino Médio é considerado como a última etapa da Educação Básica. Historicamente, essa etapa de ensino caracteriza-se pela forma dual, pois é determinada pela relação entre capital e trabalho, destinando tipos de ensino diferenciados para cada classe social (KUENZER, 1997; NASCIMENTO, 2007). A dualidade estrutural que se reproduz no Ensino Médio persiste pelo embate entre a formação geral e a formação profissional²², conforme a discussão contida no capítulo anterior, acerca da dualidade e da desigualdade presentes nessa etapa da Educação Básica.

Ao iniciar a história do Ensino Médio, Nascimento (2007, p.79) analisa o Período Colonial e Imperial, que, segundo ele, “[...] tinha por finalidade a formação da elite da sociedade para o exercício das atividades político - burocráticas e das profissões liberais. Para esta pequena parcela da sociedade brasileira predominava o ensino humanístico e elitista”. O autor continua a caracterização histórica, com abordagem sobre o século XIX:

Esta situação se transformou nas últimas décadas do século XIX, quando, no Brasil, ocorreram algumas mudanças derivadas do lento processo de abolição da escravatura, pela introdução de mão-de-obra imigrante e do regime de trabalho assalariado, pela Proclamação da República, pela industrialização nascente e a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional.

²² Para Krawczyk (2011), existe uma dicotomia, sob a forma de formação geral versus formação profissional, em torno do debate das políticas educacionais.

No último quarto do século XIX, a nova fase do capitalismo monopolista imperialista promoveu grandes transformações em nível mundial, que avançaram para os países subdesenvolvidos como novos mercados a serem explorados (NASCIMENTO, 2007, p. 79).

Desse modo, é possível afirmar que a educação no Brasil, desde o Período Colonial, é ofertada de maneira desigual, pois já existia diferença na qualidade educacional destinada à elite e aos populares. Situação essa que persistiu no Período Imperial. Apesar dos avanços políticos e na economia, por meio do processo de industrialização, a educação permaneceu com seu processo excludente inalterado, a frisar o Ensino Secundário. Segundo Nascimento (2007), nessa etapa de ensino, as transformações ocorridas demoraram a ser alcançadas.

O Período da República da Espada (1889-1894) trouxe mudanças no âmbito político, econômico, social e educacional. No entanto, foi na década de 30, com o início da Era Vargas (1930-1945) que maiores transformações ocorrem, com o desenvolvimento de forças advindas do processo de industrialização, as quais ganharam força com a política praticada por Vargas e o modelo econômico nacional-desenvolvimentista, que exigiu maior número de trabalhadores, a fim de preencher as vagas do mercado. Diante desse contexto, a educação profissional torna-se o meio para suprir as exigências do mercado industrial e financeiro. Para tal, foram criados o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), em 1946.

Krawczyk (2011, p. 758) destaca que “[...] foi assim que o empresariado assumiu gradativamente maior responsabilidade de formação de mão de obra qualificada com a contribuição do governo federal nos diferentes níveis de escolarização”. Portanto, a gestão de Vargas marca o ponto sobre o qual o governo, em parceria com o sistema privado do setor industrial, firmou um processo de parceria e subsídio visando à formação profissionalizante da classe trabalhadora mediante as exigências do mercado.

Ainda nesse período, em 1942, segundo Nascimento (2007, p.81), inicia-se uma reforma denominada Leis Orgânicas do Ensino, que “[...] estruturaram o ensino propedêutico em: primário e secundário e ensino técnico-profissional: industrial, comercial, normal e agrícola”.

Trata-se de uma reforma elitista e conservadora que consolidou o dualismo educacional, ao oficializar que o ensino secundário público era destinado às elites condutoras, e o ensino profissionalizante para as classes populares, conforme as justificativas do Ministro Capanema.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário extinguiu os cursos complementares, substituindo-os por cursos médios de 2º ciclo, os quais passaram a ser conhecidos como cursos colegiais, nos tipos clássico e científico, com três anos de duração e com o objetivo de preparar e direcionar os estudantes para o nível superior (NASCIMENTO, 2007, p. 81).

Mais uma vez, o Ensino Secundário persiste com a divisão entre a formação propedêutica (geral) e a formação profissional (técnica), destinadas, respectivamente, à elite e à classe trabalhadora brasileira.

No Período Populista (1946-1964), mais especificamente em 1961, é assinada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024), que “[...] estruturou o Ensino Médio em: ginásial, de 4 anos e o colegial, de 3 anos. Ambos abrangiam o ensino secundário e o ensino técnico profissional (industrial, agrícola, comercial e de normal)” (NASCIMENTO, 2007, p. 82). Ainda sobre esse contexto, o autor evidencia que:

Pela primeira vez o ensino profissional foi integrado ao sistema regular de ensino, estabelecendo plena equivalência entre os cursos, apesar de não superar a dualidade estrutural, uma vez que continuaram a existir dois ramos distintos de ensino para distintas clientela, mantendo as diferenças existentes desde os primórdios da educação brasileira (NASCIMENTO, 2007, p. 82).

Contudo, mesmo com a mudança na lei por intermédio da integralização entre as formas de ensino, a dualidade permaneceu no Ensino Médio, tendo em vista que se modificou no papel. No entanto, a realidade da divisão persistia e, por isso, prosseguiu-se com a formação propedêutica e a formação profissional destinada às classes diferentes.

O Ensino Médio durante o Regime Militar (1964-1985) caracterizou-se pelo conservadorismo e o atrelamento às políticas do capitalismo internacional. Portanto, a educação, nesse período, esteve direcionada para suprir os objetivos das transformações econômicas em vigência.

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Constituiu-se, então, um Ensino Médio destinado à formação de trabalhadores condicionados para repetir funções e acatar as proposições das empresas multinacionais que chegaram no Brasil. Sob a intenção de aumentar o número de alunos na formação profissional, foi promulgada

A reforma para o ensino médio foi realizada através da Lei Nº 5692/71, que criou o ensino de 1º e 2º graus. O ensino de 2º Grau passa a ser obrigatoriamente profissionalizante. Com isso, estava-se dando uma terminalidade ao ensino de 2º Grau, com pretensões, também, que um grande contingente de alunos saísse do sistema escolar e entrasse diretamente no mercado de trabalho, diminuindo a pressão por vagas no ensino superior (NASCIMENTO, 2007, p. 84).

Assim, a formação profissionalizante tornou-se obrigatória no 2º Grau, que visava, especificamente, à formação de jovens para o mercado de trabalho, de maneira mais rápida e

eficaz. Porém, essa prática não ocorreu devido a problemas curriculares, estruturais e de recursos financeiros para implantação de uma parceria entre as escolas e as empresas.

Com o fim da Ditadura Militar, o período de redemocratização, a promulgação da Constituição de 1988 e a eleição de Collor (1990-1992), os anos de 1990 abriram caminho para a inserção do Neoliberalismo no Brasil, um sistema político que interferiu na educação nacional, que exigia trabalhadores formados mediante a reestruturação produtiva, pela formação geral e profissionalizante, a fim de atender à demanda neoliberal da competitividade. Nesse contexto, como discutido no capítulo anterior, os Organismos Multilaterais passaram a interferir no direcionamento da Educação Básica, em especial no Ensino Médio.

O primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) representa o processo de afirmação da política neoliberal no Brasil, fato posto que influenciou no cenário da educação nesse período, sobre o qual os Organismos Multilaterais, principalmente o Banco Mundial, determinavam o direcionamento da educação em consonância com os interesses econômicos, políticos e sociais da classe dominante. Os direcionamentos dos Organismos determinaram a inserção da Pedagogia das Competências, que se encontra presente na reforma implantada no Ensino Médio no final dos anos de 1990, com a aprovação da LDB, lei nº 9394/96 (RAMOS, 2011).

No caso do ensino médio e da educação profissional, em particular, o que o governo FHC propôs, com recusas iniciais e adesões posteriores por parte das escolas técnicas, por força da ação do MEC, foi a separação formal entre ambos, embora unificados pela formação por competência, o que reforçou a inviabilização, já presente desde a discussão sobre a educação na Constituição Federal de 1988, da proposta de formação politécnica. O governo da época, sintonizado e concorde com o proposto pelo Consenso de Washington e fortalecido politicamente no plano interno, não encontrou maiores obstáculos para colocar em prática as reformas sobre o ensino médio e a educação profissional, apesar das críticas dos educadores que discordavam da posição do MEC a respeito. Contou, quase em seguida, à homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996 e à rápida aprovação das DCNEM e para a educação técnica de nível médio pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com recursos financeiros para realizar o desenvolvimento de uma série de ações tendo em vista a produção de documentos e o convencimento de professores por meio da formação em serviço. (FERRETI; SILVA, 2017, p. 390).

As reformas realizadas por FCH (1995-2002), com base na Pedagogia das Competências, intencionavam a preparação dos jovens para o mercado de trabalho. Essa formação tinha como foco desenvolver as atitudes e habilidades em conjunto com os conhecimentos necessários para o desempenho de funções no trabalho. Além disso, promoveu a divisão entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, porém, sob a égide da Metodologia

das Competências inseridas em ambas, destinada aos jovens da classe trabalhadora. Pontua-se, ainda, que a expansão das matrículas na última etapa da Educação Básica com foco nas competências foi o método utilizado pelo empresariado e o governo como meio para aumentar o poder de competitividade do Brasil frente aos demais países.

O contexto da chegada de Lula ao poder, em 2003, ocorreu mediante as características de diálogo e inserção de políticas que favorecessem a classe dominante e a classe trabalhadora, conforme fora discutido nesta pesquisa. Diante disso, cresceu a defesa pelo Ensino Médio Integrado entre a formação geral e a formação para o trabalho (MESQUITA; LELIS, 2015; RAMOS, 2011). Considerando as diferenças entre as ações realizadas por Fernando Henrique Cardoso e Lula, pontua-se que:

As DCNEM — Parecer CNE/Câmara de Educação Básica (CEB) 05/2011 e Resolução nº CNE/CEB 02/2012 [...] têm como proposição principal a integração curricular em torno do eixo ciência, cultura, trabalho e tecnologia, e possuem como fundamento o princípio educativo do trabalho. Essas formulações estão ancoradas em bases teóricas que divergem substantivamente das anteriores, em especial no que diz respeito às relações entre ensino médio e trabalho. As primeiras, de 1998, afirmavam ser necessário adequar a educação às mudanças no setor produtivo e preparar os jovens para a flexibilização das relações e do mercado de trabalho; as segundas propõem que a formação leve à compreensão crítica do trabalho e da sociedade (FERRETI; SILVA, 2017, p. 391).

Dessa forma, entende-se que o Ensino Médio e a Educação Profissional destinavam-se, no Governo de FHC (1995-2002), a formar jovens flexíveis de acordo com a reestruturação produtiva amparada pela Pedagogia das Competências; tem-se, no Governo Lula (2003-2010), a tentativa da chamada coesão social, que objetivou englobar interesse das classes e desencadeou no debate sobre a integralização entre a formação geral e a formação profissional. Nesse período, ocorreu a ampliação dos Institutos Federais (IFS), destinados a realizar a formação integral aos jovens brasileiros.

Vale ressaltar que nesse período as competências e habilidades continuaram presentes no currículo, ao passo que o Ensino Médio configura-se como um campo de disputas e, mesmo após as conquistas de cunho progressista, a classe dominante permaneceu com trabalho para definir formulações de políticas educacionais. Evidencia-se, portanto, que as determinações dos Organismos Multilaterais não foram refutadas nesse período, a frisar que no campo da Educação Profissional, a Pedagogia das Competências esteve vigente na formação dos jovens.

Ainda na gestão petista, o período governado por Dilma Rousseff (2011- agosto de 2016) marca o prosseguimento de algumas ações do Governo Lula, entretanto, com maior

abertura ao setor privado no âmbito da Educação Básica, conforme discutido anteriormente nesta pesquisa. A gestão de Temer (agosto de 2016 – 2018) é marcada por seguidos retrocessos nos mais diversos setores, tendo sido a educação uma das primeiras a receber sanções deste governo pós-impeachment, como cortes de verbas no Ensino Superior e a Reforma do Ensino Médio. As ações realizadas por Temer no Ensino Médio serão analisadas na subseção seguinte, que trata sobre as políticas educacionais destinadas ao Ensino Médio, com influência do empresariado brasileiro.

3.1.1 Políticas educacionais para o Ensino Médio: um território com projetos em disputa

Considerando o breve histórico do Ensino Médio no Brasil, percebe-se que as mudanças foram recorrentes e que houve um acentuado debate em torno do alinhamento de suas políticas aos direcionamentos propostos pelos Organismos Multilaterais. As mudanças político-sociais e econômicas iniciadas na década de 1990, com a reestruturação produtiva pós-inserção da política neoliberal tornou o Ensino Médio, já na segunda metade da década, um território de disputa entre os projetos da classe dominante e da classe trabalhadora, na tentativa de almejar a hegemonia (FERRETI; SILVA, 2017; KRAWCZYK, 2014; PERONI; SHEIBE, 2017; SILVA, 2015, 2016; SILVA; SCHEIBE, 2017).

O contexto do discurso proferido na época era da filantropia e a responsabilidade social pelos representantes do capital. Esse mesmo discurso era anunciado pela UNESCO e fomentado pelo Banco Mundial, por intermédio de conferências que debatiam a educação como a salvação para as mazelas mundialmente, podendo dirimir a miséria, a fome e estabelecer a paz e o desenvolvimento socioeconômico nos países pobres. Entretanto, a responsabilidade social abraçada pelos empresários é vista como uma possibilidade de alinhamento, ao passo que possibilitou a inserção das empresas junto às decisões sobre políticas educacionais em documentos e legislações.

Essa inserção ocorreu como justificativa para colaborar com o trabalho desenvolvido pelo Estado, que era colocado pela classe dominante como ineficiente. Aliás, eficiência e eficácia são expressões utilizadas constantemente nos documentos veiculados pela UNESCO e/ou patrocinados pelo Banco Mundial.

Mecanicamente – e repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade nos anos de 1990. Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnósticos, análises e propostas de soluções consideradas cabíveis a todos os países da América Latina e Caribe, tanto no que toca à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel

na definição das políticas públicas para a educação no país (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 56).

Ainda sobre esse contexto de inserção do território de disputas, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 56) apontam que “a implementação, no Brasil, desse ideário teve início no governo de Itamar Franco com a elaboração do Plano Decenal, mas foi no governo de FHC que a reforma anunciada ganhou concretude”. Esse cenário demarcou o início de um intenso processo privatizações devido à presença impositiva do sistema neoliberal na economia brasileira. Silva e Scheibe (2017, p. 21) discorrem sobre a reconstrução do contexto de disputa hegemônica no âmbito do Ensino Médio.

O ensino médio tem sido alvo de disputas - em seu sentido e finalidade - que se acirraram nos últimos 20 anos. A partir do momento em que é sancionada a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) tivemos, em menos de 15 anos, duas diretrizes curriculares exaradas pelo Conselho Nacional de Educação (Resolução CNE/CEB 03/1998 e Resolução CNE/CEB 02/2012). Esses textos possuem a finalidade de normatizar a oferta na organização curricular e divergem substantivamente no que propõem quanto à identidade e às finalidades dessa etapa da educação. Após 2012, o cenário de reformulação foi marcado pela criação da Comissão Especial na Câmara dos Deputados, da qual resultou o Projeto de Lei 6.840/2013 e, mais recentemente, pela publicação da Medida Provisória 746/16, da qual resultou a Lei 13.415/17, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação no que diz respeito à organização curricular e também a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Modifica, com isso as regras de financiamento da educação pública, permitindo parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes de escola pública seja feita por instituições privadas.

Observa-se que a última etapa da Educação Básica tornou-se um instrumento para o empresariado brasileiro, sob a intenção de alinhamento do pensamento empresarial no currículo, com a finalidade de ofertar aos jovens uma formação que esteja atrelada à competitividade do mercado. A parceria público-privada é divulgada para a população como favorável para a aquisição da qualidade nas escolas públicas, propagando o discurso que as escolas particulares atingem metas e são mais qualificadas, fato que se reporta diretamente à presença do setor privado para a aquisição da qualidade.

Pressupõe-se que, com o poder da mídia brasileira e a predominância dos representantes do empresariado brasileiro, também nesse setor, utilizou-se o poder de ampliação da mídia televisiva, radiofônica e nos editoriais de jornais e revistas para que, dessa forma, a sociedade civil possa entender e aceitar as políticas neoliberais como a solução para os problemas existentes no Brasil, na área social, econômica e educacional. A mídia constitui grande influência sobre a população, por conta da intermediação das relações sociais

realizadas pelos conglomerados da mídia brasileira (FONSECA, 2011), tendo, inclusive, participado da construção histórica do país em termos políticos.

Para certificar a educação como instrumento do projeto hegemônico da classe dominante, o Banco Mundial patrocinou e a UNESCO coordenou alguns encontros e conferências que definiram o presente e o futuro da educação desde aquele instante. Enfatizam-se a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe (PROMEDLAC), realizada em 1993, como reuniões com foco nos países pobres apontados pelo Banco Mundial e pela UNESCO.

Em decorrência da situação de extrema miséria e analfabetismo em muitos países do mundo, viu-se na Educação Básica a oportunidade de mudar essa realidade. Diante dessa perspectiva, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Para Todos, no sentido de promover o debate e a resolução dos problemas educacionais. Essa Conferência ocorreu em 1990, na Tailândia, na cidade de Jomtien, patrocinada pelo BM, a UNESCO, a UNICEF (Fundos das Nações Unidas para a Infância) e o PNUD (Programa das Nações Unidas de Desenvolvimento). Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2004, p. 52), “dela participaram governos, agências internacionais, organismos não governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo”.

Ainda segundo as autoras, “os 155 governos que subscreveram a declaração comprometeram-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos” (p. 52).

[...] nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, Paquistão, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como “E 9”, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a “Educação para Todos” (*Education for All*, EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo das décadas de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 52).

Com a Declaração de Jomtien, a educação brasileira passou a ser pensada, modificada e definida mediante os princípios lá expressos. Isso se revela ao observar que os anos de 1990 foram marcados por inúmeras privatizações e pela maior participação e intervenção do empresariado na Educação Básica, elementos detectados em documentos que antecederam à definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996.

Ressalta-se que não existia uma preocupação com o tipo de conhecimento apreendido pelos alunos. Isso é um reflexo básico do que fora proposto na Conferência: uma educação mínima e que oportunize o trabalho de habilidades para formar jovens produtivos à lógica do capital. A conferência influenciou, também, na constituição de documentos, como é o caso do Todos pela Educação: 05 anos, 05 metas, 05 bandeiras no ano de 2012.

Através de pesquisas realizadas sobre a relação público-privado, com foco na atuação de instituições e fundações privadas, Peroni e Caetano (2015) enfatizam a importância do empresariado brasileiro para a ampliação da estratégia e articulação de intervenção na educação pública. Considerando o movimento do Todos pela Educação, em recente análise, Peroni e Caetano (2015, p. 339) pontuam que:

Nossas pesquisas demonstram que, no Brasil, o processo de privatização do público ocorre de várias formas, tanto por meio da direção quanto da execução das políticas educativas, como é o caso Movimento Todos pela Educação, em que os empresários acabam influenciando o governo federal, tanto na agenda educacional quanto na venda de produtos educativos. Isso também acontece por meio da execução, que ocorre, principalmente, para as pessoas mais vulneráveis, na educação de jovens e adultos, creches, educação especial e educação profissional. Mas também ocorre ao mesmo tempo na execução e direção, como verificamos nos estudos sobre as parcerias em que instituições privadas definem o conteúdo da educação e também executam sua proposta por meio da formação, da avaliação do monitoramento, premiação e sanções que permitem um controle de que seu produto será executado.

No capítulo anterior, apontaram-se as empresas mantenedoras, as fundações e institutos privados que participam do movimento. Essa articulação definiu os princípios do TpE, com objetivos que englobam metas e bandeiras levantadas pelo movimento como meio de centralizar a Educação Básica brasileira aos direcionamentos dos Organismos Multilaterais e aos interesses da classe dominante local.

Os principais objetivos do TpE foram organizados em 05 metas e 05 bandeiras, que são, respectivamente, as seguintes (2012, s/p):

- Metas:

- Meta 1: Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola;
- Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos;
- Meta 3: Todo aluno com o aprendizado adequado à sua série;
- Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos;
- Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido.

- Bandeiras:

- Formação e carreira do professor;
- Definição das expectativas de aprendizagem;
- Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional;
- Aperfeiçoamento da gestão e da governança da educação;
- Ampliação da exposição dos alunos a aprendizagem.

O Todos Pela Educação, no Brasil, tem clara influência da Declaração de Jomtien, tanto que as empresas mantenedoras do movimento são grandes representantes da relação do empresariado com a educação, os quais possuem fundações privadas que atuam na educação nacional. Por isso, trata-se esse movimento e os documentos que dele descendem como parte do projeto do empresariado. No contexto de territórios em disputa no Ensino Médio, o TpE é mais uma ação realizada pelo empresariado brasileiro na busca pela hegemonia de um projeto privatista na educação.

A V Reunião do PROMEDLAC, realizada em 1993, é uma representação dos Organismos Multilaterais com foco nos países da América Latina e do Caribe, financiada pela UNESCO/OREALC (*Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*). De acordo com Shiroma, Moraes e Evangeslista (2004, p. 72), preocupações para com a América Latina e o Caribe iniciaram “em uma conferência de ministros da educação ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, quando ministros da educação e da economia fundaram o comitê regional e intergovernamental [...]”.

O PROMEDLAC V, batendo na mesma tecla dos documentos anteriores, também conferia papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico, cujo eixo seria a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, quanto para a justiça e a equidade social. A aquisição de conhecimentos, a formação de habilidades técnicas fundamentais e a internalização de valores eram compreendidas como os esteios da superação da pobreza. Tornando, pois, a educação estratégica e crucial para o novo milênio, elegeu três objetivos principais: a) superação e prevenção do analfabetismo; b) universalização da educação básica e c) melhoria da qualidade da educação, expressos em dois eixos de ação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 72).

A V Reunião do PROMEDLAC denota que a articulação do setor privado na educação da América Latina e do Caribe tem sido pensada desde o final da década de 70, fato que cresceu nos anos de 1990, por meio das políticas neoliberais. As conferências e grandes reuniões organizadas pelos Organismos Multilaterais são métodos de articulação entre os Organismos e o empresariado, no sentido de construir políticas educacionais que sejam convergentes ao projeto de hegemonia dos empresários. No Brasil, essas políticas são colocadas em prática, dada a interferência incisiva dos OMs nas políticas públicas do país.

Como representações da Educação Básica e, principalmente, do Ensino Médio como território com projetos em disputa, pontua-se, nesta pesquisa, além do TpE, outros movimentos e políticas implantados, recentemente, na educação brasileira, sob a interferência do empresariado, tal como o Projeto Escola sem Partido, nova BNCC para o Ensino Médio

(aprovada em abril de 2018), o Projeto Jovens de Futuro (fundido posteriormente com o ProEMI) e a Reforma do Ensino Médio. Delimitaram-se os anos 2000 como ponto de partida para análise os movimentos e projetos realizados pelo empresariado brasileiro, considerando o contexto histórico discutido no decorrer desta pesquisa.

O Movimento Escola sem Partido ganhou notoriedade na mídia, atraindo a curiosidade de parte da sociedade civil em 2016. Contudo, conforme explica Algebaile (2017), esse movimento fundado pelo advogado paulista Miguel Nagib foi criado em 2004, durante o primeiro mandato de Lula (2003-2006).

Criado em 2004, com o objetivo manifesto de “dar visibilidade à instrumentalização do ensino para fins políticos, ideológicos e partidários”, a organização Escola sem Partido se apresenta como um “movimento” e como “uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ALGEBAILLE, 2017, p. 64).

Miguel Nagib é o porta-voz desse movimento, que direciona pais e alunos ao monitoramento de atividades docentes escolares no que tange aos seus aspectos políticos e ideológicos. Como um movimento ligado aos setores parlamentares, observa-se que os representantes das bancadas tradicionais do congresso são apoiadores do Movimento, contribuindo para aprovações de projetos e leis referentes ao Escola sem Partido, bem como na propagação, para a população, da necessidade de monitoramento das escolas.

É a partir dessa base que vem se dando a ramificação progressiva do Escola sem Partido junto a setores da mídia e a segmentos religiosos, parlamentares, político-partidários e acadêmicos, possibilitando à organização instituir e fortalecer frentes de atuação diversificadas, que se realizam segundo diferentes estratégias, merecendo destaque, neste caso, a ramificação parlamentar, já parcialmente apresentada acima, devido à sistematicidade das ações nesse âmbito e a seus nexos com as pretensões de desdobramentos institucionais, especialmente de cunho jurídico, da organização (ALGEBAILLE, 2017, p. 66).

Dessa forma, o movimento integra força nos mais diversos setores da sociedade, principalmente dentre os quais possuem o recurso de suggestionar a opinião popular sobre o tema. Assim, ampliou-se o número de matérias jornalísticas e discursos em relação à importância do Escola sem Partido, no sentido de impedir a doutrinação dos alunos às temáticas sobre as minorias. Nesse sentido, Frigotto (2017) afirma que o Movimento Escola sem Partido é ideológico, autoritário e idealiza precipuamente propagar o ódio aos movimentos sociais e ao crescimento do debate em torno da igualdade de gêneros. Trata-se, portanto, de um movimento contrário às conquistas da classe trabalhadora, com foco numa formação humana tradicional e direcionada para o autoritarismo.

Observa-se que o Movimento Escola sem Partido ocorre em articulação entre os setores políticos, religiosos, acadêmicos e jurídicos. Mesmo intitulando-se como um movimento apartidário, encontra-se ligado a representantes políticos das bancadas conservadoras no congresso, de movimentos políticos conservadores e de igrejas evangélicas, assim como a alguns professores universitários e da Educação Básica e, ainda, com representantes do magistrado; todos esses grupos empenham-se na ampliação e implantação do Escola sem Partido nas escolas públicas brasileiras (ESPINOSA; QUEIROZ, 2017).

Com isso, o Escola sem Partido denomina-se, junto à classe dominante, como um instrumento de doutrinação do autoritarismo nas escolas, sob o foco do retorno do conservadorismo exacerbado à educação, com o intuito de formar jovens mediante os aspectos políticos e ideológicos conservadores que favorecem a classe dominante, em detrimento de uma formação humana histórica a partir da égide da criticidade e da luta por políticas sociais e pelo crescimento da classe trabalhadora. O Escola sem Partido enquadra-se no eixo dos projetos desenvolvidos na busca pela hegemonia no território de disputas da educação.

Em relação às políticas destinadas ao Ensino Médio, apresentam-se o Projeto Jovens de Futuro e o ProEMI, aprovados, respectivamente, em 2006 e 2009. Ambos são analisados em conjunto por causa da vinculação existente entre os Projetos, a partir de 2012, conforme evidenciado no capítulo anterior. O ProEMI surge através de uma proposta do Ministério da Educação, com o uso do discurso de tornar o Ensino Médio mais atraente aos jovens por intermédio de ações inovadoras. Tal como reafirma Peroni e Caetano (2015, p. 23):

[...] Esse aparece como uma forma de incentivar as redes estaduais a criarem iniciativas inovadoras através de apoio técnico e financeiro do governo federal. A intenção é diversificar currículos através de experiências inovadoras com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e torná-la mais atraente aos alunos. Dessa forma, as Secretarias de Educação Estaduais deverão desenvolver e ampliar as ações voltadas para a organização, implementação e fortalecimento do Ensino Médio.

A perspectiva de melhor organização e fortalecimento do Ensino Médio como forma de melhorar a qualidade da educação é um discurso tomado pelo setor privado para justificar as ações realizadas na educação. Utiliza-se, também, a questão de torná-lo atrativo à juventude, ignorando, com isso, os problemas estruturais, a remuneração docente, as desigualdades e, portanto, toda a realidade social dos jovens, tendo em vista que o foco do projeto paira no âmbito do currículo escolar. Ainda como uma política criada pelo Ministério da Educação e executada em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação, o ProEMI

aproxima-se mais de uma política empregada pelo empresariado, tanto no aspecto financeiro quanto no encaminhamento das proposições a serem implementadas no chão da escola.

Sobre a parceria público-privada existente no ProEMI, Peroni e Caetano (2015, p. 23) pontuam que:

O Projeto se desenvolve através do Redesenho Curricular (PRC) que deverá ser elaborado pelas escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC, de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). É através do ProEMI, que as instituições privadas elaboram propostas pedagógicas para o Ensino Médio e se dispõem a fazer a gestão do programa no padrão empresarial e gerencial cujo foco são os resultados.

Novamente, as instituições privadas figuram entre as organizações que participam de projetos destinados ao Ensino Médio. No caso do ProEMI, trata-se do Instituto Unibanco (IU), mantido pelo Banco Itaú, que mantém, ainda, a Fundação Itaú Social, ambas direcionadas com ações para a educação. Pontua-se o Instituto Unibanco em decorrência da parceria realizada com o Ministério da Educação em 2012, ano de cooperação e vinculação entre o ProEMI e o Programa Jovens de Futuro, com o chamado ProEMI/PJF. Como parte da caracterização dos sujeitos que fazem parte do Conselho de Governança do Instituto Unibanco, Peroni e Caetano (2015) apontam a participação do Grupo Abril. Diante disso, além da participação da FVC no movimento Todos pela Educação, evidencia-se que seu mantenedor participa das atividades do Instituto Unibanco, fato que reafirma a tese da articulação realizada, pelo empresariado, em torno de suas ações.

Mesmo com a parceria firmada em 2012, o ProEMI e o Jovens de Futuro atuam em diferentes setores da educação, a saber, respectivamente, o currículo e a gestão escolar. Criado em 2009, pelo Instituto Unibanco

O PJF parte do princípio de que modificando a gestão da escola de ensino médio, os problemas de evasão, reprovação, o chamado fracasso escolar, sejam resolvidos. Para isso, se utiliza de programas padronizados para os diferentes estados do País e um forte controle e monitoramento dos resultados, como já vem sendo pesquisado em outros programas, como o caso do Instituto Ayrton Senna (PERONI; CAETANO, 2015, p. 32).

O Projeto Jovens de Futuro tem como foco ajustar a gestão escolar aos moldes da gestão empresarial, para que a mesma torne-se eficiente ao ponto de minimizar os demais problemas constatados na educação pública brasileira. Dessa forma, entende-se que, com esse projeto, intenciona-se implantar uma nova cultura de gestão organizacional da escola, que deve atuar em conformidade com os mecanismos gerenciais de uma empresa. A gestão

apresenta-se, então, como um meio para realizar as determinações educacionais pensadas pelo setor privado em relação ao Ensino Médio, fazendo-o mais instrumental possível.

O que o IU pretende é muito mais do que os objetivos explícitos de melhora na aprendizagem e evasão, pretende uma mudança profunda na organização social escolar, com base em princípios da administração de empresas e sua transposição para a escola, descaracterizando completamente o princípio constitucional da gestão democrática (PERONI; CAETANO, 2015, p. 34).

A concepção de uma educação baseada nos resultados, juntamente com a gestão gerencial são diretrizes evidenciadas como importantes para atingir a qualidade educacional por meio da visão do empresariado, que tem direcionado as suas atividades em torno dessa perspectiva, a qual possui como exemplificação o ProEMi e o Projeto Jovens de Futuro, ao passo em que enquadram-se nas políticas formuladas com a participação dos empresários, visando a Educação Básica e, principalmente, o Ensino Médio.

Outro movimento estratégico do empresariado na educação é a Reforma do Ensino Médio, implementado com a Medida Provisória n. 746, de 2016, e depois consolidado pela Lei n. 13.415/17, alterando leis da educação brasileira, tais como a LDB e o FUNDEB. No contexto pós-impeachment da presidenta Dilma Rousseff, já sob a gestão de Michel Temer (agosto de 2016-2018), a reforma foi aprovada em fevereiro, rapidamente, com pouco debate (tanto junto aos intelectuais quanto junto à sociedade civil) e figura como a primeira mudança de Temer na educação. Segundo Araujo (2017, p. 2) “o Governo elegeu como principais interlocutores o CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação – e o Movimento Todos Pela educação, o que explica um pouco o seu conteúdo conservador e privatista”.

A considerar os interlocutores escolhidos pelo Governo para dialogar sobre o conteúdo da Reforma, percebe-se a articulação Estado – setor privado fortalecido, tendo em vista a ausência do debate em torno das mudanças sancionadas, que não se limitaram somente ao currículo do Ensino Médio, inferindo também em outras legislações educacionais, fato que agrava os contornos dessa Reforma para a formação dos jovens brasileiros.

No que diz respeito ao conteúdo da reforma, Cunha (2017, p. 338-339) aponta que:

Ela determinou a mudança da estrutura e do currículo do Ensino Médio nas escolas públicas e privadas. Em vez de um currículo comum a todos, como definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na primeira versão da Base Nacional Curricular Comum para a Educação Básica (BNCC), a medida provisória instituiu cinco itinerários formativos específicos no Ensino Médio: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. Com a argumentação de que o Ensino Médio tem muitas disciplinas e não atrai o interesse dos estudantes, pretendeu-se agrupar disciplinas em cursos diferentes, que os alunos escolheriam depois de terem passado por certa dose de estudos comuns. Quatro disciplinas integrantes do Ensino Médio e da BNCC em discussão teriam a obrigatoriedade suprimida para todos: Artes, Educação Física, Filosofia e

Sociologia. Para atenuar o efeito negativo das supressões, o ministro Mendonça Filho prometeu que a BNCC e cada escola determinarão as disciplinas obrigatórias em cada itinerário. Para todos os alunos, somente Linguagens (Português e Inglês) e Matemática. Ou seja: a medida provisória jogou a especificação para a BNCC, que, por sua vez, aguarda a decisão do Congresso sobre a medida provisória, em um processo de causação circular cumulativa que revela a falta de coerência na política educacional para o Ensino Médio.

A reforma atingiu o currículo do Ensino Médio com o objetivo de torná-lo flexível, com itinerários formativos sob a justificativa de atrair os jovens conforme as suas aptidões. No entanto, considerando os problemas estruturais do Ensino Médio, é provável que o itinerário formativo destinado à juventude da escola pública esteja restrito somente à Formação Técnica-Profissional. Além disso, retirou-se do currículo a obrigatoriedade de disciplinas como Artes, Filosofia, Educação Física e Sociologia, que são importantes para a formação crítica da juventude; reduziu-se o currículo, então, basicamente ao Português e à Matemática, objetivando a qualidade numérica imposta pelos Organismos Multilaterais, através da pedagogia dos resultados.

O conteúdo da reforma retoma direcionamentos originários à época do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e à concepção de competências (ARAÚJO, 2018; FERRETI; SILVA, 2017; FRIGOTTO, 2016; FRIGOTTO; MOTA, 2017), sendo formulado no contexto de retrocesso e conservadorismo, com o apoio do CONSED e do Todos pela Educação, entidades representantes da recorrente atuação dos empresários na educação, com base nas colocações de documentos da UNESCO (ARAÚJO, 2018). A participação do TpE na formulação e aprovação da reforma valida mais uma vez a presença da Fundação Victor Civita em uma política destinada ao Ensino Médio, ao passo que a FVC é parceira do movimento.

Com isso, possibilita-se compreender outra política direcionada ao Ensino Médio, com a participação do empresariado, que, através da Reforma, infundiu uma concepção minimalista do Ensino Médio, que por intermédio de itinerários formativos, da flexibilização e diminuição da carga horária, consumou a permanência do Ensino Médio instrumental, classista, que segue aprofundando à desigualdade, com diferentes tipos de escola e conteúdos para a classe trabalhadora e para a classe dominante.

Analisando as últimas articulações do empresariado em torno do Ensino Médio, chega-se a mais atual de todas: a aprovação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O debate em torno de uma nova Base Nacional Comum Curricular teve início em 2015, ainda no Governo Dilma (2011- agosto de 2016), e prosseguiu até ser divulgada pelo

MEC, no dia 03 de abril de 2018. Mesmo antecedendo à Reforma do Ensino Médio, a BNCC é, segundo Ferreti e Silva (2017), o documento que dispõe de sustentação política, ideológica e teórica quanto à Reforma, pois orienta o currículo desenvolvido nas escolas brasileiras conforme o que apontado na mesma.

As tentativas de reformulação do currículo do ensino médio não são recentes. Já no período imediatamente após ter sido sancionada a LDB, em atendimento ao que determina seu artigo 26, o Conselho Nacional de Educação (CNE) dá início à produção das Diretrizes Curriculares Nacionais para as etapas e modalidades da educação básica. Desde então, são várias as iniciativas de reformulação curricular do ensino médio (SILVA, 2015, p. 371).

A Reforma do Ensino Médio e a BNCC são reflexos da investida do empresariado em mudanças no currículo dessa etapa da Educação Básica, tendo em vista organizar um currículo em conformidade com as prioridades formativas da classe dominante. Para discutir a nova BNCC utilizou-se, como base, um artigo de Gabriel Grabowski, publicado no *site Extra Classe*, por ser a fonte mais recente, tendo sido publicado em 03 de maio de 2018. Inicialmente, Grabowski faz um paralelo entre o que se destaca na Lei 13.415/2017, a chamada Lei do Novo Ensino Médio, e de que maneira se complementa para dar sustentação à nova BNCC.

O que mais se destaca nesta lei do ensino médio é a não obrigatoriedade de as escolas oferecerem os cinco itinerários (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional). Assim, as escolas, não sendo obrigadas, poderão simplesmente optar por oferecer alguns itinerários em detrimento de outros, especialmente onde faltam professores de química, não permitindo que estudantes pobres de escolas públicas curseem certas áreas, especialmente a de ciências naturais. Agora, a BNCC para o ensino médio, completa este quadro legal, estabelecendo que apenas os componentes curriculares de português e matemática são obrigatórios. Ou seja, a reforma do ensino médio e a BNCC facultam oferecer menos para quem mais precisa: os jovens pobres das escolas públicas (GRABOWSKI, 2018, s/p).

A BNCC é um reflexo da Reforma realizada no Ensino Médio, pois complementa o que é imposto pela Lei 13.415/2017. Outro ponto a ser debatido é a redução de disciplinas, que, considerando o sucateamento das escolas públicas do país, o mais provável é que as escolas possam oferecer somente o itinerário profissional ou as disciplinas de Português e Matemática, situação que vai de encontro aos interesses dos Organismos Multilaterais, tanto no que se refere aos sistemas avaliativos quanto à formação por competências, e aos interesses do empresariado brasileiro.

Grabowski (2018, s/p) conclui ao afirmar que:

Portanto, reduzir a formação da juventude brasileira à matemática e ao português, como consta na BNCC para o ensino médio, é evidenciar o desconhecimento sobre quem são nossos jovens e o que eles necessitam, aliado ao desprezo que sentem por eles, sem máscaras, condenando-as à uma educação medíocre, que agride o direito a

aprender tudo, as liberdades individuais e coletivas, bem como condená-los a terem a pior formação e percepção da realidade que estão inseridos.

Corroborando dessa afirmativa, a BNCC desponta como instrumento de norte curricular escolar permeado pelo que consta no corpo documental da Lei nº 13.415/2017. O empresariado brasileiro consegue, por hora, reformar o Ensino Médio de acordo com as proposições dos Organismos Multilaterais e de seus interesses, a fim de permanecer como classe dominante hegemônica. Para tal, retirar dos jovens da classe trabalhadora o direito de uma formação integral e crítica é fazê-los permanecer numa formação mínima ou, na maioria das vezes, técnica, de acordo com contexto mercadológico.

Diante do que fora discutido, conclui-se que o Ensino Médio é um território de disputas de diferentes projetos. As políticas educacionais e movimentos realizados até então pelo empresariado apontam para a vitória da classe dominante, que conseguiu reformar o Ensino Médio e transformá-lo mediante os seus interesses. É preciso ressaltar a organicidade em torno da articulação estratégica do empresariado, que possui uma ação complementando outra; isso é perceptível com o fato da BNCC ser um reflexo da Lei nº 13.415/2017. Por sua vez, ambos contaram com a participação do Movimento Todos pela Educação e de Fundações e Institutos Privados, a fim de serem assinadas e aceitas sem debate pela sociedade civil.

No entanto, a classe trabalhadora, representada por seus intelectuais, tem se movimentado em torno de uma contra-hegemonia em relação às investidas do setor privado. Um exemplo disso é o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio²³, que possui o apoio de grupos e associações acadêmicas, jurídicas e sindicais docentes, com o intuito de lutar pelo fim do retrocesso nessa modalidade de ensino.

3.2 JUVENTUDE: contextualizando o debate

Compreender a relação existente entre a juventude, o trabalho e a educação no Ensino Médio requer, primeiramente, apontar o conceito de juventude, que servirá como base na discussão desta subseção e no decorrer da pesquisa. Diante do conceito de juventude, trabalha-se, nesta pesquisa, com a noção de juventudes, corroborando com Groppo (2000), quando este menciona que há vários grupos de jovens, com identidades distintas, formadas a partir das relações social, econômica e cultural.

²³ Para mais informações sobre o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, acesse o site: <http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/movimento-nacional-em-defesa-do-ensino-medio-2/>.

Por isso, utiliza-se aqui a noção de juventudes, para corroborar com a diversidade existente, que se caracteriza de acordo com o movimento histórico, social e cultural. O debate sobre a juventude, assim como do Ensino Médio toma força, em meados da década de 1990, momento no qual os Organismos Multilaterais, em especial o Banco Mundial e a ONU, voltam-se para estudos com foco no Ensino Médio e a juventude como meio para articular as estratégias de formação dos jovens, de acordo com os interesses mercadológicos. Além dos Organismos Multilaterais, o tema juventude e jovens também se tornou central em fundações empresariais, movimentos sociais, organizações não governamentais, instituições não governamentais, legislativas, sociais, políticas e acadêmicas (GROPPO, 2016; NOVAES, 2007). De acordo com o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), o termo juventude engloba jovens entre os 15 e 29 anos.

Segundo Groppo (2016), nesse contexto, inicia-se o paradigma do jovem como sujeito ou ator social versus o jovem como problema social, o que fez surgir chavões acerca do jovem como agente social e do protagonismo juvenil. O chavão protagonismo juvenil surgiu nos documentos dos Organismos Multilaterais. No Brasil, essa formulação ocorreu, principalmente, através de livros escritos por intelectuais que foram patrocinados por fundações privadas (GROPPO, 2016).

“O segundo chavão foi empoderamento juvenil, adotado pelo Banco Mundial nas pesquisas Vozes Jovens I e II e centro da chamada Estratégia de Dakar (Fórum Mundial da Juventude do Sistema das Nações Unidas, em 2002) [...]” (GROPPO, 2016, p 393). Diante disso, percebe-se o trabalho realizado pelo Banco Mundial e pela ONU em torno das Políticas Públicas de Juventude, o qual é impregnado por concepções ideológicas que estigmatizam a juventude e o seu papel no corpo dos documentos que, conseqüentemente, servem como embasamento às políticas destinadas ao Ensino Médio.

A entrada das fundações privadas no debate do tema juventude é concomitante à inserção no debate sobre o Ensino Médio, pois as duas categorias se completam mediante a projeção de atuação do empresariado na educação, que, a partir da década de 90, definiu como foco o Ensino Médio. Com isso, observa-se a articulação existente entre os documentos formulados pelos Organismos Multilaterais e as ações realizadas pelas fundações privadas, que, juntas, organizam-se na intervenção da educação ofertada aos jovens da classe trabalhadora, que tendem a usufruir de uma educação mínima, inclusive no que se refere ao seu papel de agente social. Com uma educação pública destinada à formação instrumental da juventude, necessita-se compreender a relação desses jovens com o trabalho e o Ensino

Médio, a fim de abranger que tipos de jovens chegam às escolas públicas de Nível Médio no Brasil.

3.2.1 Juventude, trabalho e educação: a relação dos jovens da classe trabalhadora com o Ensino Médio e o trabalho

No Brasil, a relação estabelecida entre a juventude, o trabalho e o Ensino Médio depende especialmente da realidade socioeconômica desses alunos, tendo em vista que, historicamente, os jovens da classe dominante são preparados para o acesso ao Ensino Superior. Em contrapartida, há os jovens da classe trabalhadora, que são preparados para o acesso ao mercado de trabalho.

Portanto, ao tratar da tríade “jovens da classe trabalhadora – trabalho – Ensino Médio”, é preciso considerar as questões econômicas, sociais, familiares e culturais que transpassam essa relação, a fim de entender como os jovens veem o Ensino Médio, se o mesmo é destinado ao trabalho precoce ou como forma de acesso ao Ensino Superior. Seguindo esse viés, Corrochano (2014, p. 206), considerando o Ensino Médio, descreve a relação da juventude com o trabalho da seguinte forma:

No Brasil, a relação dos jovens com o trabalho é marcada por muitas desigualdades, e o Ensino Médio parece ser um espaço significativo para evidenciar esse fenômeno. Para uns, o tempo no Ensino Médio é vivido como etapa de formação e preparação para o acesso à universidade, ficando o trabalho como um projeto para depois da conclusão do Ensino Superior. Porém, para a maior parte daqueles que tiveram acesso a esse nível de ensino nas duas últimas décadas, a realidade de trabalho, de bicos ou de um constante se virar para ganhar a vida combinam-se às suas vidas de estudantes.

Constata-se que a relação dos jovens com o trabalho é marcada pela desigualdade, haja vista que nem sempre o trabalho do jovem engaja-se no nível formal, sendo, muitas vezes, um trabalho informal e com remuneração baixa. Corrochano faz um aparato geral entre o contexto em torno dos jovens na década de 90 e nos anos 2000, no caso, até 2014.

[...] os jovens que hoje frequentam o Ensino Médio estão transitando para a vida adulta como membros de uma geração que nasceu e está vivendo o presente em dois contextos diferentes. Nasceram na década de 1990, momento de forte expansão das matrículas do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, de instabilidade econômica intensa, desemprego e introdução de mecanismos de flexibilização das relações trabalhistas, como a diminuição de direitos e a redução dos rendimentos do trabalho em termos reais. Hoje, vivem outro cenário, caracterizado pela diminuição do desemprego e pela expansão das oportunidades de trabalho, especialmente de caráter formal, que se acentua como tendência desde meados dos anos 2000. Muitos problemas persistem, mas em relação às décadas anteriores podemos observar avanços inegáveis, como a recuperação da renda, o maior acesso da população aos bens de consumo e aos programas sociais. Todas essas mudanças sociais mais amplas podem provocar alterações nas expectativas em relação à escola média e aos modos de combinação entre escola e trabalho, que podem se tornar mais ou menos visíveis na sala de aula. Dado o caráter muito recente, as transformações da última

década merecem ser melhor investigadas para que possam revelar a mudança nos padrões da transição escola-trabalho no Brasil. De toda maneira, o trabalho, em suas diferentes formas, faz parte da realidade de parcela considerável dos estudantes de Ensino Médio do país (CORROCHANO, 2014, p. 206-207).

De fato, com o contexto da política neoliberal na década de 90 e a partir dos anos 2000, conforme discutido nesta pesquisa, pode-se afirmar que os jovens passaram pelos dois períodos, e que colaboraram diretamente na relação com a visão de inserção imediata no trabalho ou no Ensino Superior.

Nesta discussão, observa-se como necessário apontar as políticas públicas de juventude realizadas no Brasil. Considerando, historicamente, as gestões de Fernando Collor de Melo (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), Dilma Rousseff (2011 - agosto de 2016) e a gestão de Michel Temer (agosto de 2016 – 2018), constata-se que, assim como havia baixa expressão numérica de políticas sociais no Governo de Collor, Itamar e FHC, há também um número relativamente baixo de políticas públicas voltadas para a juventude.

Entretanto, o segundo mandato de FHC (1999-2002) teve um período de “explosão da temática da adolescência no plano federal” (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 189). Dessa forma, percebe-se, ainda, que, com o crescimento de políticas sociais nos Governos Lula e Dilma, ocorrem, de forma concomitante, políticas públicas homogêneas, destinadas à juventude, que priorizam a garantia de direitos universais, sob a concepção de jovens como agentes e protagonistas sociais (NOVAES, 2007). Considerando as ações de retrocesso no Governo Temer (agosto de 2016 – 2018) para políticas no âmbito social, educacional e cultural, observa-se que há uma estagnação no desenvolvimento de políticas destinadas aos jovens.

Recapitulando as políticas públicas destinadas à juventude, no início da década de 90 assina-se o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Em relação às gestões de Collor e Itamar Franco, existem três programas/projetos, são eles: “Programa Saúde do Adolescente e do Jovem (Ministério da Saúde), Programa Especial de Treinamento (PET – Ministério da Educação) e Prêmio Jovem Cientista (Ministério da Ciência e Tecnologia)” (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 189). Durante a primeira gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998) foram criados os “Jogos da Juventude; Esporte Solidário (ambos do Ministério dos Esportes e Turismo), o Pronera (Ministério do Desenvolvimento Agrário), o Planfor (Ministério do Trabalho e Emprego), a Capacitação Solidária e Alfabetização Solidária (Presidência da República/Conselho Comunidade Solidária)” (SPÓSITO; CARRANO, 2007,

p. 189). Entre 1999-2002, tempo correspondente ao segundo mandato de Fernando Henrique, são aprovados os seguintes programas e projetos:

Projeto Escola Jovem, Financiamento Estudantil e Programa Recomeço (Ministério da Educação); Olimpíadas Colegiais, Projeto Navegar e Esporte na Escola (Ministério do Esporte e Turismo); Serviço Civil Voluntário, Plano Nacional de Enfrentamento da Violência Sexual, Programa de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente e Programa Paz nas Escolas (Ministério da Justiça); Jovem Empreendedor (Ministério do Trabalho e Emprego); Centros da Juventude e Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano (Brasil Jovem – Ministério da Previdência e Assistência Social); Prêmio Jovem Cientista do Futuro (Ministério da Ciência e Tecnologia), Piaps e Cenafoço (Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República), Brasil em Ação (Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão), Projeto Alvorada (Presidência da República). Cinco programas não ofereceram informações sobre a data do início de suas atividades: Programa de Apoio ao Aluno Estrangeiro (Ministério da Educação), Reinserção Social do Adolescente em Conflito com a Lei (Ministério da Justiça), Combate ao Abuso e Exploração Sexual (Ministério do Esporte e Turismo), Projeto Sentinela (Ministério da Previdência e Assistência Social) e Projeto Rede Jovem (Comunidade Solidária) (SPÓSITO; CARRANO, 2007, p. 189).

Faz-se necessário pontuar que esses programas e projetos não eram acompanhados de forma prioritária pelo Governo Federal, portanto não havia como saber sobre seus resultados. Além disso, não existia discernimento no que se refere aos termos criança, jovens, juventude e à idade dos mesmos. Dessa maneira, pressupõe-se que as ações do Governo Federal no âmbito da juventude eram fragmentadas (SPÓSITO; CARRANO, 2007).

No primeiro mandato do Governo Lula (2003-2006), em conjunto com a entrada de institutos e fundações privadas, movimentos sociais e ONGs, ocorre, em 2003:

[...] uma inédita Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude. Esta Comissão fez audiências públicas por todo o Brasil, realizou uma Conferência Nacional em Brasília e também promoveu visitas a experiências internacionais. Neste percurso, elaborou-se uma proposta de emenda constitucional, um Plano Nacional de Juventude e uma proposta de Estatuto da Juventude (NOVAES, 2007, p. 254).

Em 2004, criou-se o Grupo Interministerial, para examinar as políticas dirigidas à juventude; em 2005, foi promulgada a Política Nacional de Juventude (Lei 11.129), que implicou na criação da:

[...] a) a Secretaria Nacional de Juventude, vinculada à Secretaria-Geral da Presidência da República (SNJUV), cuja tarefa principal é articular e supervisionar os programas e ações voltadas para os/as jovens; b) o Conselho Nacional da Juventude (Conjuv), com caráter consultivo, cuja tarefa principal é fomentar estudos e propor diretrizes para a referida política; c) o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (o ProJovem), um amplo programa de caráter emergencial voltado para jovens de 18 a 24 anos, excluídos da escola e do mercado de trabalho (NOVAES, 2007, p. 255).

Com a Política Nacional de Juventude, identificaram-se programas nacionais de juventude destinados às mais diversas áreas, são eles: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Universidade para Todos (PROUNI), os Programas Unificados de Juventude do Campo e Urbana, o Projovem Campo e o Projovem Urbano, e o Projovem Adolescente, Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), Projeto Rondon, Programa Escola Aberta, Juventude e Meio Ambiente, Saúde e Prevenção na Escola (SPE) e Programa Saúde na Escola (PSE), Cultura Viva – Pontos de Cultura e Juventude e Meio Ambiente). Na área dos esportes: Segundo Tempo e Bolsa Atleta. Foram implantados, ainda, o Projeto Soldado Cidadão, o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), Programa Brasil Alfabetizado, os Programas de Expansão do Ensino Médio e Superior, e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) (SILVA, R.; SILVA, V., 2011).

As políticas implementadas a partir do Governo Lula (2003-2010) perpassam por todas as áreas, no intuito de garantir direitos básicos aos jovens, bem como inseri-los no contexto tecnológico e científico do sistema capitalista financeiro. Nesse viés, a educação é parte das políticas voltadas para a juventude, sendo na maioria das vezes a instituição na qual se viabilizam essas políticas.

Tendo assegurado alguns direitos, pleiteia-se formar a juventude mediante as transformações ocorridas no sistema capitalista financeiro. Por isso, há a relação do Ensino Médio com o trabalho, principalmente para uma formação instrumental, conforme impôs a recente Reforma. No artigo 35 da LDB, o inciso II dispõe que a última etapa de ensino objetiva “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”. No inciso IV, dispõe que “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina”.

Portanto, além de formação crítica e do aprofundamento dos conhecimentos obtidos no Ensino Fundamental, o Ensino Médio possui como objetivo formar os jovens adaptados e flexíveis às mudanças ocorridas no mercado de trabalho. As expressões adaptar e flexibilizar reportam o debate para o ensejo do que almejam os empresários, que é exatamente uma formação instrumental.

A revolução técnico-científica introduziu tecnologias que exigem, do trabalhador, mais escolaridade e qualificação para adentrar no mercado de trabalho (SALES, 2014). No entanto, essa exigência não modifica alguns termos enraizados na conjuntura de trabalho brasileira, tal como afirma Corrochano (2014, p. 2010-211):

[...] de todo modo, não é possível estabelecer uma relação estreita e linear entre maior escolaridade e inserção no mercado, uma vez que a distribuição dos empregos se realiza de modo seletivo e por meio de mecanismos que vão muito além da formação. Além disso, a despeito das mudanças no trabalho, uma série de velhas realidades persistem e essas qualidades (maior escolaridade e qualificação) serão utilizadas por um pequeno número de empresas, envolvendo um número restrito de trabalhadores. A despeito da necessidade ou não de níveis mais elevados de escolaridade para a realização concreta de trabalhos, na medida em que aumenta a escolaridade da população e se reduzem os empregos, a escolaridade acaba se constituindo em um mecanismo de seleção para os empregadores e uma estratégia dos sujeitos para melhorar seu lugar na fila do desemprego.

A exigência de maior escolaridade pelo mercado de trabalho é concomitante à expansão do Ensino Médio, dos Institutos Federais e das Universidades Públicas brasileiras. Contudo, o aumento da escolaridade e da qualificação da população acentuou a competitividade, ao ponto de que, conforme cresce a escolaridade, deve-se esperar o crescimento do salário, fato que reduz a empregabilidade por parte dos empregadores, os quais selecionam, de forma reduzida, trabalhadores com maior escolaridade, em detrimento dos trabalhadores com menor escolaridade. A situação da juventude com o trabalho e o Ensino Médio, no atual contexto, segundo Corrochano (2014, p. 211), caracteriza-se pela:

ampliação da criação de empregos formais, o desemprego entre os jovens diminui, mas persiste mais elevado quando comparado aos adultos. Ao mesmo tempo, tal como em outras situações do jovem no mundo do trabalho, o desemprego apresenta-se de maneira heterogênea segundo as idades no tempo da juventude, a classe social, o sexo, a cor/raça, os níveis de escolaridade e os locais de moradia. Nessa direção, pode-se afirmar que o desemprego juvenil é plural. Do ponto de vista subjetivo, pode levar a um maior sofrimento e constituir-se em um forte motivo de preocupação entre aqueles que pertencem a famílias com menos recursos materiais [...].

A relação existente entre os jovens da classe trabalhadora com a educação e o trabalho perpassa por uma questão diversa, e não apenas pela distinção da classe social. O fato de os grupos de jovens serem advindos de diferentes classes não implica diretamente que sejam, estes, grupos homogêneos em sua totalidade, tendo em vista que os jovens possuem diferentes perfis, que são caracterizados pelo seu contexto cultural e socioeconômico. Essa questão é explicada por Corrochano (2014, p. 214):

Mesmo observando a realidade de jovens de origem social semelhante é possível encontrar muita DIVERSIDADE, especialmente em função das recentes transformações no mercado de trabalho brasileiro e com a chegada de novos públicos no Ensino Médio. Assim, no interior das camadas populares é possível

encontrar jovens que começam a trabalhar muito cedo – ainda antes da idade legal –, que estudam e trabalham e aqueles que, em números cada vez maiores nos últimos anos, iniciam a busca por trabalho apenas depois de terminar o Ensino Médio. A inserção precoce, a combinação entre trabalho e Ensino Médio e a postergação do ingresso no mercado de trabalho são resultados da interação de um conjunto de fatores. Embora a necessidade de renda seja um fator bastante relevante para que muitos comecem a trabalhar antes da conclusão da escola média, outros aspectos também devem ser considerados, tais como: a conotação moral do trabalho, a conjuntura do mercado de trabalho, o sexo (as chances de ser pressionado a trabalhar é maior entre rapazes), a escolaridade dos pais, a ordem de nascimento na família, a quantidade de irmãos, o tipo de configuração familiar, a região de moradia, a experiência, dentre outros.

Evidencia-se que muitos jovens começam a trabalhar antes mesmo da idade amparada pela legislação (a partir dos 16 anos através da Lei do Estagiário, nº 11.788/2008), adentrando no mercado informal, seja com o intuito de ajudar na renda familiar ou até mesmo objetivando a independência financeira e, com isso, melhorar a renda da família, almejar maior liberdade e acesso aos bens de consumos materiais. Por outro lado, há também o acesso ao trabalho através da Lei da Aprendizagem (nº 10.097, decretada em 2000), que insere os jovens a partir dos 14 anos (até os 24 anos) no mercado de trabalho através de empresas parceiras do programa, em conjunto com as entidades que compõem o Sistema S²⁴, no qual ofertam o curso de Menor Aprendiz com base na Pedagogia das Competências, visando prepará-los para o desempenho de funções mediante as exigências de mercado e das empresas que trabalham em sistema de parceria com o programa.

Dessa forma, observa-se a entrada de jovens, pelos mais diversos motivos, no âmbito do trabalho antes mesmo do término da escola média, seja no mercado informal ou utilizando a legislação trabalhista destinada aos jovens. Com isso, o acesso ao Ensino Médio representa não apenas o acesso imediato ao mercado de trabalho ou como ponte para o Ensino Superior. Na verdade, representa, também, uma etapa de ensino que recebe alunos dos mais diversos contextos.

Para aqueles que trabalham ou para aqueles que conseguem adiar um pouco mais a inserção no mercado, o Ensino Médio representa hoje o mínimo denominador comum para se conseguir uma inserção um pouco melhor no mercado de trabalho. Dadas as dificuldades para estabelecer uma relação mais significativa com essa etapa da escolarização, a relação pode assumir, muitas vezes, um caráter

²⁴ O Sistema S é composto por entidades que atuam no setor da indústria, comércio, empreendedorismo, cultura, rural, transportes e cooperativismo. As entidades são: Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), Serviço Social da Indústria (SESI), Serviço Social do Comércio (SESC), Serviço Nacional de Aprendizagem em Transportes (SENAT), Serviço Social de Transporte (SEST), Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (SESCOOP).

marcadamente instrumental. Embora saibam que a escola não lhes garante, necessariamente, o acesso ao universo dos empregos, especialmente dos empregos regulados, os jovens preferem, ainda, permanecer na instituição, uma vez que, sem o mínimo de escolaridade exigida pelo mercado, suas chances seriam ainda mais reduzidas (CORROCHANO, 2014, p. 220-221).

Se, em décadas passadas, apenas o certificado do Ensino Médio era suficiente para se adentrar no mercado de trabalho, como discutido anteriormente, as transformações ocorridas no processo produtivo exigiram maior escolaridade e qualificação e, atualmente, somente o certificado da última etapa da Educação Básica tornou-se insuficiente perante as exigências de mercado. Contudo, isso não descaracteriza o caráter instrumental do Ensino Médio e tampouco a precarização do trabalho pela política Neoliberal.

As características do Ensino Médio relacionam-se diretamente com a juventude e com o trabalho, posto que a juventude trabalhadora usufrui de uma educação instrumental, sendo inerente ao fator econômico e social de classe, que aponta para esses jovens o acesso precoce ao mercado de trabalho como solução às necessidades impostas. Há, também, os que optam pela inserção com diferentes motivações, e os que conseguem postergar a entrada no mercado, acessando, primeiramente, o Ensino Superior. Entretanto, o que na maioria das vezes ocorre é a inserção prematura no mercado de trabalho, em alguns casos com alunos ainda abaixo da idade permitida.

Portanto, constata-se que a relação da tríade aqui discutida encontra-se imbricada das ações do setor privado, seja na educação, no mercado de trabalho ou nas políticas de juventude, ao passo que a articulação ocorre objetivando formar, de maneira instrumental, a juventude da escola pública, para que os mesmos executem apenas as imposições de cargos e funções, podendo adaptar-se de maneira flexível e abdicando da criticidade em prol da máxima produtiva, a fim de garantir os lucros e a excelência às empresas.

3.2.2 Escola básica de Nível Médio: qual o perfil socioeconômico dos jovens que frequentam o Ensino Médio?

Para compreender com mais precisão a relação do Ensino Médio com a juventude, toma-se como necessário evidenciar, além das questões teóricas, os dados gerados pelo Governo Federal como meio para apresentar um fator de peso nesse âmbito: o padrão socioeconômico dos alunos que frequentam escolas públicas e privadas, o que foi obtido por meio dos dados do Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas (INSE), em 2015, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no setor da Diretoria de Avaliação da Educação Básica (DAEB).

Esses dados foram calculados mediante os questionários contextuais respondidos pelos estudantes concluintes regulares, correspondentes ao ano de 2015, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015, que incluíram questionários preenchidos por 4.898.988 alunos. Ressalta-se que o questionário contextual tem perguntas referentes à “[...] posse de bens e contratação de serviços de empregados domésticos pela família dos estudantes e ao nível de escolaridade de seus pais ou responsáveis” (INSE, 2015, s/p).

O INSE tem como objetivo “[...] contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo [...]” (INSE, 2015, s/p).

O INSE (2015) sistematiza o padrão socioeconômico das escolas em seis grupos, que correspondem aos níveis socioeconômicos de vida dos alunos em baixos, médios e altos, da seguinte forma: nível I, nível II e nível III (baixo), nível IV, nível V e nível VI (médio), nível VII e nível VIII (alto). Os níveis foram descritos da seguinte forma:

Nível I - Até 20: Este é o menor nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma geladeira e um quarto para dormir, não há banheiro ou televisão; pode ou não possuir um telefone celular; não há renda familiar mensal; os pais ou responsáveis não sabem ler e escrever, nunca estudaram ou não completaram o 5º ano do fundamental.

Nível II - (20;40): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como uma televisão, uma geladeira, um ou dois telefones celulares, um banheiro e até dois quartos para dormir. Não possui máquina de lavar roupa ou computador entre seus bens. A renda familiar mensal é de até 1 salário mínimo; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) sabem ler e escrever tendo ingressado no ensino fundamental, completando ou não o 5º ano de estudo.

Nível III - (40;48): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como banheiro e até dois quartos para dormir, possuem televisão, geladeira, dois ou três telefones celulares; bens complementares como máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); a renda familiar mensal é entre 1 e 1,5 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino fundamental ou o ensino médio.

Nível IV - (48;56): Já neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa bens elementares, como dois ou três quartos para dormir, um banheiro, uma geladeira, três ou mais telefones celulares, e um ou dois televisores e; bens complementares como máquina de lavar roupas, micro-ondas, computador (com ou sem internet), um telefone fixo e um carro; bens suplementares, como freezer; a renda familiar mensal está entre 1,5 e 3 salários mínimos; e seus responsáveis completaram o ensino médio ou a faculdade.

Nível V (56;65): Neste, os alunos, de modo geral, indicaram que há em suas casas dois ou mais banheiros e três quartos para dormir, quatro ou mais telefones celulares, dois ou três televisores; bens complementares, como máquina de lavar roupas, um ou dois computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal está entre 2,5 a 7 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino médio ou a faculdade.

Nível VI (65;76): Neste nível, os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, com três ou mais quartos de dormir

em suas casas, três ou mais televisores; bens complementares, como uma máquina de lavar roupas e dois ou mais computadores (com ou sem internet), um telefone fixo, uma TV por assinatura e, um ou dois carros; bens suplementares, como freezer e um aspirador de pó; contratam, empregada mensalista; a renda familiar mensal é entre 7 e 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Nível VII - (76;84]: Este é o segundo maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, uma ou duas geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquina de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet), dois ou três carros e TV por assinatura; bens suplementares, como nenhuma ou uma máquina de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade.

Nível VIII - Acima de 84: Este é o maior nível da escala e os alunos, de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo alto de bens elementares, como quatro ou mais quartos, duas ou mais geladeiras e três ou mais televisores, por exemplo; bens complementares, como duas ou mais máquinas de lavar roupas, três ou mais computadores (com ou sem internet) e quatro ou mais carros; maior quantidade de bens suplementares, tal como duas ou mais máquinas de lavar louça; contratam, também, empregada mensalista; a renda familiar mensal está acima de 20 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram a faculdade (INSE, 2015, s/p, grifos do autor).

De acordo com os dados INSE (2015), o nível socioeconômico dos alunos por grupo de escola²⁵ (Quadro5) apresenta-se da seguinte forma:

GRUPOS DE ESCOLAS	INSE DOS ALUNOS								
	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV	Nível V	Nível VI	Nível VII	Nível VIII	Total
Grupo I	1,35%	69,96%	21,41%	5,94%	1,17%	0,16%	0,01%	0,00%	100%
Grupo II	0,26%	42,47%	35,74%	16,20%	4,56%	0,71%	0,05%	0,01%	100%
Grupo III	0,07%	16,22%	34,67%	31,87%	14,14%	2,82%	0,19%	0,02%	100%
Grupo IV	0,03%	4,27%	20,60%	38,88%	28,14%	7,51%	0,54%	0,04%	100%
Grupo V	0,02%	1,01%	8,20%	29,66%	42,04%	17,75%	1,24%	0,08%	100%
Grupo VI	0,02%	0,15%	1,14%	8,27%	34,58%	48,07%	7,35%	0,41%	100%

Fonte: INSE (2015)

Portanto, segundo o INSE (2015), as escolas do Grupo I possuem estudantes dos níveis mais baixos e as escolas do Grupo VI têm estudantes dos níveis mais altos. De acordo com a análise realizada no documento do INSE (2015), considerando a descrição dos oito níveis, observou-se que os níveis I, II e III enquadram-se nos considerados “mais baixos”. Os “níveis médios” de padrão socioeconômico incluem os níveis IV e V, enquanto que os níveis VI, VII e VIII correspondem aos “mais altos”.

²⁵ Para fazer a distribuição desse quadro, o INSE utilizou somente as escolas com 10 ou mais alunos com média de nível socioeconômico calculada, que totaliza 67.784.

Nesse contexto, a considerar os seis grupos de escola do INSE (2015) e os níveis socioeconômicos dos alunos, pontua-se que as escolas dos Grupos I, II e III correspondem à maioria dos alunos dos níveis baixos; as escolas dos Grupos IV e V têm a maior parte de estudantes do nível médio; e as escolas do Grupo VI possuem mais alunos dos níveis VI, VII e VIII.

Dessa forma, entende-se que a distribuição dos alunos por grupo de escolas divide-se conforme o que fora discutido nesta pesquisa, na qual os jovens com padrão de vida socioeconômico mais baixo frequentam a escola básica dos grupos “mais baixos”, assim como os jovens com padrão de vida médio e alto frequentam escolas dos grupos “médio” e “alto”.

Um ponto que carece de atenção é o fato de que as escolas dos Grupos I recebem um número quase nulo de alunos com nível socioeconômico VI, VII e VIII, assim como as escolas dos Grupos V e VI, em relação quantidade de alunos do nível I, fato que revela a condição financeira como quesito para o acesso a essas escolas.

Com isso, compreende-se que o tipo de escola que a juventude tem acesso é definido pelo padrão de vida socioeconômico dos alunos. Isso fica nítido quando se percebe, por exemplo, que os pais ou responsáveis dos alunos do nível I são analfabetos, nunca estudaram ou não completaram o 5º do Ensino Fundamental. Por sua vez, em relação aos do nível II, sabem ler ou escrever e ingressaram no Ensino Fundamental, tendo ou não concluído essa etapa. Somente os pais ou responsáveis pelos alunos do nível III concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Evidencia-se que pais ou responsáveis, tendo ou não concluído a graduação, só aparecem diante do nível IV.

Acerca dos bens de consumo dos jovens, somente a partir do nível III os jovens possuem computador e acesso à internet. No nível I, a casa pode até não possuir celular, enquanto que nos níveis II e III a casa possui pelo menos um ou dois aparelhos celulares. Ressalta-se, ainda, que o item “bens complementares” só aparece no nível III.

Assim, observa-se que o acesso dos jovens ao Ensino Médio é marcado por desigualdades, tendo em vista a condição socioeconômica e cultural desses alunos, o que define o grupo de escolas aos quais estão inseridos. Diante disso, concorda-se com Algebaile (2009), no sentido de que a escola pública brasileira foi criada para ser a escola dos pobres, defendendo a tese de que, na escola, ocorreu uma “ampliação para menos”, tendo em vista que essa universalização da escola básica teve como característica o baixo investimento, fato que contribuiu para a manutenção das desigualdades.

Reafirmou-se, nesta seção, que a educação brasileira é historicamente dual, ao passo que, no Ensino Médio, é um campo de disputa, no qual se percebe claramente a divisão dualista de tipos de escola/conteúdo ofertados aos jovens da classe trabalhadora e da classe dominante. Observou-se, ainda, que as políticas de juventude acompanharam a conjuntura socioeconômica desde o início dos anos 90, possuindo, portanto, políticas determinadas mediante o contexto de cada período.

Desse modo, conclui-se que as políticas e movimentos apresentados nesta seção, os quais foram formulados pelo empresariado para o Ensino Médio, possuem como característica comum o conservadorismo e o caráter instrumental, que visa formar jovens para preenchimento das exigências do mercado de trabalho. Atenta-se, ainda, para a constatação de que a condição social, econômica e cultural determina, na maioria dos casos, o tipo de escola a ser acessada pelos jovens.

4 A PARTICIPAÇÃO DA FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA NA RELAÇÃO DO EMPRESARIADO COM O ENSINO MÉDIO E A JUVENTUDE

Este capítulo tem como função apresentar, de maneira detalhada, como ocorre a participação da Fundação Victor Civita na relação do empresariado com o Ensino Médio e a juventude, bem como a análise dos documentos da Área de Estudos & Pesquisas da Fundação. A primeira subseção explana a história da Fundação desde o seu surgimento até os dias atuais, a composição da diretoria da mesma e, por conseguinte, a missão e as atividades desenvolvidas. Além disso, foi abordada a atuação da Fundação no que concerne ao Ensino Médio e a juventude, conforme as pesquisas realizadas.

Os documentos da Fundação Victor Civita utilizados para análise foram: **Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009, Estudos realizados em 2010, Estudos realizados em 2011, Estudos realizados em 2012 e Estudos realizados em 2014**²⁶. Nas análises desses documentos, objetivou-se investigar qual o conceito de educação, de homem, de sociedade e de formação humana, de acordo com o conteúdo contido nas coletâneas de pesquisa. Além disso, procurou-se identificar como ocorre a articulação da FVC com o demais representantes do empresariado brasileiro e de que forma isso infere nas formulações de políticas educacionais.

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO: surgimento e afirmação

O surgimento da Fundação Victor Civita está atrelado à trajetória do Grupo Abril, comandado pela família Civita, que é a mantenedora da FVC. O Grupo Abril foi fundado em 1950, lançando-se no mercado editorial brasileiro. O Grupo Abril denomina-se “pioneiro na difusão de conteúdos”²⁷ levando em consideração o período no qual foi fundado e as primeiras publicações realizadas. Por isso, assume que:

A trajetória da Abril está marcada pelo pioneirismo. Sua história começou em 1950, com o lançamento da versão brasileira da revista em quadrinhos O Pato Donald. Desde então, seu crescimento no mercado editorial elevou os padrões de qualidade das publicações do País, estabelecendo uma cultura jornalística que leva em conta, acima de tudo, o compromisso com o leitor, expresso com o máximo padrão de qualidade do texto, da fotografia, da edição e da produção. Guiando-se pelo interesse da opinião pública, sempre contribuiu para pautar os grandes debates da sociedade. Permanentemente atenta à inovação, a Abril soube incorporá-la aos seus negócios.

²⁶ Ressalta-se que, durante as análises dos Estudos & Pesquisas educacionais, estes serão chamados, também, de editoriais de pesquisa, documentos de pesquisa e coletâneas de pesquisas.

²⁷ Informação disponível em: < <http://www.grupoabril.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

Por isso, hoje, é um dos maiores e mais influentes grupos de comunicação e educação da América Latina (GRUPO ABRIL, online, 2017).

Nos anos de 1950, o Brasil encontrava-se em meio ao chamado Período Populista (1946-1964), intensamente marcado por políticas desenvolvimentistas, principalmente as implementadas pelo então Presidente Juscelino Kubitschek, também conhecido como JK, que governou o Brasil de 1955-1961. O Grupo Abril surgiu, mais precisamente, em 1950, ao final do Governo de Eurico Gaspar Dutra (1946-1951), exatamente nesse contexto de euforia que denominava a mudança de um sistema ditatorial para o retorno da democracia e da possibilidade de desenvolvimento econômico do país.

Contudo, foi somente a partir dos anos 70, no auge do Regime Militar que o grupo editorial começou a lucrar de maneira mais efetiva com a educação pública, pois passou a produzir o material didático distribuído no MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização).

A entrada do Grupo Abril no setor educacional é paralela à implantação da Ditadura Militar no Brasil, um processo político que aconteceu com apoio dos empresários brasileiros e estrangeiros, que, conseqüentemente, obtiveram maior participação nas políticas públicas e maior estreitamento em diálogo e relação com o governo.

De acordo com informações do *website* do Grupo Abril²⁸, o mesmo denomina e reconhece que:

O Grupo Abril é um dos maiores e mais influentes grupos de Comunicação e Distribuição da América Latina. Desde a sua fundação, como uma pequena editora em 1950, busca tornar-se cada vez mais relevante para o Brasil e para os brasileiros, atuando na difusão de informação, educação e cultura, e contribuindo para o desenvolvimento do País. Hoje, por meio de suas holdings e empresas controladas, está presente nas áreas de Mídia, Gráfica, Distribuição e Logística (GRUPO ABRIL, online, 2017).

O tamanho e a importância do Grupo Abril foram construídos desde o seu surgimento, alcançando mais valor quando o mesmo adentrou no setor educacional, visando ao lucro e ao desenvolvimento econômico. Paralelo a esse período, o Grupo Abril iniciou a atuação na educação nacional. Contudo, é com a criação da Fundação Victor Civita que ocorre o marco da participação desse grupo empresarial no setor educacional. Assim, em setembro de 1985, Victor Civita, um dos maiores empresários do Brasil e dono do Grupo Abril, criou a Fundação que leva o seu nome.

²⁸ Informação disponível em: < <http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

De acordo com as informações contidas no *website* da Fundação²⁹, a FVC foi idealizada pela vontade do empresário em retribuir, ao povo brasileiro, tudo o que ele havia conquistado.

Movido por esse propósito e querendo lutar por um país onde não faltassem escolas, bons professores, incentivo ao trabalho docente e materiais de apoio às práticas pedagógicas, o empresário resolveu criar uma fundação privada de direito público focada na melhoria da Educação. Nascia assim a Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos, mantida pela família Civita (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017).

Em constante crescente, o Grupo Abril lança, em março de 1986, a Revista Nova Escola, um marco significativo na entrada da FVC no ambiente escolar brasileiro, pois a revista foi elaborada com o intuito de chegar aos professores e colaborar com informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho pedagógico. A FVC fixou-se ainda mais no campo educacional, e em 1987 firmou parceria com o Ministério da Educação, utilizando a Revista Nova Escola como instrumento.

Na década de 90, ocorre o processo de afirmação da Fundação Victor Civita no âmbito educacional, com ações cada vez mais influentes na relação da educação com o setor público e com o setor privado, especialmente pelo contexto de fortalecimento do Neoliberalismo como política no Brasil.

Em 1990, ocorreu o lançamento da Revista Sala de Aula, que destinava as suas publicações aos professores com atuação no Ensino Médio. No entanto, em meio à crise do Governo Collor (1990-1992), a revista não conseguiu se afirmar no mercado e saiu de circulação após a última publicação, em dezembro de 1990. Em contrapartida, a FVC relança a revista em 1998, numa parceria com a Revista VEJA (também vinculada ao Grupo Abril), ao que a publicação passou a se chamar “VEJA na Sala de Aula”. Em 1998, a FVC criou o Prêmio Victor Civita – Professor Nota 10, sob o objetivo de valorizar o trabalho docente.

A inserção, a permanência e o reconhecimento do Grupo Abril no setor educacional consolidou a propagação de políticas que eram pensadas para formar o professor pela concepção produtiva de eficiência, flexibilidade e eficácia. Essa estabilização do Grupo Abril juntamente com a FVC decorreu em função dos acordos econômicos entre o grupo e o Governo Federal. Corroborando com essa afirmativa, dispõe Shiroma (2012, p. 103 – 105):

²⁹ Informação disponível em: < <https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

No que se refere à presença do mercado editorial na rede, percebe-se a importância não só dos livros, mas dos jornais, revistas semanais e publicações voltadas aos professores e gestores educacionais. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) subsidia a distribuição do periódico Nova Escola, produzido pela Fundação Victor Civita – FVC, um dos mais populares entre os professores da educação básica. Além dessa revista, a FVC também edita as coleções *Ofício de Professor* e *Ofício de gestor* e participa do projeto *Reescrevendo a educação* com a Editora Ática e Scipione. Deste projeto participam como articulistas outros membros da GTD do PREAL, como Cláudio Moura Castro, Gustavo Ioschpe, Paulo Renato de Souza e Jorge Gerdau Johannpeter, presidente do Grupo Gerdau.

Evidenciou-se, portanto, que a FVC lucra através da educação brasileira, pois a parceria firmada com o Ministério da Educação (MEC) é subsidiada pelo FNDE. Portanto, a Fundação recebe dinheiro público em troca da distribuição do periódico Nova Escola. Dessa forma, o Grupo Abril consagra-se vencedor em duas vertentes: por meio do lucro e da oportunidade de distribuir um periódico com o conteúdo conservador do pensamento neoliberal de educação. Vale ressaltar que, para muitos profissionais da educação, os conteúdos publicados nos periódicos colaboram e são utilizados no âmbito escolar.

A Fundação aderiu ao avanço da tecnologia, inaugurando, em março de 1998, o site da Revista Nova Escola. Em 2001, a Nova Escola é reconhecida pela UNESCO como melhor veículo a tratar sobre a educação no Brasil. No ano seguinte, ocorreu o lançamento da Coleção *Ofício de Professor – Aprender Mais para Ensinar Melhor* (1ª – 4ª série), na forma de cursos a distância, que tinha como objetivo levar aos professores a compreensão sobre a utilização dos meios tecnológicos.

A mesma coletânea e temática foi disponibilizada em 2005, devido ao sucesso da primeira edição. Porém, desta vez, com foco na 5ª – 8ª séries. Em fevereiro de 2006, a Fundação Victor Civita inicia a sua atuação em projetos sociais voltados para a educação, mais especificamente para o incentivo à leitura. Tratava-se do Projeto Entorno. Em outubro do mesmo ano, é posto em prática o Projeto Matemática D+, destinado à capacitação de professores. Em 2007, é lançado mais um projeto de incentivo à leitura. Trata-se do Projeto Letras de Luz, que durou até 2010.

A FVC iniciou as suas atividades no sistema televisivo em parceria com a TV Cultura, quando, em fevereiro de 2007, produziu a série *Profissão Professor*, exibida aos sábados até o ano de 2010, abordando o trabalho realizado pelos professores vencedores do Prêmio Victor Civita – Educador Nota 10. O Ano de 2007 ficou marcado, também, pelo lançamento do Ponto de Encontro, o portal de comunidades virtuais de Nova Escola em parceria com Microsoft Educação Brasil, assim como pela realização da 1ª Semana da Educação.

Na tentativa de abranger um público ainda maior, a FVC firmou parceria com as Rádios Cultura e Bandeirantes, em 2008, para realizar, respectivamente, os boletins Momento da Educação e Educação em Pauta, que eram produzidos pela redação da Nova Escola, com notícias e análises sobre educação. A Fundação continuou aprofundando-se e tornando-se mais presente na educação nacional e, em 2009, criou uma área destinada à pesquisa, intitulada de Estudos & Pesquisas Educacionais.

No mesmo ano, outro lançamento aconteceu, a Revista Gestão Escolar, que é voltada para os gestores escolares e tratada pela FVC como a segunda maior revista educacional do país, estando atrás somente da Nova Escola. Ocorreu, ainda, a criação do 1º curso online da Fundação, em parceria com o Instituto Ayrton Senna, destinado a professores e coordenadores pedagógicos que atuassem no Ensino Fundamental I e fossem interessados na didática da Matemática.

Em relação às atividades da FVC, a partir do ano de 2002, Ávila (2015, p. 91) aponta que:

[...] no que tange à educação, deu continuidade ao projeto do governo anterior, com algumas ressalvas e especificidades que expressaram certa preocupação com a questão social. Estas se constituem na verdade em diferenças sutis e não divergência com a premissa essencial do projeto societário definido. De modo geral, as iniciativas do bloco no poder no governo Lula da Silva reafirmaram as ações do governo FHC na tentativa de ordenar a educação nacional sob novas bases e ainda instituir um padrão nacional vinculado a certa concepção de qualidade [...] (ÁVILA, 2015, p. 91).

Durante o ano de 2012, a FVC realizou o lançamento das primeiras edições especiais eletrônicas da Nova Escola e dos cursos online de Leitura Nova Escola, em parceria com a Fundação Itaú Social. Em 2013, foi a vez de a Revista Gestão Escolar ser disponibilizada em versão digital. No ano de 2014, ocorreu a parceria entre duas empresas mantenedoras de duas das maiores fundações do país: os Grupos Globo e Abril uniram-se por intermédio das Fundações Roberto Marinho e Victor Civita, em prol do Prêmio Educador Nota 10.

No mesmo ano, ocorreu o lançamento do primeiro livro da FVC, em parceria com a Editora Nova Fronteira e com o site GENTE QUE EDUCA, a fim de viabilizar o aperfeiçoamento e o diálogo entre educadores. Em 2015, deu-se o lançamento do site Nova Escola Clube, com a abordagem das temáticas centrais das revistas Nova Escola e Gestão Escolar. Ademais, em síntese ao contexto histórico que permeia a Fundação Victor Civita, considerando o que fora apresentado, Ávila (2015, p. 70) conclui que:

A FVC se projetou no cenário nacional justamente na conjuntura de mudanças no país, momento em que havia significativos questionamentos sobre a pedagogia

tradicional e a busca por novas possibilidades para a escola pública, em geral, era vinculada à noção de formação para a cidadania. Esse contexto de valorização e mudança da educação, portanto, pode ter contribuído para legitimação da FVC e de sua revista como importantes formulações para o ensino fundamental do país naquele momento.

Portanto, é evidente a influência do contexto histórico, com predominância de políticas neoliberais, na constituição da Fundação Victor Civita e, principalmente, na sua afirmação como participante na formulação e no direcionamento de políticas educacionais juntamente com o poder público. Além disso, a FVC permitiu o avanço das TICs, utilizando-as, inclusive, como forma de divulgação das revistas.

O foco em projetos sociais que priorizam as disciplinas de Português e Matemática aponta para a lógica das avaliações em larga escola, ao passo que as disciplinas citadas são avaliadas nas provas para a obtenção de resultados que definam o nível de qualidade e o ranqueamento das escolas. Um fator que merece atenção é a interlocução e a articulação existente entre fundações e institutos privados que atuam na educação, tais como o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social e a Fundação Roberto Marinho.

A Fundação Victor Civita surge, adentra no âmbito educacional e fixa-se por intermédio da lógica neoliberal, centrada para a sustentação de um projeto hegemônico, que é disponibilizado à sociedade civil por intermédio da divulgação existente através as revistas da Fundação, bem como pelo âmbito televisivo e radiofônico.

4.1.1 Composição da Direção da Fundação Victor Civita

Em pesquisa realizada no site da Fundação Victor Civita foi possível fazer um levantamento do Conselho Curador da Fundação, tendo em vista que o site não divulga os agentes que compõem a Direção.

Quadro 6 – Conselho Curador da Fundação Victor Civita

NOME	FORMAÇÃO	FUNÇÃO	VÍNCULO FAMILIAR
Victor Civita Neto	Formado em Ciências Políticas pela Columbia University, em 1989	Presidente da Fundação Victor Civita; Presidente do Conselho Editorial da Editora Abril.	Neto de Victor Civita
Giancarlo Civita	Formado em Comunicação Social pela ESPM - Pós-Graduação em Administração pela Harvard Business School.	Vice-Chairman da Abrilpar.	Neto de Victor Civita

Roberta Anamaria Civita	Formada em Psicologia pela Brown University, nos Estados Unidos.	Vice-presidente do Conselho curador da FVC.	Neta de Victor Civita
Claudio de Moura Castro	- Formado em Economia pela UFMG; - Mestre pela Universidade de Yale; - Iniciou o Programa de Doutorado em Economia na Universidade da Califórnia em Berkeley, terminando na Universidade de Vanderbilt.	- Assessor Especial da Presidência do Grupo Positivo.	Não possui parentesco

Fonte: Elaborada pela autora (2018).

De acordo com o Quadro 5, pontua-se a participação do único membro do Conselho que não possui parentesco com a família Civita: Claudio de Moura Castro. Diferente dos demais componentes é um economista, com Mestrado e Doutorado em universidades estrangeiras. Ressalta-se que, dentre outras funções executadas no exterior, o mesmo foi Economista Sênior de Recursos Humanos do Banco Mundial e chefe da Divisão de Programas Sociais do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) (SITE EBIOGRAFIA, 2018)³⁰.

Salienta-se que é representativo ter, entre os membros do Conselho da FVC, um economista que desempenhou funções em Organismos Multilaterais financeiros, dado os direcionamentos advindos dos Organismos e que são colocados em prática no âmago da relação entre o empresariado e a educação. Outro fato que carece apontar é que, atualmente, Claudio de Moura Castro é assessor do Grupo Positivo, um dos grupos privados que atuam na relação público-privada na educação brasileira.

Dessa forma, compreende-se que Claudio de Moura Castro utiliza a experiência obtida quando trabalhou no Banco Mundial e no BID para fortalecer o projeto da Fundação Victor Civita no Brasil. Além disso, exerce o papel de intelectual da classe dominante, sob o objetivo de fortalecer o projeto educacional hegemônico do empresariado.

³⁰ Pontua-se que se acessou a Plataforma *LATTES* para obter informações sobre Claudio de Moura Castro, no entanto, não foi detectado o currículo. Por conta disso, utilizamos o site Ebiografia, disponível em: < https://www.ebiografia.com/claudio_de_moura_castro/>. Acesso em: 11 de maio de 2018.

4.1.2 Missão da Fundação Victor Civita

A Fundação Victor Civita ressalta que a sua missão é “construir e disseminar conhecimentos e valorizar práticas da Educação Básica que auxiliem educadores a enfrentar os desafios de seu tempo” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017). É certo que a FVC encontra-se desde a sua fundação atrelada a educação, tendo desenvolvido as ações tanto para a realização de projetos sociais quanto para a obtenção de lucro e a participação nos direcionamentos das políticas educacionais.

Compreende-se a missão apresentada pela FVC como a base do que de fato a Fundação realiza, pois a mesma colabora na construção de conhecimento através do conteúdo das revistas, sites e pesquisas encomendadas. Concorde-se quanto ao fato da disseminação do que é construído pela Fundação, posto que se divulgue nas entidades educacionais e a sociedade civil.

Observa-se que a FVC preocupa-se com a construção e disseminação do conteúdo de base conservadora e instrumental contido nas ações realizadas, sob a justificativa de ajudar os docentes a enfrentarem os desafios propostos.

4.1.3 Atividades desenvolvidas pela Fundação Victor Civita

A FVC possui, como principais iniciativas, atividades voltadas para a capacitação de profissionais da educação, com as revistas Nova Escola e Gestão Escolar; premiação e valorização da profissão docente, com o Prêmio Educador Nota 10; pesquisas nacionais sobre temas considerados relevantes da Educação Básica, realizadas por intermédio da Área de Estudos e Pesquisas; e cursos *online* relacionados à leitura e didática matemática, com foco na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

A Revista NOVA ESCOLA é a maior revista de educação do País. Há 28 anos, contribui para a melhoria do trabalho dos professores dentro da sala de aula. Em edições impressas e digitais, ela traz práticas educacionais e informações relevantes tanto para a Educação Infantil, como para o Ensino Fundamental. O site da revista é o maior banco de recursos pedagógicos do País (GRUPO ABRIL, online, 2017).

O *website* da Revista Nova Escola³¹ exhibe itens de abordagem sobre instrumentos que auxiliam no trabalho pedagógico do professor, tais como: planos de aula, etapas da educação e disciplinas, sala de aula, “eu, professor” e a revista digital. No item que se refere ao plano de aula, é possível pesquisar planos existentes e criar um plano de trabalho docente

³¹ Site da Revista Nova Escola. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/>> . Acesso em: 22 ago. 2017.

específico; no que tange a etapas e disciplinas é possível ter acesso aos principais temas sobre os dois eixos. No item sala de aula o professor tem acesso aos recursos planos de aula, jogos, recursos para aula, planejamento e práticas pedagógicas. O eixo “eu, professor” possui informações referentes a temas sobre a carreira docente, pensadores, pesquisas, bem-estar, culturas/lazer e consultorias. A revista digital possibilita, ainda, o acesso ao acervo de edições anteriores.

Dessa forma, percebe-se que a Revista Nova Escola tem ações por tudo o que transpassa o trabalho docente. Ações que se amparam pela concepção de educação pragmática à qual a Fundação se utiliza, tendo a possibilidade de influenciar o trabalho desenvolvido na escola pelos docentes.

Em relação à Revista Gestão Escolar, pontua-se que o foco é nos demais sujeitos escolares, especialmente no trabalho dos diretores, coordenadores e orientadores escolares, diferenciando-se da Revista Nova Escola, que tinha como foco o trabalho docente.

Por sua vez, a revista GESTÃO ESCOLAR destaca, em edições digitais bimestrais, tudo o que os gestores precisam saber para melhorar o dia a dia da sua escola. Sendo uma das maiores revistas de educação do País, a publicação dedica-se a assuntos que sejam de interesse de diretores de escolas, coordenadores pedagógicos e orientadores educacionais. Lançado em 2013, o site da revista contempla todas as áreas de atuação desses profissionais (GRUPO ABRIL, online, 2017).

O *website* da Revista Gestão Escolar³² está sistematizado conforme a área de atuação de gestores, o planejamento, o item “minha escola”, equipe e comunidade e revista eletrônica. O primeiro item aborda cada área de atuação que faz parte do trabalho dos gestores, como: direção, coordenação pedagógica, orientação pedagógica, secretaria de educação e funcionários. De outro modo, o item planejamento esclarece acerca de instrumentos utilizados pela gestão: plano de ensino, Projeto Político Pedagógico (PPP), plano de ação e organização do trabalho pedagógico. O item “minha escola” aborda, ainda, sobre o currículo, a formação de professores, avaliações internas e externas, as finanças, os materiais, o espaço físico, legislação, administrativo, articulação com a secretaria e políticas públicas. O item equipe e comunidade trata de resolução de conflitos, carreira e formas de lidar com a equipe e a comunidade. Por fim, há o acesso ao acervo digital da Revista Gestão Escolar.

Salienta-se que os itens abordados perpassam por toda a função desenvolvida no âmbito da Gestão Escolar, bem como pelos eventuais problemas que possam ocorrer na escola

³² Site da Revista Gestão Escolar. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

e no relacionamento externo. Com isso, o acesso amplo à Revista Gestão Escolar implica diretamente no acesso à concepção de educação da Fundação, que poderá influenciar no trabalho pedagógico escolar.

Acerca da concepção de educação apresentada nas revistas Nova Escola e Gestão Escolar, “entendemos que as formulações sobre a concepção de administração educacional da NEGE³³ se alinham a uma perspectiva gerencialista da educação [...]” (ÁVILA, 2015, p. 131). Portanto, evidencia-se que as duas revistas possuem conteúdos que se complementam, sendo direcionados por uma concepção de educação conservadora e pragmática alinhada ao processo da reestruturação produtiva da política neoliberal, que requer à classe trabalhadora a formação de uma força de trabalho flexível e eficaz.

No que se refere à atividade de valorização docente, a Fundação Victor Civita possui, desde 1998, o Prêmio Educador Nota 10, que premia profissionais com atuação na Educação Básica mediante as práticas pedagógicas. Esse evento é anual, sendo considerado pela própria FVC como “[...] o mais importante Prêmio da Educação Básica brasileira. Todos os anos um grupo de especialistas define, entre os milhares de inscritos, os 10 educadores vencedores, entre professores e gestores, escolhidos por suas práticas exemplares.” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017). O Prêmio acontece em parceria com a Fundação Roberto Marinho, recebe apoio da Revista Nova Escola, patrocínio da Fundação Lemann, Educação Somos, Faber-Castell, e conta com o apoio institucional do CONSED (Conselho Nacional de Secretários da Educação), Instituto Natura, Todos pela Educação e UNDIME (União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação).

A premiação foi criada com a justificativa da valorização docente. Nesse contexto, pontua-se que, de acordo com a Fundação Victor Civita (online, 2017), a premiação “é um banco de referência de boas práticas, reconhecimento ao trabalho pedagógico de qualidade e fonte de inspiração para garantir que todos aprendam”. Ao todo, somam-se mais de R\$ 2 milhões de reais em prêmios distribuídos, de acordo com o *website* do Grupo Abril, para os “mais de 200 vencedores dos prêmios” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017).

A premiação conta com a parceria de fundações e institutos privados e empresas do setor educacional, que participaram da fundação do TpE, além do CONSED, que, justamente com o TpE, foram os principais interlocutores a “dialogar” com o governo para a aprovação

³³ Sigla utilizada pela autora para expressar o título das Revistas Nova Escola e Gestão Escolar.

da Reforma do Ensino Médio. Essa afirmativa revela que a referida premiação possui caráter conservador.

A Área de Estudos & Pesquisas realiza pesquisas nacionalmente sobre diversos temas relacionados a educação, que são publicadas e disponibilizadas em livros/coletâneas. “Os livros editados pela área de Estudos & Pesquisas Educacionais reúnem levantamentos, análises e artigos acadêmicos, realizados por renomados institutos e universidades, que ajudam a compreender a realidade da educação brasileira” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017).

Os Estudos & Pesquisas realizados são disponibilizados no site, que também oportuniza aos leitores o acesso a diversas pesquisas, sendo todas na área da educação, feitas por diferentes pesquisadores de institutos e universidades³⁴. Segundo a própria Fundação, esses Estudos e Pesquisas “geram conteúdo com linguagem acessível e tratamento gráfico diferenciado. Cento e vinte mil exemplares foram distribuídos gratuitamente a gestores públicos, formadores de professores e de opinião de norte a sul do país” (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, online, 2017).

A área de Estudos e Pesquisas realiza levantamentos para investigar questões relevantes e apresentar sugestões que ajudem a solucionar os desafios da Educação Básica brasileira. As evidências levantadas desde 2007, em 20 investigações de grande abrangência, têm influenciado o debate e as decisões sobre práticas, metodologias, pesquisas e políticas públicas de educação no Brasil (GRUPO ABRIL, online, 2017).

As pesquisas realizadas pela Área de Estudos & Pesquisas são amplamente divulgadas no território nacional e alcançam um número significativo de exemplares, distribuídos gratuitamente em todos os setores e instituições educacionais. Com isso, evidencia-se o objetivo da Fundação Victor Civita em fazer com que as pesquisas realizadas cheguem ao maior número possível de sujeitos da educação. Além disso, a própria Fundação reconhece que os editoriais de pesquisa têm influenciado nas determinações e formulações de políticas na educação nacional, fato que evidencia maior relevância a esta pesquisa, que se propõe, dentre outras coisas, a analisar essas coletâneas, com o objetivo de constatar qual o conteúdo componente do projeto de educação da Fundação.

Ainda sobre as ações em torno da qualificação e formação de professores, a FVC “elaborou cursos online de Fomento à Leitura e Didáticas da Matemática, voltados para

³⁴ Nos apêndices (A, B, C, D e E), apresenta-se um breve resumo do Currículo *LATTES* dos pesquisadores que participam das pesquisas encomendadas pela Fundação Victor Civita, bem como das entidades privadas e grupos de pesquisa.

professores e gestores da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental [...]” (GRUPO ABRIL, online, 2017). Evidencia-se, mais uma vez, o foco nas disciplinas de Português e Matemática, que são avaliadas nas provas de larga escala, com isso a qualificação e a formação continuada de professores realizada pela Fundação abrangem a prática docente referente a essas disciplinas.

Conclui-se que as ações da Fundação Victor Civita enveredam por todas as possibilidades dentro do âmbito educacional, realizando premiações, qualificação profissional e formação continuada, pesquisas e distribuindo editoriais que sejam acessados, principalmente, pelo corpo pedagógico da Educação Básica. Essas ações corroboram com a prática do empresariado em torno da educação, fato que favorece o fortalecimento do grupo e do projeto defendidos, sendo, portanto, a Fundação Victor Civita um reflexo dessa relação.

4.2 ÁREA DE ESTUDOS & PESQUISAS: o que revelam as pesquisas sobre o projeto de educação da FVC

Nesta subseção aprofundam-se as análises, no sentido de constatar o conteúdo do projeto educacional da Fundação Victor Civita. Para tanto, utiliza-se como foco a Área de Estudos & Pesquisas Educacionais, que apresenta pesquisas sobre temas levantados e considerados emergentes pela Fundação.

Foram analisadas as cinco coletâneas de pesquisas publicadas pela Fundação até o ano de 2015, são elas: Estudos realizados em 2007, 2008 e 2009 (Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1), Estudos realizados em 2010 (Estudos & Pesquisas Educacionais – n.2), Estudos realizados em 2011 (Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 3), Estudos realizados em 2012 (Estudos & Pesquisas Educacionais – n.4) e Estudos realizados em 2014 (Estudos & Pesquisas Educacionais – n.5).

Para análise das pesquisas, organização e tratamento dos dados levantados utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, conforme propõe Bardin (1977). Dessa forma, a análise ficou sistematizada em torno de quatro categorias: a qualidade, a pedagogia proposta, a escola e a juventude.

As categorias são analisadas sob a perspectiva de constatar o conteúdo do projeto educacional da FVC destinado ao Ensino Médio e a juventude, bem como caracterizar a sistemática que compõe a participação da Fundação Victor Civita no direcionamento de políticas para o Ensino Médio e a juventude, identificar as concepções de educação, de homem e de sociedade expressas nas ações da FVC e identificar para qual juventude destinam-se as políticas construídas pela FVC.

4.2.1 Caracterização das pesquisas

A primeira coletânea de pesquisas disponibilizada pela Área de Estudos e Pesquisas Educacionais da FVC foi publicada em 2010 e apresenta os estudos realizados no período de 2007, 2008 e 2009, sobre diversos temas que permeiam, em especial, as etapas da Educação Básica, tendo esses, respectivamente, os seguintes títulos, pesquisadores e parcerias com fundações e institutos³⁵, às quais a Fundação Victor encomenda a execução das pesquisas: “Ser professor: uma pesquisa sobre o que pensa o docente das principais capitais brasileiras”, sem a divulgação de nome dos pesquisadores³⁶, em parceria com o Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE) e o Instituto Paulo Montenegro (IPM). Observa-se a presença do IBOPE como um dos institutos aos quais a pesquisa foi encomendada, ao passo que o mesmo não tem, como foco, pesquisas na área educacional.

A segunda pesquisa do primeiro editorial tem, como título, “A aspiração das famílias por melhores escolas públicas”, realizada pelos pesquisadores Nilson Vieira Oliveira e Patrícia Mota Guedes, em parceria com o Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial; “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos”, realizada pelos pesquisadores Bernardete Angelina Gatti, Marina Muniz Rossa Nunes, Nelson Antonio Simão Gimenes, Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce e Sandra Goretti Unbehaum, em parceria com a Fundação Carlos Chagas (FCC). Ressalta-se a participação da professora Bernadete Gatti, pesquisadora de renome na área da educação, que participou desta e da quarta pesquisa dos Estudos & Pesquisas Educacionais n.1.

Destaca-se, ainda, Nelson Vieira Oliveira, um dos pesquisadores participantes da pesquisa intitulada: “A aspiração das famílias por melhores escolas públicas”, encomendada ao Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Atua como coordenador e pesquisador do Instituto, o qual, conforme apresentado anteriormente, foi criado por economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, tendo como foco a resolução de problemas no Brasil e na América Latina em relação ao desenvolvimento humano, não estando, portanto, vinculado ao estudo de questões educacionais.

A quarta pesquisa da coletânea é intitulada: “A atratividade da carreira docente no Brasil”, realizada pelos pesquisadores Bernardete Angelina Gatti, Gisela Lobo Baptista

³⁵ As informações referentes aos institutos e fundações parceiros, bem como dos pesquisadores participantes do primeiro editorial de pesquisas encontram-se no Apêndice A.

³⁶ Chama a atenção o fato de a primeira pesquisa desse editorial não ter o nome de pesquisadores citados. Pressupõe que isso ocorra em função da parceria ocorrer com uma empresa privada, o IBOPE, que trabalha com pesquisas feitas sob encomenda.

Pereira Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes e Patrícia Cristina Albieri de Almeida, em parceria com a Fundação Carlos Chagas. A quinta pesquisa do editorial é: “Gestão escolar nas escolas públicas de Ensino Básico das principais capitais brasileiras: o perfil do protagonista”, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro, o qual, conforme explicitado anteriormente, aparenta não trabalhar com a divulgação de pesquisadores; “Gestão escolar e qualidade da Educação: um estudo sobre dez escolas paulistas”, realizada pelo pesquisador Fernando Luiz Abrucio, em parceria com o a Fundação Getúlio Vargas (FGV); e a última pesquisa: “O uso dos computadores e da internet em escolas públicas de capitais brasileiras”, realizada pelos pesquisadores Roseli de Deus Lopes, Irene Karaguilla Ficheman, Alexandre Antonino Gonçalves Martinazzo, Ana Grasielle Dionisio Correa, Valkíria Venâncio, Ho Tsung Yin e Leandro Coletto Biazon, em parceria com Laboratório de Sistemas integráveis (LSI) do departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo.

O segundo editorial da Fundação Victor Civita foi publicado em 2011 e apresenta quatro pesquisas realizadas durante o ano de 2010, sobre temas que circulam pela Educação Básica, com foco no eixo da gestão educacional. Encomendadas pela FVC, as pesquisas e seus respectivos pesquisadores e parcerias³⁷ são as seguintes: “A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados”, realizada pelos pesquisadores Nigel Pelham de Leighton Brooke e Maria Amália de Almeida Cunha, em parceria com Game/FAE/UFMG; “Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros”, realizada pelos pesquisadores Claudia Leme Ferreira Davis, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva e Juliana Cedro de Souza, em parceria com Fundação Carlos Chagas; “Mapeamento de práticas de seleção e capacitação de diretores escolares”, realizada pelos pesquisadores Heloísa Lück, Caroline Lück Resende, Josiele Tomazi da Luz, Katia Siqueira de Freitas, Maria Del Carmen Dantas Kormann, em parceria com Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado (CEDHAP). Ressalta-se a participação da pesquisadora Heloísa Lück, renomada na área de pesquisas educacionais. Pontua-se, também, a participação da CEDHAP como instituição a qual a pesquisa foi encomendada, pois conforme apresentado anteriormente, essa instituição tem como objetivo contribuir para a continuidade e o aumento da competência profissional e organizacional, fato que reporta ao debate das competências frente ao contexto neoliberal.

³⁷ As informações referentes aos institutos e fundações parceiros, bem como dos pesquisadores participantes do segundo editorial de pesquisas encontram-se no Apêndice B.

“O Coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”, realizada pelos pesquisadores Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida, Vera Lucia Trevisan de Souza, em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Ressalta-se a participação da professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, renomada na área da pesquisa educacional.

A segunda coletânea de Estudos & Pesquisas Educacionais foi realizada com o apoio de fundações e institutos, como: Itaú BBA, Instituto Unibanco, Fundação Itaú Social e Fundação SM. Fato este que abre discussão acerca da articulação existente no âmbito do empresariado brasileiro como mantenedor de fundações e institutos que direcionam ações em torno da educação, em especial da Educação Básica. Isso pode ser comprovado mediante a análise realizada neste texto dissertativo, que apontou a ações da Fundação Victor Civita, em parceria com entidades privadas.

Além disso, a coletânea ressalta “alguns impactos” que foram aspirados por intermédio das pesquisas realizadas e publicadas na primeira coletânea, em 2010, sendo eles:

- Na criação dos Referenciais para o Exame nacional de ingresso na Carreira docente, o MEC utilizou os estudos A formação de professores no Brasil de 2008, e A atratividade da carreira docente no Brasil de 2009, como referências para o grupo de trabalho
- Já os estudos A formação de professores no Brasil de 2008, e Perfil dos diretores escolares de 2009, inspiraram a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo a reproduzir nesse estado uma pesquisa nos mesmos moldes e aplicar as recomendações sugeridas no estudo original
- Em março de 2011, a FVC foi convidada a apresentar a Área de Estudos e Pesquisas no encontro anual do *Professional Learning Network to Advance Early Education Reform* (ProLEER), realizado em Cambridge, Massachusetts, nos Estados Unidos, com apoio de *David Rockefeller Center for Latin American Studies* e pela *Harvard Graduate School of Education* (ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 2, 2010, p. 8).

A Fundação apresenta essas conquistas como fontes de impacto na educação. Contudo, isso revela a condição de participação da Fundação junto ao MEC e às secretarias municipais de educação, que, segundo a FVC, utilizaram as pesquisas da Área de Estudos & Pesquisas como fonte de dados. Diante disso, ratifica-se a participação e articulação da Fundação Victor Civita junto às determinações de políticas do MEC.

A terceira coletânea de pesquisas foi publicada em 2012 e apresenta estudos realizados no ano de 2011 sobre temas da Educação Básica, além de uma pesquisa acerca do Ensino Superior. Os estudos e seus respectivos pesquisadores e instituições ou fundações

parceiras³⁸ são os seguintes: “A gestão da Educação Infantil no Brasil”, realizado pelos pesquisadores Maria Malta Campos, Yara Lúcia Espósito, Eliana Maria Bahia Bhering, Nelson Antonio Simão Gimenes, Beatriz de Oliveira Abuchaim, Fabiana Silva Fernandes e Bruna Ribeiro, em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Ressalta-se a participação da Professora Maria Malta Campos, renomada pesquisadora na área da educação.

A segunda pesquisa é intitulada: “Anos finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual”, sendo realizada pelos pesquisadores Claudia Leme Ferreira Davis, Gisela Lobo B. P. Tartuce, Marina Muniz Rossa Nunes, Patrícia C. Albieri de Almeida, Ana Paula Ferreira da Silva, Beatriz Souza Dias de Olival Costa e Juliana Cedro de Souza, em parceria com a Fundação Carlos Chagas. Destaca-se a renomada pesquisadora na área educacional, Profa. Claudia Leme Ferreira Davis, que também participou de outra pesquisa, em Estudos & Pesquisas Educacionais n.2 e n.5.

A terceira pesquisa do terceiro editorial intitula-se: “Boas práticas docentes no ensino da Matemática”, sendo realizada pelos pesquisadores Nilma Santos Fontanive, Ruben Klein e Suely da Silva Rodrigues, em parceria com a Fundação Cesgranrio; e: “Educação a Distância: oferta, características e tendências dos cursos de Licenciatura em Pedagogia”, realizado pelos pesquisadores Maria Elizabeth Bianconcini de Almeida (coordenadora geral da pesquisa), Leila Rentroia Iannone (coordenadora de equipe) e Maria da Graça Moreira da Silva (coordenadora de equipe), sem a utilização do sistema de parceria com fundações ou institutos, mas contando a participação de outros pesquisadores: Marco Antonio de Jesus Machado, Maria Cecília Sampaio Villarinhos, Maria Elisabette Brisola Brito Prado, Mônica Piccione Gomes Rios, Nelson Morato Pinto de Almeida e Odete Sidericoudes.

Na introdução da coletânea, pontuam-se os desafios que a FVC coloca como objetivos a serem alcançados, ao encaminhar as pesquisas publicadas nas coletâneas, sendo uma delas: “definição de políticas educacionais no Brasil – e à implementação das mesmas – está associado a sua fundamentação, de forma mais objetiva, em dados educacionais seguros e confiáveis, contextualizados e interpretados com algum grau de segurança” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 7). Dessa forma, entende-se que a Fundação Victor Civita reafirma seu posicionamento quanto ao objetivo em definir políticas educacionais no Brasil e na realização dessas determinações.

³⁸ As informações referentes aos institutos e fundações parceiros, bem como dos pesquisadores participantes do terceiro editorial de pesquisas encontram-se no Apêndice C.

Pontua-se que as produções da Área de Estudos & Pesquisas Educacionais são publicadas em versões especiais nas revistas Nova Escola ou Gestão Escolar

[...] desde 2009, quase 80 mil exemplares de edições especiais impressos e mais de 3,4 mil livros foram distribuídos gratuitamente a todas as Secretarias de Educação do país, bem como a conselhos de Educação, a formadores de opinião e a universidades de Pedagogia e Licenciaturas e disponibilizados aos interessados em meio digital (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 20).

Compreende-se, com isso, a perspectiva da FVC em difundir o conteúdo tanto em órgãos públicos quanto aos professores universitários dos Cursos de Pedagogia e de todas as licenciaturas. Esse método de distribuição dos editoriais de pesquisa pressupõe o objetivo de levar a esses setores educacionais o conteúdo educacional da Fundação como meio de influenciar as práticas executadas, sob a justificativa de melhorar a qualidade da educação.

A quarta coletânea de pesquisas foi publicada em 2013, contendo três estudos, realizados em 2012, sendo encomendadas somente para professores pesquisadores³⁹. A primeira pesquisa é intitulada: “Análise das desigualdades intraescolares no Brasil”, realizada pelos pesquisadores Romualdo Portela de Oliveira (coordenador da pesquisa), Adriana Bauer, Maria Paula Ferreira, Elaine Garcia Minuci, Fábio Lisauskas, Renata Zimberg, Nathalia Cassettari, Malena Carvalho e Fernando Vizotto Galvão. Ressalta-se que a participação do professor Romualdo Portela na pesquisa, pois é um pesquisador reconhecido na área de pesquisas sobre educação. A segunda pesquisa do editorial tem, como título, “Estudos & Pesquisas: contribuições para políticas educacionais”, realizado e coordenado pelas pesquisadoras Sofia Lerche Vieira e Eloísa Maia Vidal, contou com a colaboração de Iasmin da Costa Marinho e Pâmela Félix Freitas; “O que os jovens de baixa renda pensam sobre a escola” é o terceiro estudo realizado pelos pesquisadores Haroldo da Gama Torres, Jacqueline Moraes Teixeira e Danilo França; o último estudo é uma continuação do terceiro, sendo intitulado como o “Abandono escolar no Ensino Médio entre jovens de baixa renda”, realizado por Haroldo da Gama Torres, Rafael Camelo e Danilo França.

A última coletânea de estudos da Fundação Victor Civita foi publicada em 2015 e traz duas pesquisas: “Currículos para os anos finais do Ensino Fundamental: concepções, modos de implantação e usos”, em parceria Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), realizada pelos pesquisadores Antônio Augusto Gomes Batista, Hivy Damasio Araújo Mello, Pâmela Félix Freitas, Vanda Mendes Ribeiro,

³⁹ As informações referentes aos pesquisadores participantes do quarto editorial de pesquisas encontram-se no Apêndice D.

Joana Buarque de Gusmão, Elba de Sá Barretto, Rosário Silvana Genta Lugli, Luiz Carlos Novaes e Anna Helena Altenfelder; “Ensino Médio: políticas curriculares dos estados brasileiros”, em parceria com a Fundação Carlos Chagas, realizada pelos pesquisadores Gisela Lobo Tartuce, Andreia L. Conrado, Claudia Davis, Gabriela M. Moriconi, Luiza Helena da Silva Christov e Marina M. R. Nunes⁴⁰.

Ressalta-se que a Fundação Victor Civita trabalha em parceria com fundações, institutos, grupos de pesquisa e professores pesquisadores, através do modelo de encomenda. Essa questão reporta ao questionamento quanto à responsabilidade da FVC para com o conteúdo emitido nas pesquisas, pois o fato de elencar temas e encomendá-los poderia sujeitar a responsabilidade do conteúdo às entidades privadas e sujeitos que realizam a pesquisa. Essa ação da Fundação pressupõe, ainda, que a Área de Estudos & Pesquisas Educacionais viabiliza pesquisas, mas não possui pesquisadores para realizá-las e, por isso, utiliza o sistema de parceria para fazê-las. No entanto, salienta-se que a FVC se coloca como responsável pelas pesquisas, assumindo, inclusive, as conquistas obtidas por intermédio das mesmas e enaltecendo, em todas as apresentações dos editoriais, o objetivo de utilizar o conteúdo das pesquisas na formulação de políticas educacionais, distribuindo exemplares nas Secretarias de Educação, Conselhos de Educação, professores universitários de todos os cursos de licenciaturas, além de disponibilização via acesso digital.

O processo de encomendar as pesquisas ocorre nos cinco editoriais, porém, é preciso pontuar que pesquisas encomendadas a fundações e institutos que não trabalham com pesquisas no âmbito da educação, tais como o IBOPE e o Instituto Fernand Braudel, têm como provável consequência, que o tratamento dos dados seja apartado ao contexto educacional.

Ao analisar o currículo dos pesquisadores participantes das pesquisas, evidenciam-se pontos de tensões quanto à perspectiva teórica a qual seguem, bem como ao trabalho realizado, pois: há os pesquisadores renomados; pesquisadores que não possuem cadastro na Plataforma *Lattes*; e há os que executam trabalhos em conjunto com entidades privadas e pesquisadores que realizam pesquisa na área educacional, mas possuem formação e foco profissional na área da economia. Todas essas questões podem sujeitar a existência de tensões e convergências quanto ao conteúdo e resultado das pesquisas, fato que será aprofundado nas subseções seguintes.

⁴⁰ As informações referentes aos institutos e fundações parceiros, bem como dos pesquisadores participantes do quinto editorial de pesquisas encontram-se no Apêndice E.

A Área de Estudos & Pesquisas conta com o apoio de diversas organizações empresariais do terceiro setor, tais como: o Banco Itaú BBA, o Instituto Unibanco, a Fundação Itaú Social e do Instituto Península. Essa parceria fortalece a articulação em torno dos estudos realizados na área da educação, visando à formulação de políticas públicas homogêneas para um projeto hegemônico.

4.2.2 Qualidade

A ideia de qualidade na educação é associada à noção de democracia, direito e igualdade, ao passo que todo cidadão tem, como direito, o acesso a uma educação igualitária e de qualidade. Nesse caso, o conceito de qualidade é diretamente relacionado ao tipo de escola ofertada (GENTILLI, 1995). No entanto, esse conceito de qualidade modificou-se juntamente com outros conceitos do campo educacional, mediante o que Frigotto (2000) intitula como “metamorfose conceitual”, fenômeno que explica mudanças ocorridas em conceitos de cunho progressista para conceitos redefinidos sob a égide da política neoliberal, alinhados à gestão gerencial e à sociedade do conhecimento, que emerge a noção de qualidade total no contexto dos anos 80 e 90.

Por conta desse contexto, o pragmatismo tornou-se fator predominante nas relações sociais, de trabalho e na política educacional. Esta última, por sua vez, utilizou o conceito de qualidade alinhado à mercantilização da educação com políticas de cunho privatistas, que colocam, como modelo de educação de melhor qualidade, aquela que é ofertada pelo setor privado.

De acordo com o conteúdo dos cinco editoriais da FVC, observou-se a presença da ideia de qualidade alinhada à gestão gerencial e privatista da educação, conforme apontado no decorrer da análise realizada nesta subseção.

Observa-se a associação entre a qualidade e as parcerias público-privadas, posto que o conceito de qualidade, no decorrer do documento, encontra-se associado à mercantilização da educação, que denomina a escola pública como desqualificada, viabilizando mais acesso às instituições privadas de ensino superior, em detrimento de uma escola privada melhor qualificada e com maiores chances para os jovens adentrarem nas universidades públicas. Outro fato observado na análise refere-se à importância acentuada a parcerias com ONGs, fundações e institutos privados, o que corrobora diretamente com a articulação existente entre a Fundação Victor Civita e as demais entidades privadas.

Em relação à formação docente, a qualidade dos professores, a qualidade e as avaliações externas e os indicadores de qualidade, pontuam-se os seguintes trechos dos editoriais de pesquisa:

[...] entre os professores repete-se uma **tendência comum à sociedade brasileira**, segundo a qual os alunos da rede pública tendem a frequentar as faculdades privadas, enquanto os que tiveram a possibilidade de frequentar a educação básica particular conseguem ter acesso à universidade pública, obtendo, assim, via de regra, uma melhor formação acadêmica (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 1, 2010, p. 23, grifo nosso).

Outro aspecto importante do debate acerca da qualidade dos professores é a alocação na escola. Se considerarmos que existam **professores com “qualidades” diferentes e que existe uma correlação entre a qualidade docente e o desempenho dos alunos**, é preciso analisar como se dá a distribuição dos professores e se ela pode ajudar a manter ou diminuir as desigualdades intraescolares (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 71, grifo nosso).

Nas formações docentes, vários depoimentos indicam uma priorização de ações voltadas aos professores de Língua Portuguesa e Matemática. Isso pode estar relacionado a duas questões: ao fato de serem esses dois conteúdos os que ocupam a maior parte da grade curricular; ou **à articulação entre documento curricular e concepção de qualidade, dada pelos resultados das avaliações externas, atualmente focadas em medidas de desempenho nessas duas disciplinas** (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 5, 2015, p. 55, grifo nosso).

E acerca dos indicadores de qualidade, o termo indicador é associado a dois grupos: qualidade e gestão. No qual o primeiro refere-se a “qualidade dos serviços oferecidos pelas diferentes instituições participantes do estudo” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 35) e o segundo “foi constituído por um conjunto de sete indicadores elaborados com o objetivo de expressar sinteticamente algumas características da gestão escolar das unidades investigadas” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 35).

As quatro passagens acima revelam que as pesquisas alinham-se à ideia de qualidade associada à lógica privatista, ao passo que pressupõem, por exemplo, como “tendência comum” na sociedade brasileira, que alunos da escola pública frequentem faculdades privadas, em contrapartida à certeza de que alunos da escola privada têm acesso às universidades públicas. A considerar essa afirmativa do Estudos & Pesquisas Educacionais n.1, é possível observar que, nos documentos, defende-se a educação escolar básica privada como melhor qualificada e com maior oportunidade para o acesso ao Ensino Superior, em detrimento da escola básica pública.

Com relação ao trecho extraído do Estudos & Pesquisas Educacionais n.4, observa-se que a pesquisa considera a existência de professores com “qualidades diferentes”. Essa passagem converge com a afirmativa supracitada, ao passo que a existência de níveis de qualidade diferenciados entre os professores pode estar associada ao processo de formação da escola básica e do Ensino Superior. Com isso, entende-se que, acerca do trecho “é preciso analisar como se dá a distribuição dos professores e se ela pode ajudar a manter ou diminuir as desigualdades intraescolares”, relacionam-se as “qualidades diferentes” dos docentes como

uma das justificativas para as desigualdades, fato que revela novamente a defesa da lógica privatista na educação como fator de qualidade.

Na passagem extraída do Estudos & Pesquisas Educacionais n. 5, pontua-se o alinhamento existente entre a ideia de qualidade e os resultados das avaliações em larga escala, pois o fato de priorizar a Língua Portuguesa e a Matemática na formação docente revela a preocupação com o desempenho das escolas nos resultados obtidos nas avaliações externas, que utilizam principalmente as duas disciplinas citadas como parâmetro de conhecimento e desempenho individual dos alunos.

Ressalta-se, ainda, que a avaliação em larga escala acarretou múltiplas modalidades, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, posto que o governo se organizou através da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) (WERLE, 2011).

Os termos “indicador” e “qualidade” são utilizados na quarta pesquisa da coletânea, em especial na primeira delas, que se refere tanto ao indicador no âmbito da qualidade quanto da gestão para analisar as escolas. Nas demais pesquisas, o termo “indicador” revela-se por intermédio das exigências do alcance da qualidade com os aspectos do sistema de ambiente educativo, avaliação, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola, e ambiente físico escolar. Em relação aos resultados obtidos na primeira pesquisa da coletânea por meio da análise dos indicadores de qualidade, observa-se a ênfase dada às diferenças existentes entre os municípios, que estão interligadas tanto aos aspectos da gestão de cada município quanto à utilização de aspectos dos indicadores na pesquisa realizada.

Ainda sobre a ideia de qualidade presente nos documentos da FVC, utiliza-se a qualidade das escolas públicas e privadas para justificar a escolha profissional dos alunos, conforme é observado nos editoriais de pesquisa. Nesse contexto, quanto à percepção dos alunos da escola pública acerca da escolha profissional, a coletânea relata com surpresa a opção pelos cursos tradicionais, pois, de acordo com a pesquisa: “de todo modo, chama a atenção que, na definição da escolha profissional, aparecem fortemente as carreiras tradicionais, como Medicina, Direito, Engenharia e Administração, mesmo nas escolas públicas” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 1, 2010, p. 161-162). Dessa forma, subentende-se que, para os pesquisadores, a classe social e a escola na qual os jovens estão inseridos são proporcionais à escolha profissional, ao passo que se associam a escolha e o acesso aos cursos tradicionais como comuns somente aos jovens que frequentam escolas privadas.

De acordo com a análise realizada nos cinco documentos, percebe-se que não há uma menção definitiva quanto ao conceito de qualidade, ao passo que a ideia de qualidade é observada no corpo dos documentos nos mais diversos eixos, tais como: na formação escolar básica do sistema privado, que favorece o acesso à universidade pública, quando a escola básica pública é vista como local de inclusão social e as escolas privadas oferecem melhores condições de ensino; quando se pontua, nos documentos, que docentes do Ensino Médio são melhores qualificados por terem cursado ensino básico na rede privada e o superior na rede pública, acadêmicos de licenciaturas com formação escolar pública possuem, no geral, problemas em relação à escrita, leitura e interpretação textual; quando consideram a avaliação em larga escala como indicador de qualidade das escolas; e ao enaltecerem a colaboração de ONGs, fundações e institutos privados às secretarias municipais como parceria que visa melhorar a qualidade da gestão das escolas.

Esse conceito de qualidade está articulado à política privatista neoliberal, que tornou a educação um mercado, no qual empresários, por meio de fundações, ONGs e institutos têm trabalhado em trono de um projeto que promova lucro ao setor privado e permaneça com um sistema educacional que favoreça a manutenção da desigualdade, sobre o qual os grupos de jovens trabalhadores usufruem de um tipo de educação em detrimento daquela que é ofertada aos jovens da classe dominante. Diante disso, salienta-se que a mercantilização da educação é latente no Brasil e que, no âmbito de disputa pela dominação da escola, os reformadores empresariais centralizaram a avaliação, o conteúdo, a contratação do corpo docente e o processo pedagógico exercido pelos professores (FREITAS, 2014B).

Pode-se observar que a ideia de qualidade nos cinco editoriais de pesquisa encontra-se alinhada, predominantemente, às políticas educacionais privatistas, que apontam como educação de qualidade a que é ofertada na rede básica privada, afirmativa essa que revela a realização da parceria público-privada como justificativa para viabilizar políticas no sistema educacional público sob a utilização da bandeira de implementação de uma política educacional de qualidade, mas que, na prática, serve como política para manutenção das desigualdades existentes.

Dessa forma, evidencia-se a concepção de educação conservadora contida no projeto da Fundação Victor Civita, que converge com o projeto educacional hegemônico expresso por uma parcela do empresariado, tendo em vista que é promovida uma educação classista, pois disponibiliza a juventude uma formação determinada pela classe social para, com isso,

permanecer sob o discurso da qualidade, a fim de desqualificar a escola pública e como meio de interferir nas políticas educacionais propostas para a escola básica.

4.2.3 Pedagogia proposta

Outro ponto de destaque nos documentos de pesquisa da FVC é ideia de pedagogia, que é apresentada com base em literaturas nacionais e internacionais. No Editorial Estudos & Pesquisas Educacionais n. 5, utiliza-se um conceito definitivo para a ideia de competência, que é trabalhada nas pesquisas desse editorial:

O conceito de competência, segundo Benadusi (2011, p. 133), possui caráter “polimorfo”, tornando-o “fecundo, adaptável e polissêmico”. É utilizado por diferentes correntes teóricas – em contextos e para objetivos diferentes. No Brasil, foi amplamente disseminado pelos escritos de Philippe Perrenoud. Esse autor define competência como sendo “*uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles*” (Perrenoud, 1999, p. 7, grifos do autor). E traz a ideia de mobilização de conhecimentos de acordo com as situações: “para enfrentar uma situação da melhor maneira possível, deve-se, via de regra, pôr em ação e em sinergia vários recursos cognitivos complementares, entre os quais estão os conhecimentos” (Perrenoud, 1999, p. 7). As apropriações do termo nos documentos curriculares, no entanto, podem ganhar contornos próprios. Para Frade, Val e Bregunci (2014, p. 86), “os conceitos de habilidade e competência têm a mesma natureza teórica, diferindo apenas no escopo”. Ainda, “como o número de tarefas que definem qualquer competência é muito grande, é usual agregar tarefas similares em conjuntos e denominá-los habilidades” (Frade, Val & Bregunci, 2014, p. 86) (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS - n. 5, 2015, p. 26).

A considerar o conceito de competência apresentado no Editorial n. 5, observa-se que a noção de competência, nas pesquisas da FVC, é atrelada à noção de eficiência e habilidade. Além disso, no que se refere aos cinco documentos de pesquisa, a ideia de competência encontra-se associada à gestão, no sentido da formação profissional e das mudanças no mercado de trabalho, e ao conteúdo de documentos que norteiam a educação, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB).

No que tange à relação da ideia de competência com a formação profissional do gestor e as mudanças no mercado de trabalho, observa-se que:

A certificação emerge, pois, como uma discussão premente, sobretudo ao reconhecer que, da competência dos profissionais em enfrentar seus desafios de trabalho, dependem os resultados que promovam e que essas competências devem ser continuamente renovadas em face da dinâmica e das mudanças contínuas do mundo do trabalho em todos os seus contextos. A certificação, portanto, se assenta sobre o **conceito de competência que se refere à definição do exercício profissional do candidato**, num contexto em que o profissional se defronta com a necessidade de demonstrar a capacidade de atuar tanto de forma segura como flexível e reflexiva, articulando vários saberes para o enfrentamento de responsabilidades multi-dimensionais que se modificam dinamicamente diante de novos estímulos, tal como

acontece na época atual. Ela se constitui, por conseguinte, no processo destinado à **avaliação de competências que os candidatos detenham para o exercício ocupacional ou profissional, de modo a poder atestar que o mesmo apresenta conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a realização do respectivo trabalho** (Cardozo; Braga & Hashimoto, 2006) (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 2, 2011, p. 181, grifos nossos)

No trecho acima se evidencia a presença da ideia de competência em quatro quesitos:

- 1- No desenvolvimento de competência para almejar, com eficiência, os resultados;
- 2- O trabalhador deve adaptar-se às mudanças nas relações de trabalho e, portanto, precisa renovar as suas competências para o trabalho;
- 3- Flexibilidade, a fim de atuar no processo dinâmico no qual as relações de trabalho encontram-se, as quais exigem do trabalhador saberes para realizar mais de uma função;
- 4- A avaliação por competência é o processo no qual se atesta os conhecimentos que os trabalhadores possuem, as habilidades e atitudes.

Esses quatro quesitos encontram-se atrelados ao processo de mudanças das relações de trabalho com o intermédio da política neoliberal. Com essa noção de formação humana, a política neoliberal adota a competência para justificar a ênfase dada à eficiência, à eficácia, às habilidades e à flexibilidade trabalhadas, visando à formação das potencialidades de um trabalhador apto a suprir o que é imposto como demanda pelo mercado de trabalho.

A Pedagogia das Competências encontra-se alinhada ao processo de reestruturação produtiva, que reconfigurou as relações de trabalho e estabeleceu a formação dos trabalhadores e a necessidade de incorporar conhecimentos, habilidades e atitudes para formar um trabalhador flexível e competitivo, adaptado às mudanças permanentes do mercado de trabalho (ARAÚJO, 2003; SAVIANI, 2008).

Em relação à presença da noção de competência nos documentos educacionais disponibilizados pelo MEC, observa-se que há convergência nos Estudos & Pesquisas Educacionais n. 3 e n. 5, os quais fazem essa abordagem, tal como é apontado nos trechos abaixo:

Os PCNs, amplamente difundidos no país, estão estruturados em áreas de conhecimentos: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira. Salientam, ainda, a importância de todas as disciplinas tratarem de “temas transversais”, questões sociais consideradas relevantes e urgentes, como ética, meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e orientação sexual (Brasil, 1998b). Como, até então, nas práticas escolares e sociais, as temáticas transversais tinham sido silenciadas ou abordadas de forma pouco clara, os docentes sentiram-se despreparados para incorporá-las às suas rotinas de trabalho e, em especial, para discuti-las em sala de aula. Os PCNs propõem também que o ensino deixe de reproduzir os saberes instituídos para formar nos alunos

“competências”, entendidas como “mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes, para responder a uma dada situação de modo satisfatório, tendo em conta o contexto em que está inserido” (Gatti, Barretto & André, 2011, p. 36). **No entanto, ensinar por “competências” nunca fez parte dos cursos de formação docente, de modo que os professores permanecem sem conhecer seus fundamentos e sem a devida preparação para desenvolvê-las em suas práticas pedagógicas** (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS - n. 3, 2012, p. 112, grifo nosso).

No entanto, verifica-se, em boa parte do país, grande demanda por uma maior diretividade quanto ao quê ensinar e quando, tendo em vista as pressões para se alcançar as metas do IDEB. As novas DCNEB deverão, por isso, ser complementadas com “**expectativas de aprendizagem**”, nomenclatura mais aceitável do que “objetivos de ensino”, que se remetem à fase tecnicista dos anos 1970. As expectativas especificam, no entanto, a mesma coisa: os conhecimentos esperados ao final de cada série ou ciclo, mediante determinadas condições necessárias para que tais aprendizagens ocorram. Definir expectativas de aprendizagem nacionais não implica que todos os alunos estarão estudando o mesmo conteúdo ao mesmo tempo, e sim que existem conteúdos básicos que todos devem compartilhar (Guerreiro, 2012). Novamente, as críticas são muitas: os alunos mais frágeis em termos de experiências e conhecimentos serão os que provavelmente terão mais dificuldades para alcançar as referidas expectativas de aprendizagem, deixando de ver sentido na passagem pela escola; a noção de “expectativa de aprendizagem” precisa ser articulada aos conceitos de “competências” e “habilidades”, para evitar que professores ensinem conteúdos e seus alunos sejam avaliados por competências (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS - n. 3, 2012, p. 114-115, grifo nosso).

Ainda entre os princípios organizadores dos conteúdos, a grande maioria dos documentos usa os termos “competências” e “habilidades” – isoladamente ou combinados –, ou ainda equivalentes como “capacidades”, “expectativas de aprendizagem”, ou “o que os alunos devem aprender”, expressando uma visão de ensino por competência. No Brasil, o ensino por competências figura nos PCN, que as explicitam e detalham (desdobrando-as em habilidades) a serem adquiridas pelos alunos nas áreas de conhecimento. O emprego do termo competência, ou a adoção da concepção do ensino por competência, é certamente – entre os princípios do currículo que se fixaram na virada do século como elementos da mudança de paradigmas das políticas educacionais – o menos consensual e um dos mais problematizados entre os educadores. Especialistas têm afirmado que esse termo remete historicamente a uma concepção instrumental de ensino ou à tendência tecnicista que predominou na Educação nos anos 1970 no país, que, tendo se alinhado à ênfase nas abordagens psicopedagógicas da aprendizagem, teria preterido a discussão do significado social dos conteúdos das disciplinas escolares. Na mesma linha, e em um número menor, algumas unidades da federação questionam o ensino por competência, optando por uma perspectiva histórico-crítica. É o caso do Distrito Federal, que utiliza competências e habilidades em algumas disciplinas, mas esse uso não é padronizado; entretanto, na justificativa do documento curricular, ressalta a sua opção por uma perspectiva histórico-crítica. Essa perspectiva é assumida também em Alagoas e Paraná. Esses estados não fazem menção a competências e habilidades em suas matrizes, e o documento do Paraná, em especial, posiciona-se abertamente contra os PCN, entendidos por ele como difusor de “políticas educacionais neoliberais” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS - n. 5, 2015, p. 41-42).

Os trechos acima revelam tanto convergências quanto tensões em torno do conteúdo das pesquisas, posto que nos dois trechos do Estudos & Pesquisas Educacionais n. 3 há uma crítica à utilização das competências nos PCNs e nas DCNEB. Em relação aos PCNs, é feita uma crítica em torno da existência da noção de competência no conteúdo do documento, em

contrapartida à noção de competência não fazer parte da formação docente, fato que tem como consequência a utilização das competências pelos professores sem que os mesmos tenham conhecimento de como colocá-las na prática docente.

Acerca das DCNEB, afirma-se que essas devem ser complementadas com as “expectativas de aprendizagem”. Trata-se de uma expressão de cunho tradicional, utilizada na Tendência Pedagógica Tecnicista. A crítica ocorre tanto pela utilização de um método conservador quanto pela inviabilidade do alcance da aprendizagem proposta e, ainda, pela utilização da avaliação por competência. O surgimento da concepção produtivista na educação brasileira tem como base teórica a Teoria do Capital Humano, a qual foi incluída nas legislações educacionais e incorporada nas escolas por intermédio da Tendência Tecnicista na década de 70 (SAVIANI, 2013).

No trecho extraído do Estudos & Pesquisas Educacionais n. 5, observa-se que a crítica referente à utilização de métodos característicos da Tendência Tecnicista nos PCNs permanece. Além disso, é possível evidenciar pontos de tensão no que tange à utilização das determinações dos PNCs nos estados brasileiros (Distrito Federal, Alagoas e Paraná), que criticam a noção de competência na educação e, ao mesmo tempo, defendem a tendência pedagógica histórico-crítica como mais cabível para a viabilização de políticas educacionais desalinhadas à política neoliberal.

Diante disso, afirma-se que os Estudos & Pesquisas Educacionais n. 3 e 5 divergem do conteúdo contido nos Estudos & Pesquisas Educacionais n. 1, 2 e 4, ao passo que os dois primeiros citados criticam o uso da noção de competência na prática pedagógica, diferentemente do que os demais editoriais de pesquisa da FVC defendem como a pedagogia que deve ser incluída nas políticas educacionais e na prática docente.

Observa-se, ainda, que a competência, nos documentos de pesquisa da Fundação Victor Civita, é associada à eficiência e à habilidade no âmbito do desenvolvimento de tarefas. A competência apresenta-se, também, alinhada à gestão, sendo esta voltada para a formação profissional e para as transformações no mercado de trabalho, mudanças essas que se atrelam à competência pelo viés da busca pelos resultados, no contexto de um trabalhador que se adapte às mudanças nas relações de trabalho, que seja flexível e avaliado por competências. Com isso, nos documentos da FVC, afirma-se que a Pedagogia das Competências é associada diretamente ao processo de reestruturação produtiva.

Pontua-se, portanto, que a pedagogia proposta na maioria das pesquisas da Fundação Victor Civita revela um conteúdo pragmático e instrumental, tal como o que prega a

Tendência Pedagógica Tecnicista. Em síntese, conclui-se que a Pedagogia das Competências é a pedagogia apresentada nos documentos de pesquisa. Dessa forma, constata-se que a Pedagogia das Competências faz parte do projeto educacional da FVC, que utiliza esse conteúdo para viabilizar a formação instrumental de jovens de acordo com as imposições do mercado de trabalho.

4.2.4 A escola

Historicamente, a escola é uma temática de intenso debate, em especial em torno da função que desempenha frente à sociedade e de acordo com as transformações ocorridas no papel dessa instituição perante as mudanças político-sociais e econômicas. Segundo Saviani (1994, p. 18), “a escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente [...]”.

Corroborando com a Saviani, Paro (2015) afirma que a o papel da escola é transferir conhecimento e informações, tal como é posto nas políticas educacionais e no próprio sistema de ensino. Entende-se, com isso, que a escola tem como papel instruir e transmitir conhecimentos para os alunos, no sentido de erradicar a questão da marginalidade, expressa através da falta de conhecimento.

Quando as pesquisas da Fundação Victor Civita explicitam, respectivamente, a visão de professores e gestores sobre a função da escola, detecta-se divergência em relação ao conceito apresentado por Saviani (1994) e Paro (2015), conforme é apontado abaixo:

De forma sintética, **é possível presumir que a escola pública seja vista como um lugar de inclusão social**, onde o professor dispõe de mais liberdade de atuação, tendo como principais desafios vencer as deficiências estruturais e os reflexos das desigualdades sociais no aprendizado (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 1, 2010, p. 33, grifo nosso).

Grande parte dos gestores afirma que o papel da escola é o de formar cidadãos. Apenas um em cada cinco coloca entre as principais atribuições da escola a formação para a vida profissional, e menos de 10% acreditam que a escola tem o papel de suprir as carências sociais de que as famílias não dão conta (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONIAS – n. 1, 2010, p. 234, grifo nosso).

Ainda sobre a função da escola de acordo com a visão dos professores, no Estudos & Pesquisas Educacionais – n.1 (2010, p.30, grifo nosso), apresenta-se, de forma positiva “[...], **a importância da escola para formar cidadãos conscientes** e prepará-los para um futuro melhor e para o mercado de trabalho”. Portanto, evidencia-se que a função da escola

apontada nas pesquisas da Fundação Victor Civita restringe-se à ideia de formação para a cidadania, suprimindo a função precípua da escola, que é instruir e disseminar conhecimento.

Outro ponto que requer atenção é o fato de a escola ser apontada pelos professores como um “lugar de inclusão social”, ao passo que isso revela que a escola tem incorporado atividades para além da sua função. A questão acerca da formação para o trabalho também ganha enfoque na pesquisa, ao passo que é considerada, com maior ênfase, a formação para a cidadania em relação à formação para o trabalho.

No Estudos & Pesquisas Educacionais – n.2 (2011), critica-se o fato de a escola arcar com responsabilidades da família, fato que sobrecarrega a escola e a coloca como um lugar de inclusão social. Essa afirmativa, nas pesquisas, converge principalmente para as escolas públicas, que recebem alunos de contextos socioeconômicos e familiares complexos e conturbados, questões estas que influenciam no desenvolvimento dos mesmos na escola:

Os professores queixaram-se de que, para muitos alunos, a escola, que deveria representar um lugar de aprendizagem e de aprimoramento pessoal, era concebida única e exclusivamente como um ponto de encontro, um lugar de convivência social. De fato, nas classes populares, a escola pública ainda é, muitas vezes, o único espaço possível de socialização e participação. Uma pesquisa realizada pelo Cenpec e pelo Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagem (Litteris) (2001, p. 36) mostra que o adolescente vê a escola com um lugar de convívio social, razão pela qual, não por acaso, alguns professores se queixam de o estabelecimento de ensino ter se tornado apenas um lugar de encontros, quando deveria ser, sobretudo, um espaço para novas aprendizagens. Entretanto, o estudo enfatiza que “[...] o encontro é uma das condições necessárias para que as relações de ensino/aprendizagem sejam realmente frutíferas”. (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 167-168).

Observa-se a crítica em relação à escola pública através da visão dos alunos, que tratam a escola como um espaço de socialização em detrimento do ambiente de aprendizagem. Segundo Paro (2015), quando a escola não cumpre ao menos a sua função de ensinar, ocorre um fracasso pela via administrativa. Porém, além disso, é preciso, também, averiguar o processo e os fins aos quais atinam para esse fundamento.

Ainda nesse contexto, observa-se que, nos documentos de pesquisas da Fundação Victor Civita, professores e gestores associam a escola pública a uma instituição de inclusão social para a formação de cidadãos conscientes, e os alunos apontam a escola como um espaço para a socialização juvenil. Essa afirmativa ocorre por conta da visão classista da educação, que coloca a escola pública com uma função diferente da escola privada, justificando essa função de inclusão pelo fato de a escola pública receber alunos de realidades sociais complexas.

Pode-se afirmar que, nos documentos de pesquisa da FVC, a ideia de uma formação para a cidadania é dada como a função precípua da escola em detrimento do seu fundamento de instruir os alunos. Portanto, essa ideia de escola classista, com a perspectiva de que somente a escola pública acolhe os jovens e a privada ensina, faz parte da concepção de educação da Fundação.

4.2.5 Juventude

A juventude é uma etapa que antecede um processo de escolhas determinantes para a vida dos sujeitos juvenis. Trabalha-se com o conceito de juventudes de Groppo (2000), conforme apresentado nesta pesquisa dissertativa.

A juventude é apresentada nas pesquisas da Fundação Victor Civita, principalmente, imbricada com a relação existente com a escola, o trabalho, a escolha profissional e a tecnologia. A ideia de juventude colocada nas pesquisas analisadas é a seguinte:

Se essa visão sobre as etapas da vida permite o reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de proteção e de direitos, com a criação de diversos instrumentos de amparo à infância e à adolescência (caso, por exemplo, do Estatuto da Criança e do Adolescente, no Brasil dos anos 1990), ela implica considerar a adolescência/juventude apenas como uma fase de transição a ser transposta para que se possa alcançar a fase adulta, percebida como o apogeu da existência. Essa ênfase na transição é perigosa porque comum a qualquer grupo etário e, ainda, por promover uma visão de juventude marcada pela negatividade, por aquilo que ela não é (Sposito, 2002). Além disso, diversos estudos na área da Sociologia (Abramo, 1997; Bendit, 2000) e da Psicologia Social (Liebesny, 1999; Sawaia, 1999; Faria, 2002) têm se esforçado para mostrar que o desenvolvimento é mais bem descrito como um processo imprevisível, ora mais, ora menos longo, complexo e/ou aleatório (Attias-Donfut, 1996). Definir, portanto, a adolescência como período de transição é uma postura vista com ressalvas pela literatura atual [...] (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 106).

Observa-se, nesse trecho, a crítica tecida em relação à visão restrita dada à juventude como uma fase de transição para a vida adulta, igual a todo os jovens, ignorando, com isso, a influência do contexto social na constituição da pluralidade de tipos juvenis. Além disso, trata-se a adolescência e a juventude com fases iguais.

A relação da juventude com a escola encontra-se associada diretamente à visão que esse grupo possui sobre o que é a escola e, principalmente, qual o sentido da escola para a sua vida pessoal e profissional.

Além disso, e considerando-se a perspectiva dos jovens de que suas vivências na escola parecem estar muito distantes da sua realidade cotidiana – **a escola muitas vezes é “chata”, desestimulante** – pode-se levantar aqui a hipótese de que tal impressão não produz desejo de construir carreira docente [...] (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 1, 2010, p. 146-147, grifo nosso).

As falas dos professores e dos estudantes divergiram em vários aspectos quando o assunto era a relação dos jovens com a escola e com o conhecimento. No depoimento dos docentes, encontrou-se a tendência a homogeneizar e universalizar as formas de pensar, sentir e agir dos adolescentes, que, em sua opinião, desvalorizam a escola, têm poucas responsabilidades e não se preocupam com o futuro (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 167).

Ao mesmo tempo, **no Brasil é possível observar um cenário de desencontro entre o modelo de ensino das escolas públicas e o cotidiano dos alunos** (Sposito, 2008; Pereira, 2010). As escolas públicas de Ensino Médio não estariam preparadas para lidar com a “nova” juventude, de um lado, constituída de um público oriundo de famílias com renda mais baixa do que no passado e, de outro, influenciada pela emergência de novas tecnologias de informação (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 168, grifo nosso).

Outro ponto relevante nas narrativas dos jovens sobre a escola diz respeito a seu espaço. Além de ser apreendida como um espaço de produção de discursos, a escola é, sobretudo, interpretada pelos jovens como um espaço físico concreto. Portanto, mais do que discorrer sobre a natureza da escola e de sua função social, as narrativas coletadas destacam, de forma enfática, os problemas da escola a partir de uma análise de seu ambiente físico. **Os principais problemas apontados pelos jovens estão relacionados à conservação das salas de aula: cadeiras e carteiras quebradas iluminação precária e ventilação considerada ruim** (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 181, grifo nosso).

Nos trechos acima, observa-se críticas que comumente são feitas ao Ensino Médio: o currículo, a falta de identificação e a infraestrutura. Quanto às duas primeiras críticas tecidas, concorda-se com o seguinte: “a ênfase no caráter propedêutico gera tensões na construção de identidades do próprio Ensino Médio dos currículos, dos seus educandos e dos seus profissionais” (ARROYO, 2014, p. 69). O fato de a juventude não sentir identificação com o modelo de escola vigente é um problema, ao passo que isso implica no desinteresse desse grupo pela escola, que, com seu caráter propedêutico, possui um currículo inchado e encontra-se distante de englobar a realidade social desses jovens na ambiência escolar.

E quanto à última crítica, a questão de infraestrutura das escolas públicas brasileiras é uma mazela crônica, posto que as políticas públicas a este setor sejam insuficientes para abarcar os pontos que fazem uma escola de qualidade pela via da estrutura. Vale pontuar que a estrutura ofertada pelas escolas é, também, um fator atrativo aos jovens, que se sentem mais valorizados e confortáveis.

A relação dos jovens com o trabalho é construída mediante o grupo social no qual estão envolvidos, tendo em vista que o trabalho apresenta-se de forma concomitante ao Ensino Médio ou somente após a conclusão do Ensino Superior.

Os dados sobre período em que estuda e sobre simultaneidade entre trabalho e escola também revelam que há, de fato, um perfil diferenciado da amostra de alunos nas escolas públicas e particulares pesquisadas: a totalidade dos alunos das instituições privadas estuda durante o dia e 93% não trabalham, ao passo que, na pública, há 34% de jovens que frequentam a escola no período da noite e 39% que trabalham. Isto corresponde ao perfil de alunos de escolas públicas e privadas (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.1, 2010, p.157).

O intenso interesse pelo trabalho parece ocorrer a despeito da percepção dos jovens atribuída a seus pais: 87,6% dos que ainda cursavam o Ensino Médio declararam que seus pais preferiam vê-los concluir esse nível de ensino antes de começar a trabalhar. Além disso, **mais da metade dos jovens que frequentavam o Ensino Médio no momento da entrevista declaravam que primeiro vão trabalhar para entrar na universidade apenas posteriormente** (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.4, 2013, p.198, grifos nossos).
 [...] o currículo, na prática, é pautado por parâmetros concernentes ao ingresso no Ensino Superior, **quando a maior parte dos jovens de baixa renda considera o mercado de trabalho como destino imediato e, portanto, anterior a um projeto universitário** (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.4, 2013, p. 192, grifo nosso).

Primeiramente, observa-se que a grande maioria, quase a totalidade completa, dos alunos das escolas privadas estudam durante o dia e não trabalham, em detrimento de um número significativo de alunos das escolas públicas, que estudam no período noturno e trabalham durante o dia. É preciso compreender que a totalidade de alunos da escola pública trabalha tanto pela necessidade familiar quanto pela independência e sustento financeiro, e não somente pela simples vontade focar no trabalho ao invés dos estudos.

Por conseguinte, observa-se que a entrada no mercado de trabalho encontra-se, também, relacionada a uma vontade advinda dos pais, fato que adentra no requisito do trabalho pela necessidade familiar. Quanto à questão dos jovens em primeiro adentrarem no mercado de trabalho, para depois no Ensino Superior, alinha-se tanto ao requisito familiar quanto ao acesso a bens materiais e a possibilidade de manutenção dos estudos.

Por último, destaca-se a expressão de acesso imediato ao mercado de trabalho, juntamente com a afirmação que “[...] dificilmente, porém, será capaz de alterar substancialmente o **desejo dos jovens pobres de ingressarem no mercado de trabalho precocemente**” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 230, grifo nosso). Nessas passagens, revela-se o conteúdo classista da pesquisa da FVC, pois denotam que o jovem deseja trabalhar precocemente em detrimento da entrada no Ensino Superior, colocando como uma verdade absoluta que a maioria dos jovens de baixa renda pensa somente no trabalho.

Na juventude, é comum surgirem inúmeros questionamentos quanto ao tempo presente e, principalmente, ao futuro. Em relação ao processo de escolhas profissionais, aponta-se que:

Como o processo de escolha da carreira é permeado por tensões e dilemas, alguns jovens, na busca pela identificação com alguma área, explicitaram o desejo de trabalhar em ramos diversificados na procura dessa identificação (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.1, 2010, p. 159).
 Essas falas são ilustrativas de que há uma perspectiva para experimentar as diversas carreiras possíveis, por meio do trabalho, estágio, ou mesmo de um curso técnico,

para conhecê-las melhor e realizar uma escolha mais fundamentada quanto ao ensino superior. **Alguns jovens, principalmente das escolas particulares, falam da necessidade de participar de outros espaços e conhecer novas pessoas, muitas vezes por meio de viagens.** Conhecer o novo, algo diferente do já conhecido nesses anos de escola, são desejos associados à conclusão da escola básica. Para os jovens, vivenciar novas experiências, seja trabalhando ou viajando, é uma forma de analisar suas próprias potencialidades e desejos num momento em que precisam se posicionar entre as demandas da sociedade e de seus pais e suas expectativas (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.1, 2010, p. 159, grifo nosso).

Dessa forma, corrobora-se com o primeiro trecho, considerando que, no Ensino Médio, os jovens perpassam por uma etapa de questionamentos e indecisão acerca da definição do futuro profissional, o que explica as inúmeras áreas pensadas pelos mesmos como opção de atuação. Esse período da vida ainda é marcado pela convivência familiar, na qual é comum que os pais ou demais parentes imprimam opiniões ou até mesmo intercedam e imponham o futuro profissional dos jovens.

O exercício de projeção em uma situação futura, assim como a tentativa de encontrar formas de viabilização da profissão idealizada ou da profissão que está ao alcance dos jovens nos respectivos contextos são fundamentais nessa fase do Ensino Médio. Mas nem sempre os jovens encontram apoio e condições necessárias para esse exercício de experimentação e identificação de possibilidades que podem tornar-se concretas, ou seja, que podem avançar de uma fase mais geral – relacionada ao “sonho” ou desejo de alcançar uma determinada profissão –, e os recursos, exigências e organização que se fazem necessários para a realização desses projetos. Aos olhos dos adultos, os jovens são vistos, muitas vezes, como “sonhadores”, “confusos” e “indecisos” (WELLER, 2014, p. 141-142).

Portanto, não há uma realidade absoluta sobre a qual os jovens realizem o que de fato almejam, pois é preciso considerar o contexto social dos mesmos, o que em muitos casos influencia diretamente na decisão final.

Por outro lado, o trecho “alguns jovens, principalmente das escolas particulares, falam da necessidade de participar de outros espaços e conhecer novas pessoas, muitas vezes por meio de viagens”, do Estudos & Pesquisas Educacionais – n.1, revela que é possível que os jovens da escola privada possuam mais chances de experienciar espaços, a fim de definir as suas escolhas, processo impensado para um jovem da classe trabalhadora, que não detém condição socioeconômica favorável para proporcionar essa experiência fora do ambiente escolar, restringindo-se essa vantagem, especialmente, ao âmbito dos jovens das escolas privadas que, em sua maioria, estão inseridos num contexto social oposto ao da classe trabalhadora.

Nas pesquisas da FVC, os alunos sujeitos de pesquisa tecem crítica quanto à utilização das TICs na escola, pois se evidencia que alguns docentes não sabem manusear as tecnologias. Além disso, critica-se com mais ênfase o fato de a escola ignorar a utilização de

aparelhos tecnológicos e, conseqüentemente, proibir o uso dos mesmos por parte dos alunos, tal como é apontado abaixo:

Certamente, um grande incômodo em relação às regras que conformam o espaço da escola diz **respeito à proibição do uso de celular, às dificuldades de acesso à internet e à falta de uso, em sala de aula, de recursos tecnológicos**. As narrativas apresentam um descontentamento dos jovens em permanecer num ambiente classificado por eles como “atrasado” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 187, grifo nosso).

Para esses jovens, a linguagem da escola para lidar com as novas tecnologias parece ser a do desconhecimento, traduzido em um processo de regulação que se desdobra na dificuldade de incorporar ao cotidiano escolar o uso das novas tecnologias, lidando com elas de modo a coibir seu uso. Isso ocorre devido ao choque de gerações, professores e diretores pertencem a gerações que não consideram o computador e a internet ferramentas centrais para a relação com o mundo [...] (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 187).

Em outras palavras, embora a chamada “virtualização da escola” possa não estar presente – ou mesmo ser reprimida pela organização escolar – a experiência virtual existe com muita força na vida dos jovens de baixa renda que ingressaram no Ensino Médio. Como vimos, a virtualização dialoga também com outras questões como o uso do espaço, o controle do ambiente escolar e o relacionamento entre colegas (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 188).

Diante desse contexto, concorda-se com Krawczyk (2011, p. 761) acerca da tríade juventude-escola-recursos tecnológicos, pois:

Reconhecer que os adolescentes têm mais facilidade para incorporar em sua vida cotidiana os novos recursos tecnológicos implica admitir uma mudança entre gerações, mas não significa que eles os incorporem de forma crítica e produtiva. O desafio da escola não é proteger os jovens desses recursos, mas sim prepará-los para abordar a experiência de interação com eles. Aprender a ler os textos midiáticos é condição necessária para a incorporação das novas gerações a um intercâmbio cultural mais amplo e que permita a constituição ativa da cidadania

É fato que as Tecnologias da Informação foram inseridas na educação, tanto nos documentos oficiais quanto nas práticas pedagógicas. Desse modo, o corpo pedagógico da escola não deve ignorá-las e, tampouco, proibi-las de serem utilizadas, tendo em vista que os jovens sabem manusear as mesmas e sentem-se atraídos pelos recursos tecnológicos, fato que deve ser considerado como meio de proporcionar, aos jovens, perceberem mais sentido na escola. Por isso, as TICs precisam ser incorporadas nas práticas pedagógicas escolares. Portanto, a dicotomia existente entre a visão da escola/professor e do aluno sobre as TICs coloca a inserção das mesmas no currículo do Ensino Médio como um desafio, ao passo que é necessário formular uma política com ações que ensinem o professor e a escola a fazerem uso desses aparatos, bem como incluí-los junto à juventude.

Em síntese, percebe-se a desigualdade presente na relação juventude-trabalho-escola, posto que, conforme apresentado anteriormente, para Corrochano (2014), o Ensino Médio corresponde, para a maioria dos jovens, a uma etapa permeada pelo trabalho formal e

informal, enquanto que, para outra parte desses jovens, a inserção no Ensino Médio está atrelada com a preocupação de preparo para o acesso ao Ensino Superior.

Nos documentos da FVC, foi possível detectar que se trabalha com a ideia de que há tipos diversos de juventude. Os documentos revelam que existe divergência entre alunos e professores quanto à visão daqueles sobre a escola, o que é evidenciado pelos alunos em função da falta de significado das matérias para com a realidade social, ao passo que os docentes afirmam que os jovens desvalorizam a escola por possuírem pouca responsabilidade.

Evidencia-se, ainda, que a relação dos jovens com o trabalho é imbricada com o contexto socioeconômico e cultural, ao passo que questões financeiras e de classe implicam em decisões tomadas sobre a entrada no mercado de trabalho e na formação superior. A tecnologia apresentou-se como aliada para trazer mais sentido para os jovens a respeito da escola, os quais possuem uma relação estreitada com os aparelhos tecnológicos e veem como necessária a utilização dos mesmos no âmbito escolar.

Com isso, relacionando-se aos documentos de pesquisa da FVC, entende-se que os sentidos da escola para os jovens da classe trabalhadora aproximam-se à questão das TIC's, contudo, os mesmos divergem sobre a relação com o trabalho, a formação superior e o sentido da escola para a vida, tendo em vista que os documentos revelam percepções diferentes, quando apontam para a relação precoce com o trabalho por parte dos jovens da escola pública, e para a relação de futuro após a formação superior, por parte dos jovens oriundos das escolas particulares.

Diante disso, pode-se afirmar que o projeto de educação da Fundação Victor Civita considera, em seu conteúdo, um conceito plural de juventude, ao mesmo tempo em que trata a relação juventude-escola-trabalho através de uma visão classista, sobre a qual expressa a juventude trabalhadora precocemente direcionada ao trabalho, em detrimento da formação superior. Portanto, a concepção de juventude da FVC revela-se como conservadora e classista.

CONCLUSÃO

Nesta pesquisa, discorreu-se sobre a relação do empresariado brasileiro com o Ensino Médio e as políticas para a juventude, com foco na Fundação Victor Civita (FVC). Nessa temática, pôde-se investigar qual o conteúdo do projeto educacional da FVC, observando os pontos relacionados ao Ensino Médio e à juventude. No decorrer da investigação, houve pontos de maior dificuldade, principalmente no que tange a informações sobre a FVC, tais como: o levantamento de produções acadêmicas sobre a Fundação, acerca dos documentos de pesquisa e informações sobre a composição de direção da Fundação – esta última ocorreu devido às mudanças pelas quais o Grupo Abril passou nos últimos anos, conforme apontado neste trabalho.

Observou-se a reconfiguração da relação público-privada, mediante o advento dos anos 90, que reportou a relação dos empresários com a educação e a participação de entidades do setor privado, mantidas por grandes empresas, a fim de viabilizar ações na educação pública, utilizando como justificativa o desenvolvimento da responsabilidade social. Porém, as ações do empresariado giram em torno da influência na formulação de políticas, de acordo com as relações de trabalho.

Nesse contexto, nota-se, também, o foco dado ao Ensino Médio, que tornou-se o meio utilizado pelo setor privado para implementar as ações impostas nos documentos dos Organismos Multilaterais. Com as políticas neoliberais voltadas para a aquisição de um trabalhador eficiente e flexível, a formação do jovem pelo Ensino Médio apresentou-se como um instrumento aproveitado pelo setor privado, no sentido de formar a juventude da classe trabalhadora de acordo com as imposições precárias do mercado de trabalho, ofertando a esses jovens uma rede pública de ensino caracteristicamente instrumental e desigual.

Evidenciou-se, ainda, que a Fundação Victor Civita introduz-se na relação do empresariado com a educação no contexto supracitado, sendo participante da articulação existente entre os documentos dos OMs, os empresários brasileiros e a educação. Percebeu-se que a FVC é um reflexo dessa relação, ao passo que as ações da Fundação apresentadas nesta pesquisa apontam para a utilização das diretrizes contidas nos documentos oficiais, bem como de sua influência junto ao governo e a consequente influência na formulação de políticas educacionais.

Por intermédio do levantamento de Teses e Dissertações da CAPES (2012-2016), seção I, sistematizou-se duas vertentes de pesquisa: produções sobre a “relação do empresariado brasileiro com a educação” e a “participação da Fundação Victor Civita na

relação do empresariado com a educação”. No que tange a primeira vertente, detectou-se que, com a Reforma de Estado, iniciada nos de 1990, o empresariado começou a utilizar a parceria público-privada como instrumento para qualificação do trabalhador, guiados pelos documentos dos Organismos Multilaterais, processo esse que se fortaleceu a partir dos anos 2000.

Ao revisitar as publicações da CAPES, reafirmou-se que as fundações e institutos privados e as organizações não governamentais articulam-se ao que é proposto pelos Organismos Multilaterais, a fim de encaminhar a educação pelo viés de um discurso conservador, amparado por uma formação instrumental. Observou-se, também, a utilização da responsabilidade social como justificativa das entidades privadas para implementação das determinações dos documentos dos OMs na educação nacional. Constatou-se, ainda, que a relação existente entre o empresariado e o setor público tem como objetivo fortalecer o projeto hegemônico da classe dominante, que se caracteriza pela manutenção das desigualdades.

Acerca das pesquisas que tratam da Fundação Civita, pontua-se, primeiramente, o foco nas produções das revistas Nova Escola e Gestão Escolar, fato que limita investigações sobre dos outros campos de atuação da Fundação. Ademais, as pesquisas apontam que o conteúdo do projeto de educação da FVC é tradicional, com características da gestão gerencial, visando manter a desigualdade educacional. Além disso, confirmou-se a hipótese de que o empresariado e a Fundação Victor Civita utilizam o discurso da responsabilidade social e do voluntarismo para revestir as ações realizadas na educação, sendo, portanto, a FVC uma representante da articulação entre o empresariado brasileiro e a educação.

Na seção II, abordou-se o cerne da relação do empresariado brasileiro com a Educação Básica, mediante o contexto neoliberal. Por isso, priorizou-se, primeiramente, tratar sobre os principais Organismos Multilaterais que atuam na educação, apresentou-se a relação dos empresários com o Ensino Médio e a juventude, apontou-se o conceito da fração de classe na qual se enquadram a FVC, as fundações privadas que atuam na educação, bem como os principais movimentos e projetos realizados pelo empresariado no Ensino Médio e no âmbito das políticas para a juventude.

Nesta seção, constatou-se que o Banco Mundial é Organismo Multilateral que atua para fomentar políticas educacionais apoiadas e incorporadas pela UNESCO, a CEPAL e a OCDE. Os documentos, reuniões e conferências organizadas pelos Organismos denominam-

se como uma convocação para o empresariado que, por intermédio das fundações e institutos privados e da relação com o setor público, colocam o que é proposto em prática.

Por meio da investigação realizada, delimitou-se o conceito de empresariado brasileiro como um grupo de empresários que realiza ações de maneira articulada com o que é proposto pelos Organismos Multilaterais. Esse grupo tem, como interesse comum, intervir na formulação de políticas para a educação. Além disso, o empresariado atua por intermédio de entidades privadas e com a aquisição de cargos nas mais diversas esferas do governo. Evidenciou-se, também, que o projeto educacional do empresariado é baseado numa formação por competências mínimas e no desenvolvimento de habilidades, conforme consta nos documentos dos OMs.

No que se refere às fundações e institutos privados, constatou-se que os mesmos são mantidos por grandes grupos empresariais. Com o debate sobre o TpE e o Projeto Jovens de Futuro foi possível levantar as principais fundações e institutos privados: Fundação Roberto Marinho, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Gerdau, Fundação Bradesco, Fundação Telefônica/Vivo, Fundação Lemann, Instituto Península e Instituto Ayrton Senna.

Na pesquisa, verificou-se que as empresas mantenedoras do Movimento Todos pela Educação são: DPASCHOAL, Faber Castell, Fundação Bradesco, Fundação Itaú Social, Instituição Camargo Correa, Gerdau, Instituto Unibanco, ItaúBra, Santander e Suzano Papel e Celulose. As empresas que apoiam o Projeto Jovens de Futuro, do Instituto Unibanco, são: o ItaúBra, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas e Fundação Victor Civita. Dessa forma, ratifica-se que a Fundação Victor Civita trabalha em conjunto com outras fundações e institutos para viabilizar movimentos e projetos na Educação Básica, com foco no Ensino Médio e na juventude.

Na referida seção concluiu-se que a articulação empresariado-Organismos serve como sustentação para o discurso de que a escola pública é menos qualificada que a escola privada, para, desse modo, reafirmar a necessidade da intervenção do setor privado na educação pública e, com isso, fazê-la atingir os níveis de qualidade das escolas privadas. Esse viés aponta para o sentido privatista das ações do empresariado na educação, que a utiliza pela vertente mercadológica para a obtenção de lucro e como base para fortalecer o projeto hegemônico empresarial a uma educação instrumental para a classe trabalhadora.

Com foco nas políticas formuladas para o Ensino Médio e a juventude, mediante a atuação do empresariado brasileiro, a seção III trouxe uma análise desde o histórico até as políticas implementadas a partir dos anos de 1990. Em relação à juventude, houve acréscimo

na delimitação de seu conceito, o qual foi utilizado em toda esta pesquisa através da relação com o trabalho e da descrição do perfil socioeconômico dos jovens que frequentam o Ensino Médio no Brasil.

Conforme se discutiu academicamente na referida seção, reafirmou-se que a dualidade encontra-se historicamente presente no Ensino Médio brasileiro. No entanto, este conceito tornou-se insuficiente frente ao processo dialético de mudanças ocorrido, fato que aponta para a desigualdade como conceito que amplia as diferenças educacionais existentes, tal como afirma Araujo (2018).

Ratificou-se, ainda, a tese de que o Ensino Médio é um território com projetos em disputa na conjuntura da luta de classes. Em meio a esse território de disputa, sob a articulação do empresariado com o setor público e com os Organismos, foram viabilizados, no Brasil, movimentos, políticas educacionais e projetos, tais como: o movimento do TpE, o Projeto Escola sem Partido, a nova BNCC para o Ensino Médio (aprovada em abril de 2018), o Projeto Jovens de Futuro (fundido posteriormente com o ProEMI) e a Reforma do Ensino Médio.

Em relação ao debate sobre a juventude, primeiramente, utilizou-se “juventudes” como conceito mais condizente para tratar de um grupo diverso que é transformado pelo meio social no qual está inserido, com jovens entre 15 e 29 anos. O foco em discussões sobre a juventude por fundações e institutos privados, bem como outras instituições, ocorre na década de 1990, correlacionado ao contexto do Ensino Médio.

Acerca da relação jovens, trabalho e educação, evidenciou-se que ocorre, principalmente, por questões socioeconômicas, posto que, em muitos casos, existe a necessidade de o jovem adentrar no mercado de trabalho para contribuir com a renda familiar mensal. Observou-se, ainda, que a educação ofertada aos jovens da classe trabalhadora é instrumental e amparada pela Pedagogia das Competências, visando formá-los somente para o trabalho, em contrapartida à formação científica recebida pelos alunos da classe dominante.

Quanto ao perfil socioeconômico dos jovens que frequentam o Ensino Médio, considerando os dados do INSE (2015), concluiu-se que a desigualdade socioeconômica e cultural encontra-se presente no processo da juventude e que a escola básica pública colabora para a manutenção das desigualdades.

Na seção IV, primeiramente, investigou-se a Fundação Victor Civita de forma ampla, incluindo o surgimento, os membros que compõem o conselho curador, a missão e as atividades realizadas pela Fundação, com foco na Área de Estudos & Pesquisas Educacionais.

Nessa mesma seção aprofundou-se a pesquisa por intermédio do método qualitativo, sobre o qual foram analisados os cinco editoriais de pesquisa da FVC.

Os cinco documentos referidos foram analisados com o objetivo principal de constatar qual o conteúdo componente do projeto educacional da FVC, assim como para identificar a concepção de educação, de homem e de sociedade expressas nas ações da FVC, caracterizar como ocorre participação da Fundação Victor Civita no direcionamento de políticas para o Ensino Médio e a juventude e identificar para qual juventude destinam-se as políticas construídas pela FVC.

Na análise, observou-se, além disso, que as pesquisas realizadas foram encomendadas pela Fundação Victor Civita junto a outras fundações e institutos privados, grupos de pesquisas e professores pesquisadores. Dessa forma, compreende-se que a FVC não possui um grupo específico de professores pesquisadores destinados somente à realização de pesquisas e que a Fundação se responsabiliza pelo conteúdo das pesquisas.

Ressalta-se que, na presente pesquisa, foi evidenciada a existência de convergências e tensões nos editoriais de pesquisa disponibilizados, conforme apontadas abaixo:

a) Convergências:

- ✓ O objetivo principal da Fundação Victor Civita com os editoriais da Área de Estudos & Pesquisas: disponibilizar as pesquisas entre pesquisadores, universidades, organizações não governamentais, institutos de pesquisa e gestores públicos;
- ✓ A missão dada aos cinco editoriais de pesquisa publicados: contribuir para a melhoria da qualidade da Educação Básica no Brasil;
- ✓ Disponibilizar informações que alcancem os formuladores de políticas educacionais e o setor acadêmico;
- ✓ O apoio de fundações e institutos privados em todos os editoriais;
- ✓ Utilizam pesquisas publicadas pelos Organismos Multilaterais, principalmente da OCDE, como bibliografia;
- ✓ A ideia de qualidade associada à lógica privatista, a eficiência e a eficácia na Educação Básica;
- ✓ A qualidade é relacionada à formação profissional do corpo pedagógico escolar, à prática docente e à infraestrutura escolar;
- ✓ A ideia de competência associada à formação profissional e às mudanças no mercado de trabalho;

- ✓ Nos Estudos & Pesquisas Educacionais n.3 e n.5 discorre-se sobre a presença da noção de competência nos documentos educacionais disponibilizados pelo MEC;
- ✓ A ideia de pedagogia é atrelada à Pedagogia das Competências nos Estudos & Pesquisas Educacionais n. 1, 2, 3 e 4;
- ✓ A escola é vista como um lugar de inclusão social;
- ✓ A função da escola é restrita a formar cidadãos conscientes;
- ✓ O currículo é tido como o motivo pelo qual os jovens sentem desinteresse pela escola;
- ✓ A Juventude é apresentada, nos documentos da FVC, associada à escola, ao trabalho, à escolha profissional e à tecnologia;
- ✓ A relação da juventude com a escola e com o trabalho é alinhada a uma visão classista;
- ✓ Afirmando que o jovem da classe trabalhadora deseja trabalhar.

b) Tensões:

- ✓ A participação de diversas entidades privadas, grupos de pesquisa e professores pesquisadores;
- ✓ Em Estudos & Pesquisas Educacionais n. 3, critica-se a utilização das competências nos PCNs e nas DCNEB;
- ✓ Diante disso, afirma-se que, em Estudos & Pesquisas Educacionais n. 3 e 5, critica-se o uso da noção de competência na prática pedagógica;
- ✓ Em Estudos & Pesquisas Educacionais – n.2 critica-se o fato de a escola arcar com responsabilidades da família, fato que sobrecarrega a escola e coloca-a como um lugar de inclusão social.

Diante disso, é possível inferir que os editoriais de pesquisa da Fundação Victor Civita possuem pontos de convergência e tensão. Na investigação realizada, foi possível elencar pontos de convergência no conteúdo, que direcionam para a posição da FVC frente aos temas abordados, bem como o projeto de educação, que aponta para um discurso orgânico. Os pontos de tensão revelados estão atrelados, em especial, às fundações e institutos privados, grupos de pesquisa e pesquisadores participantes, tendo em vista que há entidades privadas focadas em pesquisas de desenvolvimento humano e na economia, tais como: IBOPE e Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial. Quanto aos grupos de pesquisa e

professores, no levantamento realizado na Plataforma *Lattes* verificou-se a existência de divergências quanto à perspectiva teórica seguida.

Essas duas questões sugerem a possibilidade de inflexões realizadas no conteúdo das pesquisas, o que foi comprovado quando se verificou divergências, principalmente em torno da ideia de pedagogia. As tensões e convergências existentes nos cinco editoriais de pesquisa, a frisar as que estão relacionadas às entidades privadas, grupos de pesquisa e pesquisadores, pois requer uma análise aprofundada, o que caberia a uma pesquisa com foco somente nesse quesito.

Portanto, esse objeto favorece a continuidade desta pesquisa, no sentido de averiguar os editoriais da Fundação, em parceria com demais entidades e sujeitos: pontos de tensões e convergências. Outro ponto a ser considerado para estudos futuros dá-se ao fato de o Grupo Abril ter declarado falência em 2018, pois se abre a possibilidade de averiguar como serão encaminhadas as atividades realizadas pela Fundação. Além disso, deve-se considerar o contexto de avanço do conservadorismo no mundo, principalmente no Brasil, pontuando-se que os próximos quatro anos apontam para a sedimentação das políticas educacionais de cunho conservador, que são realizadas desde 2016.

A concepção de homem expressa nos documentos da FVC relaciona-se com o trabalho assalariado e com a concepção de sociedade, pois quando o conteúdo dos documentos de pesquisa defende uma educação de cunho privatista, pressupõe-se imediatamente a existência de uma sociedade hierarquizada, dividida em classes e que possui tipos de escolas desiguais. Dessa forma, entende-se que, com um projeto educacional amparado pela Pedagogia das Competências, conservador e instrumental, a concepção de homem é, por consequência, apartada da relação de sentido com o trabalho.

Dessa forma, há uma concepção de homem acrítico, alienado e distante daquele que se posiciona para transformar a sociedade. Quanto à concepção de sociedade, observa-se que o conteúdo dos documentos aponta para a existência de uma sociedade hierarquizada, marcada pela divisão de classes e, conseqüentemente, pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais.

Ressalta-se que a juventude é apresentada, nos documentos, de forma hierarquizada, com jovens da classe trabalhadora identificados com “o desejo” pelo trabalho, e com os jovens da classe dominante afeiçoados com a perspectiva de “experenciarem” ambientes, a fim de decidir o futuro profissional. Os jovens da classe trabalhadora são abordados, na pesquisa,

como os que desejam o trabalho precocemente e desvalorizam a escola, utilizando-a somente para socialização.

Desse modo, mediante a análise realizada, conclui-se que o discurso da Fundação Victor Civita revela uma unidade nos cinco editoriais da Área de Estudos & Pesquisas, ao passo que o discurso orgânico apresenta que o conteúdo do projeto de educação da Fundação é caracterizado por uma concepção de educação classista e conservadora, amparada pela Pedagogia das Competências, com o objetivo de disponibilizar um Ensino Médio instrumental para a classe trabalhadora, em contrapartida de uma formação científica voltada aos jovens da classe dominante. Portanto, é fortalecido o projeto de uma parcela do empresariado, que é de cunho privatista, visando à manutenção da desigualdade e à desqualificação da escola pública.

Os resultados achados nesta pesquisa não encerram o debate acerca da temática abordada, pois possibilitam espaços para a continuidade de pesquisas e discussões nesse contexto, sob a égide de complementar e aprofundar investigações acerca de todos os espaços de atuação e atividades da Fundação Victor Civita. Além disso, deve-se ressaltar que os resultados aqui apresentados apontam que há um longo caminho de pesquisas e debates acadêmicos, políticos e com a sociedade civil a serem realizados, a fim de compreender como subtrair a lógica mercantil da educação e dirimir as desigualdades existentes.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa et al. **Sistemas de ensino privado na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito a educação.** 2015. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/10/sistemas_privados_pt.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2017.

ALGEBAILLE, Eveline. **Escola Pública e Pobreza no Brasil.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que a ameaça a educação e a sociedade.** Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

APPLE, Michael Whitman. **Para além da lógica do mercado: Compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo.** Rio de Janeiro: DPA, 2005.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A reforma do ensino médio do governo Temer e a vulnerabilização do professor da educação básica.** (no prelo). 2017.

_____, Ronaldo Marcos de Lima. **As Referências da Pedagogia de Competências.** Disponível em: <<http://www.ufpa.br/ce/gepte/imagens/artigos/as%20inspiracoes%20do%20uso%20da%20no%20de%20cpt%20-%20ufsc.pdf>> Acesso em: 18 jul. 2017.

_____, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Tese para Título de Professor Titular. Belém – PA: UFPA. (no prelo). 2018.

_____, Ronaldo Marcos de Lima. O marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

ARROYO, Miguel. Repensar o Ensino Médio: por quê?. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

ÁVILA, Lucia Aparecida de. **Análise da Revista Nova Escola Gestão Escolar: o projeto educacional da Fundação Victor Civita.** Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal; Edições 70, Lda, 1977.

Biografia Claudio de Moura Castro. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/claudio_de_moura_castro/>. Acesso em: 11 maio 2018.

BRASIL. **Estatuto da Juventude**. Lei Nº 12.852. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm > . Acesso em 10 abr. 2018.

_____. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9.394. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm > . Acesso em: 10 abr. 2018.

_____. **Lei da Aprendizagem**. Lei Nº 10.097. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110097.htm > . Acesso em: 13 abr. 2018.

_____. **Lei do Estagiário**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm > . Acesso em 10 abr. 2018.

_____. **Lei sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público**. Lei Nº 9.790, de 23 de março de 1999. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9790.htm >. Acesso em: 22 set. 2018.

CASTRO, Juliana Conti. **O discurso da Nova Escola: procedimentos e valores**. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Espírito Santos, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2013.

CAVALCANTE, Rafael Gomes. **Educação para o trabalho precarizado: uma análise da reforma trabalhista como limite da proposta de educação da burguesia industrial**. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

CEMPRE (site). Disponível em: <http://www.cempre.org.br/>. Acesso em 01 nov. 2017.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens do Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio: atalho para o passado. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 38, n. 139, abr./jun., p. 373 – 384, 2017.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a ser descoberto**. Brasília: UNESCO, 2010.

ESPINOSA, Betty R. Solano; QUEIROZ, Felipe B. Campanuci. Breve análise sobre as redes do Escola sem Partido. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido: esfinge que a ameaça a educação e a sociedade**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 1, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2010.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 2, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2011.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 3, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2012.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 4, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2013.

Estudos & Pesquisas Educacionais – n. 5, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2015.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o Trabalho com documentos de Política educacional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Curso de Pedagogia, organizações multilaterais e o superprofessor. **Educar em Revista**, n. 45, p. 185-198, jul/set, 2012.

FARIA, Camila Grassi Mendes. **O projeto de formação profissional da Confederação nacional da Indústria e as Políticas públicas de Educação Profissional**: confluência entre público e privado na educação brasileira nos anos 2000. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

FEITOSA, Eveline Ferreira. **As parcerias público-privadas no programa de Educação para Todos**: uma análise marxista. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, 2012.

FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e as classes sociais na América Latina**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória Nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 38, n. 139, abr-jun., p. 385-404, 2017.

FERREIRA, Diana Lemes. **A Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a política de formação docente no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém – PA, 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. Agenda dos Reformadores Empresariais pode destruir a educação pública no Brasil. **Revista Adusp**, p. 6-15, out. 2012. Entrevista.

_____, Luiz Carlos de. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos Reformadores Empresariais. **Revista Germinal: Marxismo e educação em Debate**, v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014.

_____, Luiz Carlos de. Os Reformadores Empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out.- dez., 2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que a ameaça a educação e a sociedade. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

_____, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e a metamorfose conceitual no campo da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da Exclusão: crise ao neoliberalismo em educação**. Editora Vozes: Petrópolis, 2000.

_____, Gaudêncio. Reforma do Ensino Médio do (des) governo de turno: decreta-se uma escola para os ricos e outra para os pobres. **Movimento – Revista de Educação**. n. 5, ano 3, p. 329 – 332, 2016.

_____, Gaudêncio. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trabalho, Educação e Saúde**. v. 7, p. 67-82, 2009.

FONSECA, Francisco. Mídia, poder e democracia: teoria e práxis dos meios de comunicação. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 6, p. 41-69, jul. – dez., 2011.

Fundação Bradesco (site). Disponível em: <<https://fundacao.bradesco/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. Missão. Disponível <<http://www.fvc.org.br/missao.shtml>>. Acesso em: 20 jun.2017.

_____: nossas ações. Disponível em: <http://www.fvc.org.br/tablet/nossas_acoes.html>. Acesso em: 25 jun. 2017

_____. Nossa história. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/nossa-historia.shtml> >. Acesso em: 15 jun. 2017.

_____.Site. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

GRABOWSKI, Gabriel. **BNCC do ensino médio prejudicará jovens pobres**. Disponível em: < <https://www.extraclasse.org.br/exclusivoweb/2018/05/bncc-do-ensino-medio-prejudicara-jovens-pobres/>> . Acesso em: 10 abr. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. 4. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GROPPO, Luís Antonio. **Juventude: ensaio sobre sociologia e história das juventudes modernas e contemporâneas**. Rio de Janeiro: Difel, 2000.

_____, Luiz Antonio. Sentidos de juventude na Sociologia e nas Políticas Públicas do Brasil contemporâneo. **Revista Pol. Públ.**, vol. 20, n. 1, jan./jun., p. 383 – 402, 2016.

GRUPO ABRIL. Nossa história. Disponível em: <<https://fvc.org.br/especiais/fvc-nossa-historia/>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

_____. Quem somos. Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br/pt/quem-somos/historia/>>. Acesso em: 19 jun. 2017.

_____. Site. Disponível em: <<http://www.grupoabril.com.br>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

INEP. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse)**. Nota Técnica. Brasília: Ministério da Educação; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2015/nota_tecnica/nota_tecnica_inep_inse_2015.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.

IBGE. **As fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos no Brasil**. 2005. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv39549.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Instituto UNIBANCO: projeto Jovens de Futuro. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/jovem-de-futuro/>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

JUNG, Carine Ane. “O que se ouve”, “o que se diz”, por que se diz?: classe trabalhadora e formação escolar de Nível Médio. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal do Oeste do Paraná, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2014.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Revista Educação e Sociedade**, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

_____, Nora. Reflexões sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez., 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Revista Educação e Sociedade**, vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153 – 1178, out., 2007.

_____, Acácia Zeneida. Acácia Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

LEFEBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Tradução: Maria Helena Rauta Ramos e Marilena Jamur. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, Bianca Benini Moézia de. **O mestre e o professor na revista Nova Escola**. XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística & I Simpósio Internacional de Letras e Linguística (SILEL, 2006). Disponível em: <<http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/5Mestre.pdf>>. Acesso em: 12. Ago. 2018.

MARTINS, André Silva. Formulações da classe empresarial para a formação humana: da educação política à educação escolar. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 10, n. 20, julho/dezembro, 2015.

MARTINS, Érika Moreira. “**Movimento Todos Pela Educação**”: um projeto de nação para a educação brasileira. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2013.

_____, Érika Moreira. **Todos pela educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MELO, Alessandro de. **O projeto pedagógico da Confederação Nacional da Indústria para a Educação Básica nos anos 2000**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Curitiba, 2010.

MESQUITA, Silvana Soares de A.; LELIS, Isabel Alice Oswaldo M. Cenários do Ensino Médio no Brasil. **Revista Ensaio: avaliação, política pública em educação**, vol. 23, n. 89, out. – dez., p. 821-842, 2015.

MOTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Revista Educação e Sociedade**, vol. 38, n. 139, abr-jun., p. 355-372, 2017.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Linguística, Letras e Artes**, nº 15, jun., p. 77-78, 2007.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2012 – (Coleção questões da nossa época; v. 44).

NOVAES, Regina Reyes. Políticas de juventude no Brasil: continuidades e rupturas. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd (Coleção Educação para Todos; 16), 2007.

OLIVEIRA, Ramon de. **Agências multilaterais e a educação profissional brasileira**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006.

_____, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, nº 22, jan/fev/mar/abr, p. 47-60, 2003.

PLATAFORMA LATTES. Buscar currículo. Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>>. Acesso em: 01 nov. 2018

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?**. São Paulo: Cortez, 2015.

PERONI, Vera; CAETANO, Maria Raquel. O público e o privado na educação: Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez., 2015.

_____, Vera; SCHEIBE, Leda. Privatização da e na educação: projetos societários em disputa. **Revista Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 387-392, jul./dez., 2017.

PINA, Leonardo Docena. **“Responsabilidade social” e educação escolar**: o projeto de Educação Básica da “direita para o social” e suas repercussões na política educacional do Brasil contemporâneo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2016.

RAMOS, Marise Nogueira. O currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 32, n. 116, p. 771-778, jul./set., 2011.

REVISTA GESTÃO ESCOLAR. Site. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

REVISTA NOVA ESCOLA. Site. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/>> . Acesso em: 22 ago. 2017.

Reforma da Educação Secundária: rumo à convergência entre a aquisição de conhecimento e o desenvolvimento de habilidades. Brasília: UNESCO, 2008.

RIBEIRO, Aline Amêdo Corrêa. **Do assistencialismo e educação social à educação permanente**: as experiências de trabalho e educação no Serviço Social do Comércio (SESC) de 1946 – 1983. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2015.

RODRIGUES, José Santos. **O moderno príncipe industrial**: o pensamento pedagógico da Confederação Nacional da Indústria. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 1997.

RUIZ, Maria José Ferreira; PERONI, Vera Maria Vidal. Relação público-privado e a gestão escolar: o caso da Fundação Victor Civita. **Laplage em Revista**. v. 3, n. 3, p. 147-163, set. – dez., 2017.

SALES, Shirlei Rezende. Tecnologias digitais e juventude ciborgue: alguns desafios para o currículo do Ensino Médio. In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

SANDRI, Simone. **A relação público-privado no contexto do Ensino Médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da Escola Pública. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas - SP: Autores Associados, 1994 – (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.5).

_____, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2 ed. rev. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2008 – (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto. Ações em rede na Educação: contribuições dos estudos do trabalho para a análise de redes sociais. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012.

_____, Eneida; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Revista Perspectiva**, n. 02, v. 23, jul./dez., p. 427- 446, 2005

_____, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, v.4, p. 21-38, 2014.

_____, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, Camila Croso; AZZI, Diego; BOCK, Renato. Banco Mundial em foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina. In: HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Revista Retratos da Escola**, n. 17, vol. 9, jul./dez., p. 367 – 379, 2015.

_____, Mônica Ribeiro da. O Ensino Médio como um campo de disputas: interfaces entre políticas educacionais e movimentos sociais. In: **Reunião Científica Regional da ANPED**. Curitiba: jul., 2016. Disponível em: < <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2-Ensino-M%C3%A9dio.pdf> >>. Acesso em: 10 abr. 2018.

_____, Mônica Ribeiro da; SCHEIBE, Leda. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, n. 20, vol. 11, jan./jun., p. 19 – 31, 2017.

SILVA, Roselani Sodrê da; SILVA, Vini Rabassa da. Política nacional de juventude: trajetórias e desafios. **Caderno CRH**. vol. 24, n. 63, p. 663 – 678, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O Projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). **Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SPÓSITO, Marília Pontes; CARRANO, Paulo. Juventude e Políticas Públicas no Brasil. In: FÁVERO, Osmar et al. (Org.). **Juventude e contemporaneidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd (Coleção Educação para Todos; 16), 2007.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (Org.). **Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

SOMOS Educação – site. Disponível em: < <http://www.somoseducacao.com.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

SOUZA, Jaqueline Puquevis. **As organizações multilaterais, estado e empresariado na Lei de Aprendizagem nº10. 097: ações e contradições.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Centro-oeste, Paraná, 2014.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Tradução: Denise Bottmann. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

Todos Pela Educação: 5 anos, 5 metas, 5 bandeiras. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/tpe_5anos_final.pdf> . Acesso em: 10 ago. 2017.

Todos Pela Educação: rumo a 2022. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/058832e8-0b58-47c1-9ea4-029127678171.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

WELLER, Wivian. **Jovens no Ensino Médio: projetos e perspectivas de futuro.** In: DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e Ensino Médio: sujeitos e currículos em diálogo.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

WERLE, Flavia. Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: avaliação, política pública em educação**, Rio de Janeiro, n.73, v. 19, out./dez., p. 769-792, 2011.

APÊNDICE A - INFORMAÇÕES SOBRE PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.1

Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE): Empresa criada em 1942, que trabalha com pesquisas em dois eixos: IBOPE Médio: consumo, investimento e monitoramento de mídia; e IBOPE Inteligência: opinião e comportamento (IBOPE, 2018).

- Instituto Paulo Montenegro (IPM): Organização sem fins lucrativos, criada em 2000, que atua sob o intuito de “desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida” (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018). Ressalta-se que o IPM atuou até 2015 como ação social do IBOPE, pois, a partir de 2016, após mudanças internas, o Instituto teve como mantenedor somente a família Montenegro.

Nilson Vieira Oliveira: Pós-graduando em Administração Pública e Governo pela FGV de São Paulo, economista pela PUC São Paulo, e diplomado pela Escola de Governo de São Paulo. Coordenador e pesquisador do Instituto Fernand Braudel. Tem atuado em pesquisas de campo sobre educação e segurança pública e sobre os avanços das condições de vida na periferia. É organizador e coautor de Insegurança Pública – Reflexões sobre a Criminalidade e a Violência Urbana (nova Alexandria, 2002) (ESTUDOS& PESQUISAS EDUCACIONAIS – n.1, p. 340, 2010). Ressalta-se que não foram encontradas informações deste pesquisador na Plataforma LATTES.

Patrícia Mota Guedes: Mestre em Administração Pública pela Universidade de Massachusetts-Amherst e em Políticas Públicas pela Universidade Princeton. Coordenadora dos programas de Educação e do Projeto Círculos de Leitura do instituto Fernand Braudel. Coautora, com Norman Gall, de Qualidade na Educação – A Luta por Melhores Escolas em São Paulo e Nova York (Moderna, 2007) e de A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil (Instituto Fernand Braudel e Fundação Itaú Social, 2009). Junto com Nilson V. Oliveira, publicou A Democratização do Consumo na Periferia (Braudel Papers, 2006). Ressalta-se que não foram encontradas informações desta pesquisadora na Plataforma LATTES. Em levantamento realizado com o nome da autora, foi possível verificar que, desde 2015, a mesma tem se dedicado em pesquisas relacionadas à Educação Integral.

Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial: Formada em 1987, em São Paulo, por um grupo de economistas, empresários, lideranças públicas e jornalistas, buscando formas de superar os problemas institucionais que inibem o desenvolvimento humano na América

Latina. “Estimulamos criatividade e liderança. O Instituto Fernand Braudel de Economia Mundial conduz pesquisas, debates públicos e ações sociais que propõem soluções para os problemas institucionais do Brasil e da América Latina” (INSTITUTO FERNAND BRAUDEL DE ECONOMIA MUNDIAL).

Bernardete Angelina Gatti: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo e Doutorado em Psicologia - Universite de Paris VII - Universite Denis Diderot, com Pós-Doutorados na Université de Montréal e na Pennsylvania State University. Docente aposentada da USP, foi professora do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Simultaneamente foi Pesquisadora Sênior na Fundação Carlos Chagas, aí exercendo os cargos de Coordenadora do Departamento de Pesquisas Educacionais e de Superintendente de Educação e Pesquisa. Foi membro e presidiu o Comitê Científico - Educação do CNPq e foi coordenadora da área de Educação da CAPES. Atuou como Consultora da UNESCO e de outros organismos nacionais e internacionais. Em 2014, assumiu como Diretora Vice Presidente da Fundação Carlos Chagas, orientando e respondendo pelas ações do setor de Pesquisa e Educação. Participa de comitês científicos de várias revistas nacionais e internacionais. Membro titular da Academia Paulista de Educação (Cadeira nº 27). Suas Áreas de Pesquisa são: Formação de Professores, Avaliação Educacional e Metodologias da Investigação Científica. Em 2016 foi eleita Presidente do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Marina Muniz Rossa Nunes: Possui Graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1987), Mestrado (2001) e Doutorado (2008) em Educação pela Universidade de São Paulo. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e diretora do Ensino Médio do Colégio Santa Cruz (São Paulo). Atua, principalmente, nos seguintes temas: políticas públicas em educação, ensino médio, currículo e formação de professor (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Nelson Antonio Simão Gimenes: possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (2001), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006) e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2011). Atualmente é pesquisador da Fundação Carlos Chagas, professor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e membro do Comitê Editorial da Revista Estudos em Avaliação Educacional. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Gisela Lobo Baptista Pereira Tartuce: Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1996), Mestrado (2002) e Doutorado (2007) em Sociologia pela mesma Instituição. É pesquisadora da Fundação Carlos Chagas desde 1997, tendo desenvolvido projetos de pesquisa com os seguintes temas: relação escola-trabalho, transição escola-trabalho, qualificação profissional, jovens, juventude, ensino médio e políticas educacionais. É editora executiva de Cadernos de Pesquisa, revista de estudos e pesquisas em educação da Fundação Carlos Chagas (PLATAFORMA LATTES).

Sandra Goretti Unbehaum: graduada em Sociologia pela Universidade Estadual de Londrina (1991), mestre em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2000) e doutora em Educação: Currículo (2014) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 1995 atuou como pesquisadora da Fundação Carlos Chagas, onde também coordenou, desde 2009, o Depto. de Pesquisas Educacionais – DPE. Integrei entre 1998 e 2010 a ONG ECOS - Comunicação em Sexualidade. Pesquisei e atuo no campo dos estudos das relações de gênero com enfoque na área de educação. As temáticas abordadas em meus estudos e projetos são as políticas educacionais, desigualdades, equidade e diversidade, além de direitos humanos no campo da educação, em particular as ações afirmativas no ensino superior. Integro desde 1995 o Grupo de Pesquisa EdGES - Estudos de Gênero, Educação e Cultura Sexual, da FE/USP e liderou, na FCC, o Grupo de Pesquisa Gênero, Raça/Etnia e Direitos Humanos (PLATAFORMA LATTES).

Fundação Carlos Chagas: Instituição de direito privado e sem fins lucrativos. Atua em duas grandes áreas: Avaliação/Concursos/Processo Seletivo e Pesquisa e Educação. Há mais de 50 anos, é reconhecida pela competência na realização de concursos, vestibulares, avaliação de sistemas e pesquisas socioeducativas (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2018).

Patrícia Cristina Albieri de Almeida: possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de Taubaté (1991), Mestrado (1999) e Doutorado (2005) em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Fez pós-Doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP (2007-2008), como bolsista FAPESP. Trabalha com formação inicial e continuada de professores desde 1994. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação do UNASP. Atua na área de Educação com ênfase em Formação de Professores e Didática estudando temas relacionados ao conhecimento e desenvolvimento profissional e à profissionalidade docente. Possui experiência na docência do Ensino Superior (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Fernando Luiz Abrucio: possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1990), Mestrado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (1995) e Doutorado em Ciência Política pela Universidade de São Paulo (2000), além de Graduação incompleta em Comunicação Social com Habilitação Em Propaganda pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (1987-1989). Ganhador do Prêmio Moinho Santista de melhor cientista político brasileiro na categoria juventude (2001), ganhador do prêmio Lourival Gomes Machado, como melhor dissertação de Mestrado do departamento de Ciência Política da USP (1998) e ganhador de dois prêmios ANPAD como melhor trabalho de Administração Pública do país (1998 e 2003). É professor e pesquisador da Fundação Getúlio Vargas (SP) desde 1995, sendo atualmente Chefe do Departamento de Gestão Pública (GEP). Ocupou o cargo de Coordenador do Curso de Graduação em Administração Pública de 2011 a 2017. Anteriormente, ocupou o cargo de Coordenador do Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo (2006 - 2010). Foi professor do Departamento de Política da PUC (SP), de 1996 a 2008. Trabalhou como colunista político do Jornal Valor Econômico S/A de 2000 a 2006 e da Revista Época de 2007 a 2013, e hoje é apresentador do Programa Discuta, São Paulo, na rádio CBN. Coordenador do GT Poder Político e Controles Democráticos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais, entre 2005 e 2006, posição que ocupa novamente desde 2013. Foi Secretário Adjunto da Associação Brasileira de Ciência Política (2001-2002) e é atualmente presidente da Associação Nacional de Ensino e Pesquisa do Campo de Pública (ANEPCP). Pesquisa temas nas áreas de Ciência Política, Administração Pública, Políticas Públicas e Política Comparada, com ênfase em questões relacionadas à Educação, às Relações Intergovernamentais e o Federalismo, bem como sobre Reforma do Estado e gestão pública (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Fundação Getulio Vargas: Surgiu em 20 de dezembro de 1944. Seu objetivo inicial era preparar pessoal qualificado para a administração pública e privada do país [...]. Tem, como missão, estimular o desenvolvimento socioeconômico nacional (FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS, 2018).

Roseli de Deus Lopes: Professora Associada III do Departamento de Engenharia de Sistemas Eletrônicos da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (EP-USP). Possui Graduação, Mestrado, Doutorado e livre-docência em Engenharia Elétrica pela EP-USP. É Vice-Coordenadora do Centro Interdisciplinar de Tecnologias Interativas (CITI-USP), Núcleo de Apoio à Pesquisa criado em 2011. Foi Vice-Diretora (2006 a 2008) e Diretora (2008 a 2010) da Estação Ciência, Centro de Difusão Científica, Tecnológica e Cultural da Pró-

Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da USP. É pesquisadora do Laboratório de Sistemas Integráveis da EP-USP desde 1988, onde é líder do Grupo de Pesquisa em Meios Eletrônicos Interativos (que envolve computação gráfica, processamento digital de imagens, técnicas e dispositivos de interação homem-computador, realidade virtual e realidade aumentada). Coordena projetos de pesquisa na área de Meios Eletrônicos Interativos, com ênfase em aplicações voltadas para Educação e Saúde. Coordena projetos de divulgação científica e projetos voltados à identificação e desenvolvimento de talentos em Ciências e Engenharia. Foi responsável pela concepção e viabilização da FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia). Desde 2003, atua como Coordenadora Geral da FEBRACE. Fez parte do grupo de trabalho de assessoria técnica e pedagógica do Programa UCA - Um Computador por Aluno, promovido pelo MEC. Faz parte da Coordenação do InovaLab@POLI. Foi Coordenadora Acadêmica do programa “A USP e as Profissões da PRCEU-USP”, de 2010 a 2018. Faz parte da atual Diretoria da SBPC (2017-2019) e atuou como Secretária Regional da SBPC SP-I (2013-2017). Desde fev. 2014, é coordenadora dos Programas de PreIC, PIBIC e PIBITI vinculados à Pró-Reitoria de Pesquisa da USP (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Irene Karaguilla Ficheman: Pesquisadora do Laboratório de Sistemas Integráveis da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (LSI -EP-USP) desde 2000. Possui Graduação em Matemática e Ciência da Computação pela Universidade de Tel-Aviv, Israel (1984), Mestrado (2002) e Doutorado (2008) em Engenharia Elétrica pela EP-USP. Tem ampla experiência em pesquisa e desenvolvimento, tendo trabalhado no exterior (Israel e Estados Unidos) e no Brasil. Atua desde 2003 como gerente de projetos de pesquisa em Meios Eletrônicos Interativos aplicados à Educação e ao Entretenimento, assim como em projetos de pesquisa e desenvolvimento de Tecnologia Assistiva. É responsável pelo desenvolvimento de instalações imersivas e interativas para Centros e Museus de Ciências (Parque CienTec e Catavento Cultural e Educacional) que abordam temas como astronomia e vida marinha. É responsável pelo desenvolvimento de portais educacionais para Educação Musical e para a Iniciação Científica e pelo desenvolvimento de um jogo que simula uma corrida de carros, assim como o desenvolvimento de jogos para TV Digital interativa. Trabalhou no desenvolvimento de um módulo de controle para cadeiras de rodas motorizadas e no desenvolvimento de jogos educativos para crianças com distrofia muscular de Duchene. Foi responsável pela formação de professores no projeto UCA (Um Computador por Aluno) em escolas do Estado de São Paulo. Atua também em projetos de divulgação científica e projetos voltados à identificação e desenvolvimento de talentos em Ciências e Engenharia. Participa da organização da

FEBRACE (Feira Brasileira de Ciências e Engenharia) desde 2003 onde é responsável pelo Comitê de Revisão Científica e pelo Comitê de Seleção e Avaliação. Tem interesse em contribuir para a melhoria da qualidade da Educação com pesquisa e desenvolvimento de soluções inovadoras que despertem em crianças e jovens o gosto pelos estudos e o interesse pela ciência (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Alexandre Antonino Gonçalves Martinazzo: Possui Mestrado e Graduação em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e colabora com o Laboratório de Sistemas Integráveis da Universidade de São Paulo, pesquisando e desenvolvendo tecnologias interativas. Tem experiência na área de Engenharia de Software, atuando principalmente no projeto de sistemas voltados à aprendizagem e em dispositivos móveis. É também um entusiasta e desenvolvedor de software livre. Desenvolveu diversos projetos de software para plataformas Windows, Gnu/Linux e embarcadas, usando variadas linguagens de programação, tais como C, C++, Python e Java. Entre estes projetos, está o “Módulo Inteligente para Cadeira de Rodas”, feito em parceria com a Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Estado de São Paulo, onde implementou o controle dos motores elétricos e a interação com o usuário. Nos projetos em que atua, lidera a equipe de desenvolvimento de software através de métodos ágeis de Engenharia de Software, além de conduzir testes com usuários e de validação de protótipos e produtos. É também um dos idealizadores do programa Campus Mobile, uma iniciativa do Instituto NET Claro Embratel voltada para universitários no desenvolvimento de aplicativos e serviços usando smartphones e tablets (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Ana Grasielle Dionisio Correa: Possui Graduação em Engenharia da Computação pela Universidade Católica Dom Bosco (2002), Mestrado em Engenharia Elétrica pela Escola Politécnica da Universidade de São Paulo (2005) e Doutorado em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (2011). Atualmente é Professora Assistente Doutor I da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento da UPM e pesquisadora colaboradora do Centro Interdisciplinar de Tecnologias Interativas da Escola Politécnica da USP (CITI-USP). É membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua principalmente nos seguintes temas: reabilitação virtual, realidade virtual e aumentada em saúde e educação e tecnologias assistivas (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Valkíria Venâncio: Doutoranda pela Faculdade de Educação – USP (2014-2018). Mestre em Ciências pela Escola Politécnica – USP - Sistemas Eletrônicos (2011). Especialista em

Tecnologias Interativas Aplicadas à Educação pela PUC-SP (2006). Graduada em Matemática - Licenciatura - UNIFAI (2001). Pesquisadora do Laboratório de Sistemas Integráveis - LSI/EPUSP em projetos que envolvem tecnologias educacionais e metodologia da pesquisa, pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Etnomatemática - GEPEM/FEUSP. Lecionou na UMESP em cursos do Lato sensu e na Universidade Livre da 3ª idade (1999-2008), na Universidade Belas Artes e UNIMEP em cursos do Lato sensu. Participou das duas etapas do projeto piloto do Programa "Um Computador por Aluno" (2007-2012). Atua na formação para a prática das ciências na educação básica desde 2014 (LSI/EPUSP). Participante em comitê de avaliação em feiras científicas: FEBRACE, MOP, Mostra de ciências e tecnologia, FETEC desde 2010. (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Ho Tsung Yin: possui Graduação em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas pela Universidade de São Paulo (2005). Atualmente atua na área de pesquisas de meios eletrônicos interativos na educação no Laboratório de Sistemas Integráveis - EPUSP e faz parte da Organização da FEBRACE, também através do - Laboratório de Sistemas Integráveis – EPUSP (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Leandro Coletto Biazon: Possui Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade de São Paulo (2009) e Ensino-Médio – Segundo-Grau pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de São Paulo(2002). Atualmente é Engenheiro da Associação do Laboratório de Sistemas Integráveis Tecnológico (PLATAFORMA LATTES). A última atualização no currículo deste pesquisador data de 2015.

Laboratório de Sistemas Integráveis: Fundado em 1975, na Universidade de São Paulo, Brasil, tem suas atividades de pesquisa e desenvolvimento centradas em sistemas computacionais integrados (LSI, 2018).

APÊNDICE B - INFORMAÇÕES SOBRE PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.2

Nigel Pelham de Leighton Brooke: Possui Graduação em Psicologia Experimental - University of Reading (1969) e Doutorado em Estudos do Desenvolvimento - Institute of Development Studies (1979) com título revalidado equivalente ao de Doutor em Educação. Foi Assessor e depois Representante da Fundação Ford no Brasil entre 1994 e 2003. Até 2017 foi Professor Convidado da FAE/UFMG e Pesquisador do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais - GAME/UFMG. Tem experiência de pesquisa, ensino e assessoria governamental na área de Administração Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: qualidade da educação, financiamento da educação, avaliação educacional, certificação (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Maria Amália de Almeida Cunha: Possui Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1993), Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2003) e Doutorado sanduíche em Sociologia - Paris X - Nanterre (2001). Atualmente é professora associada na Universidade Federal de Minas Gerais e pesquisadora do OSFE- Observatório Sociológico Família-Escola e do NUPEDE-Núcleo de Pesquisa em Desigualdades Escolares. Leciona a disciplina sociologia da educação na Graduação e desenvolve pesquisas sobre relação com o saber, saber docente, desigualdades sociais/desigualdades escolares, juventude-família-escola nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Docência (Profissional) e Conhecimento e Inclusão social (Acadêmico), ambos na Faculdade de Educação da UFMG (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Game/FAE/UFMG: Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Claudia Leme Ferreira Davis: Bacharel em Ciências, com área de concentração em Psicologia pela Stanford University; Mestrado em Psicologia Experimental e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ambos pela Universidade de São Paulo. Foi Diretora de Projetos Especiais e da Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação/FDE da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (1995-1997); Assessora Direta da Secretária de Educação Prof^a Rose Neubauer (1997-1998) (Governo Mário Covas); Professora Visitante do Programa de Mestrado e Doutorado da Universidade de Buenos Aires/UBA (1997-2004); Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas/FCC (1981-2013) e Professora Titular do Programa de Pós Graduação em Psicologia

da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. Atualmente é Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas/FCC; membro da Comissão Assessora da Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP; da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação/ANPEd e integra o Corpo Editorial dos periódicos Cadernos de Pesquisa (FCC/SP) e Psicologia da Educação (PUC/SP). É parecerista ad-hoc da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado de São Paulo/FAPESP e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq. Sua atuação na área de Educação tem ênfase em Psicologia Educacional e trabalha principalmente com os seguintes temas: ensino-aprendizagem, avaliação educacional, formação de professor, trabalho/atividade docente, educação, desenvolvimento e aprendizagem, psicologia da educação, ensino aprendizagem, avaliação, metacognição e teoria sócio-histórica (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Ana Paula Ferreira da Silva: Possui Mestrado e Doutorado pelo Programa de Pós Graduação em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005/2009) e Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2002). Trabalhou como docente na rede pública de educação municipal de São Paulo (2002/2004). Foi professora no Programa de Mestrado em Educação e no Programa de Mestrado Profissional Formação de Gestores Educacionais da Universidade Cidade de São Paulo - UNICID (2014-2016) e dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas da Universidade Presbiteriana Mackenzie (2009 - 2017). Coordenou a área de Pedagogia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) - (bolsista Capes - 2014 - 2017). Atualmente é Assistente de Pesquisa (bolsista) na Fundação Carlos Chagas (2010-2014 / 2018). Tem experiência no campo da Educação, com ênfase em Sociologia da Educação e Formação de Professores, pesquisando principalmente os temas: escolarização, didática e práticas de ensino, cultura escolar, infância e juventude, Ensino Fundamental I, situação de risco, fracasso escolar, pobreza, alunos/crianças, microssociologia e etnografia (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Juliana Cedro de Souza: Possui Mestrado em Biotecnologia (Microbiologia Ambiental) pela Universidade de São Paulo/USP (2006-2009) e Graduação em Ciências Biológicas pela Universidade São Judas Tadeu (2002-2005). Trabalhou como docente no Curso Técnico de Patologia Clínica, como técnica científica no projeto da rede PROSAB Microbiologia para o Saneamento Básico (USP) e como pesquisadora bolsista e gestora de projetos educacionais na

Fundação Carlos Chagas. Atualmente, é professora pela Universidade Nove de Julho/Uninove, na Diretoria de Saúde/curso de Medicina (cursos já lecionados: Biologia, Enfermagem, Nutrição, Biomedicina, Farmácia e Fisioterapia). Tem experiência em: 1) docência há 9 anos, nas Disciplinas de Mecanismo de Agressão e Defesa I e II, Microbiologia, Biologia, Parasitologia, Imunologia, Biotecnologia, etc.; 2) pesquisa microbiológica ambiental; 3) pesquisa em Educação Básica e 4) gestão financeira de projetos educacionais (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Heloísa Lück: possui Graduação em Licenciatura em Letras Neolatinas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (1963), Mestrado em Educação - Columbia University (1977), Mestrado em Humanidades - Columbia University (1976) e Doutorado em Educação - Columbia University (1979). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração de Sistemas Educacionais (PLATAFORMA LATTES, 2018). A última atualização do currículo da pesquisadora data de 01/03/2012.

Caroline Lück Resende: Pedagoga e especialista em Gestão Escolar, tendo publicado artigos e participado de projetos e pesquisa na área. Experiente em programas internacionais de ensino dos quais participou como acadêmica e profissional. Dedicou-se ao ensino bilíngue e atualmente também a programas de atenção/ estimulação precoce, orientação parental e à Especialização em Neuropsicologia e Aprendizagem. (ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 2, 2010, p. 289). Informações encontradas na Plataforma LATTES são incompletas, por isso se utilizou as informações do próprio Editorial n.2.

Josiele Tomazi da Luz: Bacharelado e Licenciada em História pela Universidade Tuiuti do Paraná (2011 - 2017), atuou como monitora das disciplinas de Didática e Metodologia de Ensino da História, Estágio Supervisionado com Ênfase nos Ensinos Fundamental e Médio - UTP. Recentemente foi mediadora no Museu Oscar Niemeyer. Dedicou-se principalmente a pesquisa de temas relacionados a Gênero e História do Brasil Colônia (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Katia Siqueira de Freitas: Graduação em Letras (1968) e Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia- UFBA-(1975), Mestrado em Curriculum e Instrução - The Pennsylvania State University (1979), Doutorado (1982) e Pós-Doutorado (1986) em Administração da educação- Educational Administration - The Pennsylvania State University. Professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador -UCSAL- Programa de Políticas Sociais e Cidadania. Experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Educacional, atuando nos seguintes temas: gestão e avaliação de políticas sociais, administração e gestão de

escolas públicas, administração e gestão da educação, gestão e avaliação da educação presencial e a distância, educação de adultos. Desenvolve pesquisa sobre educação e políticas sociais. Foi uma das cinco coordenadoras do PROGED- Programa de Formação Continuada de Gestores em Educação Básica- UFBA/ISP/MEC- período 2004 a 2008. Atuou como coordenadora pedagógica, suporte impresso, do PAR FORMAÇÃO/MEC/UFBA/ISP entre 2008 e 2010. Coordenou e Elaborou com colegas o módulo sobre liderança para o - Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación-IIPE- BA/ UNESCO- La formación para la gestión y la política educativa: conceptos básicos y orientaciones para su enseñanza- sob o Proyecto de Atualización de formadores en gestión y política educativa, em 2003/4. Foi consultora do MEC para o PRADIME- Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação e do PROGESTÃO- Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares, coordenadora do PGP/LIDERE- Programa Gestão Participativa com Liderança em Educação- constituído de projetos de pesquisa e extensão. Foi Editora da revista Gestão em Ação, Vice-Presidente Nacional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação- ANPAE- biênio 2000-2002 e Vice- Presidente da Região Nordeste da ANPAE bienio2006-2007. Membro do corpo editorial de revistas científicas. Foi Vice-Coordenadora da Câmara de Assessoramento e Avaliação Técnico-Científico da FAPESB- área EDUCAÇÃO- período dezembro2006/dezembro08. Vice-Coordenadora da Câmara de Ciências Humanas e Educação no período 2009-2010. Faz parte do corpo de avaliadores institucionais do INEP. Publicação sobre educação de adultos, gestão da educação, formação de professores, outras. Líder do grupo de pesquisa GAPPS e vice líder do grupo Políticas Públicas e Gestão Escolar. Tem experiência internacional em vários países como: a) Timor Leste onde lecionou gestão da educação na Universidade do Timor Leste - LAROSA? em Dilli, capital do país, como parte de um projeto interinstitucional conjunto com a UFBA , b) Venezuela ? na Universidade Nacional Aberta da Venezuela- realizou a pesquisa para tese de Doutorado, c) nos Estados Unidos além de realizar seus estudos de Mestrado, Doutorado e pós-Doutorado na The Pennsylvania State University, fez palestras na Universidade de Stanford em Palo Alto, California, esteve em contato com pesquisadores da Universidade da Califórnia, outras, d) em 2017 , fez várias visitas técnicas a quatro Universidades no exterior, foram elas - à universidade Jawaharlal Nehru,(Jawaharlal Nehru University) em nova Delli , India, assim como a Universidade de Johanesburgo na Africa do Sul- (University of Johannesburg - South Africa) e também as Universidade do Minho e de Coimbra, as duas últimas em Portugal. ORCID iD is 0000-0003-0984-814X (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Maria Del Carmen Dantas Kormann: Graduada em Estatística pela Universidade Federal do Paraná (UFPR); Especialista em Análise de Sistemas na Administração de Empresa e em Planejamento e Gerenciamento Estratégico, pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR); atuou como estatística na PUCPR entre 1985 e 1996, e como coordenadora do núcleo de Estatística e Pesquisa institucional da PUCPR – 1996-2005. Foi consultora de informações junto a organizações (Alçabras e Asia Shipping). Atualmente, atua como Diretora do Colégio SESI de Araucária – Ensino Médio (ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 2, 2010, p. 292). Ressalte-se que não detectado o currículo da pesquisadora na Plataforma LATTES.

CEDHAP: Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado – propõe contribuir para o desenvolvimento humano e organizacional, tanto no contexto das organizações privadas como das públicas, a fim de que possam alcançar a transformação e o avanço de sua experiência e realização de seus objetivos, pelo contínuo aumento da competência profissional e organizacional (CEDHAP, 2018).

Vera Maria Nigro de Souza Placco: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1967), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1978), Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992) e Pós-Doutorado em Psicologia Social na École Des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS) - França. Atualmente é professora titular dos Programas de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Programa de Mestrado Profissional (PEPG em Educação: Formação de Formadores), da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Contexto Escolar, Processos Identitários na formação de Professores e Alunos da Educação Básica (CEPID / CNPq) e atua como pesquisadora Associada do Centro Internacional de Estudos em Representações Sociais e Subjetividade -Educação - FCC/DPE-CIERS-Ed e da Cátedra UNESCO ? Profissionalidade Docente (FCC). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, educação, psicologia da educação, representações sociais e coordenação pedagógica / educacional. É assessora educacional junto a instituições de ensino públicas e particulares. Tem artigos e livros publicados na área de Educação e Psicologia. Bolsista produtividade CNPq - PQ/2 (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Laurinda Ramalho de Almeida: cursou Pedagogia e especialização em Orientação Educacional na USP; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação na Pontifícia

Universidade Católica de São Paulo, concluindo o Doutorado em 1992. Atuou como professora, orientadora educacional, diretora e supervisora na Rede Pública Estadual e em órgãos centrais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo. Atualmente é docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação e do Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores, ambos da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. É líder do Grupo de Pesquisa Bases da Psicologia na Educação, no CNPq. Em seu Currículo Lattes, os termos mais frequentes na contextualização da Produção Científica são: Formação de Professores, Ensino-Aprendizagem, Psicologia da Educação, Ensino Fundamental, Ensino Público, Coordenação Pedagógica Educacional, Relações Interpessoais, Abordagem Centrada na Pessoa e Psicogenética Walloniana (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Lucia Trevisan de Souza: Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia e do Curso de Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Foi Coordenadora do Programa de 2010 a 2017. Possui Graduação em Psicologia (1985), Mestrado (1998) e Doutorado (2004) em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atua na área da Psicologia Escolar-Educacional, com interesse no desenvolvimento humano e nos processos educativos, desenvolvendo pesquisas sobre os temas: relações professor-aluno-gestores-comunidade; inclusão escolar; formação docente; valores na escola; desenvolvimento da adolescência; desenvolvimento infantil; aspectos afetivos nas práticas pedagógicas; o papel da linguagem no desenvolvimento e aprendizagem e psicologia da arte. A psicologia Histórico-Cultural é o aporte teórico adotado para as análises realizadas pelo grupo de pesquisa que coordena: Processos de constituição do sujeito em práticas educativas. Tem experiência na área da educação, em que atua como assessora de redes públicas municipais e estaduais e é avaliadora ad hoc do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo (PLATAFORMA LATTES, 2018).

APÊNDICE C- FUNDAÇÕES, INSTITUTOS E PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N. 3

Maria Malta Campos: Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1961) e Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (1982). Realizou estágios de pós-doutorado na Universidade de Stanford e na Universidade de Londres. É Pesquisadora Sênior do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, professora aposentada do Programa de Pós-Graduação em Educação - Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e presidente da diretoria colegiada da ONG - Ação Educativa. Foi presidente da ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. Participou do Comitê Assessor de Educação do CNPQ, do Conselho Técnico Científico da Educação Básica da CAPES e atuou como sua representante no Conselho Superior da CAPES. Tem experiência na área de Educação Básica, atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, creche, qualidade da educação e política educacional (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Yara Lúcia Esposito: Possui Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1970), Mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1986) e Doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo(1995). Atualmente é Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Psicologia da Educação. Atuando principalmente nos seguintes temas: AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, Política educacional, Desenvolvimento cognitivo, Ensino-aprendizagem, Currículo (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Eliana Maria Bahia Bhering: Possui Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), Mestrado em Child Development With Early Childhood Education - University of London (1990), Doutorado em Educação - University of London (2000) e Pós-Doutorado pela UFF/RJ (2004). Atualmente é Pesquisadora Sênior da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Professora Adjunta II da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atuou em cursos de Graduação e pós-graduação nas áreas da Psicologia, trabalhando com temas da Psicologia do Desenvolvimento e Educacional; e Pedagogia, se dedicando principalmente aos seguintes tópicos: fundamentos e novas abordagens da educação infantil, envolvimento de pais com a escola, interação adulto/criança, práticas educativas diárias da família e da educação infantil; avaliação da qualidade na EI e ambientes para a educação de crianças pequenas. Tem ampla experiência com formação

inicial (com estágios e prática pedagógica) e continuada de profissionais da Educação Infantil desenvolvendo em ações tanto em redes municipais quanto no setor privado. Atualmente, pertence a um dos grupos de pesquisa do Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, intitulado " Educação e Infância: políticas e práticas"; inserida na linha de pesquisa chamada " Programas e Práticas na Educação da Infância". (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Beatriz de Oliveira Abuchaim: possui Graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1997), Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006) e Doutorado em Educação/Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2012). Bolsista do programa de Doutorado sanduíche da Comissão Fulbright e CAPES, com estágio nos Estados Unidos da América, na University of North Carolina (2011-2012). Trabalhou como pesquisadora na Fundação Carlos Chagas. Atualmente é gerente de conhecimento aplicado na Fundação Maria Cecília Souto Vidigal. Tem experiência nas áreas de Educação e Psicologia atuando principalmente nos seguintes temas: educação infantil, currículo e formação de professores. É também escritora, tendo publicado textos em antologias e dois livros de literatura juvenil (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Fabiana Silva Fernandes: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1999) e Doutorado em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2006). É pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais, da Fundação Carlos Chagas, integrando o grupo de pesquisas Educação e Infância: políticas e práticas, na linha de pesquisa Infância, História e Sociedade. Atua nas áreas de Política Educacional, Planejamento e Gestão Educacional e Políticas para a Infância (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Bruna Ribeiro: Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/USP onde pesquisa a temática da Avaliação da/na Educação Infantil. Mestre em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP (2010), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Malta Campos. Pedagoga, especialista em educação infantil pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Atua como assessora da Divisão de Educação Infantil (DIEI) da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, desde 2013, assessorando na construção dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana (2016). Idealizadora e docente do curso Diálogos sobre Avaliação da/na educação infantil promovido pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) para os formadores das 13

Diretorias Regionais de Educação/DREs do município. Atuou como consultora especialista em educação infantil (COEDI,SEB,MEC) na discussão da Base Nacional Comum da Educação Infantil (2015/2016). Realizou a pesquisa Iniciativas Municipais de Avaliação na Educação Infantil: Um estudo exploratório em 125 municípios brasileiros, como consultora da Unesco (2015/2016) Coordenou a área de avaliação educacional da MOVE (2001-2016) onde atualmente é colaboradora. Atuou em pesquisas na Fundação Carlos Chagas/FCC, entre elas: A gestão da educação infantil no Brasil (FVC/FCC,2012. Coordenou a avaliação externa de um projeto de educação infantil em Secretarias Municipais de Educação em cinco municípios do nordeste brasileiro (Olinda, Maceió, Natal, Maracanaú, Camaçari). Coordenou o projeto de pesquisa e monitoramento de políticas públicas na Educação Infantil no Brasil pelo Instituto Girassol de Educação Infantil e Pesquisa (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Beatriz Souza Dias de Olival Costa: “Estudante dos cursos de Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP) e Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 3, 2012, p. 355). Ressalta-se que não foi detectado o currículo da pesquisadora na Plataforma LATTES.

Nilma Santos Fontanive: Possui Graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1964), Mestrado (1974) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2009). Foi professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro de 1973 a 1995. Atualmente é Coordenadora do Centro de Avaliação da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação da educação básica, capacitação de professores em avaliação, SAEB / Prova Brasil e escalas de proficiências. Membro do Conselho Nacional de Educação desde o ano de 2016, sendo atualmente Vice-Presidente da Câmara de Educação Básica (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Ruben Klein: Possui Graduação em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1968), Mestrado em Matemática pelo Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (1969), Doutorado em Matemática pela Massachusetts Institute Of Technology (1974), pós-doutorado pela University of California System(1978), Pós-Doutorado pela University of California System(1987) e Pós-Doutorado pela University of California System(1988). Atualmente é Consultor da Fundação Cesgranrio. Tem experiência na área de Probabilidade e Estatística, com ênfase em Estatística. Atuando principalmente nos seguintes temas: Gaussian Process, Stationarity, Quadratic variation (PLATAFORMA LATTES, 2018). Ressalta-se que a última atualização do currículo deste pesquisador data de 22/11/2017.

Suely da Silva Rodrigues: Doutora em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2001) e Mestrado em Tecnologia Educacional nas Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2003). Atualmente trabalha no Centro de Avaliação da Fundação CESGRANRIO. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação de aprendizagem, avaliação em larga escala, prática docente e ensino de Matemática (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Fundação Cesgranrio: Entidade de direito privado, de natureza educacional, cultural e assistencial, a Fundação CESGRANRIO tem como atividades principais: concursos públicos e/ou processos seletivos públicos; avaliação, vestibulares, Mestrado em Avaliação, capacitação de professores, certificação, pesquisa, projetos sociais, Projetos culturais, projetos na área de saúde, fóruns e publicações (FUNDAÇÃO CESGRANRIO, ONLINE, 2018).

Maria Elizabeth Bianconcini Trindade Morato Pinto de Almeida: Professora associada da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Doutora em Educação (Currículo) pela PUC-SP (2000) com Mestrado em Educação (Currículo) pela PUC-SP (1996) e Graduação em Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973). Membro do Comitê Assessor da área de Educação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, 2014 a julho, 2017), pesquisador produtividade PQ 1C do CNPq, consultor/parecerista ad hoc do CNPq, CAPES, FAPESP, líder do grupo de pesquisa Formação de educadores com suporte em meio digital, certificado em 2003. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP (2009-2013). Tem experiência em Educação e Tecnologias, com pesquisas e publicações sobre currículo e tecnologias, educação a distância, tecnologias e formação de professores, web currículo, cultura digital e educação, narrativa digital (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Leila Rentroia Iannone: Possui Graduação em Pedagogia pelo Centro Universitário Assunção (1978), Graduação em Letras Português pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae (1971), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002). Atualmente é diretora da LRI Avaliação Educacional e consultora da L&R - CREARE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Currículos Específicos para Níveis e Tipos de Educação, atuando

principalmente nos seguintes temas: avaliação, currículo, políticas públicas, inovações e gestão (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Maria da Graça Moreira da Silva: concluiu o Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2004. Atualmente é docente do Departamento de Computação e do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Integra o PROGRAMA POSTDOCTORAL DE INVESTIGACIÓN EN CIENCIAS SOCIALES NIÑEZ Y JUVENTUD, pelo Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Consultora na implantação de projetos educacionais e sociais em secretarias de educação, secretarias da saúde, instituições de ensino, ONG e empresas. Experiência na gestão de projetos em larga escala, na formação de recursos humanos para inovação, e-learning, EaD e tecnologias. Participou de diversos projetos internacionais e nacionais junto ao MEC, UNDIME, PRADIME, UNDP e em outras instituições governamentais e não governamentais (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Marco Antonio de Jesus Machado: Possui Licenciatura em Filosofia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (1984), Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras 'Professor Carlos Pasquale' (1990), Mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2010). Especialização em Planejamento, Implementação e Gestão de EAD pela Universidade Federal Fluminense. Atuou em grupos de pesquisa da Pontifícia Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Planejamento e Avaliação Educacional e atuou, principalmente, nos seguintes temas: avaliação, tecnologias da informação e comunicação - TIC, avaliação de projetos, formação de gestores escolares e avaliação docente (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Maria Cecília Sampaio Villarinhos: Possui Graduação em Física pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1968). Foi docente na mesma Universidade, nos cursos de Física, Matemática e Ciências da Computação no período de 1969 a 2006. Desde então, tem atuado em projetos de formação de educadores das Redes Estaduais e Municipais, nas áreas de Matemática e Educação, com ênfase em integração de tecnologias ao currículo, tecnologias na escola, inclusão digital, gestão escolar e tecnologias, educação a distância. Atualmente atua na formação PROUCA da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo (PLATAFORMA LATTES, 2018). Ressalta-se que a última atualização do currículo na Plataforma data de 22/01/2013.

Maria Elisabette Brisola Brito Prado: formada em Licenciatura em Ciências e Matemática (1974), possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1984), Mestrado em Educação na área de Psicologia Educacional pela Universidade Estadual de Campinas (1996) e Doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Atualmente é professora doutora do Programa de Pós Graduação em Educação Matemática da Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN Brasil), pesquisadora colaboradora do Núcleo de Informática Aplicada à Educação (NIED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e do Projeto UCA da SEB-MEC. Membro do Comitê Científico Pedagógico do Projeto Educação na Cultura Digital do Programa Proinfo/MEC. Desenvolve trabalhos de consultoria e de pesquisas com publicações nas áreas de Formação de Professores, Educação Matemática, Tecnologia e Mídias na Educação e Educação a Distância (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Mônica Piccione Gomes Rios: Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004) e Mestra em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Possui especialização em Avaliação à Distância pela Universidade de Brasília (1999); Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências e Letras Senador Fláquer (1982) e Graduação em Química pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Oswaldo Cruz (1982). Atualmente é professora da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC-Campinas do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação e do Curso de Pedagogia. Integra o grupo de pesquisa GRAPSE - Grupo de Avaliação, Políticas e Sistemas Educacionais do PPGE-PUC-Campinas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: currículo, processos de ensino e aprendizagem, formação de professores e políticas públicas em educação (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Nelson Morato Pinto de Almeida: Doutor em Ciências. Título obtido junto a Universidade de São Paulo USP no Programa de Integração da América Latina, (PROLAM) com a defesa da tese " O ensino profissional técnico de Nível Médio no Brasil e no Chile. Convergências e Divergências na formação profissional e no trabalho", data de defesa: 28/02/2011. Mestre em Educação pela Universidade Cidade de São Paulo (2005). Possui Graduação em Engenharia Mecânica pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1974). Especialização em Engenharia de Segurança e Higiene do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP e em Engenharia de Produção na área de produção de açúcar e álcool pela Universidade Metodista de Piracicaba em convênio com a

Cooperativa de Açúcar e Alcool - UNIMEP/COOPERSUCAR. Desenvolvi atividades acadêmicas, com ações voltadas à criação e formatação de documentação pedagógicas e de controle para Educação a Distância, cálculos estatísticos e produção de gráficos e tabelas para os projetos: Projeto UCA (Um computador por aluno) PUC/SP- acompanhamento da formação do Estado de Alagoas, Projeto UCA-CNPQ - acompanhamento das atividades e de controle do projeto, Projeto Pro UCA-PUC/SP - acompanhamento da formação de professores da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo/SP, Projeto Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME), Gestão e Tecnologia para a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, projeto piloto da Escola de Gestores/INEP, Pesquisa sobre educação a distância para a Fundação Victor Civita. Fui pesquisador do Projeto Um Computador por Aluno, no estado de Alagoas, dentre as áreas de atuação no Projeto UCA da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atuo também como pesquisador e responsável pela documentação deste projeto nos demais estados. Atuo como técnico de documentação no Projeto UCA do estado de Tocantins pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolvi atividades na área educacional como professor de Informática e de cursos profissionalizantes nas áreas de Extensão e de Ação Social da Universidade Anhembi Morumbi. Atuei como Professor da Escola Técnica Aprígio Gonzaga e da Escola Técnica Uirapuru, ambas do Centro Paula Souza de São Paulo ministrando aulas de informática e de Segurança e Higiene do Trabalho. Atuo como professor de Pós Graduação nos Cursos de Docência para o Ensino Técnico e Docência para o Ensino Superior, do Centro Universitário SENAC - Campus Santo Amaro, na modalidade a distância (PLATAFORMA LATTES, 2018). Ressalta-se que a última atualização do currículo na Plataforma data de 22/06/2015.

Odete Sidericoudes: Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Faculdade Riopretense de Filosofia Ciências e Letras (1975), Graduação em Pedagogia pela Faculdade Riopretense de Filosofia Ciências e Letras (1979), Mestrado em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP - Rio Claro (1996) e Doutorado em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática e Tecnologia, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de profissionais da educação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), EaD, Prática Pedagógica, Linguagem de Programação Logo e outros softwares, Gestão de Projetos

Educacionais com o uso da Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (PLATAFORMA LATTES, 2018).

APÊNDICE D - INFORMAÇÕES SOBRE PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.4

Romualdo Luiz Portela de Oliveira: Possui Graduação em Matemática-Licenciatura (IME-USP, 1982), Mestrado (FEUSP - 1990) e Doutorado (FEUSP - 1995) ambos em Educação e Livre Docência (FEUSP - 2006). Realizou estágio de pós-doutoramento na Universidade de Cornell (1996-7). Em 2004-5 foi consultor do Laboratório Latino Americano de Avaliação da Qualidade da Educação (LLECE), Orealc-Unesco, Santiago do Chile. De dez. 2012 a fev.2013, foi pesquisador visitante junto à Universidade de Maryland (programa de Educação Internacional e Comparada) e de dez. 2013 a fev. 2014 foi pesquisador visitante junto à Universidade do Minho (Portugal). Coordenou o Curso de Pedagogia da FEUSP (1999-2001 e 2013-2014), o GT Estado e Política Educacional da ANPED (1993-1996), o programa de Pós-Graduação em educação da FEUSP (2007-2010), foi membro da Comissão Setorial de Avaliação da Universidade de São Paulo (Educação e Psicologia), 2012 a 2014, e Coordenador de Educação da Capes (2014-2018). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas educacionais, financiamento da educação, avaliação educacional, administração escolar e direito à educação. Nos últimos anos tem desenvolvido três linhas de pesquisa, o estudo dos impactos da financeirização da economia na educação, particularmente na educação superior; estudos sobre educação e desigualdade, com especial atenção à desigualdade intraescolar e estudos em torno da qualidade da educação básica, particularmente no debate acerca dos indicadores. Atualmente é professor Titular aposentado no Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Colaborador Sênior), professor visitante na Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2018-2019) e membro da coordenação de Ciências Humanas 3 (Educação e Psicologia) da FAPESP (desde 2012) (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Adriana Bauer: Possui Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação (1996), Mestrado (2006) e Doutorado (2011) em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, com estágio pós-doutoral no Institute of Education (IoE) - Londres. Possui experiência na área de Educação, com ênfase em Avaliação Educacional, Currículo e Política Educacional. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas e docente do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, atuando na Graduação e na Pós-Graduação. Atua como Diretora Acadêmica da Associação Brasileira de Avaliação Educacional (ABAVE)

(gestões 2016-2018 e 2018-2020) e é membro do Comitê Editorial do Periódico “Estudos em Avaliação Educacional” (desde 2012). Suas pesquisas em andamento envolvem a discussão da avaliação de implementação de propostas curriculares, as relações entre currículo escolar e desigualdades educacionais e as propostas de avaliação existentes em municípios brasileiros (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Maria Paula Ferreira: Gerente de Metodologia e Estatística da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) e responsável pela criação de indicadores socio- econômicos, entre eles o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social (IPVS). Doutora em Ciências pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FMUSP) (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 237). Ressalta-se que não foi detectado o currículo desta pesquisadora na Plataforma Lattes.

Elaine Garcia Minuci: Atualmente é analista sênior da Fundação SEADE. Tem experiência na área de Estatística, há mais de 20 anos, com ênfase em análise de pesquisas quantitativas. Atualmente trabalha na área de educação, explorando dados do Censo Escolar e em avaliação de programas de políticas públicas. Usa análise multivariada, e atua na construção de indicadores: IPRS, IPVS. Mestre em Epidemiologia (PLATAFORMA LATTES). A última atualização do currículo desta pesquisadora data de 27/09/2013.

Fábio Ferrite Lisauskas: Administrador e Pedagogo, trabalha na Diretoria Adjunta de Desenvolvimento Institucional do Instituto Federal de São Paulo (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Renata de Alvarenga Zimburg: As informações contidas no Currículo Lattes são insuficientes. “Aluna de Graduação em Pedagogia na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)” (ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – n. 4, 2013, p. 238).
- Nathalia Cassettari: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (2007), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2011) e Doutorado pela Universidade de São Paulo (2015). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, qualidade da educação remuneração de professores, avaliação de professores, qualidade docente e trabalho docente (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Malena Xavier de Carvalho: Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo, Brasil (2015) (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Fernando Vizotto Galvão: Doutorando em Educação pela Faculdade de Educação - USP. Mestre em Educação pela Faculdade de Educação - USP (2016). Possui Graduação em

Economia pela Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade - USP (2008). Atua como Especialista em Políticas Públicas no Governo do Estado de São Paulo desde 2010 (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Sofia Lerche Vieira: Licenciada em Letras (UnB). Mestre em Educação (UFC). Doutora em Filosofia e História da Educação (PUC/SP), com Pós-Doutorado pela Universidad Nacional de Educacion a Distancia, Espanha. Consultora e Bolsista de produtividade do CNPq. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Foi professora da Universidade Federal do Ceará (UFC), da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), da Universidade Nove de Julho. (UNINOVE) e Professora Visitante do Lemann Center-Stanford. Outras atividades exercidas: Secretária de Estado do Ceará (2003-2005), Membro do Comitê Assessor da Área de Educação do CNPq (2011-2014) e Secretária de Educação do Município de Aracati-CE (2017). Membro do Comitê Editorial da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Editora Liber Livro. Escreve sobre política, história e gestão da educação (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Eloísa Maia Vidal: Possui Graduação em Engenharia Elétrica pela Universidade Federal da Paraíba (1980), Graduação em Filosofia pela Faculdade de Filosofia de Fortaleza (1989), Mestrado (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2000). É professora associada da Universidade Estadual do Ceará. Tem experiência na área de ensino de Ciências com ênfase em Educação Científica e Tecnológica, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de física, aquisição de conceitos científicos e produção de recursos didáticos. Trabalha como pesquisadora na área de educação com temas como indicadores educacionais, gestão educacional e escolar, formação docente e recursos didáticos. Atua em gestão e produção de recursos pedagógicos para educação a distância e desde 2011 é coordenadora Adjunta da Universidade Aberta do Brasil na Universidade Estadual do Ceará (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Iasmin da Costa Marinho: Professora Assistente da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), vinculada ao Departamento de Educação na área de Política e planejamento; Estágio em Espaço Escolar e Não Escolar. Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) na linha Estado, Sociedade e Educação. Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Concluiu Pedagogia Licenciatura Plena na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Coordena o Programa Brasil Alfabetizado no âmbito do município de Mossoró (RN). É formadora do eixo de Educação Infantil no

Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Auxiliou no desenvolvimento de pesquisas e eventos científicos em diversas instituições, quais sejam: Fundação Carlos Chagas (FCC); Fundação Vanzolini (FV); Fundação Victor Civita (FVC) e Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação comunitária (CENPEC). É pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa Política Educacional, Gestão e Aprendizagem (GPPEGA), coordenado pela Prof. Dra. Sofia Lerche Vieira (UECE); do Grupo Formação, Memória e Políticas Educacionais (FORMEPE) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estado, Educação e Sociedade (GEPEES) na UERN. Desenvolve pesquisas sobre Administração/Gestão Escolar; Políticas Educacionais, Desigualdades Educacionais e Formação de professores (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Pâmela Félix Freitas: Doutoranda em Educação pelo programa Estado, Sociedade e Educação da Universidade de São Paulo (USP), com estágio doutoral com Prof. Dr. Maurice Tardif, diretor do Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE) na Universidade de Montréal, Canadá. É Mestre em Educação pela USP e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (Uece). É pesquisadora na coordenação de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (Gepave). Tem experiência na Educação e interesse de pesquisa nas áreas: Avaliação Educacional, Formação de Professores e Políticas Públicas Educacionais (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Haroldo da Gama Torres: É economista e demógrafo com extensa experiência em políticas sociais. Trabalhou em mais de 200 projetos em diferentes áreas incluindo educação, inteligência de mercado, microfinanças, avaliação de impacto, meio ambiente, saúde e habitação. Tem colaborado regularmente com agências multilaterais, ONGs e diferentes organizações públicas federais, estaduais e municipais no Brasil (PLATAFORMA LATTES, 2018). Última atualização no currículo deste pesquisador data de 29/10/2016.

Jacqueline Moraes Teixeira: Doutora em Antropologia Social na Universidade de São Paulo (USP) onde também obteve o título de Mestre. Possui Graduação em Ciências Sociais (USP/2008) e Graduação em Teologia (Universidade Presbiteriana Mackenzie/2012). É pesquisadora do NAU (Laboratório do Núcleo de Antropologia Urbana da USP) onde desenvolve pesquisas sobre religiosidade em contextos urbanos, e do CEBRAP (Centro Brasileiro de Análise e Planejamento) realizando pesquisas na área de gênero, sexualidade e religião. Suas principais áreas de atuação e pesquisa são Antropologia Urbana, Antropologia

da Religião e Marcadores Sociais da Diferença. Atualmente é Professora Substituta no Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação da Faculdade de Educação da USP (FE-USP) e realiza estágio de Pós Doutorado no PPGAS/USP (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Danilo Sales Nascimento França: Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (2017), com período sanduíche na Brown University (EUA). Possui Graduação em Ciências Sociais (2007) e Mestrado em Sociologia (2010) pela Universidade de São Paulo. Atua principalmente nos seguintes temas: sociologia das relações raciais, segregação residencial, desigualdades raciais, demografia, sociologia urbana e desigualdades educacionais (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Rafael de Sousa Camelo: Possui Graduação em Economia pela Universidade de São Paulo (2007), Mestrado em Economia pela Fundação Getulio Vargas - SP (2010) e Doutorado em Economia pela Fundação Getulio Vargas - SP (2016). Atualmente é professor convidado da Fundação Itaú Social, pós-graduando (Doutorado) da Fundação Getulio Vargas - SP e assessor técnico da Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Economia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, programa bolsa-família, school accountability, avaliação de políticas públicas e qualidade da educação (PLATAFORMA LATTES, 2018). A última atualização no currículo deste pesquisador data de 22/07/2017.

APÊNDICE E - INFORMAÇÕES SOBRE PESQUISADORES PARTICIPANTES NO ESTUDOS & PESQUISAS EDUCACIONAIS – N.5

CENPEC: É uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, criada em 1987. Tem como objetivos o desenvolvimento de projetos, pesquisas e metodologias voltadas à melhoria da qualidade da educação pública e a incidência no debate público. O CENPEC atua em parceria com a escola pública, espaços educativos de caráter público e iniciativas destinadas ao enfrentamento das desigualdades.

Antônio Augusto Gomes Batista: Graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (1985), realizou seus cursos de Mestrado (1990) e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1996), onde atuou nos cursos de Graduação em Pedagogia e Licenciatura em Letras (1990-2012) e de Pós-Graduação em Educação (1994-2014) Desenvolveu estudos de pós-doutorado na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris. Atuou como & quot;visiting scholar" na University of Tennessee at Knoxville e como professor visitante na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, assim professor convidado do Curso de Especialización y Maestría en Lectura y Escritura de la Universidad Nacional de La Plata (2006-2012). Seus principais interesses de pesquisa se voltam para a construção das desigualdades escolares, especialmente para suas relações com as desigualdades socioespaciais em grandes centros urbanos. Atualmente dirige a CENPEC, em São Paulo (PLATAFORMA LATTES, 2018). A última atualização do currículo deste pesquisador data de 26/10/2016.

Hivy Damasio Araujo Mello: Atualmente sou Pós-Doutoranda junto ao Departamento de Sociologia da Unicamp, onde leciono a disciplina Educação e Sociedade, além de integrar, como pesquisadora, o Laboratório de Licenciaturas (L3) do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH). Sou Doutora em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2012), mestre em Administração pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas - EAESP/FGV (2004) e graduada em Administração de Empresas pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC (1999). Tenho interesse e experiência de pesquisa nas áreas de Sociologia, Educação e Estudos Organizacionais, nos seguintes temas: sociologia da educação, educação e sociedade; política e educação no Brasil; educação e cooperação internacional/ organismos internacionais; Banco Mundial; educação e globalização; políticas públicas e educação; educação e desigualdade; financeirização e

educação. Na docência, lecionei em cursos de Graduação e Pós-Graduação (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Pâmela Félix Freitas: Doutoranda em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), é Mestre em Educação também pela USP e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). É pesquisadora na coordenação de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec) e Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Avaliação Educacional (GEPAVE). Trabalhou em pesquisas de diversas organizações, como: Cenpec; Fundação Victor Civita (FVC), Observatório da Educação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Fundação Lemann, onde também atuou como formadora de um de seus programas Técnicas Didáticas para gestores e professores de redes municipais de ensino. Prestou consultorias e assessorias junto a Organização dos Estados Ibero-americanos (OEI), Fundação Telefônica, Fundação Vanzoline e Fundação Itaú Social (FIS). Trabalhou ainda na Unidade de Gerenciamento de Projetos (UGP) e no núcleo de Planejamento da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE), auxiliando no monitoramento de projetos federais e estaduais e na elaboração do Programa de Ações Articuladas (PAR) estadual (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Vanda Mendes Ribeiro: Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico) da Unicid/SP (Conceito 5 Capes). Professora do Programa de Mestrado Profissional da UNICID. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP com sanduíche na Universidade de Genebra, bolsa CNPq e Capes (2012). Possui Graduação em Ciências Sociais pela UFG/GO (1990), especialização em Sociologia pela Universidade Paris III (1994) e Mestrado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (1998). Lidera o Grupo de Pesquisa Educação e Vulnerabilidade Social nos Territórios, no CNPQ. Atuou como consultora junto ao MEC (SEB) e INEP. Foi Coordenadora Adjunta de Pesquisa no Cenpec (2013-2016). Na Ação Educativa, foi responsável pela concepção e coordenação técnica da produção dos Indicadores da Qualidade na Educação, EF e EI. Indicada para Vice-Coordenadora do GT Sociologia da Educação, da ANPED, gestão 2017-2019. Seus principais interesses de pesquisa são: desigualdade/equidade e 1) vulnerabilidade social no território; 2) implementação de políticas educacionais; e 3) princípios de justiça. Indicadores de produção: Índice i10 5 no Google Acadêmico; RG Score 8,05; Scopus h2 (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Joana Borges Buarque de Gusmão: Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e bacharel em Ciências Sociais pela mesma Universidade. Atua em projetos e pesquisas na área de educação desde 2002. Desde 2013 é pesquisadora da Coordenação de Desenvolvimento de Pesquisas do Cenpec, sendo que a partir de 2016 passou a ser líder de projetos da área, responsável pela gestão das pesquisas e sua disseminação (PLATAFORMA LATTES).

Elba Siqueira de Sá Barretto: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1965), Mestrado e Doutorado em Sociologia pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (1980 e 1991). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; Programa de Pós-Graduação em Educação. Foi pesquisadora sênior, editora de Cadernos de Pesquisa e Superintendente de Educação e Pesquisa da Fundação Carlos Chagas; atualmente é consultora da instituição. Tem experiência na área de Educação e trabalha principalmente com os seguintes temas: políticas públicas, ensino fundamental, currículo e formação docente (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Rosário Silvana Genta Lugli: Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (1993), Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2002). Atualmente é docente da Universidade Federal de São Paulo, lecionando disciplinas da área de Sociologia para o curso de Pedagogia. É orientadora (Mestrado e Doutorado) do Programa de Pós Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência. Os temas a que se dedica na área de Educação vinculam-se à Sociologia da Educação, com produção a respeito de formação de professores e trabalho docente (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Luiz Carlos Novaes: Possui Graduação em Ciências Biológicas e em Pedagogia, Mestrado em História e Filosofia da Educação (PUC/SP, 1999), Doutorado em Educação e Ciências Sociais pelo Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade (PUC/SP, 2004) e Pós-Doutorado em Educação (USP, 2012). Atualmente é professor no Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP) nos cursos de Graduação e Pós-Graduação. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em política educacional, trabalho docente e escola pública, atuando principalmente nos seguintes temas: políticas públicas em educação, gestão e administração da educação, políticas de avaliação em larga escala, trabalho e profissão docente, escola pública e cultura escolar (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Anna Helena de Almeida Pires Altenfelder Silva: É pedagoga, com especialização em psicopedagogia pelo Instituto Sedes Sapientiae, mestre e doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É Presidente do Conselho de Administração do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), onde atua há mais de quinze anos como superintendente, pesquisadora, formadora, autora de materiais de orientação para professores e gerente de projetos. Foi professora e coordenadora pedagógica da Educação Básica e docente de disciplinas e supervisão de estágio em cursos de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicopedagogia (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Andreia Lunkes Conrado: Possui Graduação em Licenciatura em Matemática pela Universidade de São Paulo (2000) e Mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2005). Atuou na Educação Básica, como professora de matemática no Ensino Fundamental e Médio, e na Educação Superior, em cursos de Pedagogia e Licenciatura em Matemática. Atualmente é Pesquisadora em Avaliações Educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), usufruindo de Licença para Interesse Particular no período 2013-2015. Tem experiência nas áreas de Educação Matemática e Avaliação Educacional, com ênfase nas metodologias do ensino de matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: Etnomatemática, Pesquisas Brasileiras e Avaliação Educacional em Larga Escala em Matemática (PLATAFORMA LATTES, 2018). A última atualização no currículo desta pesquisadora data de 30/09/2015.

Gabriela Miranda Moriconi: Graduada em Administração Pública (2003), com Mestrado e Doutorado em Administração Pública e Governo pela Fundação Getulio Vargas - SP (2008 e 2012). Atualmente é pesquisadora do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. Atua em projetos de pesquisa e de assessoria relacionados a políticas educacionais, especialmente em temas relacionados a docentes, tais como carreira, remuneração, formação, avaliação e condições de trabalho. Também realiza pesquisas sobre avaliação e indicadores educacionais e uso de métodos quantitativos em pesquisas educacionais (PLATAFORMA LATTES, 2018).

Luiza Helena da Silva Christov: Profa. Dra. Luiza Helena da Silva Christov é Doutora em Educação (PUC/SP 2001); possui Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1992). Criadora da coleção para coordenadores pedagógicos da Editora Loyola. Atualmente é professora assistente doutora aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, vinculando-se

voluntariamente ao Programa de Pós Graduação em Artes junto ao Instituto de Artes da UNESP. Coordenou a Licenciatura em Ciências Humanas da Faculdade SESI-SP de Educação. Realizou Estágio de Pós-Doutoramento junto à Universidade de Barcelona e junto ao Teachers College da Universidade de Columbia. É líder do Grupo de Pesquisa Arte é Formação de Educadores. Foi bolsista da Fundação Carlos Chagas para realização de pesquisas sobre o currículo do Ensino Médio no Brasil no período de 2013/2014. Coordenou grupo de pesquisa no Centro de Pesquisa e Formação do SESC/SP sobre a relação entre ética e estética. É consultora de redes de educação básica, públicas e privadas e de programas da Secretaria de Estado da Cultura em São Paulo (PLATAFORMA LATTES, 2018).