



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

KELINE DO SOCORRO RODRIGUES DE SOUZA ARAUJO

**A ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COM O
PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO COMO EXPRESSÃO
DO PROJETO LIBERAL DE EDUCAÇÃO**

BELÉM
2020

KELINE DO SOCORRO RODRIGUES DE SOUZA ARAUJO

**A ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COM O
PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO COMO EXPRESSÃO
DO PROJETO LIBERAL DE EDUCAÇÃO**

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

Orientador: Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo

BELÉM
2020

**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)**

A658a Araujo, Keline do Socorro Rodrigues de Souza
A ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO
INOVADOR COM O PROJETO JOVEM DE FUTURO DO
INSTITUTO UNIBANCO COMO EXPRESSÃO DO PROJETO
LIBERAL DE EDUCAÇÃO / Keline do Socorro Rodrigues de Souza
Araujo. — 2020.
123 f. : il. color.

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, 2020.

1. Neoliberalismo. 2. Parceria Público-Privado. 3. Programa
Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro. 4. Estado do Pará.
I. Título.

KELINE DO SOCORRO RODRIGUES DE SOUZA ARAUJO

**A ARTICULAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR COM O
PROJETO JOVEM DE FUTURO DO INSTITUTO UNIBANCO COMO EXPRESSÃO
DO PROJETO LIBERAL DE EDUCAÇÃO**

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

Data de aprovação: _____

Conceito: _____

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará - UFPA
Orientador

Profª. Dra. Lucélia de Moraes Braga Bassalo
Universidade do Estado do Pará - UEPA
Examinadora externa

Prof. Dra. Ney Cristina Monteiro Oliveira
Universidade Federal do Pará - UFPA
Examinadora interna

Dedico todo esforço empreendido nesta jornada a Deus, pela força espiritual, aos meus pais **Mara** e **Raimundo** pela educação revolucionária, à minha filha **Maria Eduarda** pela paciência e compreensão, sem julgar a minha ausência, e, ao meu filho **Arthur Henrique**, por provar a mim mesma que sou capaz de superar as adversidades, mesmo que tenha existido incredulidade de alguns.

AGRADECIMENTOS

Escrever esse trabalho, confesso que não foi uma tarefa fácil, pois ocorreu no momento de minha vida em que as mudanças surgiram de forma inesperada. Houve momentos em que a vontade de desistir superava o desejo de finalizar. Contudo, uma lembrança me motivou a continuar esse sonho. Lembrei que as águias, após atravessarem um processo doloroso de renovação, passam a voar mais alto. E, assim, por acreditar que tenho mais desafios a superar, decidi não desistir de explorar a minha capacidade de contribuir com a qualidade social da Educação.

Externo de forma singular que a força propulsora que emerge do meu ser não surgiu do nada. Essa força vem do Espírito Santo de Deus. Por isso agradeço, primeiramente, a Deus por estar sempre presente nas minhas caminhadas. E, ainda, por ter colocado em minha vida pessoas tão especiais que, de forma direta ou indireta, contribuíram com o sucesso desse trabalho, merecendo toda dedicação.

Portanto, agradeço, em primeiro lugar, ao meu Orientador, Professor Doutor Ronaldo Marcos de Lima Araujo, que é um ser humano apaixonado pela educação pública. Obrigada, querido Mestre, por acreditar na pesquisadora que eu iria me tornar, por ensinar com leveza, mas sem perder o rigor acadêmico. És um profissional exemplar, que nos traz muito orgulho e incentivo, para continuarmos buscando a nossa qualificação emancipatória. Gratidão e respeito são as palavras de ordem!!!

À Professora Doutora Ney Cristina, por aceitar compor a Banca de Qualificação e Defesa com observações ricas e essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

À Professora Doutora Mônica Ribeiro e a Professora Doutora Lucélia de Moraes Braga Bassalo, por aceitarem compor, respectivamente, minha Banca de Qualificação e Defesa com observações ricas e essenciais para o desenvolvimento desta pesquisa.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação Currículo e Gestão da Escola Básica, pelo conhecimento repassado, tão necessário para a construção da pesquisa, especialmente aos Professores Doriedson Rodrigues e Fabrício Carvalho.

Aos colegas da turma de Mestrado PPEB/2018, em especial aos (as) amigos (as) Alcione, Nilzete, Lampa, Leite, Alice, Cledinei, Roberta, Daniely, Ada Larissa, Kezya, Silvane e Renan, pelo companheirismo e amizade. Obrigada por todos os momentos de aprendizado e companheirismo!!!

Ao GEPTE, pelas discussões e conhecimentos apreendidos, especialmente à Cristiane Sousa, pelas trocas de conhecimentos.

Aos funcionários do PPEB, por sempre nos atenderem com carinho.

Agradeço, ainda, todo esse esforço à minha filha Maria Eduarda, minha bebê Graduação, que sempre compreendeu a minha ausência e que me deu força, carinho e que enxugou as minhas lágrimas quando tive vontade de desistir.

Ao meu filho Arthur, bebê Mestrado, que esteve presente em meu ventre, em meados do Curso, dando-me força para continuar, mesmo no momento em que muitas pessoas duvidavam que eu fosse finalizar, por estar trabalhando e, ainda por cima, grávida.

Ao meu companheiro Landry, pelo apoio, companheirismo e por ter cuidado do nosso filho para que a escrita deste trabalho ocorresse.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes nos momentos em que mais preciso e por sonhar junto comigo.

A todos os meus sobrinhos, principalmente ao Jandeson, por sempre estar à disposição nos diversos momentos em que precisei.

À minha irmã Jânia e à Amanda, por cuidarem tão bem da minha filha nos momentos em que tive que me ausentar para estudar e por estarem presentes em todos os momentos da minha vida. Gratidão!

A todos os meus sobrinhos, em especial à Amanda, Jandeson e Kédma pelas palavras de motivação.

Aos meus irmãos Adenilson e Adailton, em especial à minha irmã Kátia e ao Adailson, por sempre expressarem orgulho pelos meus esforços.

Às minhas amigas Ana e Izaura pelas palavras de incentivo, em especial à Valdete, que participou de todas as fases deste trabalho e de todos os momentos que precisei. Gratidão!

À minha amiga Edinilza, que sempre esteve à disposição para auxiliar-me na construção deste trabalho. Gratidão!

A burguesia esforça-se, na medida do possível, por submeter a escola aos seus próprios objectivos de classe, por impedir acima de tudo que ela possa contribuir para a emancipação do proletariado.

(SNYDERS, 1977, p. 30)

RESUMO

Este trabalho propõe-se a responder como o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro expressa o interesse privado na educação. Apresenta, enquanto objetivo geral, analisar como o ProEMI/JF busca introduzir a lógica do capitalismo nas Escolas Públicas Estaduais do Ensino Médio (com base no estudo da relação estabelecida entre o público e o privado no Brasil). O desenvolvimento do estudo pautou-se numa abordagem qualitativa materializada por meio da pesquisa documental, tendo como referências teórico-metodológicas o materialismo histórico-dialético. Elegeu-se, como fontes de dados, os documentos oficiais do Ministério da Educação, do Instituto Unibanco e da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), que orientaram a implementação do ProEMI/Jovem de Futuro no período de 2009 a 2014. Estes foram analisados a partir de três binômios categoriais definidos a posteriori: gestão democrática/gestão por resultados; integração curricular/fragmentação curricular e avaliação diagnóstica/avaliação em larga escala. Os documentos foram analisados com base no método de Categorização de Bardin (2016), que é definido como uma estratégia de Análise de Conteúdo. A partir do estudo realizado nesta pesquisa, inferiu-se que a construção de Políticas Públicas Educacionais está imbricada de interesses econômicos, políticos e sociais que são reeditados e desdobrados de acordo com as relações de força entre os grupos que disputam o poder. Assim, conclui-se que a implantação do ProEMI/JF no Estado do Pará foi permeada por uma visão contraditória, pois teoricamente os documentos dispõem sobre a gestão democrática, currículo integrado e avaliação diagnóstica, mas fundamentalmente trabalha com a gestão por resultados, que promove a fragmentação curricular e avaliação em larga escala, revelando, assim, que o interesse privado no ensino médio público tinha como finalidade implementar um projeto de educação privatista embasado em técnicas gerenciais. Isso foi constatado nos documentos criados pela SEDUC/PA, quando esses priorizavam as orientações dadas pelo Instituto Unibanco, evidenciando, portanto, que a função social da escola é deixada de lado em detrimento da busca por resultados quantitativos utilizados no meio empresarial como indicador da qualidade total.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Parceria Público-Privado. Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro. Estado do Pará.

ABSTRACT

This paper aims to answer how the Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEmi/JF) expresses the private interest in education. It presents, as a general objective, analysis of how the ProEmi/JF introduces the logic of capitalism at state public high schools, based on the study about the established relation between public and private in Brazil. The development of the study had its basis in a materialized qualitative approach through documented research, with the dialectical& historical materialism as a theoretical methodological reference. As a data source, the official documents of the Ministry of Education, Instituto Unibanco and the Secretary of State for Education (SEDUC) were selected. These organizations guided the implementation of the ProEmi/JF from 2009 to 2014. These data were analyzed from three categorical binomials, defined posteriori: democratic management/ result-oriented management, curricular integration/ curricular fragmentation and diagnostic evaluation/ large-scale evaluation. The documents were analyzed based on the Bardin (2016) Categorization Method, which is defined as a content analysis strategy. Based on the study developed in this research, it was inferred that the growth of educational public policies is constrained by economic, political and social interest that are changed and unfolded according to power struggles among some groups. So, the conclusion was that the creation of the ProEmi/JF in the state of Pará was surrounded by a contradictory point of view, since, theoretically, the documents discuss democratic management, curricular integration and diagnostic evaluation, however, fundamentally, it works with result-oriented management, which promotes the curricular fragmentation and large-scale evaluation, therefore, revealing that the private interest in public high school education had the goal of carrying out a privatizing educational project based on management techniques. This fact was noted on the documents created by SEDUC, since these prioritized the orientations given by the Institute Unibanco, showing that the social function of the school is cast aside in order to seek quantitative results used by the business environment as a total quality indicator.

Keywords: Neoliberalism. Public-Private Partnership (P3). Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro. State of Pará.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Brasil: Principais problemas do Ensino Médio, por indicadores do MEC (2013).....	72
Figura 2 – Proposta do Projeto Jovem de Futuro para melhorar a qualidade do EM	94
Figura 3 – Proposta do ProEMI para melhorar a qualidade do EM	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que tratam sobre o ProEMI (2009-2013).....	29
Quadro 2 – Documentos que tratam sobre o Projeto Jovem de Futuro (2011-2014).....	29
Quadro 3 – Documentos que tratam sobre o ProEMI/JF no Estado do Pará (2010-2014).....	30
Quadro 4 – Síntese das Dissertações acadêmicas elaboradas no período de 2013 a 2017 sobre o Programa Ensino Médio Inovador	34
Quadro 5 – Síntese das Dissertações de mestrado acadêmico elaboradas no período de 2013 a 2017 sobre o Programa Ensino Médio Inovador /Jovem de Futuro	36
Quadro 6 – Sintético do interesse privado EM x Interesse Social no EM.....	62
Quadro 7 – Marco legal aplicável a Parceria Público-Privadas	68
Quadro 8 – Alguns programas educacionais desenvolvidos pelo IAS (2014).....	68
Quadro 9 – Síntese das Tarefas do Comitê de Governança Estadual do ProEMI/JF no Pará (2014).....	87
Quadro 10 – ProEMI/JF – Síntese da Gestão do Programa, Brasil e Pará (2013).	87
Quadro 11 – ProEMI/JF – Síntese das orientações dadas para a elaboração do PRC, Pará (2013).....	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado do Pará – Metas projetadas e resultados observados do IDEB (2005 - 2015).....	20
Tabela 2 – Pesquisas sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro relação por eixo temático (2013-2017).....	37
Tabela 3 – Metas projetadas pelo IU para os estados participantes do ProEMI/JF.....	83

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
EM	Ensino Médio
FASFIL	Fundações e Associações Privadas sem Fins Lucrativos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIS	Fundação Itaú Social
GQT	Gerência da Qualidade Total
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IAS	Instituto Ayrton Senna
IU	Instituto UNIBANCO
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OM	Organizações Multilaterais
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PRC	Plano de Redesenho Curricular
ProEMI	Programa de Ensino Médio Inovador
ProEMI/JF	Programa de Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
URE	Unidade Regional SEDUC na Escola
USE	Unidade SEDUC na Escola

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 O QUE OS ESTUDOS REALIZADOS REVELAM SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR ANTES E DEPOIS DA ARTICULAÇÃO COM O PROJETO JOVEM DE FUTURO	32
2.1 Dissertações sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro: compêndio das principais ideias dos pesquisadores	34
2.2 Algumas proposições sobre a temática Reestruturação Curricular	37
2.3 Em relação ao Eixo Implantação do Programa Ensino Médio Inovador.....	44
2.4 Eixo Implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro	47
2.5 Síntese dos principais resultados apontados nos estudos sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro	50
3 A INTERFERÊNCIA DO EMPRESARIADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONSENTIMENTO DO ESTADO BRASILEIRO	53
3.1 O contexto de 20 anos de Parceria Público-Privada	61
3.2 A Reforma do Estado como Premissa para a Parceria Público-Privada na Educação	63
4 O PROEMI/PJF COMO POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO.....	71
4.1 O Programa ProEMI/JF no campo do Ensino Médio	71
4.2 Instituto Unibanco e sua missão na Educação Pública	77
5 O PROEMI/JF NA REALIDADE DO ESTADO DO PARÁ.....	82
5.1 Síntese da Análise dos Dados	89
5.2 Gestão Democrática x Gestão por Resultados	91
5.3 Currículo (Des) Integrado	100
5.4 Avaliação diagnóstica x Avaliação em larga escala	106
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Esta Dissertação, que tem como título “A articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do Projeto liberal de Educação”, apresenta os resultados da pesquisa de Mestrado conduzida no âmbito da Linha Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

A escolha da temática emergiu a partir da experiência profissional adquirida na Coordenação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro do Estado do Pará, no período de 2013/2014, que tinha como meta assumida melhorar a qualidade do Ensino Médio, por intermédio da indução do redesenho curricular das escolas estaduais desse nível de ensino. É importante clarificar que esta finalidade é apresentada nos documentos do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado pelo Ministério da Educação, o qual, em 2011, após efetivar a “parceria” com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco, em cinco estados brasileiros, passou a desenvolver o modelo de gestão escolar com foco em resultados.

O Ensino Médio Inovador é um programa de amplitude nacional (SANDRI, 2016), que tem como objetivo induzir mudanças na proposta curricular das instituições do Ensino Médio Público mediante a integração dos saberes, enquanto que o Projeto Jovem de Futuro, desenvolvido pelo Instituto Unibanco, é definido como uma tecnologia educacional que tem como finalidade promover o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de Escolas Públicas de Ensino Médio.

No entanto, durante a implantação desse Programa, resultado da relação estabelecida entre o público e o privado¹, surgiram diversas inquietações, dentre as quais destaca-se a seguinte: qual o efetivo interesse de uma empresa privada em desenvolver uma proposta de gestão por resultados em conjunto com uma política pública voltada para atender os alunos do Ensino Médio? O problema de pesquisa se coloca na seguinte questão: como a articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro expressa o interesse privatista na educação?

¹ No Art. 2º da Lei Federal nº 11.079/2004, “a Parceria público privada é definida como um contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa”, ou seja, é contrato efetivado a médio e longo prazo, em que a empresa privada executa uma obra pública ou presta serviço com ou sem direito a remuneração, mas regulamentada pelo Estado.

Salienta-se que, com relação à administração pública, Lima (2001) traz uma ampla discussão sobre a influência do Taylorismo, do Fordismo e do Toyotismo² nessa esfera, e acaba identificando um conjunto de elementos que constituem o seu discurso de modernização, tais como racionalidade econômica, a otimização, a eficácia, a eficiência e a gestão por resultados, entre outros que orientam práticas que são adotadas nas empresas e que, após a Reforma do Estado, ocorrida na década de 1990, passaram a ser incorporadas no seio da gestão dos serviços e órgãos públicos, a partir dos acordos firmados entre entidades públicas e privadas.

A materialização da Parceria Público-Privada (PPP) é, de acordo com Peroni (2006), uma estratégia neoliberal que, baseada nos princípios de mercado, visa minimizar a participação do Estado na condução de certas áreas da sociedade, como educação, saúde, segurança, entre outras.

O Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE)³, implementado nos anos 1990, coaduna com a concepção expressa na Teoria Neoliberal⁴, quando fomenta que é necessário diminuir a atuação do Estado para superar a crise do mercado capitalista, pois frisa que foi motivada pela ineficiência gerencial do País, por ter efetuado elevados gastos com políticas sociais (PERONI, 2006). Para tanto, elege o modelo administrativo adotado pelas empresas privadas como o único capaz de melhorar a qualidade, a eficiência e a produtividade de forma racional das instituições públicas.

Entre os diversos serviços tidos como objeto de celebração de parcerias entre o público e o privado, a educação, portanto, passa a ser o foco do terceiro setor⁵, por ser uma área que abrange diversas possibilidades de intervenção, tanto no universo da gestão

² Taylorismo, Fordismo e Toyotismo são ideologias organizativas que fizeram a modernidade no século XX e que suportaram a emergência e o desenvolvimento do capitalismo industrial. Portanto, apresentam um corpo de ideias e práticas organizacional, administrativa e instrumento de controle voltados para produção e acúmulo do capital. (LIMA, 2001, p. 117).

³ PDRE, criado no Governo do Fernando Henrique Cardoso em 1995, define objetivos e estabelece diretrizes para a reforma da administração pública brasileira. Este “Plano Diretor” procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais (BRASIL, 1995, p. 6). Além disso, pretende reforçar na governança a capacidade de governo do Estado - através da transição programada de um tipo de administração pública burocrática, rígida e ineficiente, voltada para si própria e para o controle interno, para uma administração pública gerencial, flexível e eficiente, voltada para o atendimento do cidadão (BRASIL, p. 13).

⁴ Neoliberalismo é uma ideologia que exalta o mercado, a concorrência e a liberdade da iniciativa privada, rejeitando veemente a intervenção estatal na economia (CARINHOTO, 2008, p. 38).

⁵ Pode-se explicar que a nomenclatura Terceiro Setor se caracteriza por congregar as organizações privadas com finalidades públicas. Diferencia-se, nesse sentido, do Primeiro Setor (composto de organizações governamentais) e do Segundo Setor (formado por organizações não governamentais com fins lucrativos) (ABREU, 2010, p. 18).

administrativa e pedagógica quanto nas áreas do currículo, avaliação, formação de professores, entre outras.

No entanto, é mister ressaltar que o fomento da Parceria Público-Privada na educação ascende no início da década de 1990, com o Projeto de Reforma do Brasil, que foi implementado no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Conforme é mencionado no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), o Governo, ao minimizar o papel de executor de serviços prestados à sociedade, como educação e saúde, passa a assumir a função de supervisionar a aplicabilidade de uma atividade demanda por uma organização não governamental⁶.

Esse modelo, segundo Oliveira (2011), implementado para a reformulação do gerenciamento do Estado, a partir da incorporação de técnicas gerenciais de privatização das empresas estatais e da interferência do agente privado na gestão de políticas sociais, trouxe um reordenamento na estrutura organizacional da educação, mediante a preconização de um conjunto de diretrizes que alteraram o cenário da Educação Básica.

No período de 1988 a 1996, a proposta inicial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), ainda que tenha preconizado vários avanços como, a título de exemplo, ao incluir o Ensino Médio na Educação Básica e reconhecer o seu caráter político e social, passou por diversas alterações. Desse modo, “os trabalhadores da educação viram o Projeto da LDBEN ser descaracterizado na lenta tramitação pelo Congresso Nacional e, ainda, ser substituído por um acordo de gabinetes que resultou na Lei nº 9.394/96” (CIAVATTA, 2002, p. 99).

No entanto, é necessário enfatizar que, embora o esforço em suprimir as conquistas obtidas pela sociedade civil não tenha sido totalmente eliminado, uma vez que Pereira e Teixeira (2010, p. 103) ressaltam que “a atual LDB, diferentemente das leis anteriores, expressa uma concepção ampla de educação, que projeta uma nova dimensão à formação humana”, o Projeto final da Lei nº 9.394/96, de acordo com Alves (2011, p. 11), priorizou os interesses do Neoliberalismo, já que “atendia perfeitamente as determinações da Conferência Mundial de Educação de 1993, e consequentemente aos interesses do BM”.

⁶ O conceito de Organização Não Governamental (ONG) foi utilizado na década de 1940, pela Organização das Nações Unidas (ONU), para designar entidades executoras de projetos humanitários ou de interesse público. A partir dos anos 1990, as ONGs estão submetidas a outra lógica: priorizam trabalhos em “parceria” com o Estado e/ou empresas, proclamam-se “cidadãs”, exaltam o fato de atuarem sem fins lucrativos. Desenvolvem um perfil de “filantropia empresarial”, mantêm relações estreitas com Banco Mundial e com agências ligadas ao grande capital, como é o caso das Fundações *Ford, Rockefeller, Kellogg, MacArthur*, entre outras (COUTINHO, 2005, p. 58).

Segundo Altmann (2002, p. 81), isso é revelado no art. 9º da referida Lei, quando frisa que “o Ensino Fundamental e o Ensino Médio” irão nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” dos estudantes. Além disso, é dada ênfase, no mesmo artigo, ao processo de avaliação nacional em larga escala como instrumento que irá monitorar o desempenho de cada escola.

Portanto, é perceptível que há resquícios, na LDB, que denotam preposições das ideias neoliberais, pois além de a Lei estar alicerçada “em torno da flexibilidade”, tal como afirma Altmann (2002, p. 83), visa monitorar a eficiência das escolas mediante a implementação de uma avaliação homogênea. Além disso, anuncia a descentralização dos recursos financeiros, mas que por meio do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FNDE) limita e controla o uso dos recursos utilizados pela escola.

Diante disso, nota-se que o novo redimensionamento dado à educação demonstra que a escola pública deve estar, segundo Gewirtz e Ball (2011, p. 193), “sujeita a um regime de organização e financiamento baseado nos princípios de mercado”, que deve funcionar como uma pequena empresa que recruta alunos para servir à demanda do capital, este competidor e que dita o perfil de produto que deseja comprar.

Essa mudança pode ser percebida no discurso neoliberal impregnado nas falas dos representantes de várias Secretarias de Educação, que mantêm relação com instituições privadas, em particular da Secretaria de Educação do Estado do Pará (SEDUC/PA), o que se pode constatar no Relatório de Atividades do IU (2012, p. 26), por intermédio da fala do Secretário de Educação, Cláudio Ribeiro, que acaba enaltecendo a entrada do agente privado nas escolas públicas, quando fala que “a parceria estabelecida com o Instituto Unibanco, por meio do ProEMI/JF proporciona uma verdadeira inovação no nosso Ensino Médio”, assim como no processo de ensino aprendizagem, uma vez que o professores iriam utilizar as metodologias do PJJ.

No ano de 2011, o Governo do Estado do Pará iniciou um processo de Reforma da Educação Básica ao instituir, como estratégia de melhoria da educação, o Programa Pacto Estadual de Educação⁷, que apresentava como “parceiros “a iniciativa privada⁸ e os organismos internacionais como os agentes capazes de elevar os Índices da Educação Básica em 30%, no período de 05 (cinco) anos, por intermédio da implementação de projetos

⁷ Informações obtidas no *site*: <http://pactopelaeducacao.pa.gov.br>.

⁸ As principais instituições “parceiras” do Pacto Estadual de Educação: Instituto Unibanco, Instituto Natura, Fundação Itaú Social, Fundação Vale, Fundação Roberto Marinho, Banco Interamericano de Desenvolvimento, entre outros.

direcionados para os Ensinos Fundamental e Médio, na sua maioria criados por instituições privadas.

Cabe destacar que os projetos que compõem as ações do Pacto, segundo o *site*⁹ da Secretaria de Planejamento do Estado do Pará, foram financiados com os recursos obtidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e com recursos do tesouro do Estado. O BID não estava presente apenas no financiamento das ações do Pacto, mas na construção de estratégias para direcionar a gestão do Programa, conforme ocorria nas formações realizadas com os gestores dos projetos na SEDUC, em que a própria autora participava como gestora do ProEMI/JF.

A SEDUC/PA, além de executar as orientações demandadas pelo BID, passa a fiscalizar a implementação dos projetos estratégicos do Pacto, a partir do Escritório de Projetos, departamento criado pela SEDUC para planejar e coordenar as atividades previstas junto à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), à Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão (SAPG), à Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP), à Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE) e às suas respectivas Diretorias e Coordenadorias.

Vale elencar que uma das responsabilidades da SAEN, dentro da proposta do Pacto, era melhorar a proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, pois de acordo com a *Release* do ProEMI/JF do Pará (2013), a meta era diminuir em 30% a diferença entre o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) do Pará 2011 e o valor considerado desejável. Além disso, aumentar em 25 pontos as médias de proficiência em Língua Portuguesa e Matemática da escola, subtrair em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho mais baixo na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ao final do Ensino Médio e, ainda, aumentar em 10 pontos percentuais a taxa de aprovação escolar. Metas essas que não foram alcançadas, como veremos adiante.

Fernandes e Freitas (2008) apontam que reduzir o processo de avaliação apenas nos resultados obtidos pelas avaliações em larga escala, portanto, em que se busca medir o progresso do aluno a partir de provas e testes, tem o intuito de classificar os “melhores e os piores avaliados”. Assim, de acordo com o exposto, vislumbra-se que a ideia era promover uma reforma curricular mediante a implantação de projetos com enfoque no modelo de currículo por competências, que visava preparar os alunos para dominar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, por serem exigidos no SAEB, avaliação em larga escala que Fernandes e Freitas (2007) definem como meritocrática e excludente.

⁹ www.seplan.pa.gov.br

Dentro da proposta do Pacto, foram criados dois programas voltados para aumentar o Ideb do Ensino Médio. O primeiro foi definido como **Programa Aprender Mais**, que lança como estratégia o projeto “**Entre Jovens**”¹⁰, cujo objetivo é desenvolver a proficiência dos alunos da 1ª e 3ª séries do Ensino Médio com defasagem de aprendizagem nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. O segundo foi denominado **Programa de Ampliação do Ensino Médio**, que apresenta como estratégia o **Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro**, objeto de estudo deste trabalho.

As ações do Pacto direcionadas para o Ensino Médio foram embasadas nos resultados apresentados nos indicadores educacionais brasileiros relacionados ao ano de 2011. De acordo com os dados do MEC/INEP/DEED de 2011, referentes às taxas de aprovação, reprovação e abandono do Ensino Médio do Estado do Pará, a situação é mais preocupante, porque o Estado apresenta a taxa de aprovação de 69,9, que era considerada baixa em comparação à média nacional, que é de 77,4. A taxa de reprovação de 12,4 estava abaixo da realidade brasileira, estimada em 13,1, e a maior taxa de abandono do Ensino Médio gira em torno de 17,7, contra 9,5 do país. Quanto ao IDEB, os indicadores de 2011 apontam o Pará com 2,8 pontos, sendo o menor índice de todos os estados da federação, distante da média nacional, que é de 3,7.

Além desses dados, foi utilizada, como parâmetro de avaliação das escolas públicas do Ensino Médio do Pará, a estimativa de projeção das metas que esse nível de ensino precisa alcançar, conforme detalhado na Tabela abaixo:

Tabela 1 – Estado do Pará – Metas projetadas e resultados observados do IDEB (2005 - 2015)

3º ANO DO ENSINO MÉDIO		
ANO	METAS PROJETADAS	IDEB OBSERVADO
2005	–	2.6
2007	2.7	2.3
2009	2.7	3.0
2011	2.9	2.8
2013	3.2	2.7
2015	3.5	3.0
2017	4.0	2.8
2019	4.2	–
2021	4.4	–

Fonte: Elaboração própria com base em INEP (2018).

¹⁰ Conforme informações obtidas no site da SEDUC/PA, o Projeto Entre Jovens utiliza uma das metodologias pedagógicas do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (PROEMI/JF), criada pelo Instituto Unibanco, que busca resgatar e desenvolver as bases necessárias (competências e habilidades) que não foram plenamente desenvolvidas no Ensino Fundamental, preenchendo lacunas de aprendizagem nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para que os estudantes possam avançar no Ensino Médio.

Os resultados do IDEB mostram que o Ensino Médio do Pará apresenta um cenário crítico e desafiador, que requer intervenção do Estado na criação de políticas públicas efetivas que garantam, de fato, o acesso à educação de qualidade aos jovens. Todavia, entende-se que essas referências não podem ratificar que os dilemas apontados pelas instituições escolares, principalmente as do Ensino Médio Público, sejam explicados apenas pela ausência de uma gestão competente, por um currículo desarticulado da formação integral, por alunos desinteressados e por professores sem uma prática pedagógica eficaz. Além desses, existem uma pluralidade de outros como, por exemplo, fatores socioeconômicos dos estudantes, fatores culturais e o financiamento público adequado, que interferem diretamente na qualidade do ensino.

Assim, o grande impasse na criação de políticas públicas para a educação, segundo Ramos (2011), é que esses protótipos de reforma não consideram que “os problemas que se propõem a resolver não são exclusivamente pedagógicos. Antes, possuem determinações políticas, por um lado, e epistemológicas, por outro” (RAMOS, 2011, p. 775).

Essa mesma autora leva ainda à percepção de que elaborar políticas públicas para atender às necessidades da educação paraense, sem conhecer os aspectos sociais, culturais, geográficos e econômicos do Estado é o mesmo que propor mudanças superficiais dentro do sistema de convivência social, o qual se utiliza de critérios persuasivos como, por exemplo, os resultados do IDEB, no intuito de imprimir, de acordo com Triviños (1987, p. 27), uma “lógica formal que é válida para os matemáticos” e que é amarrada em dados que não aceitam discussão. Assim, aplicar esse critério para criar políticas educacionais é admitir que os problemas que assolam a educação resumem-se apenas no processo de ensino-aprendizagem, sendo os professores e alunos os maiores responsáveis pelo fracasso escolar.

Os estudos de Noronha, Araujo e Costa (2017) revelam que os diversos problemas enfrentados pelas Instituições Públicas do Ensino Médio do Pará vão desde a falta de saneamento básico até o pouco investimento na construção de salas de leitura e de laboratórios de ciências, entre outras ferramentas que são consideradas essenciais para a oferta e construção de uma educação pública de qualidade social.

O Esgoto via rede pública é tido como o serviço mais precário prestado pelo poder público, pois apenas 59% (11.225 escolas) das escolas do país possuem esgoto. Esses dados pioram quando analisamos a região Norte, especificamente o Pará, pois apenas 17% (91 escolas) das escolas usufruem deste serviço. O pior resultado é encontrado na região mais pobre do Estado, que é o Marajó, com apenas 3% (1 escola) das escolas atendidas por este serviço. Isto é triste: apenas uma escola do Marajó possui esgoto. A região Metropolitana, embora esteja numa área mais urbanizada, não possui uma taxa tão boa assim, já que apenas 25% das escolas (69

escolas) têm esse serviço. O que evidencia como o Estado investe pouco para a melhoria do saneamento básico nas escolas (NORONHA; ARAUJO; COSTA, 2017, p. 215).

Com base no levantamento dos autores sobre os problemas estruturais vivenciadas pelas escolas do Ensino Médio paraense, percebe-se que as instituições educacionais necessitam de investimentos básicos, os quais são fundamentais para um atendimento de qualidade. Todavia, quando o problema da educação se resume a dados quantitativos e a escola passa a imprimir todo o seu esforço para aumentar o IDEB sem considerar os problemas estruturais presentes no ambiente escolar, adotando um modelo de gestão empresarial como a única estratégia capaz de elevar o alcance das metas almejadas, acaba-se contribuindo com o aumento da precarização da escola pública.

Ao parafrasear Freitas (2003), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), entende-se que o IDEB é um instrumento controlador e regulador do Estado, o qual, embora utilize o discurso de que é uma “avaliação diagnóstica, democrática e emancipatória, voltada para o desenvolvimento escolar e para o desenvolvimento do trabalho pedagógico” (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 263). E esta visa, na verdade, imprimir a lógica do mercado capitalista a partir de um processo avaliativo que corrobora com o “individualismo, meritocracia e competência”, valores estes que reforçam a competição de desempenho dos alunos e professores.

Nessa perspectiva, segundo os autores referidos, a avaliação é tida como um instrumento investigativo que acaba imprimindo uma cultura avaliativa empresarial, a qual realiza uma leitura dos resultados quantitativos, portanto, limitando o processo de avaliação a uma prática meramente descritiva do nível de aprendizagem do aluno.

Além do mais, ainda que este exame nacional seja pautado em um teste padronizado e apresente informações genéricas e parciais sobre a realidade das escolas do Ensino Médio, uma vez que, até o ano de 2015, era realizado por amostra, o mesmo é considerado pela maioria das Secretarias de Educação o principal parâmetro avaliador do processo de ensino-aprendizagem das escolas, visto que todo esforço é voltado para alcançar a meta que é projetada para cada instituição de ensino a partir da organização de um currículo mínimo que objetiva atender às competências e habilidades cobradas no exame.

Com base nisso, a responsabilização pela melhoria da qualidade do ensino ou o seu fracasso, que é definido pelo resultado do índice, é repassada para os professores e alunos, os quais passam a ser julgados e culpabilizados pelo não alcance da meta, tornando-se, assim, reféns do IDEB.

Segundo os autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 264), “sabemos que professores engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo fazem a diferença na construção de uma escola de qualidade”. No entanto, pontua-se que não se pode responsabilizá-los pelo baixo desempenho da escola, tendo em vista que deve-se levar em consideração “as condições objetivas, as desigualdades sociais, econômicas e culturais dos alunos, bem com o a desvalorização profissional e a possibilidade restrita de atualização permanente dos profissionais da educação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 270).

Entretanto, de acordo com Triviños (1987) e Nosella (2015), percebe-se que a importância dada ao Ensino Médio depende da concepção de mundo e do interesse político daqueles que irão dirigir o país. Desse modo, dissecar os problemas enfrentados pelo Ensino Médio Público consiste em analisar a sua realidade histórica e suas relações materiais e sociais, sejam elas de cunho estrutural ou conjuntural, mas que devem ir além da análise descritiva de uma ferramenta avaliativa amostral e homogênea.

A influência conservadora da ideologia neoliberal é expressa na criação de políticas educacionais, quando os resultados das avaliações nacionais e internacionais são definidas como o único parâmetro opcional na criação e implementação de projetos que, a título de exemplo, trazem em seu escopo a proposta de aumentar a proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática e reduzir os índices de evasão mediante um modelo de gestão empresarial implementado pelas instituições privadas, após a efetivação da “Parceria Público-Privada”.

A propósito, Peroni (2012, p. 22) alude ao caráter contraditório dessa iniciativa, ao evidenciar que a intenção da Parceria Público-Privada parte da ideia de que a “responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais, através da privatização (mercado), e para a Terceira Via, pelo terceiro setor”, uma vez que o Estado, ao assumir que, sozinho, não consegue mudar o *status* negativo da educação, propagado nas avaliações nacionais de larga escala, por entender que é uma área complexa que necessita da intervenção da sociedade civil, passa a transferir responsabilidades para as instituições privadas, por meio da celebração de “parcerias” na execução de políticas públicas.

Pelo exposto, apresenta-se como objeto de estudo o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF), fruto da relação Público-Privado estabelecida entre Ministério da Educação (MEC), Instituto Unibanco (IU) e 05 (cinco) Secretarias de Educação dos Estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, e implementada em 2012. No

entanto, é fundamental destacar que o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) se constituía, à época, como política educacional desde 2009 e que estava presente em várias escolas públicas do Brasil, com o intuito de promover mudanças significativas no Ensino Médio (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ProEMI, 2012).

Esse Programa, criado pelo MEC por meio da Portaria nº 971/2009, visava incentivar as escolas públicas de Ensino Médio não profissionalizante a promoverem mudanças significativas no currículo, a fim de conectar as diversas áreas do conhecimento de acordo com as necessidades e expectativas dos alunos (MEC, 2009).

As escolas escolhidas pela Secretaria Estadual de Educação recebiam apoio técnico-financeiro para construírem um Plano de Tratamento Curricular¹¹ que, segundo o Documento Orientador (2014), deveria primar pelo aumento gradativo do tempo na escola, na perspectiva da educação integral, e a inovação de práticas pedagógicas, de modo que os currículos das escolas de Ensino Médio, além de mais atrativos, contribuíssem com a diminuição da reprovação e da evasão escolar. Nas edições do Documento Orientador (2009, 2011, 2013 e 2014) estão as instruções de implantação, implementação e acompanhamento do Programa.

O MEC, no ano de 2011, de acordo com as informações obtidas no sítio do IU, validou o Projeto Jovem de Futuro como uma metodologia de gestão educacional para orientar as escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador na construção do Plano de Redesenho Curricular (PRC), por meio da utilização de Metodologias, Sistema de Gestão para Resultados (SGP) e formações presenciais e a distância, voltadas para disseminarem práticas gerencialistas nas escolas.

Ainda que as propostas do ProEMI e PJF, segundo Sandri (2016), tenham sido unidas pelo MEC e IU com a intenção de promover a indução curricular das escolas do Ensino Médio, há distinções conceituais entre as duas propostas referentes à formação integral. Enquanto que o Programa Ensino Médio Inovador apresenta uma concepção de “formação humana integral que contempla a formação na sua totalidade de igual maneira para todos-de cunho politécnico” (SANDRI, 2016, p. 44), o Projeto Jovem de Futuro apresenta “uma proposta de educação voltada para o interesse privado do empresariado”, a partir de concepção meritocrática, que visa selecionar os melhores alunos, ou seja, os jovens de futuro, “conforme o próprio nome do projeto sugere” (SANDRI, 2016, p. 40).

¹¹ De acordo com Silva e Jakimiu (2016), essa denominação foi sendo alterada conforme foram publicados os novos documentos orientadores do ProEMI. No Documento Orientador (2009), era definido como Plano de Ação Pedagógico (PAP); no de 2011, Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) e; no Documento Orientador de 2013 e 2014, passa a ser denominado de Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

As considerações de Sandri (2016) possibilitam inferir que a dimensão trabalho como princípio educativo, tratada na proposta do Programa Ensino Médio Inovador, é redimensionada para o aprimoramento da força de trabalho a partir da relação estabelecida com uma instituição privada. Por isso, a nossa proposição é de que as formações oferecidas pelo IU, cujo eixo central é a gestão para resultados, alicerçadas, segundo Sandri (2016), na ideologia meritocrática e direcionadas aos supervisores do Programa¹², ao trio gestor¹³ e à equipe de multiplicadores da política na escola, irão influenciar na gestão, na elaboração proposta de redesenho curricular e no processo de avaliação das escolas. Portanto, cabe investigar: **como a implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro expressa o interesse privado na educação?**

Logo, o objetivo geral da pesquisa é analisar como o ProEMI/JF buscou introduzir a lógica do capitalismo nas escolas públicas estaduais do Ensino Médio (com base no estudo da relação estabelecida entre público e o privado no Brasil). Os objetivos específicos são: a) analisar a interferência dos organismos internacionais na educação; b) contextualizar o ProEMI/Jovem do Futuro no contexto da parceria público-privada; c) caracterizar o Projeto de Gestão, Currículo e avaliação do ProEMI/JF; d) analisar como a proposta do ProEMI/JF foi implementada no Pará; e) identificar o interesse privado no processo de implantação do ProEMI/JF.

Para fundamentar o estudo, foi realizado um percurso teórico-metodológico embasado no materialismo histórico, por entender que o objeto de análise desta pesquisa deve ser observado para além das práxis utilitária cotidiana que, segundo Kosik (2010), passa a ser percebido pela compreensão dialética da totalidade do real, a qual ultrapassa o olhar do senso comum e a superficialidade demonstrada pela aparência fenomênica do objeto, dado que o “real não aparece como é, mas precisa das mediações da teoria, da intelecção, da disciplina intelectual, da reflexão para ser conhecido” (EVANGELISTA, 2009, p. 12-13).

As ideias de Triviños (1987) e de Kosik (2010) levam a refletir que a aparente proposta de melhoria da qualidade da educação pública, difundida nos discursos para defender os acordos estabelecidos na relação público-privada precisa ser contextualizada, se o objetivo

¹² Especialista de Educação lotado nas USES e URES, responsáveis pelo monitoramento das ações desenvolvidas pelas escolas do ProEMI/JF.

¹³ Formado pelo Diretor, Especialista em Educação e um Professor, que é denominado de Professor Articulador da escola.

for conhecer a realidade, e que é antagônica a compreensão da ciência positivista¹⁴ que defende a concepção de que o conhecimento posto não pode ser contestado, uma vez que é absoluto.

Esta pesquisa, ao mostrar-se contrária à cientificidade positivista, coaduna com Kosik (2010) quando clarifica que é essencial que a falsa totalidade e/ou a pseudoconcreticidade seja revelada com o uso do método dialético, em razão desse método direcionar de forma crítica qual a intencionalidade das empresas privadas ao criarem projetos de gestão para serem executados nas escolas públicas e esclarecer como se constitui a (inter)dependência entre instituições públicas e privadas, ao se definirem como parceiras.

Diante disso, a categoria totalidade é apresentada como categoria central neste estudo, pois, de acordo com Netto (2011, p.22), “alcançando a essência do objeto, isto é: capturando a sua estrutura e dinâmica, o pesquisador reproduz, no plano ideal, a essência do objeto que investigou”. Ou seja, parafraseando o autor, é necessário compreender o movimento dialético que há na relação entre objeto e a pesquisa.

Dessa forma, contradição, totalidade e hegemonia serão demarcados como categorias de conteúdos que, segundo Kuenzer e Grabowsk (2016, p.23), “são as que definem as formas de relacionamento entre o pesquisador (sujeito) e o objeto da investigação”, além de contribuir na maturação do objeto e na exploração dos estudos bibliográficos.

Além do mais, o estudo terá como suporte de investigação a abordagem qualitativa, por entender-se que é possível explicar como se desdobram a dinâmica da construção e a implementação de uma política pública na área da educação, mediante as orientações de um agente privado. Ou seja, de acordo com Minayo (2010, p. 23):

a pesquisa qualitativa visa compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a: (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas sociais.

As ideias de Minayo (2010) levam à compreensão de que a abordagem qualitativa, além de informar sobre o campo que norteia a relação público-privada na educação, a partir da problematização da influência que essa relação passa a ter nas intenções e nos discursos presentes nas políticas sociais, possibilita que se realize uma reflexão crítica sobre a

¹⁴ De acordo com Triviños (1987, p. 37) “o positivismo visa exprimir a realidade, não a julgar” e isso acaba ocultando a verdadeira essência do objeto investigado a partir da consciência ingênua, por não saber diferenciar a aparência de essência (KOSIK, 2002).

incorporação da ideologia neoliberal nos programas criados para melhorar a qualidade do ensino público.

Portanto, ratifica-se que a construção de tais políticas não está imbricada de interesses econômicos, políticos e sociais e que são reeditadas historicamente e desdobradas de acordo com os ditames do grupo que está no poder, certamente haverá uma análise acrítica e ingênua, que Triviños (1987, p.15-16) define como “uma fraqueza intelectual, que não só opaca nossa visão de anelo de autonomia espiritual, mas também desenvolve a acomodação e o conservadorismo”.

Com base nisso, no intuito de procurar aproximar-se das pesquisas científicas relacionadas ao estudo em questão, realizou-se um levantamento das Dissertações que compõem as produções científicas do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tratam do Programa Ensino Médio Inovador e do Projeto Jovem de Futuro mediante a verificação das contradições expressas na contextualização do processo histórico em que está fundamentada a presença do setor privado na gestão de políticas públicas educacional.

Cabe exprimir que o aprofundamento desse estudo será desdobrado no segundo capítulo desta Dissertação, por se considerar que os trabalhos apresentam uma rica discussão em torno do objeto de pesquisa.

Outrossim, procurou-se fundamentar a análise nas discussões desenvolvidas por um conjunto de grandes estudiosos, como: Marx (2012), a partir do qual se trabalhou com o conceito de trabalho produtivo, trabalho alienado, produção capitalista, entre outros; Nosella (2010), Ciavatta (2002) e Frigotto (2010), onde buscou-se compreender a definição do Ensino Médio sua precarização pela privatização e a função que exerce na sociedade; nos estudos de Kosik (2010), foi apropriado o conceito de totalidade para analisar o objeto de estudo; Peroni (2012,2013) possibilitou o esclarecimento sobre os impactos da Parceria Público-Privada na Educação; Ball e Mainardes (2011) e Shiroma e Evangelista (2014) permitiram que se efetivasse uma reflexão sobre a definição e análise de políticas públicas e como as empresas privadas interferem na educação. Nos estudos de Lima (2001), foi apropriada a discussão em torno de como o neotaylorismo influencia a gestão das escolas; a partir das ideias de Silva e Jakimiu (2016), refletiu-se sobre os movimentos que ocorreram na proposta inicial do Programa Ensino Médio Inovador e seu desdobramento no currículo das escolas, e; ainda, utilizou-se, nesta pesquisa, outros autores que também são contrários ao “antagonismo perverso”, que se apresenta na organização da sociedade a partir da injusta divisão social de

classes, pois a burguesia, ao tentar instaurar o capitalismo, cria inúmeras estratégias que venham ascender a sua ideologia, sendo que uma delas é a de construir políticas públicas para favorecer o interesse do setor financeiro.

A escolha por esses autores não ocorreu de modo acrítico, formando uma colcha de retalhos sem simetria com a temática abordada. Embora se tenha percebido que há algumas divergências na defesa de suas teorias, vislumbrou-se que as convergências se manifestam na concepção de que é necessário levantar os fatores históricos que estão por trás dos problemas vivenciados pela educação pública brasileira. Logo, assim, evitar-se-á a construção de uma análise reducionista para justificar um determinado fenômeno.

Para se chegar à essência de um problema, é necessário, como diz Kosik (2010), buscar a sua totalidade histórica e não cair no achismo de que, por exemplo, o aumento da evasão escolar é culpa do professor, por este não ter uma boa didática, ou que basta ter uma boa gestão escolar para que o processo de ensino-aprendizado seja significativo.

Em razão de se considerar a análise de documentos como uma ferramenta fundamental da abordagem qualitativa, por conter informações relevantes para o enriquecimento da pesquisa, optou-se por eleger um estudo embasado na pesquisa documental¹⁵, pois de acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011), os documentos são embutidos de intencionalidades políticas, as quais são expressas por meio dos significados que são dados às palavras.

Diante disso, elegeram-se, como fontes, os documentos oficiais que instituíram o Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro, no período de 2009 a 2014. Delimitou-se esse período porque, no ano de 2009, o ProEMI foi implementado em várias escolas públicas do Ensino Médio do país. Porém, foi entre 2012 e 2014 que houve a efetivação da parceria entre o ProEMI e o PJF.

O procedimento adotado nesta pesquisa alicerçou-se nos métodos de categorização definidos por Bardin (2016), caracterizados como análise de conteúdo. As fontes documentais, por sua vez, foram organizadas de acordo com a seguintes procedimentos: em um deles constam os documentos que oficializam e orientam a implementação do Programa Ensino Médio Inovador; em outro, está o Projeto Jovem de Futuro e, no último, constam os documentos que nortearam o ProEMI/JF no Estado do Pará.

¹⁵ A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc (FONSECA, 2002, p. 32).

Quadro 1 – Documentos que tratam sobre o ProEMI (2009-2013)

Nº	FONTE DOCUMENTAL	ANO DE PUBLICAÇÃO	ASPECTO NORMATIVO
01	Parecer nº 11/2009 – Conselho Nacional de Educação	2009	Parecer avaliativo referente à proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio
02	Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009	2009	Institui o Programa Ensino Médio Inovador como política pública para o Ensino Médio
03	Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador	2009/2011/2013/2014	Orienta a elaboração do redesenho curricular das escolas públicas do Ensino Médio
04	Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012	2012	Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria com base em MEC (2018).

Quadro 2 – Documentos que tratam sobre o Projeto Jovem de Futuro (2011-2014)

Nº	FONTE DOCUMENTAL	ANO DE PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
01	Relatório de Atividades Instituto Unibanco	2011	Apresenta o Projeto Jovem de Futuro como estratégico para o atual estágio de desenvolvimento econômico do país, capaz de oferecer boas soluções educacionais aos sistemas estaduais de Ensino Médio
02	Relatório de Atividades Instituto Unibanco	2012	Apresenta a ProEMI/JF como principal política pública de Ensino Médio das Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí
03	Relatório de Atividades Instituto Unibanco	2014	Frisa que o modelo curricular do Ensino Médio é desatualizado e conteudista, desconectado do mundo do trabalho e das demandas da sociedade contemporânea, o que torna a escola desinteressante para o jovem de hoje
04	Metodologias Jovem de Futuro	2014	Apresenta as metodologias as escolas como insumos para a elaboração de propostas de intervenção, visando solucionar problemas de baixo desempenho e pela baixa frequência dos alunos do Ensino Médio

Fonte: Elaboração própria com base em IU (2018).

Quadro 3 – Documentos que tratam sobre o ProEMI/JF no estado do Pará (2010-2014)

Nº	FONTE DOCUMENTAL	ANO DE PUBLICAÇÃO	FINALIDADE
01	Nota Técnica da Secretaria de Estado de Educação do Pará, de 13 de janeiro de 2010.	2010	Trata acerca dos desafios sobre a implementação do Ensino Médio no Pará
02	Nota Técnica da Secretaria de Estado de Educação do Pará, de 03 de fevereiro de 2012.	2012	Apresenta as 34 escolas estaduais do Pará que se habilitaram a participar do ProEMI
03	Organograma hierárquico do Comitê Gestor do ProEMI/JF no Pará	2013	Define as atribuições do Comitê Gestor
04	Modelo de Plano de Ação	2013	Orienta a elaboração do PRC e inclui as metodologias do IU

Fonte: Elaboração própria com base em SEDUC-PA (2018).

Para a análise documental, foram organizados os documentos em torno de três binômios/categoriais definidos a posteriori: gestão democrática/gestão por resultados, integração curricular/fragmentação curricular e avaliação diagnóstica/avaliação de larga escala, as quais foram confrontadas com o referencial teórico.

Com base nas discussões empreendidas por Pinho e Santos (2008, p. 67), para que se possa compreender como se materializa a contradição entre esses três binômios, é importante perceber que a contradição está situada no “intermédio de dois objetos específicos, que se negam e excluem, mas que se completam, tornando a base para o movimento da vida e da história”. Dessa forma, ainda que estejam em unidade, uma vez que é possível que se analise de forma crítica as suas diferenças, as contradições são evidentes e inconciliáveis. Portanto, reveladora da sua base ideológica.

Assim, esses três binômios/categoriais, por serem contrários, são compostos “por polos ambivalentes, mas indissociáveis, que alteram, em maior ou menor grau, o saber, o fazer, o ser e o pensar das pessoas” (PINHO; SANTOS, 2008, p. 67). Portanto, essas categoriais empíricas são variáveis que requerem atenção, uma vez que são resultantes de uma montagem de discursos e concepções que influenciam as práticas das pessoas, dos ambientes e das políticas públicas.

Vale destacar que os documentos selecionados foram essenciais para compreender que a aparência de um objeto de estudo acaba camuflando a verdadeira informação e/ou recomendação determinada por seu paradigma ideológico. Nesse sentido, Evangelista (2009, p. 9, grifos nossos) frisa que os documentos:

Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos **pelo** e constituintes **do** momento histórico. Assim, ao se tratar de política é preciso ter clareza de que eles não expõem as “verdadeiras” intenções de seus autores e nem a “realidade”.

Quando se percebe que os problemas maiores interferem nos menores, isto é, que a disparidade social (maior) influencia a dualidade escolar (menor), deixa de ser obscura, por exemplo, a compreensão de que há uma grande probabilidade de que as políticas educacionais sofrerão intervenção do campo econômico, cultural e político, podendo representar a necessidade do capital ou do social. Todavia, é indispensável que sejam ultrapassadas as práticas de análise simplória, as quais acabam sendo enganosas porque vedam a verdadeira essência das fontes investigadas.

Diante do exposto, com o intuito de auferir os objetivos elencados neste estudo, organizou-se esta Dissertação em quatro seções, conforme descrição subsequente.

Na primeira seção, buscou-se a aproximação das Dissertações de Mestrado Acadêmico e Profissional da CAPES, que têm como objeto de pesquisa o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, a fim de se obter explicação científica sobre a temática problematizada, com a perspectiva de desenvolver novas reflexões, conceitos e paradigmas antes desconhecidos.

Na segunda seção, propôs-se apresentar o que os estudos sobre a implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas do Ensino Médio revelam, antes e depois da articulação com o Projeto Jovem de Futuro.

A terceira seção trata sobre a influência que os organismos internacionais exerceram/exercem na criação da proposta de Reforma do Estado Brasileiro, na década de 1990, e seus desdobramentos na formulação de políticas públicas educacionais, especialmente para o Ensino Médio, voltadas para atender as necessidades do capital.

Na quarta seção, faz-se uma reflexão sucinta sobre o panorama histórico referente à busca pela construção da identidade do Ensino Médio, e do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro como a principal política do Ensino Médio, assim como a criação de leis e políticas públicas voltadas para atender essa etapa de ensino.

Na seção posterior, apresenta-se o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro na realidade do Estado do Pará, bem como o aprofundamento da pesquisa que foi materializada mediante a análise dos dados coletados.

2 O QUE OS ESTUDOS REALIZADOS REVELAM SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR ANTES E DEPOIS DA ARTICULAÇÃO COM O PROJETO JOVEM DE FUTURO

Neste Capítulo buscar-se-á a aproximação das Dissertações Acadêmicas e Profissionais que tinham como objeto de pesquisa o “Programa Ensino Médio Inovador” ou o “Programa Ensino Médio Inovador em articulação com o Projeto Jovem de Futuro”, no período de 2013 a 2017, por se acreditar que, ao revisar as reflexões desenvolvidas, ser possível identificar previamente algumas possibilidades e limitações que permeiam a implementação da proposta de redesenho curricular do programa nas escolas públicas paraenses, a partir das orientações dadas pelo IU. Ainda, de acordo com Minayo (2010, p. 57), essa revisão permitirá que se construam “novas abordagens, revisão, criação de novos conceitos e categorias”, antes não observadas como campo de análise.

Foi possível entrever que ainda é pequeno o quantitativo de pesquisas que investigaram a relação Público-Privado, desenvolvida após a articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Jovem de Futuro, sendo que alguns estudos demonstram que os motivos que levaram várias empresas brasileiras a desenvolverem projetos de intervenção na educação pública ou direcionam as análises para a compreensão de que a proposta do ProEMI/JF está estruturada para atender aos interesses imediatistas e utilitários demandados pelo mercado de trabalho, e/ou utilizam um discurso pragmático de que a gestão por resultados pode melhorar o alcance das metas do Programa.

Este Capítulo está organizado em três seções: na primeira, explica-se os motivos que levaram à escolha do objeto de análise deste estudo, que é a implementação da proposta do ProEMI nas escolas públicas do Ensino Médio. Na segunda seção, recupera-se as principais referências das pesquisas consideradas sobre o ProEMI e o ProEMI/JF. Na última etapa, destaca-se as principais conclusões obtidas nos estudos acadêmicos sobre a implementação da proposta do Programa nas escolas públicas do Ensino Médio.

O estudo pensado para a implementação do Programa Ensino Médio Inovador, enquanto política pública que preconiza a proposta de “Reestruturação Curricular” das escolas do Ensino Médio é uma temática presente nas Dissertações levantadas. Observou-se que o foco principal das pesquisas direciona para uma discussão conceitual acerca de quais perspectivas ideológicas a proposta do Programa estava alicerçada, ou seja, numa perspectiva de formação humana integral ou formação humana doutrinada, que atende à demanda mercadológica.

Todavia, é de suma importância registrar que, ainda que as Dissertações apresentem discussões férteis e ricas de contribuições para o amplo campo de debate da reestruturação do currículo do Ensino Médio, apenas alguns estudiosos frisaram sobre a interferência que os organismos multilaterais tiveram na elaboração do ProEMI, a partir de conjunto de orientações, que vão desde a implementação da política nas escolas até a flexibilização curricular. Após efetuar o tratamento do material levantado, verificou-se que as produções acadêmicas não apontaram como problemática a interferência do IU na implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas públicas.

Os estudos de Mofacto (2014), Camargo (2015) e Lima (2017) que trataram sobre a Parceria Público-Privado, estabelecida entre Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, tinham uma avaliação positiva acerca da proposta do IU para a gestão do Programa, sendo que as Dissertações apresentavam, como problemática, a rotatividade dos supervisores e o elevado número de ausências na participação em todas as formações oferecidas pelo IU, como um impedimento na gestão do Programa e, por conseguinte, no alcance das metas pactuadas pelos parceiros.

O foco das pesquisas estava voltado para criar estratégias de melhoria na operacionalização do ProEMI/JF. Assim, é imprescindível destacar que, além de as Dissertações apresentarem problemas similares nos seus estudos, foi constatado que, dos três pesquisadores do Mestrado Profissional que tratavam sobre a operacionalização do ProEMI/JF, após a Parceria Público-Privada, dois eram funcionários do IU e estavam vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora.

Diante do exposto, evidenciou-se o hiato de trabalhos de perspectiva crítica desenvolvidos sobre o Programa, capaz de oferecer elementos para uma nova compreensão. Isso levou à busca por determinar se as propostas do ProEMI e do PJJF exprimem convergências ou divergências conceituais, considerando que essa relação foi estabelecida mediante a parceria do público com o privado e que, na sociedade, essas entidades desempenham finalidades antagônicas.

A decisão em tratar sobre essa temática está relacionada, ainda, ao fato de que é possível se chegar à compreensão crítica sobre as motivações que impulsionaram as empresas privadas a adentrarem no campo da escola pública. Uma vez que, segundo Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 226), “o empresariado brasileiro vem, desde o início dos anos 1990, em especial pela adoção de políticas alinhadas ao ideário da ‘Terceira Via’, aos interesses privados do grande capital nacional e internacional”. Isso mostra a necessidade de se buscar

desvendar os interesses políticos que estão embutidos na implementação de políticas públicas a partir de sua análise histórica e de seus possíveis antagonismos.

2.1 Dissertações sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Programa Ensino Médio Inovador/Projeto Jovem de Futuro: compêndio das principais ideias dos pesquisadores

A revisão da produção acadêmica¹⁶ foi embasada nas Dissertações do repositório da CAPES. Inicialmente, embora se tenha utilizado no levantamento a palavra-chave “Programa Ensino Médio Inovador”, apareceram diversos trabalhos relacionados ao Ensino Médio, portanto, foi necessário delimitar a área de conhecimento, a área de concentração e o Programa aos quais as produções estavam vinculadas. Obteve-se, como resultado, 35 (trinta e cinco) Dissertações, todas de Mestrado Acadêmico.

No segundo filtro da pesquisa, foi utilizado o termo “ProEMI/JF”¹⁷, a fim de obter um aporte teórico mais direcionado ao objeto de estudo deste trabalho, que é o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro, ao que foram detectadas 04 (quatro) Dissertações, sendo 03 (três) em Mestrado Profissional, 01 (uma) de Mestrado Acadêmico, esta última incluída no quantitativo de Dissertações Acadêmicas citadas acima, e nenhuma Tese.

É importante clarificar que, das 35 (trinta e cinco) Dissertações do Mestrado Acadêmico, foram selecionados 11 (onze) trabalhos, organizados no Quadro 4, por tratarem, sob diferentes óticas, acerca da proposta do Programa Ensino Médio Inovador; enquanto que as três pesquisas do Mestrado Profissional foram sistematizadas no Quadro 5, por abordarem o novo direcionamento, segundo a proposta de ProEMI, após a articulação com o PJF.

A seleção dessas pesquisas deu-se em razão de apresentarem aproximação com a proposta de pesquisa em questão.

Quadro 4 – Síntese das Dissertações Acadêmicas elaboradas no período de 2013 a 2017 sobre o Programa Ensino Médio Inovador

Nº	TÍTULO	IES ANO	AUTOR(A)	FOCO DA PESQUISA
01	Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular.	UEM 2016	Elaine S. A. Picoli	Flexibilização curricular no Ensino Médio
02	Dos (des)caminhos percorridos pelo ensino médio ao Programa Ensino Médio Inovador	UTP 2016	Derli A. Engelmann	Analisar implantação do ProEMI no estado do Paraná

¹⁶ O levantamento dos estudos foi realizado entre os dias 01 e 10/07/2018, sendo que as produções acadêmicas foram elaboradas no período de 2013 a 2017.

¹⁷ Sigla do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

	-ProEMI- proposto pelo MEC			
03	Currículo e conhecimento escolar no Programa Ensino Médio Inovador: um estudo na microrregião de Chapecó/SC	UFFS 2016	Chaiane Bukowski	Analisar o processo de implementação do [Programa Ensino Médio Inovador
04	Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política	FURB 2017	Ricardo I. Pereira	Compreender como a política de redesenho curricular do ProEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto
05	Instituto Unibanco e o projeto jovem de futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o Ensino Médio	USP 2016	Priscilla de P. Rodrigues	Analisar a inserção do setor privado na Educação Básica pública
06	O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo à formação de trabalhadores de novo tipo?	UFSC 2015	Gilberto J. Nogara	Investigar o alinhamento do ProEMI com base nas orientações do Banco Mundial
07	Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador	UFPR 2014	Vanessa C. de I. Jakimiu	Analisar os documentos orientadores do Programa em suas diferentes versões (2009, 2011 e 2013)
08	Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do programa Ensino Médio Inovador no Paraná	UFPR 2015	Sergio R. Ferreira	Analisa se o suporte financeiro do ProEMI foi suficiente para a indução da mudança curricular
09	Análise do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá no período de 2010 a 2014	UFPA 2015	Wanda M. M. Matos	Analisar a experimentação do Programa e o conceito de Inovação orientado pela ideia de integração
10	O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na rede	UCDB 2016	Waneide F. S. Assis	Analisar o processo de implantação e implementação e do

	estadual de ensino do Mato Grosso do Sul (2007-2011)			ProEMI
11	O Ensino Médio Inovador nos estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral	UNISUL 2016	Celio Antonio	Analisar se a proposta do ProEMI é capaz de promover uma formação humanista integral

Fonte: Elaboração própria com base nas informações da CAPES (2018).

Quadro 5 – Síntese das Dissertações de Mestrado Profissional elaboradas no período de 2013 a 2017 sobre o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro

Nº	TÍTULO	IES ANO	AUTOR(A)	FOCO DA PESQUISA
01	Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF): da política pública ao chão da escola	UFCE 2017	Ivana G. Lima	Saber se PJF proporciona melhoria nos índices de aprendizagem dos alunos e diminui a evasão escolar
02	Curso de formação “Gestão Escolar para Resultados”: uma análise à luz da experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro	UFJF 2014	Elizabete S. Mofacto	Analisar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o projeto Jovem de Futuro (ProEMI/JF)
03	As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF	UFJF 2015	Everton F. de Camargo	Analisar as formações oferecidas pelo Instituto Unibanco, no âmbito de uma parceria público-privada

Fonte: Elaboração própria com base nas informações da CAPES (2018).

A partir das informações sistematizadas no Quadro 4 e no Quadro 5, decidiu-se categorizar as Dissertações Acadêmicas e Profissionais, a partir dos eixos temáticos Restruturação Curricular, Implantação do ProEMI e Implementação do ProEMI/JF, os quais consideramos capazes de agrupar um conjunto de informações que apresentam convergências entre as ideias sem perder suas singularidades.

Tabela 2– Pesquisas sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro Relação por eixo temático (2013-2017)

EIXO TEMÁTICO	MESTRADO		TOTAL	%
	ACADÊMICO	PROFISSIONAL		
1.Reestruturação Curricular	08	–	08	57,14
2.Implantação do ProEMI	03	–	03	21,43
3.Implementação do ProEMI/JF	–	03	03	21,43
			14	100%

Fonte: Elaboração própria com base nas informações da CAPES (2018).

2.2 Algumas proposições sobre a temática Reestruturação Curricular

Os estudos que compõem a temática “Reestruturação Curricular” refletem sobre a proposta do Programa Ensino Médio Inovador como uma política que visa mudanças no currículo do Ensino Médio e a interferência dos organismos internacionais e/ou nacionais na implementação do Programa. O quantitativo de pesquisas que tratam sobre essa temática envolve 08 (oito) estudos, o que resulta em um total de 57,14 %.

Os trabalhos de Nogara (2015), Picoli (2016), Rodrigues (2016) e Pereira (2017) discorrem sobre a influência que o agente privado passa a ter na educação pública, a partir da política de redesenho curricular do Programa Ensino Médio Inovador. Os autores apresentam um estudo teórico em que seus fundamentos metodológicos são apoiados no materialismo histórico-dialético, que permite conhecer a especificidade do objeto de pesquisa, correlacionando-o com a sua totalidade histórica.

Picoli (2016) delimita seu campo de investigação, problematizando se a proposta de reestruturação curricular do Programa Ensino Médio Inovador, focando na perspectiva de flexibilização, tem relação com o novo modelo produtivo, denominado acumulação flexível. Para tanto, faz uma incursão teórica ancorada nos estudos de Marx (2008), Gramsci (2001), Kuenzer (2005), Alves (2011), Carvalho (2012) e Santos Neto (2013), entre outros, sobre como as mudanças ocorridas no mundo do trabalho vieram a alterar a organização curricular das escolas do Ensino Médio.

O estudo desenvolvido por Picoli (2016) destaca as ideias de Gramsci, ao observar que a flexibilização curricular é mais uma estratégia do sistema capitalista para formar um novo tipo de trabalhador, que assume a condição de submissão para manter-se empregado, mediante a venda de sua força de trabalho. Esse perfil de trabalhador corresponde ao modelo impresso pelo Taylorismo e pelo Fordismo, que invadem toda a área da vida humana, inclusive a educação formal.

Além do mais, em consonância com as concepções de Kuenzer (2000), Carvalho (2002), Saviani (2008), Alves (2011), Tonet (2012) e Harvey (2013), a autora acrescenta que o processo de flexibilização não está presente apenas no modelo Toyotista, o qual demandava a formação do trabalhador polivalente, que disputa continuamente cada posição conquistada, mas está incutido na proposta de reforma educacional, implementada na década de 90 a partir do novo reordenamento dado às políticas sociais, as quais foram direcionadas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado, que é nitidamente visualizado no Programa Ensino Médio Inovador, visto que, ao instituir a padronização dos conteúdos e a contínua hierarquização na organização curricular, contribui para a formação humana disciplinada e “necessária à vida social e produtiva que, oposto ao que planejava o Taylorismo/Fordismo, o modelo de acumulação flexível pretende a produção em pequena escala, com custos reduzidos” e mão de obra flexivelmente descartável (PICOLI, 2016, p. 45).

Nesse contexto, é perceptível que o capital cria mecanismos diversos para predominar suas determinações, e que o ProEMI é mais um “Programa, como outros que foram implementados no Ensino Médio, após a década de 1990, com a prerrogativa de promover a flexibilização curricular, correspondendo à nova lógica do capital” (PICOLI, 2016, p. 191).

Nogara (2015), ao investigar se os documentos orientadores do ProEMI estão alinhados à formação de um trabalhador de novo tipo que responde às demandas do capital, apresenta um apanhado histórico sobre a influência que organismos multilaterais exercem na educação brasileira e ratifica que, antes da década de 1990, o BM direcionava suas orientações para o Ensino Fundamental, priorizando o ensino de 1ª à 4ª série. Todavia, em meados de 1990, o BM começa a orientar o Brasil na criação de Políticas Públicas para o Ensino Médio. Assim:

No Brasil, o Ensino Médio passa a receber maior atenção com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Dois anos após a aprovação da LDBEN - sob o pressuposto da necessidade do Ensino Médio ser capaz de preparar para a vida, enfatizando um currículo flexível que “visava o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis, de modo a poderem adaptar-se às incertezas do mundo atual” (RAMOS, 2004) – é homologada as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998) (NOGARA, 2015, p. 25-26).

Além da LDBEN (1996) e das DCNEM (1998), Nogara cita que o Plano Nacional de Educação (2001-2010) também visava superar o subdesenvolvimento do país. Para tanto, o Ensino Médio deveria promover “o domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação,

abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade; cooperação e respeito às individualidades” (NOGARA, 2015, p. 26).

Do mesmo modo, o autor afirma que o BM, ao criar documentos como “*Country Assistance Strategy*” e “Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: Próximos Passos” demonstra o interesse em desenhar o Ensino Médio Brasileiro, a partir de um currículo flexível que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades que atendam ao mundo do trabalho. Portanto, “investiga o Programa Ensino Médio Inovador no contexto das políticas do Banco Mundial, com foco na formação dos filhos da classe trabalhadora” (NOGARA, 2015, p. 29).

Nogara (2015) embasa a sua fundamentação teórica no materialismo histórico-dialético e utiliza as ideias de Martins (2006), Mészáros (2008) e Bottomore (2012), para frisar que só é possível descobrir a essência oculta de um objeto partindo de suas análises primárias, em direção à verdadeira essência. Define, também, a categoria totalidade, mediação e contradição como fundamentais “para se compreender dialeticamente as múltiplas mediações concretas que organizam a estrutura do modo de produção capitalista” e “realizar a crítica à falsa consciência” (NOGARA, 2015, p. 31).

Diante disso, o autor busca articular a análise dos documentos mediante os movimentos políticos e econômicos ocorridos nos últimos anos, amparados nas ideias desenvolvidas por Shiroma, Campos e Garcia (2005), Evangelista (2012) e Orlandi (2013), uma vez que trazem reflexões acerca de como realizar o tratamento de documentos de políticas públicas.

O capitalismo vai repaginando, segundo Nogara (2015, p. 38), a Teoria do Capital Humano “via aquisição de competências e habilidades e pela capacidade de tornar-se empregável, ou ainda, via propagação do ideário empreendedorista”. Com isso, afirma que o ProEMI, ao prever implantação do empreendedorismo no currículo escolar, segue uma lógica de competitividade, pois o aluno, ao ser estereotipado como o protagonista da sua formação, passa a ser o único responsável por seu futuro.

Nogara (2015), assim como Picoli (2016), atribui a ideia de flexibilização, desenvolvida pelo Toyotismo, como um modelo a ser implementado na educação para formar o trabalhador do novo tipo. A título de exemplo, o currículo passa a ser estruturado de acordo com a necessidade do capital.

Rodrigues (2016), além de coadunar com as ideias de Picoli (2016) e Nogara (2015) sobre a influência que os organismos internacionais exerceram nos encaminhamentos das

políticas públicas educacionais brasileiras na década de 1990, acrescenta que, após a efetivação da Parceria Público-Privado estabelecida entre MEC, IU e os Estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí, o Instituto passou a ser o principal articulador da política do Ensino Médio nesses estados.

Pereira (2017) analisa a proposta de Redesenho Curricular do ProEMI como política educacional com foco nas influências, disputas e resistências presentes nos documentos oficiais do Programa e nas ações dos professores e da equipe gestora na execução da proposta, a fim de perceber como os envolvidos interpretam a política educacional na sua prática cotidiana, na “tentativa de superar a visão de que as políticas são produzidas pelo Estado e posteriormente implementadas, como se coubesse à escola somente o papel de colocar em prática o que está prescrito nos documentos oficiais” (PEREIRA, 2017, p. 48).

Pereira (2017), embasado nas ideias de Ball (1994) e Mainardes (2006), ressalta que os discursos político-pedagógicos oficiais são dotados de interesses de grupos distintos, que têm a intenção de influenciarem finalidades sociais da educação. Assim, os textos oficiais que legitimam as políticas educacionais imprimem a intencionalidade de um determinado grupo político. Porém, quando o programa é implementado na escola, esses textos passam por interpretações diversas, ou seja, “as diferentes interpretações também disputam entre si, prevalecendo algumas vozes sobre outras, dependendo de interesses diversos” (PEREIRA, 2017, p. 49).

O pesquisador destaca que o ProEMI sofreu influência do empresariado ao assumir algumas proposições determinadas pelo movimento “Compromisso Todos pela Educação”, e isso ratifica a presença ideológica do capitalismo na criação de políticas educacionais determinadas a partir do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Ele conclui que diversos fatores contribuíram para a criação do ProEMI, dentre eles a necessidade de reforma do Ensino Médio e as pressões dos organismos internacionais em promover uma educação embasada nas ideias gerencialistas, as quais seguem a lógica de mercado.

A Dissertação desenvolvida por Jakimiu (2014) traz uma discussão mais específica sobre a proposta de redesenho curricular do ProEMI, a partir da percepção de quais elementos são definidos como essenciais na construção de um currículo inovador, na última etapa da Educação Básica. Para tanto, apresenta uma pesquisa bibliográfica e documental demarcada pelos documentos orientadores do Programa (2009, 2011 e 2013) e uma análise do Programa de Reestruturação Curricular (PRC) de uma escola estadual.

O estudo de Jakimiu, (2014, p. 155) evidenciou que “a perspectiva de integração curricular proposta pelo ProEMI está associada à ideia de inovação”, sendo que o termo inovação, expresso na proposta do ProEMI, remete à inovação empregada na área gerencial. No entanto, a pesquisadora, com base em Mirtulis (2002, p. 230), ratifica que a ideia de inovação se reporta à “mudança em direção a algo novo a partir das condições objetivas dadas”, logo, as práticas curriculares realizadas pelas escolas não devem ser descartadas, mas contextualizadas, a fim de melhorar aquilo que já existe.

Quanto à perspectiva de integração curricular presente na proposta do ProEMI, Jakimiu (2014), ao analisar o Plano de Redesenho Curricular de uma Escola Estadual do Paraná, identificou que, embora a instituição de ensino estivesse familiarizada com a proposta de Redesenho Curricular do ProEMI, a hierarquização e a fragmentação do conhecimento descaracterizavam a “Categoria Integração Curricular”, uma vez que era possível perceber que as áreas do conhecimento não estavam integradas.

Em suma, Jakimiu (2014) acredita que o ProEMI sinaliza mudanças no currículo do Ensino Médio em direção à organização do conhecimento mais integrado e menos fragmentado. Porém, é importante destacar que a autora não visa camuflar as fragilidades apresentadas pelo Programa, mas reconhece a relevância da destinação dos recursos financeiros, para que sejam colocadas em prática as propostas curriculares inovadoras criadas pelas escolas.

Ferreira (2015) investiga se o recurso financeiro do ProEMI, direcionado para as instituições de ensino que aderiram ao Programa, foi suficiente para promover a reestruturação curricular. A metodologia utilizada foi embasada em entrevistas estruturadas com gestores, professores e estudantes de duas escolas, sendo uma localizada na região metropolitana de Curitiba e a outra, no interior do Estado. Afirma que a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular das duas escolas pesquisadas sofreu interferência da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, a partir das propostas de atividades direcionadas para as escolas, o que acabou reduzindo a participação e o envolvimento da comunidade escolar na implementação e acompanhamento do Programa. Infere, também, que as atividades desenvolvidas pelas duas escolas ocorriam de forma fragmentada, o que descaracterizava a proposta de integração curricular. Com relação ao recurso financeiro do ProEMI, o autor o considera fundamental, porém, ressalta que ele não é suficiente para promover a reestruturação curricular e as práticas inovadoras.

Matos (2015) focaliza a sua pesquisa na análise da experimentação do Programa Ensino Médio Inovador no Estado do Amapá, a partir da reflexão de sua relação com a dinâmica curricular à luz do conceito de inovação, orientado pela ideia de integração. O estudo da pesquisadora revelou que a maioria das atividades contidas no Plano da escola investigada foram direcionadas para a preparação do ENEM e não para as práticas inovadoras.

Nessa linha, o currículo é voltado para o alcance de metas de desempenho, em que as disciplinas “visam potencializar os alunos para a realização de avaliações externas” (MATOS, 2015, p. 83). Dessa forma, segundo Matos (2015, p. 83) a escola acaba sendo orientada para “performatividade ao invés da integração”, ao que a finalidade da educação passa a centrar-se em um ensino mecânico que foca nos conteúdos cobrados nessas avaliações, isso leva a autora concluir que esse tipo de projeto coaduna com as proposições da “escola interessada” que é antagonista ao projeto gramsciano de “escola desinteressada”.

Antonio (2016), em sua Dissertação, indaga se o Programa Ensino Médio Inovador, implantado e adaptado nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul, traz inovações capazes de promover uma formação humanista integral. Assim, tendo como base a concepção gramsciana de educação, enfatiza que é necessário romper com a lógica capitalista presente na educação, a partir da proposta pedagógica de formação integral, que considera o trabalho como princípio educativo e um “instrumento importante na integração de conteúdos” capaz de “desvelar a fragmentação curricular e construir elementos para emancipação e diversos da perspectiva unilateral do capital” (ANTONIO, 2016, p. 89).

Segundo Antonio (2016), tanto o Estado de Santa Catarina quanto o Rio Grande do Sul não apresentaram práticas curriculares inovadoras, tampouco projetos de redesenho curricular, pois o conhecimento ainda se encontrava fragmentado e a atuação da escola era voltada para a utilização de recursos financeiros, sendo que o processo de inovação curricular era verticalizado e distante da concepção de formação integral.

Os estudos que compõem o eixo temático “Reestruturação Curricular” proporcionam uma discussão teórica sobre o Programa Ensino Médio Inovador e demonstram que a materialização da proposta de redesenho curricular nas escolas encontrou dificuldade em sua efetivação. Isso é confirmado tanto nas limitações presentes nos documentos oficiais do Programa e nas análises dos Projetos de Reestruturação Curricular das escolas pesquisadas como nas vozes dos entrevistados. Os resultados exibidos clarificam que o ProEMI, embora presente, no documento orientador de 2012, o discurso de uma educação para além da lógica

de mercado, foi instituído a partir das recomendações dos organismos multilaterais que, após a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida de 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, orientaram os países subdesenvolvidos a promoverem uma reforma curricular na educação voltada para atender ao mercado capitalista.

Outro fator anunciado sobre a proposta de um currículo inovador aponta que o termo “inovação”, apesar de não apresentar uma definição clara, é bastante utilizado no campo empresarial. De acordo com os estudos aqui realizados, inovação remonta à ideia de recriar o que já existe. Ou seja, isso leva a entender que as práticas curriculares das escolas precisam ser consideradas e problematizadas, a fim de promover atividades inovadoras a partir do que está sendo positivo para a formação integral do aluno.

Em síntese, com base nos estudos de Nogora (2015), Rodrigues (2016) e Pereira (2017), o interesse privado na educação tem se manifestado na execução do ProEMI, numa tentativa de se reformular o currículo a partir da ideia de uma proposta curricular flexível e enxuta, a qual venha desenvolver as competências mínimas e genéricas dos alunos. Portanto, que atendam ao mundo do trabalho e, conseqüentemente, se adapte às demandas do capital.

Ainda mais, é frisado que, nos anos 90, as políticas públicas educacionais brasileiras, ao sofrerem influência dos organismos multilaterais, passaram a direcionar as instituições de ensino a implementarem um currículo flexível voltado para o alcance de metas de desempenho. Por isso, focavam em preparar o aluno para alcançar boas notas nas avaliações em larga escala, uma vez que a maioria das empresas privadas como, por exemplo, o Instituto Unibanco, avaliavam a qualidade do programa mediante os resultados quantitativos.

Rodrigues (2016) discorre, ainda, que o interesse privado pela educação é evidenciado no momento em que o Instituto Unibanco passa a ser o principal articulador, mobilizando uma política pública junto às secretarias de educação. Assim, a ideia de transformar a escola pública em uma instituição gerencialista, que responda aos ideais do mercado, é uma das características apresentadas pelo interesse privado na educação, que passa a ser materializado mediante a implementação de políticas públicas gerencialistas que seguem a lógica de mercado.

As conclusões demonstradas nas Dissertações indicam que a fragmentação curricular é um dos interesses manifestados pelo empresariado, uma vez que a ideia é formar um trabalhador acrítico e doutrinado, a qual é oposta à ideia de um currículo que integre os saberes a partir de práticas curriculares emancipatórias e integradas que venham a atender as necessidades e expectativas dos estudantes, e não do capital.

2.3 Em relação ao Eixo Implantação do Programa Ensino Médio Inovador

O quantitativo de Dissertações que compõem essa temática é composto por três pesquisas, o que representa um percentual de 21,43% do total de 14 (quatorze) estudos. Todas essas Dissertações foram produzidas em Programa de Mestrado Acadêmico. Vale ressaltar que dos 03 (três) estudos realizados, apenas 01 (um) foi desenvolvido em Curso de Pós-Graduação de uma Universidade Federal e os outros 02 (dois) por Universidades Privadas, respectivamente, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e a Universidade Tuiuti do Paraná (UTP).

Engelmann (2016) problematiza como se deu a implantação do ProEMI no Estado do Paraná, e apresenta alguns questionamentos quanto ao processo que norteou a elaboração da proposta de redesenho curricular da escola, uma vez que o prazo máximo para discutir com a comunidade escolar e organizar o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) era de trinta e quatro dias. Diante disso, o autor indaga se essa prática burocrática é “capaz de construir um currículo que possibilite transformar a realidade do ensino ofertada e quais objetivos e forças influenciaram essa imposição de prazos escassos” (ENGELMANN, 2016, p. 102). Pode-se dizer que:

A forma como a proposta de adesão está registrada no documento enviado pela Superintendência da Educação do Paraná aos Núcleos Regionais de Educação e estabelecimentos de ensino médio, denota que a própria Secretaria de Educação entende a proposta de redesenho do currículo como uma ação burocrática a ser realizada em aproximadamente um mês. No mesmo documento, datado de 27/08/2013, é relatada ainda a possibilidade de os estabelecimentos que conseguirem finalizar o PRC em menos de três dias poderão ter sua proposta analisada e validada pela SEED para encaminhamento ao MEC até o prazo de 30/08/2013 (ENGELMANN, 2016, p. 102).

Com base nisso, o pesquisador traz algumas reflexões sobre como as ações das escolas que tiveram seus PRC aprovados foram materializadas. Afirma, desse modo, que as instituições envolvidas na aprovação do PRC das escolas, Secretaria de Educação do Paraná e MEC, consentiram que o tempo disponibilizado para que essas escolas elaborassem seus projetos fosse insuficiente para que houvesse efetivação de um planejamento de qualidade, capaz de proporcionar mudanças inovadoras às instituições do Ensino Médio.

Engelmann (2016) apresenta a divergência que há entre os objetivos desafiadores que são traçados nos documentos orientadores e o processo de implantação burocrática, que limita a elaboração da proposta do programa de forma participativa e democrática, que, de fato, atenda às reais necessidades das instituições de ensino. Considera, ainda, que a proposta do

ProEMI poderia resolver a maioria dos problemas identificados no Ensino Médio Público. Porém, a forma como o Programa foi implementado, com ações isoladas e desarticuladas, não permitiu que houvesse mudanças significativas que denotassem melhoria na qualidade do ensino.

Ele conclui que o Estado do Paraná não demonstrou comprometimento com a implantação do Programa, por não ter seguido as proposições estabelecidas no Documento Orientador, porque a Secretaria do Paraná, além de assumir a falta de condições para ampliar a carga horária das escolas, um dos objetivos propostos pelo ProEMI, direcionou a adesão do Programa para escolas de educação profissional, contrapondo-se, assim, aos objetivos determinados na proposta da política, que visa atender às escolas do Ensino Médio não profissionalizante.

De outro modo, a pesquisa realizada por Bukowski (2016) aborda uma discussão sobre as concepções de conhecimento escolar, que emergem no processo de implementação do ProEMI no Estado de Santa Catarina, na Microrregião de Chapecó. Assim, ao tratar sobre a criação de Políticas Públicas Curriculares voltadas para a Educação Básica, busca sustentação teórica nas ideias de Pacheco (2003), Torres (2011) e Westheimer (2015), os quais ratificam que “muitos projetos e programas acabam sendo implantados com o intuito de resolver problemas sociais, ou seja, são projetos de cunho assistencialista, e não pensados com finalidades pedagógicas” (BUKOWSKI, 2016, p. 70). Além disso, destaca-se que muitas escolas priorizam um currículo por competências, a fim de atender às exigências do mercado capitalista. Isso é considerado pela pesquisadora como uma prática preocupante que “contribui para a valorização de alguns saberes e a desvalorização de outros” (BUKOWSKI, 2016, p. 71), descaracterizando a função social da escola.

Bukowski (2016) infere que, embora o Programa Ensino Inovadora presente proposições de integração dos conhecimentos, não há diálogo entre as áreas. Além disso, o acesso ao conhecimento é fragmentado e as ações da escola são direcionadas para questões assistencialistas, que impossibilitam inovar o modelo da proposta curricular vigente.

Assis (2016), por sua vez, analisa como ocorreu o processo de implantação e implementação do ProEMI em duas escolas da Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul, localizadas em Campo Grande, no decurso de 2007 a 2011. A pesquisadora, que define como objeto de pesquisa o ProEMI, ressalta que as escolas pesquisadas implementaram a proposta de redesenho curricular, mesmo apresentando problemas relacionados à estrutura física, à falta de professores, ao atraso na liberação dos recursos, entre outros, os quais

contribuíram para a não efetivação da política pública, conforme as orientações do Programa. Essa mesma autora relata que as propostas de inovação contidas nos programas governamentais utilizam um discurso de modernização e de democratização, a fim de diminuir a responsabilidade do Estado com a melhoria do ensino público, pois a ideia “de flexibilização das unidades escolares vem no bojo das mudanças do papel do Estado” (ASSIS, 2016, p. 178). Assim, com a redução da participação do Estado na implementação do Programa, a escola é responsabilizada por não alcançar as metas projetadas pelos indicadores locais. Assis (2016) finaliza as suas análises enfatizando que o ProEMI é audacioso ao propor mudanças no currículo. Todavia, para que haja melhoria na qualidade do Ensino Médio, é necessário que os governos estejam atentos para o fato de que os problemas enfrentados pelas escolas do Ensino Médio não se resumem apenas à organização curricular, mas que abrangem desde os fatores estruturais das escolas até a necessidade de formação continuada dos professores.

As pesquisas que foram inseridas nesse eixo constataram que a implantação do Programa Ensino Médio Inovador foi considerada um desafio para as escolas pesquisadas, uma vez que as peculiaridades dessas instituições e as orientações burocráticas direcionadas pelas Secretarias Estadual de Educação limitaram a participação da comunidade escolar na discussão de um PRC participativo, democrático e mais integrado, que prima pela formação integral do aluno.

O resultado desses estudos revelaram, ainda, que os problemas de infraestrutura, escassez de tempo para elaboração da proposta de Reestruturação Curricular, descompromisso das Secretarias de Educação em seguir as proposições direcionadas pelo Programa e a preocupação em melhorar os indicadores educacionais, entre outros fatores, levaram as instituições escolares a implantarem o ProEMI de forma contrária às diretrizes definidas pelo Documento Orientador do Programa.

Em suma, o resultado desses estudos revelou que o interesse privado na educação visa subtrair a participação do Estado no direcionamento das políticas educacionais, por meio do discurso neoliberal de que é necessário reduzir a intervenção do estado frente à gestão destas políticas, uma vez que a administração pública é considerada por esses agentes privados como incapaz de melhorar a qualidade de seus serviços. Isso faz com que as empresas ganhem força e se adentrem nesse meio, importando para os programas educacionais a lógica de mercado que é embasada pelos valores de excelência, burocratização dos serviços, flexibilização curricular, individualismo, concorrência, entre outros.

2.4 Eixo Implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro

No terceiro eixo temático foram organizadas as Dissertações do Mestrado Profissional que discorressem sobre o Programa Ensino Médio Inovador, mediante a efetivação da parceria com o Projeto Jovem de Futuro do IU. Das 03 (três) produções acadêmicas, 02 (duas) analisam as formações oferecidas pelo IU aos supervisores do ProEMI/JF, durante a execução da proposta, e 01 (uma) questiona se a implantação do PJJF melhorou o índice de aprendizagem do aluno participante.

Segundo Rodrigues (2016, p. 19), as pesquisas de Mofacto (2014) e Camargo (2015) são fruto da celebração da parceria firmada entre o Instituto Unibanco e o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora, para ofertar, aos funcionários da instituição, Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

A base de estudo de Mofacto (2014) indaga se as formações oferecidas pelo IU, direcionadas para os supervisores que acompanham a execução do ProEMI/JF nos Estados do Ceará e do Rio Grande Sul, estão contribuindo para a disseminação de um programa/projeto, o qual deve estar embasado numa “Gestão Escolar para Resultados”, título dado ao Curso de Formação.

A autora faz uma análise histórica da educação brasileira, mas a ênfase é dada ao Ensino Médio. Destaca, ainda, as reformas educacionais brasileiras, ocorridas no século XX, e seus desdobramentos na educação pública. Cita que as discussões levantadas pela UNESCO referentes à “educação científica para o trabalho e para o desenvolvimento, colocaram a educação, especialmente o ensino de ciências, como mola propulsora para o desenvolvimento socioeconômico dos países”, assim como os Estados Unidos instauraram reformas educacionais após a Guerra Fria (MOFACTO, 2014, p. 18). De acordo com as ideias de Brooke (2012), o Brasil tomou como exemplo a experiência internacional e iniciou algumas discussões sobre a necessidade de investir na formação técnica, a fim de atender à demandado mercado.

Mofacto (2014) compreende que as diversas mudanças ocorridas no Ensino Médio estavam relacionadas às transformações econômicas e políticas ocorridas no Brasil. Defende, então, que os conteúdos a serem estudados e uma gestão eficiente são fundamentais para promover a organização da escola. Assim, alicerçada nas concepções de Franco e Bonamino (2005), entende que:

[...] a gestão escolar é um dos fatores que contribui grandemente para a eficácia escolar, pois tem demandado mais do que domínio técnico específico da administração clássica, caracterizado por planejar, desenvolver, controlar e avaliar. Aliado a isso, podemos observar novas perspectivas de atuação, tais como articulação, mediação, coordenação e capacitação (MOFACTO, 2014, p. 28).

Diante disso, a pesquisadora apresenta o Projeto Jovem de Futuro como uma tecnologia educacional capaz de fortalecer a gestão das escolas e melhorar a qualidade da educação pública do Ensino Médio, mediante o respeito ao protagonismo e à autonomia da comunidade escolar (MOFACTO, 2014). Portanto, a fim de implementar nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador um modelo de Gestão por resultados, o IU criou o Curso de Formação “Gestão Escolar para Resultados” (GEpR) para os supervisores do Programa lotados nas Secretarias de Educação e para os gestores escolares.

Segundo Mofacto (2014, p. 43), a realização dos GEpR “ao longo da implementação de programas e projetos é algo inovador, principalmente quando essa formação é direcionada para agentes específicos”. No entanto, finaliza as suas análises elencando algumas fragilidades e necessidades de melhoria do curso, entre essas fragilidades, cita que é necessário diminuir o tempo de aplicação entre um módulo e outro, o qual é considerado pela autora como muito longo, além disso, é necessário “definir competências e habilidades dos supervisores e levantar exemplos de estudos de caso para serem trabalhados no Curso de Formação dos supervisores” (MOFACTO, 2014, p. 76).

Todavia, na pesquisa de Camargo (2015), embora trate do Curso de Formação para os supervisores, o objeto de análise do autor é a rotatividade dos supervisores do ProEMI/JF no Estado do Ceará, e a falta de participação dos supervisores em todas as formações proporcionadas pelo IU.

O pesquisador considera que as ausências dos supervisores nas formações impactam negativamente na gestão do Programa, haja vista que cada conteúdo tratado nos módulos é essencial para que os participantes assimilem e levem a proposta do Jovem de Futuro para as escolas. Camargo (2015) finaliza seus estudos ressaltando que um dos mecanismos para subtrair a rotatividade dos supervisores é que “as formações sejam pré-requisito para atuação como supervisor do ProEMI/JF e que os módulos estejam à disposição para serem cursados em ambiente virtual de aprendizagem” (CAMARGO, 2015, p. 63).

Os argumentos utilizados nos trabalhos de Mofacto (2014) e Camargo (2015) evidenciam que os pesquisadores acreditam que a tecnologia educacional Jovem de Futuro, implementada pelo IU, é capaz de melhorar a qualidade do Ensino Médio. Todavia, os autores

compreendem que é necessário fortalecer a atuação dos supervisores do programa/projeto na escola, mediante a oferta de módulos temáticos, os quais objetivem prepará-los para seguir as instruções determinadas pelo IU.

O trabalho de Lima (2017), por sua vez, trata sobre as repercussões do PJJ em uma escola localizada em Fortaleza, a partir da reflexão sobre se a implantação do projeto contribuiu para o aumento do índice de aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, no rendimento deles, e se houve a diminuição da evasão na escola.

Assim como nas pesquisas de Mofacto (2014) e Camargo (2015), Lima (2017) direciona a sua investigação para a implementação do PJJ, como indutor da melhoria do IDEB, sem se deter na proposta de Reestruturação Curricular do ProEMI, embora os títulos dos trabalhos sejam formados pela relação estabelecida entre o Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro.

Lima (2017, p. 93) reconhece que o PJJ busca incorporar, nas escolas públicas do Ensino Médio, “uma lógica de gestão por resultados que aproxima essas instituições do modo de administrar de empresas privadas”, a partir de técnicas gerenciais que valorizam o alcance de metas sem considerar as dificuldades das escolas. Ele infere que, a partir da realização das entrevistas com os jovens da escola pesquisada, foi possível constatar que as proposições do projeto ocorreram de forma parcial, pois, mesmo que tenha havido aumento na aprovação dos discentes e redução da reprovação, não ocorreu redução na evasão.

Percebe-se que as pesquisas desenvolvidas por Mofacto (2014) e Camargo (2015) não refletem sobre problemas históricos, econômicos, sociais, entre outros, que assolam o Ensino Médio, mas definem, como objeto de estudo, a figura do supervisor como “peça” fundamental na execução eficiente da proposta do PJJ.

Além disso, observa-se que as Dissertações defendem o fomento da Parceria Público-Privado como o caminho para solucionar os problemas de evasão escolar, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática e o baixo IDEB, demonstrados pelas escolas envolvidas.

Para tanto, é perceptível que a preocupação presente nos argumentos dos estudiosos não foca na implementação da proposta de Redesenho Curricular do ProEMI, mas em motivar as escolas a aplicarem as metodologias desenvolvidas pelo IU, que foram validadas pelo MEC, como um Projeto que apresenta um modelo de gestão eficiente que, ao focar em resultados, levará as instituições de Ensino Médio a alcançarem o IDEB almejado.

2.5 Síntese dos principais resultados apontados nos estudos sobre o Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro

A partir das referências bibliográficas obtidas no repositório da CAPES, ratifica-se a importância que os estudos realizados trazem para o enriquecimento da discussão sobre as políticas públicas para o Ensino Médio, pois, além de apresentarem um debate sobre como o ProEMI foi implementado nas escolas públicas desse nível de ensino, detecta-se que algumas Dissertações focam as suas análises para o Programa Ensino Médio Inovador, apontando que a proposta de Reestruturação Curricular, que é alicerçada na Pedagogia das Competências, objetiva preparar o aluno para adequar-se às deliberações do mercado capitalista, que prima pela competição, flexibilização e individualismo.

Em síntese, as pesquisas revelaram que a implementação do Programa Ensino Médio Inovador nas escolas enfrentou diversos desafios, entres os quais se destaca a proposta de reestruturação curricular que, na prática, não obteve avanço na organização do currículo a partir da ideia de integração dos conhecimentos, pois a hierarquização e fragmentação das disciplinas promoveram, na verdade, a desintegração curricular.

Com relação ao desafio que permeia a ideia de promover a integração curricular, as pesquisas demonstram que ainda há algumas limitações em sua compreensão conceitual, até mesmo na proposta do programa, pois ao mesmo tempo em que propõe que a escola elabore o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) com base na ideia de integração curricular, traz como objetivo a flexibilização do currículo.

Essa dualidade de proposições ideológicas apresentadas no documento orientador do ProEMI mostra a presença de concepções contrárias na busca da definição da função que o EM deve seguir. Por um lado, a flexibilização curricular é vista como estratégia do capitalismo para a formação de um trabalhador do novo tipo; por outro, a integração curricular visa promover, ao longo da formação do aluno, a integração entre os conhecimentos, “sob os eixos trabalho, da ciência e da cultura”, como os movimentos necessários para ser iniciado o desenho de um currículo integrado (RAMOS, 2012, p. 123).

Acredita-se que isso, de alguma forma, reverberou na compreensão de muitas escolas que acabaram elaborando o PRC apenas para atender às competências e habilidades exigidas no Exame Nacional do Ensino Médio e nas avaliações de larga escala. Essa prática contribuiu para a perda da linha de integração dos conhecimentos.

Ainda referente à implementação da proposta do currículo integrado, as pesquisas revelam que algumas escolas elaboraram seus PRCs embasadas nos eixos “trabalho, da

ciência e da cultura”. Todavia, na prática, os conhecimentos permaneceram abstratos e trabalhados de forma isolada em cada disciplina. Diante desses resultados, percebe-se que a proposição de integrar os conhecimentos por intermédio de um currículo inovador, anunciado nos documentos orientadores do Programa, não foi efetivado na prática.

Nos Documentos Orientadores de 2009, 2011, 2013 e 2014, o trabalho é reconhecido como princípio educativo, mas alguns estudos destacam que as poucas mudanças que ocorreram no currículo não foram suficientes para que os alunos obtivessem uma formação com qualidade, capaz de motivar sua participação ativa, consciente e crítica, na qual pudessem compreender os fundamentos da vida produtiva, que é oposta à formação estritamente profissionalizante.

Portanto, a política, embora apresente uma proposta inovadora, não conseguiu superar o desafio a que se propõe. Outras pesquisas concluem que os problemas que afetam o Ensino Médio não dependem apenas da criação de políticas curriculares, nem tão pouco de uma organização curricular atrelada às demandas do mercado, tal como afirma Krawczyk (2011), mas que requer investimentos que superem as limitações estruturais, didático-pedagógicas e de gestão.

Nas pesquisas que tratam sobre o processo de implementação do Programa Ensino Médio Inovador, em articulação com o Projeto Jovem de Futuro, é nítida a presença de um discurso empresarial, que diz que a melhoria da qualidade do Ensino Médio depende de uma gestão eficaz e eficiente das secretarias de educação e da escola. Essa visão é claramente contrária à ideia de gestão democrática, defendida na proposta do ProEMI, pois os problemas estruturais passam a ser meramente técnicos (BALL; MAINARDES, 2011). Desse modo, os desafios do Ensino Médio voltam-se para superar a má gestão escolar a partir de técnicas gerenciais que vão desde a ênfase na gestão por resultados, flexibilização curricular e avaliação por larga escala.

Vale destacar que, das Dissertações acadêmicas, encontramos apenas um trabalho que cita a articulação do ProEMI com PJF, sem se deter em problematizar como ocorreu a implementação da proposta de reestruturação curricular orientada a partir de um modelo de gestão para resultados. Todavia, nos estudos desenvolvidos nas Dissertações do Mestrado Profissional, as pesquisas direcionavam as suas análises para avaliar quais eram as dificuldades encontradas pelos supervisores e escolas na operacionalização da proposta do Projeto Jovem de Futuro, e como propor estratégias para melhorar o alcance das metas estabelecidas pelo Projeto, uma vez que as metodologias e as formações disponibilizadas pelo

PJF eram consideradas ferramentas essenciais para promover mudanças no currículo, melhorar o processo de ensino aprendizagem e diminuir evasão e reprovação.

Isto posto, é imprescindível ratificar que os resultados identificados nas pesquisas, tanto do Mestrado Acadêmico quanto do Mestrado Profissional, foram essenciais para se observar que a temática Programa Ensino Médio Inovador, em articulação com o Projeto Jovem de Futuro, ainda é pouca discutida. Além disso, após o tratamento dos trabalhos lidos, foi identificado que o ProEMI, de forma tímida, incorporou as recomendações dos organismos internacionais ao orientar que as escolas elaborem um currículo embasado na ideia de modernização e flexibilização, que Machado (1994) define como um discurso neoliberal, o qual objetiva atender às necessidades do mercado.

Assim, supõe-se que o projeto de educação neoliberal passa a ser legitimado no ambiente escolar no momento em que os empresários se adentram nesse espaço e são autorizados pelo Estado, mediante acordos, a interferir na gestão das secretarias de educação, na gestão das escolas e no currículo, a partir da implementação de métodos e técnicas (ferramenta da qualidade total) voltadas para aumentar os índices das avaliações de larga escala.

Com base nisso, a presente Dissertação direciona o seu campo de investigação na análise de como foi estabelecida a articulação entre o Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Estado do Pará, a fim de se perceber como se manifesta o interesse privado na educação. Pois, embora, os estudos indiquem que o empresariado interfere na educação por meio de um modelo de projeto, a qual versa por um currículo desintegrado embasado na Pedagogia das Competências e que, ainda, busca imprimir, na escola, valores relacionados às ideias de competição, protagonismo, empreendedorismo, flexibilização curricular, gestão eficaz e avaliação padronizada. Portanto, valores associados à lógica neoliberal, o que ainda indica a necessidade de um estudo mais aprofundado e crítico capaz de demonstrar a diferença que há entre o interesse privado e interesse social na educação, sendo que o primeiro compreende a educação como uma mercadora e o segundo entende a educação como um direito público de cidadania, o qual é subtraído no momento em que se é estabelecida a parceria público-privada.

Assim, o próximo Capítulo tratará como o empresariado interfere na implementação de políticas públicas educacionais, mediante o consentimento do Estado.

3 A INTERFERÊNCIA DO EMPRESARIADO NA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E O CONSENTIMENTO DO ESTADO BRASILEIRO

De acordo com Nogora (2015), a interferência dos organismos internacionais na educação pública brasileira não é uma ação nova, uma vez que, após as recomendações indicadas pelos organismos multilaterais, como a UNESCO, o BM e seus multiplicadores regionais, como a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida nos dias 5 a 9 de março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, a gestão das instituições públicas educacionais passou a ser organizada com base nos fundamentos que norteiam o setor financeiro.

Após a Conferência, os órgãos internacionais e seus representantes assumiram o compromisso de contribuir com o desenvolvimento econômico dos países da América Latina e Caribe, a partir da construção de políticas públicas voltadas para atender a diversas áreas, inclusive a área da Educação. Para tanto, criaram um documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, para orientar os países na organização do ensino da Educação Básica.

No sítio da UNICEF, constam os temas abordados na Declaração. No primeiro artigo, a recomendação é que as escolas satisfaçam as “necessidades básicas de aprendizagens dos alunos” (UNESCO, 1990). Ou seja, que o discente seja capaz de escrever, resolver operações matemáticas e apresentar uma boa oratória a partir de conteúdos básicos.

No terceiro artigo, ao explicar sobre a importância de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade, afirma que “a Educação Básica só será equitativa se as crianças, jovens e adultos tiverem a oportunidade de obter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990). O padrão mínimo ao qual se reporta esse documento leva a crer que o aluno da escola pública é considerado apenas um recurso humano, que precisa ser capacitado para adentrar no processo de produção, a partir de um ensino assistencialista que não foca no desenvolvimento integral desse aluno, mas em um discurso ilusório de que assim é possível diminuir a pobreza.

Nosella (2010, p. 117) mostra-se contrário à orientação de que os alunos da escola pública devam ter aprendizagens mínimas, ao lembrar que o “ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos”, porém sem se desvincular de sua base cultural. Do contrário, “teremos um técnico abstrato, um intelectual

desenraizado”, assim como prega a Pedagogia das Competências¹⁸, ferramenta do neoliberalismo.

Nessa linha, Silva (1995) clarifica que o projeto neoliberal visa intervir na educação, com o objetivo de atender às intenções dos empresários. Essas intenções são formadas por duas dimensões principais:

atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal (SILVA, 1995, p. 12).

É perceptível, nas ideias de Silva (1995), Laval (2004) e Nosella (2010), a crítica ao projeto neoliberal de educação que visa submeter a escola pública a regras de mercado, por intermédio de um currículo alicerçado em uma formação mínima, que reproduz a cartilha do capitalismo, que é transformar a escola em um produto de consumo individual, capaz de adaptar o indivíduo às necessidades de mercado e às transformações econômicas. À vista disso, Snyders (1977, p. 21) coloca que a “discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura – e assim se consegue dissimulá-la melhor”, haja vista que as políticas educacionais neoliberais reproduzem cada vez mais as desigualdades sociais.

Conforme exposto, além da Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), explicitar a necessidade de reformular o currículo, em seu sétimo artigo, é definido como critério fundamental para a efetivação de uma Educação Básica de qualidade para todos o “fortalecimento na articulação das alianças entre o Estado com o setor privado”, porque, de acordo com o documento, essas alianças são necessárias para que se tenha o sucesso no planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de Educação Básica.

Iglesias¹⁹ (2010, p. 51) defende a necessidade de o “Estado impulsionar a capacidade produtiva mediante a criação de políticas públicas que orientem o fortalecimento da capacidade produtiva nos setores de maior prioridade para o desenvolvimento”. Além do mais, ratifica a importância de se fortalecer a relação do Estado com a empresa privada, porque juntos “decorreram importantes dividendos econômicos e sociais”.

¹⁸ Araujo (2004, p. 513) dispõe que a Pedagogia das Competências, que restringe a formação ao atendimento imediato das demandas dos setores produtivos e ao ajustamento das capacidades humanas aos ambientes onde os indivíduos estão inseridos, não se mostra capaz de concretizar as finalidades que anuncia.

¹⁹ No período em que publicou o artigo “O papel do Estado e os paradigmas econômicos na América Latina” era Secretário Geral Ibero-Americana (SEGIB), ex-presidente do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e ex-secretário Executivo da CEPAL.

Fonseca (2018, p. 159) também tem destacado a influência do empresariado na educação, ao expressar que “outra diretriz enfatizada nos documentos de política educacional do banco dizia respeito à necessidade de criar padrões de eficiência nos sistemas de ensino e na gestão dos recursos financeiros, de forma a torná-los mais econômicos para os países”.

Vale realçar que, após a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos²⁰, inspirado nas proposições estabelecidas no compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não governamentais, em Jomtien, voltadas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Pode-se perceber que, tanto na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) quanto no “Plano Decenal de Educação para Todos” (1990) e no documento “O papel do Estado e os paradigmas econômicos na América Latina”, os enunciados são direcionados para a construção de um mercado eficiente, capaz de impulsionar a capacidade produtiva. Demonstam, ainda, a necessidade de o Estado estabelecer uma aproximação com as empresas privadas, com a justificativa de que a “educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado” e que essa relação é essencial para o desenvolvimento econômico do país (SAVIANI, 2018, p. 23).

De forma concisa, Frigotto (2010, p. 21) afirma que os diversos documentos criados pelos “novos senhores do mundo como FMI, BID, BIRD, OERLAC”, entre outros, consideram a educação como uma área de investimento que precisa estar voltada ao acúmulo do capital. Assim, Laval (2004) enfatiza que esse protótipo de educação, proposta pelo neoliberalismo, prevê um ensino mais flexível, em que a qualidade deixa de ter importância, já que o foco deve ser o desenvolvimento de competências mínimas para atender a lógica de mercado.

Esse discurso acaba sendo incorporado pelo Estado Brasileiro, no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1990, quando o Plano Diretor da Reforma do Estado (1990) motiva as empresas a criarem políticas públicas para os diversos campos de atuação social, por serem considerados agentes estrategistas e terem experiência em gestão e planejamento

²⁰ Conforme documento elaborado pelo MEC, “Educação para Todos: avaliação da década”, mais do que um compromisso internacional, o Plano Decenal ocupou o lugar de um entendimento nacional, de um comprometimento do governo e da sociedade com a educação para todos. Partindo dos pressupostos de que a gigantesca tarefa de reconstrução e reforma da educação brasileira constitui, consoante com o preceito constitucional, responsabilidade de todos, e que a eficácia das políticas públicas depende, em grande parte, da corresponsabilidade dos vários atores sociais, o Plano inaugurou um processo de construção coletiva, de mobilização, de alianças e parcerias, com fundamento no desenho federativo e na participação dos segmentos organizados da sociedade civil (BRASIL, 2000, p. 40).

capazes de trazer benefícios imediatos para essas áreas. Assim, Lima (2001, p. 122) enfatiza que:

A empresa significa, neste contexto, um modelo a seguir em termos de capacidade de resposta e de adaptação às pressões do mercado, um exemplo de capacidade de inovação; mesmo as empresas malsucedidas constituem um bom exemplo, a reter, para as organizações públicas não produtivas, no sentido em que fica mais claro que quem não é eficaz não sobrevive.

Seguindo essa linha de raciocínio, Shiroma, Garcia e Campos (2011) relatam que os empresários passaram a redefinir a função da educação e, conseqüentemente, da escola, no início dos anos de 1990, quando “[...] organizaram diversos fóruns e documentos que delimitavam as premissas e metas que deveriam orientar a reforma da educação brasileira” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226).

Ainda de acordo com os autores, os preceitos norteadores dessa reforma buscavam tornar o fluxo da instituição educacional mais eficaz, para responder aos ditames do capital, mediante a preparação do aluno para se tornar “um trabalhador de novo tipo” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226). Sendo, portanto, um sujeito que, além de ser proativo, é, sobretudo, empregável, pois se adequa aos princípios da empresa, vestindo, literalmente, a camisa.

O novo redimensionamento dado à educação, após o pacto efetivado entre o setor público e o privado, leva à percepção de que a intencionalidade empreendida nessa relação acaba sendo antagônica ao que prima a Constituição de 1998 e também a Lei de Diretrizes e Base da Educação, de 1996, quando expressam que as instituições educativas são espaços democráticos e formadores de sujeitos críticos. Sujeitos estes capazes de perceber que o capital visa recuperar as forças de trabalho para a ascensão da economia e que, para isso, cria políticas públicas “gerencialistas” que, segundo Sharon e Ball (2001), devem ser guiadas pela racionalidade técnica e burocrática, pela eficiência, pela gestão para resultados, entre outras que, acima de tudo, atendam ao cliente/empresariado.

Desse modo, Peroni (2006, p. 14) ressalta que:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo Público não estatal.

Consubstancialmente, a reforma do Estado propõe o enxugamento da máquina estatal e a privatização de bens e serviços, a fim de que a visão de assistencialista possa ser superada com a transferência dos serviços para a iniciativa privada. Além disso, usa como estratégia de convencimento, para aplicação do projeto de reforma, a ideia de que só assim é possível controlar os gastos públicos, ou seja:

As medidas reformistas adotadas para a “modernização do Estado” representam procedimentos evasivos, ou melhor, subterfúgios que não apontam os problemas centrais ou as soluções necessárias à modernização e à viabilização econômico-financeira do Estado nacional (OLIVEIRA, 2011, p. 143).

Peci e Sobral (2007, p. 2) corroboram a ideia de que “as parcerias público-privadas fazem parte das reformas adotadas pelo governo brasileiro na busca por maior atratividade para o setor privado em setores carentes de investimentos”. Desse modo, o mecanismo adotado pelo Estado foi criar leis e normas que trouxessem maior flexibilidade no fomento das relações estabelecidas entre o público e o privado, pois a Constituição Federal de 1988 apenas citava, de forma sucinta, a abertura para processo de licitação e contratos. Acredita-se que isso limitava a efetivação da parceria entre o público e o privado.

Com base nos autores, vislumbra-se que a Parceria Público-Privada se tornou um elemento *sinequa non* na execução de políticas públicas educacionais no Brasil, sendo intensificada após a Reforma do Estado de 1990, com o intuito de melhorar a prestação do serviço público e alavancar o desenvolvimento do país, a partir de estratégias gerenciais.

Segundo Krawczyk (2014), durante o período de implantação do Neoliberalismo na América Latina, os empresários brasileiros foram convencidos pelos agentes internacionais e pelo Governo de FHC a se responsabilizarem pelas políticas sociais. No entanto, atualmente, não é mais necessário criar mecanismos de estímulos para que os empresários se adentrem no ambiente escolar, haja vista que o setor empresarial não visa apenas fechar negócios com o governo, mas enraizar a ideologia capitalista, ou seja, preparar os futuros trabalhadores para se adequarem e servirem ao “mundo do empresariado”.

Ao direcionar os seus projetos para a educação pública e dizer que uma de suas finalidades é promover a melhoria dos índices educacionais das escolas públicas, termômetros que têm como base de análise apenas os dados quantitativos, cada vez mais vai se firmando a entrada da iniciativa privada no gerenciamento da educação. É válido citar que o uso do *marketing* exacerbado para fomentar a Parceria Público-Privada acaba convencendo a sociedade de que as estratégias “fabricadas” pelas empresas são mais eficazes e capazes de

resolver os problemas enfrentados pelas escolas. De acordo com Peroni e Adrião (2009, p. 112, grifos nossos):

Não por acaso, ouve-se recorrentemente dos gestores governamentais como justificativa para a adoção desse **tipo parceria** a busca por certa “qualidade da educação”, ainda que esta seja **imposta por avaliações externas e ditadas por uma lógica mercantil**. O conceito de qualidade também nos remete ao debate acerca da função social da escola (PERONI, 2008). Sabe-se que historicamente, a educação sofreu influências do mercado e, particularmente neste período do capitalismo, **a gestão e o conteúdo escolar são profundamente marcados por uma noção de qualidade, instrumental ao mercado e adequada às demandas da reestruturação produtiva**.

O discurso utilizado pela gestão empresarial pretende implementar um modelo de educação com foco na qualidade e na eficiência que, para Silva (1995), vem a ser a proposta neoliberal de transformar os problemas sociais em questões técnicas, as quais responsabilizam as mazelas enfrentadas pelas escolas públicas à ineficiência por parte da gestão e dos professores, uma vez que as “parcerias que incidem diretamente no desenho da política educacional, muitas vezes, partem de um diagnóstico de que os professores não são capazes de planejar suas tarefas e por isso devem receber “tudo pronto” (PERONI; ADRIÃO, 2009, p. 111)

Nesse sentido, ressalta-se que por trás desse discurso neoliberal e superficial, a intenção é, portanto, camuflar o seu verdadeiro significado, visto que, segundo Krawczyk (2014, p. 33), “o conceito de qualidade educacional, próprio da cultura empresarial, está ancorado na competitividade, na eficiência, no individualismo, na liderança, no controle dos resultados e no retorno em curto prazo”. Peroni e Adrião (2009, p. 110) pontuam que as PPP sinalizam o interesse privado pela educação, por ser uma possibilidade de se:

materializar tanto a proposta do público não estatal, quanto à do quase-mercado, pois o sistema público acaba assumindo a lógica de gestão proposta pelo setor privado ao instituir os princípios da chamada administração gerencial ou nova gestão pública.

É possível perceber que a finalidade de reformulação da administração do Estado tinha como intuito promover o crescimento do capital financeiro do País, por meio de uma gestão voltada para a lógica do mercado capitalista. Assim, de forma sutil, o Estado estabelece uma nova forma de viabilizar a gestão das políticas sociais, inclusive da educação que, segundo Shiroma e Evangelista (2014, p. 23) ocorrem a partir da “transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos às organizações não governamentais”, que se materializam mediante a efetivação da Parceria Público-Privada.

Mediante fomento da efetivação da relação Público-Privada, o empresariado passa a interferir na educação pública, mediante a criação de Políticas Públicas Educacionais gerencialistas que, de acordo com Lima (2001), são centradas na correção dos processos de racionalidade técnica, na burocratização dos serviços, no controle de qualidade, que tem como parâmetro medidor os resultados dos indicadores educacionais nacionais e internacionais e na descentralização das tarefas.

Consoante às ideias de Ball e Mainardes (2011), o projeto neoliberal de educação se revela a partir de uma gestão que foca em resultados, na busca da gerência da qualidade total, gerência de recursos humanos, na racionalidade técnica e competição no monitoramento contínuo da aplicação de técnicas gerenciais, que visam alcançar a eficiência e eficácia operacional.

E, ainda, segundo Gentile (1996, p. 4):

Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de "iniquidade" escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc.

A proposta para transformar as práticas da gestão escolar é alicerçada no vocabulário empresarial, que segundo Ball e Mainardes (2011) é sintetizado no seguinte tripé: excelência, qualidade e eficiência, uma vez que o objetivo é transformar o funcionamento da escola em uma pequena empresa, que passa a utilizar ferramentas da gestão por resultados voltada para “aumentar padrões e desempenhos conforme mensurados pela avaliação dos resultados, nível de frequência e destino dos egressos”, elementos esses que estão ancorados nos princípios de mercado (BALL; MAINARDES, 2011, p. 199).

As proposições do Projeto Neoliberal para a Educação Pública também são criadas para interferir no currículo, a partir de uma abordagem de organização mais flexível de disciplina, que não tem interesse em fazer com que “o processo de ensino-aprendizagem leve os estudantes a compreenderem os problemas, as motivações, as disputas e as relações de classe” (RAMOS, 2017, p. 80). Ainda que, inicialmente, as discussões expressem preocupação de ordem curricular em melhorar a qualidade educacional, a verdadeira preocupação está em racionalizar os custos a partir da redução de verbas para a educação pública (BALL; MAINARDES, 2011).

O currículo proposto pela concepção neoliberal, com base em Arroyo (1992, p. 8), está longe de estar “conectado de uma concepção mais rica de formação humana haja vista

que presa pelo ensino de conhecimentos mínimos e habilidades parciais e mecânicas”, que por sua vez estão longe de promover o desenvolvimento integral do aluno.

Outrossim, o processo de avaliação se apresenta no processo de transformações radicais que, segundo Cunha (1994, p. 90), “introduz-se uma avaliação permanente no processo educativo com critérios puramente quantificáveis, gera um recorte das qualidades a serem inspecionadas : as que podem ser transformadas em valores numéricos”, em que o caráter qualitativo do ensino é substituído por uma avaliação de julgamentos que está preocupada com o alcance de metas.

É fundamental observar que a ideia de qualidade na “perspectiva empresarial agora é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através de testes de rendimentos e pela avaliação das *performances* dos estabelecimentos escolares” (BALL; MAINARDES, 2012, p. 237). Portanto, a redução conceitual de qualidade acaba desconsiderando a realidade das famílias de classes sociais menos favorecidas economicamente como um dos problemas que afetam a permanência e o desempenho de vários alunos das escolas públicas, a qual ainda não está preparada para atender, com qualidade social, os estudantes.

Considerando a interferência do empresariado na educação pública, concluiu-se que, após a Reforma do Estado de 1990, a escola vivenciou e continua vivenciando reformas educacionais mediante a edição de novas leis, resoluções e decretos (às vezes, com conteúdos antigos). Contudo, Krawczyk (2014) indica que tais mudanças não estão atreladas apenas às novas diretrizes governamentais, uma vez que os agentes privados (institutos, fundações, empresas de consultoria, entre outros) cada vez estão interferindo na gestão, nas propostas curriculares, formação de professor e avaliação mediante a implementação de projetos que objetivam aumentar o rendimento escolar, a partir de estratégias empresariais que acabam desnaturalizando o caráter público e democrático da escola.

O quadro abaixo revela uma síntese do que se vem discutindo sobre como se materializa o interesse do empresariado na Educação Básica, por intermédio da implementação de projetos.

Quadro 6 - Sintético do interesse privado EM x Interesse Social no EM

Nº	INTERESSE PRIVADO NO ENSINO MÉDIO	INTERESSE SOCIAL NO ENSINO MÉDIO
FINALIDADE		
01	Desenvolver competências	Educação Integral
02	Educação como mercadoria	Educação como direito

03	Gestão Gerencial	Gestão Democrática
04	Currículo padronizado por competências	Currículo amplo
05	Flexibilização Curricular	Integração Curricular
06	Avaliação em larga escala	Avaliação Processual e contínua
07	Ênfase em metodologias preestabelecidas	Ênfase em atividades e projetos integradores
08	Foco em práticas mercantis voltadas para avaliação, indicadores e resultados	Foco em práticas pedagógicas para a formação do sujeito histórico e social

Fonte: Elaboração própria com base nos autores citados no Referencial Teórico (2019).

3.1 O contexto de 20 anos de Parceria Público-Privada

Na década de 1990, após a Reforma do Estado, as Parcerias Público-Privadas (PPPs) passaram a ganhar visibilidade com a promulgação de Leis, Ementas Constitucionais e Decretos. De acordo com Sundfeld (2007), nesse período ocorreram privatizações de empresas estatais e serviços públicos foram flexibilizados. Porém, as PPPs passaram a ganhar força, a partir de 2002, no segundo mandato de Fernando Henrique, e após o mandato de Luiz Inácio Lula da Silva.

No entanto, é relevante mencionar que, antes da Reforma, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 22, inciso XXVII, mencionava a obrigatoriedade da União em legislar sobre as normas gerais de licitação e contratação, em todas as modalidades, para a administração pública, direta e indireta, incluídas as fundações instituídas e mantidas pelo Poder Público nas diversas esferas de governo e empresas sob seu controle.

Observa-se que, de forma tímida, a legislação sobre PPP vinha se desenhando antes mesmo da Reforma do Estado. No entanto, a sua forma moderna de aplicação e construção do marco regulatório teve a sua emergência na década de 90, no bojo da crise enfrentada pelo Governo Britânico e demais Estados Liberais (NETO, 2008).

Neto (2008, p. 13) corrobora com essa reflexão quando dispõe que:

No Brasil, normalmente, a Legislação serve de inspiração e de sustentáculo para os demais Estados Membros que compõem a Federação Brasileira. O Governo Federal teve a consolidação da Lei nº 11.079, que regula a nova modalidade de PPPS, em dezembro de 2004, embora, particularmente, o Estado de Minas Gerais tenha sido o pioneiro na regulação desta matéria, tendo consolidado a Lei nº 14.8868, Lei nº 14.869 e Lei nº 14. 892 em dezembro de 2003. No período compreendido entre 2003 a 2008, vários Estados e alguns Municípios, que compõem a federação brasileira tiveram suas leis de PPPs publicadas.

De acordo com o exposto, vislumbra-se que o Estado mostra grande interesse na efetivação da parceria com a iniciativa privada, pois, segundo Neto (2008, p. 26) acredita-se

que “qualquer novo modelo ou alternativa que visa romper com os gargalos e promover o crescimento e desenvolvimento econômico de uma determinada nação” pode trazer benefícios e vantagens para toda a sociedade.

Com a promulgação da Lei Federal nº 11.079/2004, o Brasil instituiu um novo modelo de parceria entre o público e privado, por meio do que consta no 1º artigo da Constituição de 1988: “de normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios” (BRASIL, 1988). Assim, todos os entes federativos passam a se embasar em uma Lei Nacional.

No site oficial do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (www.planejamento.gov.br), as Parcerias Público-Privadas são vistas como uma das possibilidades disponíveis aos governos para a oferta de infraestruturas econômicas e sociais à população, uma vez que:

As PPPs podem ser definidas como uma “colaboração” entre o Parceiro Público e Privado, para juntos, convergindo esforços, solucionarem problemas, referentes aos serviços de infraestrutura, de segurança, de saúde, educação, etc., com maior qualidade, dentro do prazo e do orçamento para a sociedade como um todo (NETO, 2008, p. 12).

Em razão do exposto, percebe-se que a PPP acaba sendo o único meio que o Estado vislumbra para solucionar os problemas econômicos e sociais. Esse entendimento acaba influenciando na administração dos setores públicos, como transportes, educação, saúde e outros.

Quadro 7 - Marco legal aplicável a Parceria Público-Privadas

LEIS	REGULAMENTAÇÃO
Lei n. 8.666/1993	Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências.
Lei n. 8.987/1995	Dispõe sobre o regime de concessão e permissão da prestação de serviços públicos previsto no art. 175 da Constituição Federal.
Lei n. 9.491/1997	Altera procedimentos relativos ao Programa Nacional de Desestatização, revoga a Lei nº 8.031, de 12 de abril de 1990, e dá outras providências.
Lei n. 11.079/2004	Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.
Resolução n. 2/2005, do Comitê Gestor de Parcerias Público-Privadas Federal – CGP	Autoriza a criação de forças-tarefa para implementação de projetos de parcerias público-privadas.
Portaria n. 52/2005	Designa membros do Comitê Gestor de Parceria Público Privada Federal-CGP.

Lei n. 7.649 de 24/07/2012	Dispõe sobre normas de licitação e contratação de Parcerias Público-Privadas – PPP no âmbito do Estado do Pará e dá outras providências, nos seguintes termos.
Lei nº. 12.766/2012	Altera as Leis 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.053, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420. de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a medida provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providencias.
Decreto nº 1428 de 10/11/2015	Altera o Decreto nº 713, de 1º de abril de 2013, que institui o Programa de Parcerias Público-Privadas – PPP PA e regulamenta o Conselho Gestor de Parcerias Público Privadas no Estado do Pará –CGP PA, para a gestão dos contratos e procedimentos necessários para a contratação de Parcerias Público-Privadas no âmbito da Administração Pública do Estado do Pará, criado pela Lei Estadual nº 7. 649, de 24 de julho de 2012.
Lei 13.334/2016	Cria o Programa de Parcerias de investimentos – PPI; altera a Lei nº 10.683/2003, e dá outras providências.

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Governo Federal e do Governo do Estado do Pará (2018).

Cabe esclarecer que as leis e normas demonstradas neste quadro representam uma breve amostra do marco legal aplicável às Parcerias Público-Privadas, haja vista que o objetivo é demonstrar a relevância que a Parceria Público-Privada foi alcançando após a Reforma do Estado de 90.

Exprime-se que, inicialmente, as PPPs começaram a fazer “parte da agenda política brasileira como mais uma tentativa de atração de investimentos privados para setores de infraestrutura” (PECI; SOBRAL, 2007, p. 8). No entanto, as Leis que regularizam as PPPs, de forma gradual, passam a ser aplicadas em diversos serviços administrativos do Estado, como serviços de penitenciárias, educacional, judiciários, saúde, entre outros.

3.2 A Reforma do Estado como Premissa para a Parceria Público-Privada na Educação

De acordo com as ideias apresentadas por Marx (2012) e Frigotto (2010), ratifica-se o “antagonismo perverso” que se apresenta na organização da sociedade, a partir da divisão social de classes, pois a burguesia, ao buscar a reprodução do capital, cria estratégias que venham ascender a sua ideologia e subtrair a participação do Estado na economia.

Ciavatta (2002, p. 93) ressalta que a proposta do Projeto Neoliberal “prevê um Estado mínimo, o ajuste fiscal para garantir o superávit para o pagamento das dívidas externa e interna”, assim subtraindo os repasses de recursos financeiros para a esfera estadual e municipal, o que acaba negando para a população, por exemplo, o direito a uma educação pública, democrática, laica e de qualidade.

O Estado, ao seguir essa lógica de mercado, passa a incorporar uma nova função, uma vez que deixa de ser o mentor das políticas sociais para ficar na “sombra” da atuação do mercado. Assim:

As relações entre agências supranacionais, Estados e grandes corporações se estreitaram conduzindo a um movimento externo de integração a blocos econômicos, simultaneamente a um movimento interno de descentralização, flexibilização e fortalecimento de organizações da Sociedade Civil, direcionadas à composição de novos pactos para assegurar condições de governabilidade sob os auspícios do Capital. Essas relações evidenciaram-se na maior presença de grupos privados na definição e execução de políticas públicas configurando o crescimento do chamado “terceiro setor”, representado por organizações e fundações empresariais (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 24).

Com base nos pensamentos das autoras, sustenta-se a necessidade de se fazer uma breve retrospectiva de como ocorreu a tramitação do Projeto de Reforma do Brasil na década de 90, haja vista que os fundamentos que nortearam essa proposta retrocederam os direitos fundamentais do cidadão porque desprezaram muitas conquistas democráticas ocorridas na década de 80.

Silva (2001) aponta que a proposta de reformulação do Estado tinha, como premissa, promover “uma luta ideológica que apresenta os direitos sociais como privilégios e entraves ao desenvolvimento econômico” do país. Além disso, as medidas defendidas na reforma trouxeram diversas mudanças, seja na legislação trabalhista, tornando-a mais flexível para atender às necessidades do capital, seja na otimização dos gastos públicos e privatização das empresas estatais.

Conforme é mencionado no Plano Diretor da Reforma do Estado (PDRE), de 1995, o Governo minimiza o papel de executor de serviços prestados à sociedade, como educação e saúde, e passa a ser o regulador e provedor destes.

o Estado não se afastou para dar espaço ao setor privado; ao contrário mantém-se presente, mas não como provedor exclusivo dos serviços públicos – entendidos como atendimento ao público –, e sim como regulador. 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. 24 - 25).

Diante disso, conjectura-se que o Estado, ao repassar a responsabilidade para o mercado, se propondo a atuar apenas como regulador, tende a promover o aumento das desigualdades sociais, visto que a lógica do sistema capitalista é privilegiar a sua reprodução em detrimento da classe trabalhadora.

Com a criação do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), construiu-se a ideia de que com a implantação do PDRE passa-se a ter condições de administrar o Estado de forma racional e eficiente, bem como otimizar os custos do país. Portanto, a concepção desse plano é de que a administração pública deve estar embasada em conceitos de eficiência, descentralização, gestão por resultados, qualidade total democrática, cliente privilegiado e otimização de gastos públicos.

Embora a proposta do PDRE utilize os termos “democracia, cidadania e descentralização”, é necessário que se realize um estudo minucioso, a fim de avaliar qual é intenção ideológica incorporada no uso desses conceitos. Segundo Coutinho (2012), um dos primeiros pensadores da corrente liberal dava grande ênfase à expressão “democracia”, porém tentava “minimizar o seu significado” para colocá-la à disposição da classe burguesa.

Para Semeraro (2002, p. 213), “de acordo com a época e os grupos no poder, a democracia e os conceitos que a acompanham (igualdade, poder do povo, liberdade, cidadania, participação, eleições, etc.)” assumem interpretações diversas, sobre as quais, muitas vezes, o sentido etimológico está distante da concepção de sociedade democrática, visto que algumas expressões são usadas para ludibriar a sociedade.

Ademais, dando continuidade a essa linha de pensamento, Coutinho (2002) salienta que, numa sociedade efetivamente democrática, não há excessiva desigualdade econômica, social e cultural entre os cidadãos, nem tão pouco há projetos sociais prontos para serem executados como uma forma de se chegar a uma meta que não foi discutida pela sociedade.

Segundo Semeraro (2002, p. 11), no Neoliberalismo “a concepção de democracia adquire conotações que tendem a desqualificar as dimensões públicas e sociais, pois se manifesta não como uma manifestação de um projeto de sociedade construído coletivamente”, mas como o meio que favorece os que detêm o capital, sendo que a classe economicamente desfavorecida não tem voz e é privada “dos laços com a comunidade, do sentido social e público que a democracia demanda”.

Desse modo, o mecanismo adotado pelo Estado foi criar leis e normas que trouxessem maior flexibilidade no fomento das relações estabelecidas entre o público e o privado, uma vez que a Constituição Federal de 1988 apenas citava, de forma sucinta, a

abertura para o processo de licitação e contratos e, conseqüentemente, acabava limitando a efetivação da parceria entre o público e o privado.

De acordo com Peroni (2013, p. 7), a efetivação da Parceria Público-Privada:

na promoção da educação não representa um fato inédito e, por assim dizer, um movimento isolado. O que ocorre é que a relação entre o público-privado se modificou ao longo do tempo, tomando por base, inclusive, as cartas constitucionais e legislações específicas sobre o tema, durante a década de 1990.

Kiefer (2013, p. 14) defende a interferência do privado nas escolas públicas quando ressalta que “a educação é considerada um fator crítico para o desenvolvimento econômico, político e social de qualquer nação e pode ajudar as pessoas a saírem da pobreza e participar mais plenamente da sociedade e do mercado”. Porém, acredita que é necessário criar meios que motivem a participação dos cidadãos no mercado, seja tanto na utilização da força do trabalho como no consumo dos produtos do Capitalismo.

Todavia, de acordo com Frigotto (2010), quando o investimento na educação está voltado para o interesse do capital, o “indivíduo terá que desenvolver as competências desejadas pelo mercado empresarial”, haja vista que essas “competências genéricas para capacidades produtivas” (FRIGOTTO, 2002, p. 62). Pontua-se que estas são apontadas no documento da UNESCO (2008), abrem as portas para a empregabilidade.

Com efeito, Kiefer (2013) entende que uma das formas de se fazer valer e concretizar o direito à educação de qualidade é a celebração de parcerias entre Estado e empresas privadas, pois os projetos desenvolvidos a partir dessas parcerias podem garantir um ensino eficiente e com pouco custos para o Estado. É perceptível que o discurso utilizado pela autora está marcado pela concepção neoliberal, pois ratifica que a gestão das empresas privadas é mais eficaz, sendo oposta à gestão pública que, além de ser burocrática, não consegue otimizar os gastos com a educação.

A manifestação de que o Estado não era capaz de melhorar a qualidade da educação se intensificou após a Reforma do Estado, pois algumas Instituições do Terceiro Setor, como Instituto Ayrton Senna (IAS), Instituto Unibanco (IU), Fundação Itaú e outros passaram a celebrar parcerias com as Secretarias de Educação de diversos estados brasileiros. Após a efetivação dessas parcerias, segundo Peroni (1996), “a educação passa a ser administrada com base em orientações privatistas”, as quais são baseadas pela lógica da eficiência, competitividade e uma gestão com foco em resultados.

Ainda de acordo com a referida autora:

O IAS, a partir dos programas educacionais, especialmente o Acelera, realizava parcerias com o governo federal ainda no período FHC, em que a descentralização, a terceirização e o repasse de execução das políticas sociais por meio de parcerias com o terceiro setor foram destaque na Reforma do Estado (PERONI, 2008, p. 14).

Em razão do exposto, é válido citar a experiência de Parceria Público-Privada na educação brasileira, por meio do IAS, o qual tem prestígio nacional e internacional. Conforme definido em site oficial²¹, o Instituto é “uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação. Há mais de 20 anos, tem como missão desenvolver o ser humano por inteiro”.

Todavia, ao se reportar as ideias de Araujo e Rodrigues (2010), vislumbra-se que a missão do IAS, embora tenha como objetivo “desenvolver o ser humano por inteiro”, é antagônica ao desenvolvimento integral do ser humano, uma vez que os programas educacionais criados pelo instituto foram inspirados na valorização do capital, em uma proposta de gestão para resultados, que na verdade direciona a formação do sujeito para atendimento do mercado de trabalho.

Assim, tal missão, apesar de ter sido definida a partir de um conceito de educação “omnilateral”, que foi defendida pelo socialista Marx quando propôs uma escola que formasse o indivíduo integralmente, ou seja, que contemplasse todas as suas dimensões, as quais Frigotto (2010, p. 34) define como “desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas”, é antitética aos processos de valorização humana, uma vez que não forma para vida, mas para se ajustar a uma realidade imposta pelo Capitalismo.

Em razão do exposto, Pojo ratifica que a proposta dos programas de Educação formal do IAS:

assentam-se em quatro princípios básicos de gestão, quais sejam: 1) foco nos resultados, 2) busca pela qualidade, 3) planejamento a partir de diagnóstico e; 4) utilização de instrumentos gerenciais que possam indicar com precisão e rapidez para o passo seguinte (POJO, 2014, p. 161).

É importante enfatizar que, em 1995, o IAS, segundo relatório anual de resultados de 2014 do instituto, após ter passado apenas 05 (cinco) anos da reforma do Estado, lançou a sua primeira solução educacional, o então projeto denominado de Educação pelo Esporte. Entre os anos de 1997 a 2009 foram criadas soluções educacionais em Larga escala, sendo que, no ano de 2012, iniciou-se a parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro para o desenvolvimento da solução educacional para o Ensino Médio.

²¹ Disponível em: <<https://www.institutounibanco.org.br/>>. Acesso em 12 nov. 2019.

Pojo (2014, p. 161) traz a informação de que “a educação formal no IAS contempla diversas propostas de programas que visam atender as principais dificuldades que permeiam o ensino”. Tais propostas são definidas como soluções, conforme será demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 8 - Alguns programas educacionais desenvolvidos pelo IAS (2014)

PROGRAMA	OBJETIVO
Gestão nota 10”	Focar em uma gestão por resultados, a partir da capacitação e ferramentas gerenciais aos diretores de escola e equipe da secretaria de educação.
Circuito Campeão	Contribuir para “fechar a torneira” do analfabetismo, da repetência e da baixa aprendizagem na fonte – do primeiro aos quintos anos do Ensino Fundamental.
Fórmula da Vitória	Trabalhar com alunos de 5º à 8º série (6º ao 9º ano), defasados em alfabetização ou que apresentam dificuldades de leitura e escrita.
Acelera Brasil	Contribuir para que o aluno, em um ano, alcance o nível de conhecimento esperado para a primeira fase do Ensino Fundamental e consiga avançar em sua escolaridade.

Fonte: Portal do IAS (2017).

A partir da síntese dos principais programas do Instituto, pode-se observar que, em conformidade com os objetivos propostos pelos programas, o IAS busca fortalecer a gestão do sistema educacional da escola, por meio de técnicas gerenciais. Entende, ainda, que se a escola tem uma gestão eficiente, será possível combater a evasão e que, conseqüentemente, o aprendizado ocorrerá nos anos posteriores.

Exemplo disso é tratado por Pinheiro (2012, p. 25), ao enfatizar que a proposta do Programa Gestão Nota 10 visa gerenciar “as rotinas das escolas e secretarias para melhoria da qualidade do ensino”, por intermédio de uma metodologia que “trabalha com indicadores e notas gerenciais”.

Com base nos estudos de Pinheiro (2012), observa-se que a maioria das propostas apresentadas pelos programas do IAS busca focar na gestão da escola, pois “acredita” que a evasão, repetência, dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e outros estão diretamente relacionados à má gestão. No entanto, esse discurso reducionista de culpabilizar os problemas da educação à falta de uma gestão eficaz é uma forma de convencer a sociedade de que os projetos criados pelas empresas privadas solucionarão as mazelas que afetam as escolas.

Vázquez (2011, p. 221) elucida que é possível que “um sujeito ativo (agente) modifique uma matéria-prima por meio de um conjunto de atos”, mas para isso é necessário que a ação mire na totalidade do problema, sem fragmentá-lo.

Segundo Pinheiro (2012, p. 26), “os estados do Norte e Nordeste Brasileiro são aqueles que possuem o maior número de municípios com parceria com o IAS”, pois de acordo com o Portal do Instituto, a seleção dos estados está associada ao menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Deve-se ressaltar que:

Os programas do IAS se auto intitulam de soluções educacionais que ajudam a combater os principais problemas da educação pública do País. Parte-se do suposto de que é necessário instrumentalizar alunos, professores, coordenadores e gestores municipais, tendo como referência os materiais concebidos e distribuídos pelo IAS; pretende auxiliar esse coletivo a repensar os velhos problemas ainda sem solução no ensino (repetência, evasão, qualidade, materiais pedagógicos, formação etc.) e os coloquem em outro patamar de envolvimento exclusivo com as ações do mesmo, uma vez que as soluções propostas, uma vez que almeja ser referência de prática exitosa contra as mazelas educacionais (POJO, 2014, p. 155).

Com base nas citações acima, presume-se que a estratégia proposta para o enfrentamento à má qualidade da educação brasileira é a adequação da comunidade escolar à proposta gerencial do IAS, a fim de alcançar as metas projetadas para a escola. Contudo, Shiroma e Evangelista (2014) ressaltam que essa concepção deliberada pelos “intelectuais neoliberais” reforça a ideia de que é necessário substituir a “ineficiência burocrática do Estado por uma gestão empresarial flexível, ágil e produtiva”.

No entanto, Peroni (2008, p. 15) apresenta-se contrária aos objetivos dos intelectuais neoliberais ao esclarecer “que a gestão democrática fica muito prejudicada quando, desde o Secretário de Educação até os professores, as tarefas são definidas por um agente privado”. Nessa vertente, a escola pública deixa de ter a sua autonomia administrativa quando passa a utilizar materiais prontos, os quais acabam engessando a flexibilidade de um currículo dinâmico e pluricultural que tenha, como premissa, uma formação integral em que o cidadão possa recolher os seus direitos, assim como mudar a sua realidade.

Em suma, a Reforma de 1990 implementada no Estado corroborou com a efetivação dos interesses privados na educação pois, com as Parcerias Público-Privado, estratégia criada pelo Neoliberalismo para induzir a instituição pública a implementar sua ideologia nos vários serviços públicos, o Estado se coloca no papel apenas de mero regulador das políticas sociais, permitindo que os empresários elaborem e executem as políticas educacionais mediante a justificativa de que os problemas da educação estão relacionados à má gestão. Assim, passam a direcionar o ensino à formação de capital humano e a “conservação dos valores do status

quo”, que está “atrelado a um projeto maior de conservação dos interesses do capital” (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

Com base nisso, vislumbra-se que a PPP não tem a intenção de melhorar os serviços prestados à sociedade, mas otimizar gastos, subtrair as políticas sociais, portanto, privatizando os serviços públicos sob o argumento de que somente assim o Estado se tornará mais eficiente.

4 O PROEMI/PJF COMO POLÍTICA PÚBLICA DO ENSINO MÉDIO

Neste Capítulo expõe-se uma reflexão sucinta do panorama histórico referente à disputa em torno da identidade do Ensino Médio e da criação de leis e políticas públicas que visam definir a função que essa última etapa da Educação Básica deve exercer na sociedade. *A posteriori*, tratar-se-á sobre a criação do ProEMI como política pública a ser implementada no Ensino Médio e sua articulação com o Projeto Jovem de Futuro, após o acordo firmado entre MEC, IU e 05 (cinco) Secretarias Estaduais de Educação.

4.1 O Programa ProEMI/JF no campo do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, em seu art. 36, apresenta o Ensino Médio (EM) como “etapa final da Educação Básica”, isto é, encontra-se entre a última etapa do Ensino Fundamental e do Ensino Superior, sendo reconhecida e incluída na Lei a partir de diretrizes e finalidades que a constituem como uma etapa de grande importância para a formação dos alunos.

Segundo Krawczyk (2011, p. 754), “a inclusão do Ensino Médio no âmbito da Educação Básica e o seu caráter progressivamente obrigatório demonstram o reconhecimento da importância política e social que ele possui”, mas que por outro lado é uma etapa complexa e desafiadora que revela dificuldades para definir a sua identidade educacional.

O EM, embora seja definido como a fase final da Educação Básica, em que o aluno, após a conclusão dessa etapa, poderá “optar” pela escolha de seu futuro, seja para cursar uma universidade, fazer um curso técnico ou ingressar imediatamente no mercado de trabalho, é a etapa de maior complexibilidade na estruturação de sua identidade. Saviani, Oliveira e Toschi (2012, p. 352) discorrem que “por causa de sua complexibilidade, tem sido um desafio propor políticas públicas para o Ensino Médio, que vive o dualismo entre o ser profissionalizante e ser propedêutico”.

Isso é confirmado pelas inúmeras mudanças apontadas nos documentos regulatórios do Ensino Médio Brasileiro, como a Resolução nº 03/1998, criada pela Câmara de Educação Básica (CEB) que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a qual dá ênfase a um currículo direcionado para o desenvolvimento de competências e habilidades básicas necessárias ao exercício da cidadania e do trabalho. De outro modo, a Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação

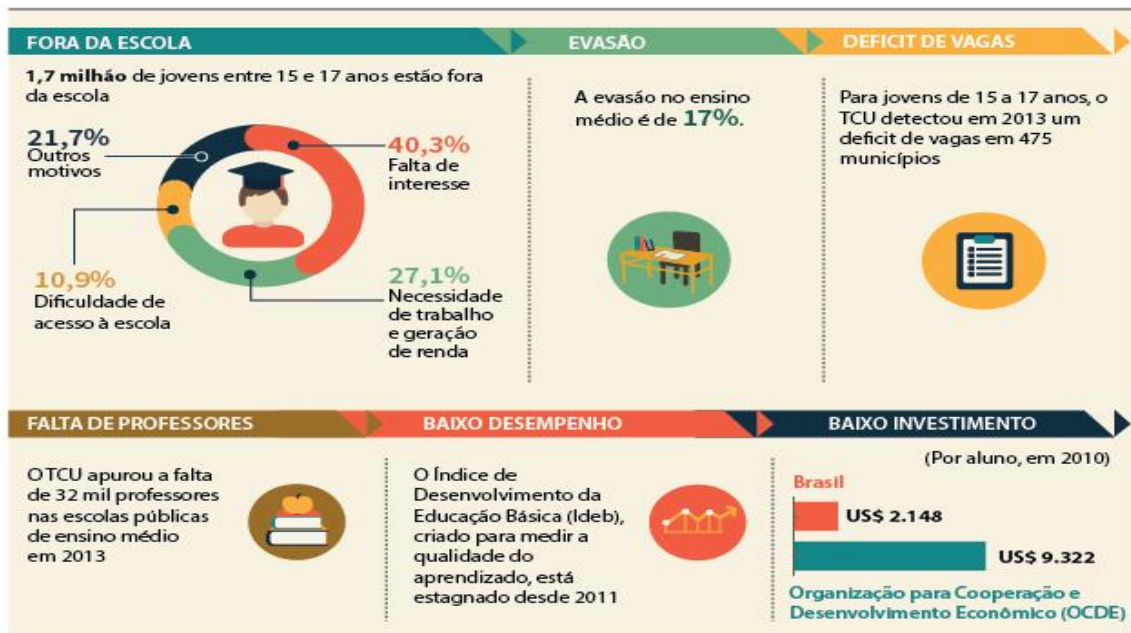
Básica (2010, grifo nosso) prevê como um dos princípios norteadores do EM “a preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como **princípio educativo**”.

As Resoluções elaboradas pelo CNE/CEB demonstram dificuldades na definição da função desse nível de ensino, uma vez que há um antagonismo na criação definitiva de seu perfil, pois ora o EM volta-se para atender o desenvolvimento integral do aluno, ora passam a dar importância a um ensino que priorize o desenvolvimento de competências e habilidades.

Assim, essa complexa indefinição da função social que o Ensino Médio deve exercer acaba fragilizando a elaboração e a implementação de políticas públicas capazes de atender às necessidades dos alunos, especialmente a dos jovens mais pobres da população, que vivem em situação de precariedade, no que concerne ao acesso ao Ensino Médio Público e de qualidade social.

Dados fornecidos pelo IBGE (2014) revelam que são mais de 1,7 milhão de jovens, o equivalente a 16% dessa faixa etária, que não estão usufruindo de seus direitos de acesso ao Ensino Médio. Além disso, estudos apontam que as principais fragilidades apresentadas pelo Ensino Médio não se restringem, apenas, à falta de gestão, currículo fragmentado, falta de infraestrutura ou que o professor apresenta uma formação acadêmica inadequada, assim como a diversos fatores, como demonstrado no quadro a seguir:

Figura 1 – Brasil: Principais problemas do Ensino Médio, por indicadores do MEC (2013)



Fonte: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO; MOVIMENTO TODOS PELA EDUCAÇÃO (2014).

Ainda que o estudo aponte que 40,3% dos jovens não apresentam **interesse em estudar**, esse percentual requer uma reflexão rigorosa, a fim de não se cair na compreensão ingênua, por exemplo, de responsabilizar o aluno por deixar de ir à escola simplesmente porque não conseguiu assimilar os conteúdos curriculares ou por não se identificar com os professores (grifo nosso). Silva e Jakimiu (2016) ressaltam que as diversas fragilidades vivenciadas pelo Ensino Médio perpassam por fatores estruturais, organizacionais e de recursos humanos, mais que:

a questão acerca do sentido da escola para os jovens, a ausência de professores formados nas especialidades do currículo, a questão do financiamento, os problemáticos índices de desempenho expressos em avaliações, as deficiências estruturais dos prédios escolares, e os embates em torno da necessária superação de um currículo que historicamente é constituído pela fragmentação e hierarquização entre as disciplinas apresentam-se como grandes desafios a serem superados (SILVA; JAKIMIU 2016, p. 910).

Conforme destaca Moehlecke (2012, p. 44), o que motiva a permanência do aluno no Ensino Médio e conseqüentemente o interesse em estudar, envolve um conjunto de elementos, os quais “podem facilitar ou não esse processo. Nesse sentido, qualquer política direcionada a essa etapa de ensino (sic!) e ao seu alunado precisa ser pensada de modo que considere, integralmente, esses múltiplos aspectos”.

Portanto, Krawczyk (2011) assevera que é necessário ousar ao pensar na oferta do Ensino Médio, visto que “as exigências postas pela configuração socioeconômica do Brasil, caracterizada por extrema desigualdade e concentração de renda, somadas à grave situação educacional do Ensino Médio, apresentam um conjunto de desafios “que ultrapassam a compreensão acrítica de que os resultados das pesquisas quantitativas expressam a verdadeira fragilidade e os desafios vivenciados por esse nível de ensino.

O Ministério da Educação, ao aprovar a Lei nº 11.494/2007, que assegura um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), e implementar o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), reconhece que a Educação Básica continua apresentando fragilidades e desafios, principalmente o Ensino Médio.

Para tanto, define como uma das ações do PDE o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), criado por meio da Portaria nº 971/2009, publicada em outubro do mesmo ano, como política pública a ser implantada nas escolas estaduais do Ensino Médio não profissionalizante, em resposta aos problemas que permanecem desafiando a qualidade dessa

etapa de ensino. De acordo com o artigo 2º da referida Portaria (2009), a criação do programa teve, como objetivo:

apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras.

Todavia, antes da Portaria nº 971/2009 ter regulamentado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) como política pública a ser implementada no Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC) havia encaminhado para o Conselho Nacional de Educação (CNE) a proposta de experiência curricular do Programa para ser analisada. O CNE, por meio da emissão do Parecer avaliativo de nº 11/2009, considerou relevante o documento, por articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana.

Ademais, no mesmo ano em que a Portaria nº 971/2009 instituiu o ProEMI para promover mudanças na organização curricular das escolas do Ensino Médio, foi disponibilizada uma versão preliminar do documento orientador para instruir as instituições de ensino a criarem práticas pedagógicas inovadoras, que além de reconhecerem as singularidades apresentadas pelos alunos, fossem capazes de transformar a fragmentação e hierarquização dos saberes presentes no currículo disciplinar a partir da implementação de um currículo dinâmico, flexível e que pudesse atender às demandas da sociedade contemporânea (SILVA; JAKIMIU, 2016).

Acerca disso, Silva e Jakimiu (2016) revelam que, durante o período de 2009 a 2013, o ProEMI passou por vários movimentos, que foram expressos nas diversas versões dos documentos orientadores. Para as autoras, o primeiro movimento foi marcado pela influência de discursos curriculares antagônicos, os quais eram direcionados para responder aos ditames:

do Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno de “competências”; e, o segundo, emanado das primeiras mudanças de direção quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo o projeto formativo é enunciado em torno do eixo “ciência, cultura e trabalho”. Para essa última perspectiva, tais elementos seriam desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos e estariam alicerçados em uma base unitária (SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915-916).

De acordo com as transcrições acima, nota-se que as orientações direcionadas para que as instituições do Ensino Médio realizassem a reestruturação curricular, demonstra, ainda, a indefinição quanto ao projeto formativo a que a escola deve se propor, haja vista que o

discurso inicial apresentado na versão preliminar do documento orientador do ProEMI propõe que a organização curricular deveria atender à proposta de formação por competências.

No entanto, baseado nos estudos de Sandri (2016), Silva e Jakimiu (2016), o segundo movimento aponta que a escola é direcionada a criar uma proposta de organização curricular com foco na contemplação de atividades integradoras, a qual venha promover a articulação do “eixo trabalho, ciência, cultura e tecnologia”, com ênfase na formação omnilateral.

A oposição entre a proposta de currículo por competência e a de integração dos conhecimentos indica que os movimentos ocorridos no documento orientador do Programa denunciam, no texto a presença de interesses ideológicos divergentes na definição do projeto curricular, que deve ser implementado nessa etapa. Isso, segundo Silva e Jakimiu (2016, p. 912), sinaliza que “de modo geral a gênese da criação das políticas são os tensionamentos advindos dos diferentes segmentos a partir das condições objetivas em que estes encontram-se imersos”.

É relevante esclarecer que, no período de 2009 a 2014, foram publicadas 04 (quatro) versões do Documento Orientador do ProEMI²², a fim de conduzir as escolas a elaborarem a proposta de reestruturação curricular em consonância com as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissionalizante e Tecnológica do Ensino Médio e proposições elencadas nos documentos orientadores do Programa.

Nas quatro versões dos Documentos Orientadores do ProEMI (2009, 2011, 2012 e 2014), o objetivo do Programa é promover um debate sobre o Ensino Médio junto às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, a partir do fomento de propostas curriculares inovadoras que venham atender às necessidades e expectativas dos alunos do Ensino Médio. Porém, observa-se que, nas publicações dos documentos, há o uso de termos distintos para definir a proposta de mudança no currículo, como: Reestruturação Curricular, Redesenho Curricular e Inovação Curricular.

É necessário esclarecer que o Programa não apresenta, como única finalidade, a proposta de indução a mudanças curriculares, além desta propõe o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, a redução do abandono e evasão, além da ampliação do tempo do aluno na escola mediante o apoio técnico e financeiro às instituições públicas do Ensino Médio Regular que aderiram ao Programa (ISLEB, 2016). Uma das fragilidades do

²² No Portal do Ministério da Educação (portal.mec.gov.br/componente/conteute/article?id=15134:documentos-ensino-medio-inovador) não consta, na lista de Documentos do ProEMI, a versão de setembro de 2009.

documento é não fazer nenhuma referência às condições materiais precárias das escolas públicas brasileiras, concentrando-se nas inovações curriculares como estratégia de qualificação do Ensino Médio.

Segundo Silva e Jakimiu (2016), a proposta inicial do ProEMI perpassou por algumas mudanças, que foram incorporadas de acordo com as singularidades e sugestões apresentadas pelos estados. Dentre as principais mudanças, destacou-se a flexibilização na ampliação do tempo do aluno na escola, pois na primeira versão da proposta do Programa havia a indicação de que a instituição, de forma gradativa, deveria ampliar a carga para 7h, porém, nos documentos de 2011 e 2013, essa opção passou a ser facultativa, uma vez que a escola poderia aumentar o tempo do aluno para 5h ou 7h, conforme a sua realidade. Ainda que a proposta de ampliação do tempo do aluno fosse considerada relevante, a efetivação dessa proposta, para alguns estados, seria considerada inviável, uma vez que suas realidades econômica, social e cultural são divergentes.

As referidas autoras citam, ainda, que alguns ajustes que foram sendo realizados nos documentos de 2009, 2011 e 2013 não alteram a relevância dada ao “eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura” como elemento primordial a ser considerado na elaboração do Plano de Reestruturação Curricular/Redesenho Curricular, e que essa proposição se manteve presente no Documento de 2014.

Ainda que o documento orientador do ProEMI tenha passado por algumas mudanças quanto ao processo de implantação da política nas escolas, o movimento mais expressivo que mexeu com as proposições do Programa ocorreu no ano de 2011, período em que o Ministério da Educação validou o Projeto Jovem de Futuro, criado pelo Instituto Unibanco, o qual passa ser aplicado nas escolas do Ensino Médio em conjunto com o Programa Ensino Médio Inovador.

De acordo com o Relatório do Instituto Unibanco (2012), o PJF, antes de integrar, em 2007, o ProEMI/JF, foi testado de forma experimental em escolas de São Paulo, de Minas Gerais, do Rio Grande do Sul e do Rio de Janeiro.

Todavia, foi no ano de 2012 que se materializou a nova configuração do ProEMI, após a adesão de (05) cinco Secretarias Estaduais de Educação dos Estados do Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. Tornando-se, dessa forma, a principal política pública de Ensino Médio desses Estados.

Assim, instituiu-se o ProEMI/JF, por meio da articulação entre o Programa Ensino Médio Inovador, que propõe a construção de um Projeto de Redesenho Curricular do EM a

partir da elaboração coletiva, participativa da comunidade intra e extraescolar, e do Projeto Jovem de Futuro, o qual argumenta que a qualidade da educação decorre de uma gestão por resultados. Cabe mencionar que esse novo formato proposto ao ProEMI é fruto da Parceria Público-Privada efetivada entre Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e Instituto Unibanco.

Partindo desse prelúdio, infere-se que é relevante avaliar qual a intencionalidade política que está por traz da efetivação da Parceria do Público com o Privado na busca pela reformulação do Ensino Médio Público, uma vez que a base ideológica do empresariado é constituída pela ideologia neoliberal.

4.2 Instituto Unibanco e sua missão na Educação Pública

Conforme consta no Relatório do Instituto Unibanco (2013), a Instituição foi fundada em 1982 e é uma das responsáveis pelo investimento social privado do Grupo do Itaú Unibanco, que foi fundido ao Banco Itaú aproximadamente no ano de 2008, como uma das organizações sociais. Além disso, de acordo com Peroni e Adrião (2009, p. 110), o IU “é uma Instituição privada, identificada como integrante do terceiro setor para execução de políticas sociais”.

o Instituto é integralmente mantido por um fundo *endowment* instituído exclusivamente para financiar suas atividades, o que lhe proporciona independência de aportes adicionais. Constituindo uma das instâncias de investimento social da organização Itaú Unibanco, tem seu **foco em projetos de melhoria de desempenho e de diminuição da evasão dos jovens estudantes de Ensino Médio das escolas públicas brasileiras** (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 13, grifos nossos).

No entanto, Camargo (2015) relata que o Instituto, inicialmente, direcionava seu financiamento ao desenvolvimento de atividades que tratavam sobre questões ecológicas e que faziam parte das organizações implementadas pelo terceiro setor e que, somente no ano de 2002, o foco passou a ser direcionado para a educação. Porém, num primeiro momento, o IU financiava os projetos de outras instituições e que, apenas em 2008, começou a criar projetos, com o intuito de:

contribuir para o desenvolvimento dos alunos do Ensino Médio em escolas públicas, concebendo, validando e disseminando novas tecnologias ou metodologias que melhorem a qualidade e a efetividade das políticas públicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 12). Um dos seus objetivos estratégicos é garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 12).

De acordo com o Camargo (2015), os primeiros projetos criados pelo IU foram o “Projeto Jovem de Futuro e o Projeto Entre Jovens”, que mais tarde foram agrupados como uma das metodologias propostas pelo Projeto Jovem de Futuro, passando a ser definidos como uma “tecnologia educacional de intervenção, a qual foi constituída por um conjunto de ferramentas criadas para aperfeiçoar a gestão escolar e promover mudanças na realidade das escolas públicas do Ensino Médio”, a partir da efetivação da Parceria Público-Privada (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 13).

Portanto, o Instituto deixa claro que a criação de tais projetos é uma forma de contribuir com a transformação da realidade das escolas, “garantindo às novas gerações **um passaporte mínimo para a sua inserção no atual mundo de trabalho** ou a conquista de uma oportunidade de cursar o Ensino Superior” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 13, grifo nosso).

O discurso do IU não esconde a ênfase dada às proposições de implementar, nas escolas públicas, um protótipo de educação competitiva que visa incluir, no mercado de trabalho, o jovem polivalente, a qual consegue “desenvolver” as competências e habilidades do Século XXI que, de acordo com o Superintendente do IU, Ricardo Henriques²³, (2014, grifo nosso) é formada pelo seguinte tripé: competência **interpessoal, cognitiva e intrapessoal**. Portanto, o aluno precisa aprender a se comunicar bem, trabalhar em equipe, resolver conflitos, cooperar, negociar, liderar, saber escutar, ser criativo, dominar os conhecimentos de leitura, escrita, ciências e mundo digital, se adaptar e entre outras atribuições se quiser concorrer à uma vaga de emprego, uma vez que o mercado de trabalho é exigente, competitivo, complexo e dinâmico.

Isso remete à reflexão sobre o fato de que, se a escola pública é “premiada” com um projeto que tem o intuito de possibilitar um passaporte mínimo de conhecimento para que os alunos tentem se incluir no mercado de trabalho, considerando a dinâmica de substituição e exploração do trabalhador, a qual busca superar o modelo de trabalho alienante proposto pelo Taylorismo-Fordismo (FIDALGO, 1994). A preocupação recaía sobre como o aluno da escola pública chegará à universidade, uma vez que o conhecimento científico é reduzido a uma pedagogia da competência que, segundo Fidalgo (1994, p. 67), está relacionada “com o próprio caráter excludente do capitalismo, expresso hoje através do aumento do desemprego e do índice de marginalização social”.

²³ Slide apresentado no 1º ENCONTRO DE GESTORES DE URE's e USE's 2014 – Belém, 07 de março de 2014.

É de suma relevância frisar que o Instituto Unibanco não pretende, sozinho, transformar a escola pública em uma empresa formadora de mão de obra qualificada para adequar-se à demanda do Capitalismo, posto que é parceiro mantenedor do Movimento Todos Pela Educação que, de acordo com Balduino (2016, p. 70), é um movimento que foi "organizado a partir do empresariado brasileiro (Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Banco Itaú, Banco Bradesco) e os parceiros como as Organizações Globo e o Instituto Ayrton Senna, entre outros", a fim de criar estratégias gerencialistas para promover um salto de qualidade na Educação Pública, mediante a criação de políticas públicas eficientes, capazes de alcançar a excelência nos resultados almejados.

Assim, essa rede de empresários, ao adentrar-se no campo educacional, acaba reafirmando 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” (SOUSA, 2019, p. 60). Esse projeto, elaborado pelo Movimento Todos pela Educação, propôs impulsionar não só o Ensino Médio, mas a Educação Básica e Superior, com o discurso de que a sua missão é mudar o quadro educacional do Estado a partir de políticas educacionais pautadas na busca pela qualidade, eficiência e no alcance dos resultados.

Balduino (2016) relata que o IU, dentro do movimento Todos pela Educação, tinha como papel monitorar a meta 3 do Plano Nacional de Educação, que tratava sobre a universalização do atendimento do Ensino Médio aos jovens de 15 a 17 anos, até o ano de 2016. Para tanto, o foco do Instituto era implementar, nas escolas públicas do Ensino Médio, uma política pública alicerçada nos seguintes valores: **transparência, responsabilidade, excelência em resultados, conhecimento, coragem de ousar, identidade como força e integração** (grifo nosso). O uso desses léxicos faz parte da estratégia empresarial para aumentar o desempenho do trabalhador, pois:

A pedagogia imposta pelo capital nos dias atuais propõe o treinamento massivo, intensivo, periódico, dando-se grande ênfase para o desenvolvimento de técnicas de motivação e de desenvolvimento da personalidade e do comportamento. A educação é pensada novamente como uma questão técnica (FIDALGO, 1994, p. 35).

A pedagogia apresentada pelo capital, que coloca os alunos do Ensino Médio como o elemento chave para melhorar a economia do país, está expressa nas publicações do relatório anual de atividades do Instituto Unibanco, sempre assinadas pelo Presidente da Instituição, a partir de mensagens que buscam sintetizar as ações propostas, a cada ano, pelo PJJ. No Relatório de 2011, por exemplo, ressalta que:

Desde que assumimos o compromisso com a melhoria da educação média brasileira, considerada estratégica para o atual estágio de desenvolvimento econômico do país, nos dedicamos a criar uma tecnologia educacional que pudesse se transformar em política pública e, assim, alcançar uma dimensão realmente expressiva para a sociedade. **O ano de 2011 correspondeu ao princípio de uma nova etapa do ciclo proposto nessa missão, que incluía conceber, testar e oferecer boas soluções educacionais aos sistemas estaduais de Ensino Médio.** O Jovem de Futuro completara seu período de validação no ano anterior com resultados altamente positivos, o que credenciava o Instituto Unibanco a iniciar a terceira etapa desse ciclo: a transferência dessa tecnologia para os sistemas públicos de ensino (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 6, grifo nosso).

Nessa mensagem, o Presidente do IU ratifica que uma das razões que motivou a criação de um Projeto para ser implementado nas escolas públicas do Ensino Médio estava relacionada à importância que essa etapa de ensino passou a representar para o desenvolvimento econômico do país, uma vez que os jovens precisam concluir a Educação Básica para ter condições mínimas de adentrar no moderno mercado de trabalho (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012).

Portanto, por meio da implementação do PJF nas instituições de Ensino Médio Público, o IU busca melhorar o resultado de aprendizagem dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, por serem as disciplinas que são cobradas nas avaliações de larga escala (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2013).

Além disso, a função do Instituto Unibanco na disseminação do ProEMI/JF é promover a formação da equipe gestora do projeto no Estado, a partir de consultoria técnica e curso de formação de Gestão Escolar para Resultados, o que, de acordo com Caetano (2016, p. 132-133), é uma das "formas de privatização do público, conforme descrevem Ball e Youdell (2008) através da consultoria dada pelo IU, portanto o conteúdo da proposta fica sob a responsabilidade da instituição privada".

Em suma, fica evidenciado que o IU expressa o interesse privado na educação, quando passa a interferir na gestão, no currículo, na avaliação da escola, ou seja, na cultura organizacional da instituição de ensino, por intermédio da implantação do Projeto Jovem de Futuro, o qual foi pensado por intelectuais orgânicos do capital, que segue os cânones do projeto neoliberal de educação. Pois, é necessário:

manter a classe dominante com a 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 (SOUSA, 2019, p. 61).

A busca para manter a hegemonia da classe dominante, por meio da exploração da mão de obra barata, é claramente identificada nas proposições do PJJ, que indica, no título do projeto, a ideia de que o jovem de futuro será aquele que apresenta competências básicas, proatividade e que estará apto a se adequar às exigências ditadas pelo capital.

Com base no Quadro sintético do Interesse privado EM X Interesse Social no EM, da página 60, percebe-se que há coerência na intencionalidade do IU com os interesses privados na educação, posto que o IU, ainda que não seja definido como órgão do segundo setor (empresa privada), segue os cânones deste, uma vez que foi criado por um Banco para atuar nas áreas sociais e, por conseguinte, consolidar a hegemonia do capital a partir “de certas manifestações que se põem como promessas de uma vida melhor. Portanto, estas manifestações “soam, aos ouvidos” dos que defendem o “terceiro setor”, como um canto da sereia que nos seduz e nos chama irreflexivamente para as obscuras profundezas do mar” (MONTAÑA, 2003, p. 152).

Isso é claramente ratificado na missão do Unibanco, que propõe inserir, no EM, um modelo de gestão por resultados, em sintonia com a intencionalidade de formar mão de obra barata, otimizar gastos, flexibilizar o currículo, entre outros, que acabam desconfigurando a função social da escola em detrimento de uma gestão que está preocupada em alcançar metas e não a qualidade do ensino, mediante a proposta de gestão democrática. E assim, vai se consolidando “a passagem das lógicas democráticas (particularmente no âmbito estatal) para as lógicas da sociedade civil e do mercado” (MONTAÑA, 2003, p. 188).

5 O PROEMI/JF NA REALIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Neste Capítulo, expõe-se como ocorreu a efetivação da Parceria Público-Privada entre o Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e o Instituto Unibanco (IU), por meio da implantação da política pública Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro nas escolas paraenses.

Na sequência, será aprofundada a pesquisa sobre “A Articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco como expressão do Projeto Neoliberal de Educação”, mediante a análise dos documentos oficiais que foram produzidos para orientarem a implementação da política pública nas escolas do Ensino Médio que aderiram ao Programa após a parceria efetivada entre o MEC, SEDUC e INSTITUTO UNIBANCO.

A Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA), segundo o “Estudo Diagnóstico sobre o Ensino Médio do Pará”, realizado no ano 2013, aderiu ao EMI em 2009, com a participação de 34 (trinta e quatro) escolas localizadas na Região Metropolitana de Belém, sendo que, após a junção da proposta do Ensino Médio Inovador com a do Projeto Jovem de Futuro (PJF), em 2012, esse quantitativo aumenta para 132 (cento e trinta e duas) escolas.

A Parceria Público-Privada estabelecida entre o MEC, cinco Secretarias Estaduais de Educação e o IU foi firmada no ano de 2012. Dessa parceria emerge a política pública em 05 (cinco) estados do país: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. No Estado do Pará, a junção do ProEMI ao PJ, de acordo com o Portfólio criado pela Coordenação Estadual do Ensino Médio, foi estruturada de acordo com as novas diretrizes do Ensino Médio (Resolução do CNE/CEB nº 02/2012), e reformulada conforme orientações advindas da parceria com o IU, por meio da implementação do PJF.

Vale destacar que, durante o período de 2012 a 2014, o Programa atendeu a 456 (quatrocentas e cinquenta e seis) escolas em todas as regiões de integração do Estado, mas o compromisso era universalizar o acesso à política pública até 2016, ou seja, chegar às mais de 1.000 (mil) escolas públicas do Ensino Médio, inclusive ao atendimento das escolas indígenas.

As escolas da rede estadual que aderiram ao Projeto foram capacitadas para fortalecer a gestão escolar para resultados. Para tanto, a meta pretendida na proposta do projeto era: aumentar em 25 pontos as médias de proficiência em Língua Portuguesa e

Matemática da escola na escala SAEB; diminuir em 50% o percentual de alunos no Padrão de Desempenho BAIXO na escala SAEB do final do Ensino Médio e; aumentar em 10 pontos percentuais a taxa de aprovação escolar.

Além disso, conforme documento apresentado pelo Superintendente do IU, em 2013, no Seminário ocorrido em São Paulo, a meta pretendida pelo Projeto Jovem de Futuro, no período de 2012 a 2016, era diminuir em 30% a diferença entre o IDEB de 2011 dos estados participantes.

Tabela 3 - Metas Projetadas pelo IU para os estados participantes do ProEMI/JF

ESTADO	METAS PROJETADAS PARA 2016
PARÁ	3,7
CEARÁ	4,2
PIAUI	3,9
GOIÁS	4,3
MATO GROSSO DO SUL	4,3

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Instituto Unibanco (2019).

Observa-se que houve um equívoco na projeção estabelecida pelo IU para que o Pará alcançasse 3,7 no IDEB, em 2016, uma vez que, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), não ocorreu a aplicação da prova no referido ano, a qual havia sido aplicada em 2013, considerando que essa avaliação ocorre de dois em dois anos. Desse modo, o último exame ocorrera em 2015 e o próximo aconteceria em 2017. Ainda que tenha havido um lapso no ano do resultado, acredita-se que a base para avaliar o alcance da meta foi 2015. Com base nisso, percebe-se que o Estado do Pará, por ter obtido a média 3,0, não alcançou a meta pretendida pelo projeto.

O Estado demonstra grande preocupação em elevar o IDEB das escolas públicas, ora por ser considerada como uma ferramenta fundamental para medir a qualidade da educação, ora por seu aumento ser uma das metas propostas pelo Pacto pela Educação do Pará. Em 2013, foi montado, na Secretaria de Estado de Educação, um grupo envolvendo representantes dos Ensinos Fundamental e Médio, da Assessoria de Comunicação, da Informática, do Escritório de Projetos do Pacto pela Educação do Pará, do Instituto *Synergos*²⁴ e do Instituto

²⁴ No Site <https://www.synergos.org/about/missiona>, a *Synergos* é apresentada como uma organização global sem fins lucrativos que reúne pessoas para resolver problemas complexos de pobreza. Indica como missão: ajudar a resolver problemas complexos em todo mundo, promovendo a liderança em ponte, que cria confiança e ação coletiva.

Unibanco, para pensar em estratégias visando, especialmente, a preparação e mobilização dos alunos da Rede Estadual de Ensino do Pará e motivá-los a fazer a Prova Brasil²⁵.

Dentre as estratégias, estava a criação de uma página na internet, contendo aulas complementares, com foco na revisão dos conteúdos cobrados na Prova Brasil, pautados em exercícios e esclarecimentos sobre Língua Portuguesa e Matemática. Além disso, havia aulas presenciais ministradas por professores da rede estadual de ensino, com experiência na preparação dos alunos para o vestibular. As aulas eram gravadas e disponibilizadas no endereço eletrônico www.seduc.pa.gov.br/provabrasildigital. Nesse endereço, os alunos também tinham acesso a orientações sobre como deveriam proceder no dia da prova, além de tirar dúvidas sobre o conteúdo das aulas e sobre a Prova Brasil.

A mobilização para a preparação e realização era direcionada para os alunos e professores, pais e sociedade em geral, através da mídia, de mensagens via celular e mensagens no contracheque, com o seguinte conteúdo: “Melhorar a educação do nosso Estado é tarefa de todos! Motive os nossos alunos a participar da Prova Brasil, que ocorrerá nas escolas públicas paraenses no período de 22 a 28 de novembro/2013. Informe-se: www.seduc.pa.gov.br/provabrasildigital/”.

Vale ressaltar que o papel do IU nessa mobilização era disponibilizar o material da metodologia Entre Jovens, esta que compõe o cardápio de metodologias do Projeto Jovem de Futuro, o qual anuncia que tem como objetivo incentivar os alunos a concluírem o curso e a melhorar o seu desempenho em Língua Portuguesa e Matemática. Assim, esse material passa a ser utilizado para preparar/treinar as escolas do Ensino Médio e Fundamental que fariam a Prova Brasil.

Entende-se ser fundamental citar todo o esforço em preparar o alunado para realizar uma avaliação em larga escala, porque isso acaba revelando que a Educação Básica é reduzida a números.

Além disso, é relevante realçar que, em razão do ProEMI/JF ser uma política pública administrada pelo agente público e privado, entende-se ser necessário frisar que a operacionalização do Programa ocorreu da seguinte maneira: após a assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC, SEDUC e IU, as escolas que aderiam ao Programa deveriam seguir as orientações determinadas no Documento Orientador elaborado pelo MEC,

²⁵ Essas informações foram obtidas pela pesquisadora que, na época (ano 2013), compunha a rede de mobilização das escolas públicas do Ensino Médio, como Coordenadora do ProEMI/JF do Estado do Pará.

e implementar a política pública a partir da proposta de gestão para resultados indicada pelo IU.

A Coordenação Estadual do ProEMI/JF,²⁶ juntamente com equipe técnico-pedagógica, no ano de 2013 a 2014, era composta, aproximadamente, por 08 (oito) servidores da Secretaria de Estado de Educação do Pará, 65 (sessenta e cinco) supervisores lotados nas unidades SEDUC nas escolas (USE's e URE's) e 03 (três) gestores locais do Instituto Unibanco.

A Coordenação do ProEMI/JF era responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações administrativas do Programa (cadastro geral da unidade escolar, frequência das capacitações, logística para a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas do Programa e pelo gerenciamento do Ambiente Virtual das metodologias do Jovem de Futuro), por meio da orientação do MEC e IU.

Os supervisores eram lotados nas regionais da SEDUC e faziam visita *in loco* nas escolas, uma vez por semana, a fim de instruir o trio gestor na elaboração e aprovação do Projeto de Redesenho Curricular, que deveria contemplar os resultados previstos pelo Projeto Jovem de Futuro.

Ademais, é mister destacar que todo o planejamento estratégico para operacionalização do Programa era construído pelo Comitê de Governança Estadual do Pará. Assim, com base na planilha elaborada pelo Gestor Local do Instituto Unibanco, foi organizado, abaixo, um quadro síntese de algumas tarefas que os integrantes do comitê tinham que executar.

Quadro 9 - Síntese das Tarefas do Comitê de Governança Estadual do ProEMI/JF no Pará (2014)

Nº	ATIVIDADE	RESPONSÁVEL	PRAZO	
			PREVISTO	REALIZADO
01	Renovar o Convênio e publicar nova portaria de nomeação do Comitê Estadual	Comitê de Governança Estadual (Secretário Adjunto e Gestor do IU)	23/03/14	-
02	Reestruturar a Equipe Executora do ProEMI/JF	Coordenação do ProEMI/JF Gestor Local do IU	11/04/14	-
03	Definir estratégia para aplicação da metodologia Entre Jovens em todas as	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	25/03/14	-

²⁶ No período de 2013 a 2014, coordenei o ProEMI/JF no Estado do Pará, por isso o processo de operacionalização apresentado nesta seção é baseado na experiência profissional e no relatório de avanços do Programa no Estado, que foi criado pela mesma em 2014.

	escolas do Ensino Médio Regular			
04	Implementar a Sistemática de Acompanhamento (Realização e Registro) - N1 (visitas técnicas mensais)	Coordenação do ProEMI/JF Gestor Local do IU	15/04/14	-
05	Tornar rotina a utilização do Sistema de Gestão de Projetos (SGP) nas 4 esferas (SEDUC, Regionais, Supervisores e Gestores na escola)	Coordenação do ProEMI/JF Gestor Local do IU	21/03/14	-
06	Mobilizar os diretores/professores para inscrição no curso das metodologias Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	30/04/14	-
07	Construir estratégia para as inscrições das metodologias no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para o segundo semestre	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	21/03/14	-
08	Regularizar situação de inadimplência de 87 escolas do ProEMI/JF	Técnico do Financeiro da SEDUC Gestor Local do IU	15/04/14	-

Fonte: Elaboração própria com base na Planilha do Unibanco (2014).

É possível visualizar que a maioria das ações planejadas pelo Comitê não focavam na proposta de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador. A maioria das estratégias desenvolvidas eram voltadas para atender às diretrizes do Projeto Jovem de Futuro, seja na alimentação do Sistema de Gestão de Projetos (SGP) ou na mobilização dos diretores e professores, para que pudesse se inscrever nos cursos a distância desenvolvidos pelo IU. Na prática, portanto, mudava a natureza do ProEMI.

No Comitê de Governança Nacional, o MEC e IU delegavam, à Secretaria de Educação do Pará (SEDUC/PA), tarefas e trabalhos para serem executados, sob o controle dos “parceiros”: Ministério da Educação, que representava o público, e o Instituto Unibanco, que representava o privado, os quais, na hierarquia administrativa do Programa, detinham maior poder. A gestão educacional, de acordo com sua estrutura e prática organizacional, pode ser definida a partir de suas características, haja vista que:

de acordo com Pérez (1994), a desconcentração se caracteriza pela transferência ou delegação de autoridade, ou ainda, de competências de ação do governo central para as regiões e localidades. Embora o sentido de transferência ou delegação de

autoridade seja claro, o autor sublinha que o controle se mantém no governo central e, portanto, não implica que as localidades passem a desfrutar amplos poderes em razão deste se manter adstrito ao governo central. outro autor (HANSON, 1997), por exemplo, considera que a desconcentração não representa a transferência de poder, mas apenas de tarefas e trabalho. Embora não explicita, Hanson (1997) leva a entender que o controle do poder neste caso também se mantém no âmbito do governo central (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 590).

Os autores remetem a reflexão de que a gestão de uma política pública educacional, por estar restrita ao gerenciamento de decisões que seguem a cadeia hierárquica, é bem provável que o setor responsável pela execução da proposta, ou seja, o que está no último degrau do poder, não tenha autonomia administrativa para propor mudanças, por exemplo, deixar de incluir, no Plano de Redesenho Curricular, uma metodologia do IU.

A partir do quadro síntese da Gestão do Programa, é possível vislumbrar qual é o papel dos parceiros na implementação do ProEMI/JF.

Quadro 10 – ProEMI/JF – Síntese da Gestão do Programa, Brasil e Pará (2013)

MEC	IU	SEDUC	ESCOLA
Induz o Redesenho Curricular das escolas do EM.	Propõe uma Gestão e avaliação com foco em resultados.	Acompanha e monitora a aplicabilidade da política na escola.	Elabora o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e o Plano de Ação.
Avalia e aprova o PRC das escolas. Utiliza o PDDE Interativo para monitorar a aplicabilidade do recurso federal.	Monitorar a implantação e execução do Programa a partir plataforma virtual de gestão escolar (SGP).	Instruir as escolas a incluírem no PRC e Plano de ação as orientações do IU e MEC. Avaliar e aprovar o PRC e Plano de ação das escolas.	Preencher o diagnóstico da escola no PDDE Interativo ; Inclui no PDDE Interativo o PRC e o Plano de Ação no SGP (Sistema de Gestão de Projetos do IU);
Orienta a aplicabilidade do Recurso Federal a partir do Documento Orientador e diretrizes do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).	Oferecer formação presencial e a distância a professores, diretores e supervisores; Orienta a realização do Monitoramento Físico-Financeiro (MFF) no SGP.	Orientar e Monitorar a execução das ações propostas no PRC; Mobilizar as escolas a realizarem o MFF e participar das formações.	Executar as ações propostas no PRC e prestar conta dos recursos utilizados; Participar das formações.

Fonte: Elaboração própria com base no Documento Orientador (2013) e no Relatório do Instituto Unibanco (2013).

Como se vê, a escola, dentro da gestão hierárquica do ProEMI/JF, de acordo com as reflexões de Novaes e Fialho (2010), não tinha autonomia na elaboração da proposta de redesenho curricular, pois a atribuição das instituições escolares se limitava apenas em executar as demandas de trabalho direcionadas pelo agente privado.

O Instituto Unibanco, ao disponibilizar diferentes instrumentos que ofereciam suporte para um trabalho de gestão para resultados das escolas e das redes, reafirma a necessidade de implantar ferramentas mercantis (escala de eficiência, produtividade, proficiência e outras), que priorizam dados quantificáveis em detrimento de uma gestão voltada para a formação integral do aluno.

Esse modelo de Gestão, de acordo com Lima (2001) é um dos elementos que compõem a administração gerencialista, pois está centrada na correção dos processos de racionalidade técnica, burocratização dos serviços, controle de qualidade, tendo como parâmetro medidor os resultados dos indicadores educacionais nacionais e internacionais, e a descentralização das tarefas.

Ademais, segundo o autor citado acima, esse modelo de administração recebeu/recebe influência do Sistema Taylorista, que pode ser percebida em grande parte nas escolas e organizações públicas. Embora os termos autonomia, participação e descentralização sejam frequentemente utilizados pelas empresas privadas como soluções para resolver os problemas educacionais, na verdade “há uma recontextualização e reconceptualização de termos” (LIMA, 2001, p. 120). Ou seja, há uma reformulação na etimologia das palavras para responder as perspectivas gerencialistas.

Além do mais, o que também chama a atenção no quadro é que a escola tinha que alimentar dois sistemas de Gestão, o PDDE Interativo/MEC e o SGP/IU. O primeiro visava aprovar o Projeto de Redesenho Curricular para liberar o recurso do PDDE, e o segundo visava incluir o Plano de ação elaborado pela escola, assim como monitorar a execução das ações propostas no plano.

Percebe-se que a instituição de ensino, além de seguir as diretrizes orientadas pela MEC, SEDUC e IU, deve ter todos os seus esforços voltados para operacionalizar a burocracia dos sistemas de gestão, considerando o tempo que estes ficavam abertos para a inclusão do PRC.

5.1 Síntese da Análise dos Dados

Para analisar os dados de forma crítica e desvendar o que está por traz da aparência do objeto pesquisado, segundo Frigotto (1991) e, assim, produzir novos conhecimentos, utilizou-se, nesta pesquisa, a técnica de categorização desenvolvida por Bardin (2016), com a leitura preliminar e contínua dos documentos.

No primeiro contato com os documentos do Programa Ensino Médio Inovador (2009 a 2014) e do Projeto Jovem de Futuro (2011 a 2013), etapa definida por Bardin (2016) como leitura flutuante, surgiram diversas palavras e mensagens, as quais foram consideradas essenciais na definição das categorias “Qualidade na Educação”, “Currículo”, “Gestão” e “Avaliação”.

É válido registrar que, nos documentos do ProEMI, durante o processo de definição das categorias, observou-se que os termos **Qualidade da Educação** e **Currículo** se repetem de forma constante. Em seguida, aparecem expressões como: **gestão compartilhada, participação democrática, aumento do tempo do aluno na escola, práticas pedagógicas inovadoras, trabalho como princípio educativo e macrocampos**.

Em relação aos relatórios do Projeto Jovem de Futuro, as palavras que mais se destacam são: **gestão por resultados, avaliação em larga escala, metodologias e Parceria Público-Privada**. Por conseguinte, são enfatizadas as palavras: **competências e habilidades em Português e Matemática, aumento da frequência dos alunos e professores e práticas pedagógicas melhoradas**.

Diante disso, percebe-se que os Documentos do ProEMI e do Projeto Jovem de Futuro, ainda que utilizem palavras que se relacionam, apresentam divergências na sua definição conceitual e nas suas intenções políticas, pois, ao passo em que os Documentos do ProEMI reconhecem que, para alcançar a qualidade da educação, é preciso levar em consideração a realidade socioeconômica dos jovens, ao apontar que:

De acordo com Sistema do Indicadores Sociais (SIS) de 2010 **as desigualdades no rendimento familiar per capita exercem grande influência na adequação idade/séries de ensino frequentado**: entre os 20% mais pobres da população, 32 % dos adolescentes de 15 a 177 estavam no ensino médio, enquanto que, nos mais ricos, essa situação se aplicava a 77,9% (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, p. 5, grifos nossos).

O PJF indica que o alcance da qualidade do Ensino Médio, ainda que seja uma tarefa complexa, vai desde o alto índice de reprovação, defasagem, currículo desvinculado da

realidade dos estudantes até a saída antecipada para o mercado de trabalho. Além disso, evidencia que:

existem vários elementos que contribuem para a melhoria da qualidade da educação, **que necessariamente passam pela gestão escolar que, quando bem preparada e comprometida com a aprendizagem dos alunos, pode potencializar esses aspectos** (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15, grifos nossos). Portanto, é necessário considerar os padrões de **eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção de resultados** (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 12, grifos nossos). Pois **Educação de qualidade pressupõe gestão de qualidade**. Alinhado a essa premissa, o Projeto Jovem de Futuro trabalha o conceito de **Gestão Escolar Orientada para Resultados de Aprendizagem (GEpR)** em formações presenciais, organizadas em módulos temáticos (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 26, grifos nossos).

Observa-se que os conceitos de qualidade presentes no relatório do IU delimitam um conjunto de características comuns, as quais revelam que são discursos influenciados pela ideologia neoliberal, ao afirmar que "aquilo que se mede alcança mais facilmente" (LIMA, 2011, p. 12). Isso evidencia que a qualidade está associada ao alcance da excelência na produtividade escolar e não em responder as necessidades e expectativas do aluno, uma das proposições que marcam a proposta do ProEMI.

Segundo Ball e Mainardes (2011), essa nova proposta gerencialista requer que, primeiro, seja atendida a necessidade da Instituição, sendo essa seguir as regras da gestão empresarial, e depois a dos alunos, uma vez que este último, para ser inserido socialmente no mercado de trabalho, necessita adquirir as competências e habilidades básicas para garantir a competitividade imposta pelo Capitalismo.

Diante dessa concepção dual sobre a qualidade na educação, presente nos Documentos do ProEMI e do PJF, Gentile deixa claro que:

Não existe "qualidade" com a dualização social. Não existe "qualidade" possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população (GENTILE, 1994, p. 177).

Desse modo, de acordo com o autor, "qualidade" para poucos não é qualidade, é "privilegio" (GENTILE, 1994, p. 177). Diante dessa afirmativa, cabe refletir como os Documentos tratam sobre as categorias temáticas: Gestão, Currículo, Avaliação e Parceria Público-Privada, uma vez que:

Se existe uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, "qualidade". Desde as declarações dos organismos internacionais, passando pelas autoridades educacionais, os porta-vozes do empresariado e boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino

como objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem consideração (GENTILE, 1994, p. 95).

Coaduna-se com o autor, quando este frisa que a palavra “qualidade” está presente nos vários discursos que se reportam à educação. Todavia, acredita-se que, assim como há, cada vez mais, manipulação no sentido da palavra “qualidade”, isso ocorre com Gestão, Currículo e Avaliação, uma vez que cada discurso imprime uma definição conceitual de acordo com a sua concepção ideológica.

Infere-se que as palavras Gestão, Currículo e Avaliação são categorias basilares para responder tanto ao problema desta pesquisa quanto aos objetivos que este estudo se propôs. Dessa forma, vale relatar que as etapas dessa investigação foram alicerçadas no método de análise de conteúdos definido por Bardin (2016), seguindo as fases de: organização da análise, codificação, categorização, tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos resultados.

Assim, serão analisadas as categorias citadas acima com o intuito investigar se a articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro expressa os interesses privados na educação.

5.2 Gestão Democrática x Gestão por Resultados

Trabalhou-se, nesta pesquisa, com um conceito de gestão evidenciado por Fidalgo (1994, p. 76):

A gestão democrática deve envolver formas de organização administrativas e pedagógicas, os estilos de atuação e relações entre os diversos sujeitos, as formas de interação com meio social e o grau de apropriação da escola pelos professores, funcionários, alunos, pais e comunidade. Neste sentido, a gestão democrática da educação é aquela capaz de, no exercício da gerência das instituições de ensino, pautarem-se pela coerência entre os meios e fins, capaz de compreender a dinâmica das relações, da necessidade de articular necessidades e aspirações de partes com a construção de uma perspectiva coletivista, unitária e transformadora, impondo, dessa forma, a superação das formas e produções e reprodução da alienação nas relações de trabalho e nas relações pedagógicas.

No entanto, pela ótica empresarial, a gestão é antagônica à visão democrática, pois “ao mesmo tempo em que se fala em democracia e participação, estabelece-se que as mudanças só ocorrerão se houver um movimento de cima para baixo” (FIDALGO, 1994, p. 75). Com isso, entende-se que aqueles que estão no alto da hierarquia instituem os instrumentos para se alcançar uma determinada meta, enquanto os demais profissionais devem colocar em prática o que foi demandado.

Segundo Coutinho (2016, p. 118 apud GENTILI, 2001, p. 116-117), a gestão por resultados é mais uma ferramenta criada pelo empresariado, que, ao buscar a qualidade total dos serviços, “expressa a concepção do setor produtivo, com caráter dualista, antidemocrático e mercantilista”, a qual visa alcançar a “eficiência e produtividade”.

O Projeto Jovem de Futuro reconhece que “oferecer a educação de qualidade para os alunos do Ensino Médio é uma tarefa complexa somada às particularidades da juventude” (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 14). Portanto, afirma-se que as ferramentas que compõem a Gestão para resultados são elementos que produzem educação de qualidade, pois “uma gestão escolar fortalecida aumenta a probabilidade de que o ensino seja atraente” (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 14). Para tanto, o objetivo do projeto é:

atingir alunos, professores e gestores com a proposta de uma **gestão escolar participativa, técnica e transformadora, orientada para resultados**, que impacte na qualidade do aprendizado a partir do uso eficiente dos recursos, ferramentas e metodologias ofertadas as unidades de ensino participantes (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15, grifo nosso).

Fidalgo (1994, p. 66) evidencia que a ideia de participação expressa no modelo de gestão da qualidade total tem o intuito “de buscar o envolvimento e o controle de todo o circuito da produção ou da prestação de serviços”. Nesse sentido, a participação está relacionada ao esforço contínuo de cada trabalhador e “exige a participação de todos” (p. 66), sem desperdiçar tempo e com menos custos para alcançar os resultados pretendidos.

Esse tipo de participação-coesão, funcional e fictício, é claramente entendido como uma técnica de gestão para a promoção da eficácia e da qualidade. A participação “alargada” dos interessados assenta numa estratégia de delegação política para reduzir os conflitos institucionais, uma estratégia neoconservadora, terminologia de Tyler (1991:189-90), e não numa descentralização/devolução de poderes (embora frequentemente numa descentralização de encargos) (LIMA, 2001, p. 133).

Lima (2001) e Laval (2004), por sua vez, dispõem que esse modelo de gestão segue a estrutura organizacional das empresas, o que, portanto, exige a implementação de uma gestão por resultados, a qual visa implantar a lógica do mercado para o serviço público, por meio do desenvolvimentos de práticas gerencialistas capazes de produzir resultados que demonstrem a eficácia da escola.

Segundo o Superintendente Executivo do Instituto Unibanco, Ricardo Henriques:

o conceito de **Gestão Escolar orientada para Resultados (GEpR)**, parte do pressuposto de que **não existe organização com capacidade de produzir resultados de qualidade sem uma gestão eficiente e eficaz**. “O Jovem de Futuro

auxilia, por exemplo, que uma excelente professora de Química, hoje diretora de uma escola de mil alunos, esteja mais bem preparada para a nova função. Considerando que, possivelmente, ela não recebeu nenhuma formação específica para assumir as responsabilidades da gestão da escola e terá que tomar decisões com relevantes impactos” (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 15, grifos nossos).

A relevância dada à Gestão para Resultados é destacada nos relatórios criados pelo IU, a partir das falas de alguns gestores e coordenadores do ProEMI/JF:

No primeiro ano do projeto, a coordenadora do ProEMI/JF na Secretaria de Educação do Ceará, Regina Célia Barbosa Monteiro Lopes, já percebeu a utilidade do Plano de Ação no dia a dia das escolas. **“Os diretores não tinham um plano de gestão. As escolas de Ensino Médio regular, com o JF, conseguiram visualizar um caminho a seguir. Agora eles têm uma matriz lógica na definição de suas metas e um plano de gestão voltado para elas, com estratégias para alcançar os resultados.** E a escola acaba caminhando para conseguir alcançar a melhoria do processo ensino-aprendizagem e a permanência dos jovens na escola”, explica a coordenadora (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 16, grifos nossos).

Observa-se que a finalidade embutida nesses trechos busca disseminar que os problemas do Ensino Médio estão relacionados à falta da eficiência administrativa da escola e que a Gestão para Resultados apresenta técnicas necessárias para solucionar a má gestão. Ainda que se fale em gestão participativa, “defende-se a supremacia da **técnica** sobre a **política** e participação, ou ainda pior, de um determinado conjunto de métodos e técnica” (FIDALGO, 1994, p. 76, grifos nossos).

De acordo com Lima (2001), Sharon e Ball (2011) e Mainardes (2011), esses métodos e técnicas têm o intuito de transformar a gestão das escolas em um protótipo de empresa, a qual está fundamentada no processo de burocratização dos serviços, centralização das ações administrativas a um líder e a gestão por resultados voltados pra medir o nível acadêmico dos alunos. Logo, a instituição de ensino, ao seguir o modelo de funcionamento das empresas:

em sua estrutura global, continua organizada para formas ultrapassadas de ensino e procura se “modernizar” administrativamente, pautando-se no mundo dos negócios com medidas como a “qualidade total”, o “empreendedorismo”, ou com a formação de gestores, capitaneada por pessoas e instituições afinadas com os interesses da empresa capitalista e por ideias e soluções transplantadas acriticamente da lógica e da realidade de mercado (PARO, 2015 p. 104).

Além disso, o “Jovem de Futuro adota a premissa de que qualquer escola tem potencial para mudar sua realidade e melhorar as condições de ensino, com autonomia e responsabilidade” (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 17). Nessa

passagem fica clara a responsabilidade que é repassada para escola, como se os problemas vivenciados pela instituição estivessem relacionados somente à falta de gestão.

Portanto, a estratégia adotada pelo Instituto Unibanco para melhorar a qualidade do Ensino Médio pode ser representada sinteticamente da seguinte forma:

Figura 2 - Proposta do Projeto Jovem de Futuro para melhorar a qualidade do EM



Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Instituto Unibanco (2012).

De todo modo, a figura demonstra que a teoria do gerencialismo está presente na operacionalização do PJF, pois, segundo Ball e Mainardes (2011, p. 85), essa forma de implementar uma política educacional, em que o fornecimento de “uma tecnologia de controle” visa, portanto, transformar a escola em uma empresa eficaz, revela uma prática que “legitima o exercício de autoridade” e “hierarquização de controle social”, a qual é antagônica à proposta de gestão democrática, que trabalha em prol do trabalho coletivo e em busca de uma educação emancipatória e de qualidade social.

De acordo com Lindoso e Santos (2019, p. 10, apud HIPÓLITO, 2010, p. 1339) essa tecnologia de controle,

trata-se de uma regulação neoliberal que se expressa no âmbito educativo através de “ações notadamente gerencialista apresentadas como solução para todos os problemas da educação pública, articuladas, como se sabe, a partir de pressupostos da eficiência, dos resultados, da avaliação e da competência.

Isto posto, o PJF deixa transparecer que tem o propósito de inculcar, no imaginário da sociedade, que a escola precisa de um diretor, ou seja, de um chefe que “enfêixa em suas

mãos os instrumentos” para “mandar”, “em nome de quem detém o poder” (PARO, 2015, p. 105). Nesse caso, quem possui o poder é o Instituto Unibanco, como representante do empresariado.

Paro (2015, p. 105) deixa claro que “do ponto de vista democrático a autoridade tem outra significação”, pois, “a autoridade democrática supõe a concordância livre e consciente das partes envolvidas”. Todavia, a ênfase que é dada ao diretor nas proposições do PJJ, por meio da gestão baseada em resultados, desconfigura o sentido da gestão democrática, uma vez que a busca por metas acaba limitando o direcionamento do projeto a um propósito que já foi discutido por quem criou o mesmo.

Nessa linha, Lima (2001, p. 133) esclarece que a organização da escola, ao adotar os princípios que norteiam as empresas privadas, “inscreve-se na tradição mais conservadora das ideologias organizativas”. Dessa forma, “a direção democrática das escolas cederá lugar à gestão participada”, uma vez que o autor ressalta que, diferente desta, a gestão participativa está relacionada à “integração e colaboração” e não à “representação e intervenção política” (LIMA, 2001, p. 133).

Em suma, os Relatórios do IU (2011 a 2014) apontam para a necessidade de que a escola racionalize o trabalho, aumente a produtividade do professor e, a partir do controle dos resultados das avaliações de larga escala, coloque em prática os elementos que compõem a Gestão para Resultados com os quais o aluno aprenda com "qualidade", assim os resultados quantificáveis irão “referenciar a administração e a qualidade da educação pública, segundo critérios do mercado” (FIDALGO, 1994, p. 74).

No entanto, para que haja maior qualificação dos profissionais, é fundamental que estes participem das formações presenciais e a distância, visando ao aprimoramento e fortalecimento da gestão escolar, pois, de acordo com os relatórios do IU (2011 a 2014), a formação continuada, as metodologias, o sistema de gestão de projetos e a elaboração do plano de ação iriam favorecer no alcance dos 06 (seis) resultados esperados pelo PJJ, como: alunos com competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática, alunos com alto índice de frequência, professores com alto índice de frequência, práticas pedagógicas melhoradas, Gestão Escolar para resultados e infraestrutura melhorada.

Com base nisso, os métodos, técnicas e práticas administrativas criadas pelo IU são considerados mais adequados para a melhoria da qualidade do Ensino Médio, fato que, dito por outras palavras, para alguns diretores, aponta que:

O projeto tem muito a acrescentar em nosso Estado, pois é direcionado para o Ensino Médio, ciclo que tem o maior índice de evasão. A formação dos jovens nessa etapa escolar **qualifica a mão de obra para as empresas**. Melhorar a sociedade pela educação é uma ideia fantástica, que um maior número de instituições deveria seguir (INIVALDO GISOATO, DIRETOR DA ESCOLA ESTADUAL ADVENTOR DIVINO DE ALMEIDA, DE MATO GROSSO DO SUL, 2011, p. 34, grifos nossos).

Nas entrelinhas percebidas na fala do diretor, pode-se identificar que a melhoria da qualidade do Ensino Médio está atrelada à implantação de uma gestão para resultados, visto que, parafraseando Fidalgo (1994, p. 68), “a Gerência da Qualidade Total na Educação (GQTE) apresenta uma visão reducionista de educação” por discorrer que a “instituição escolar é **improdutiva** porque não há controle, eficiência, método, racionalização e treinamento” (FIDALGO, 1994, p. 68, grifo nosso). Os fatores considerados essenciais para que a organização do trabalho escolar aconteça de forma eficiente e prepare o aluno para atuarem como recurso humano das empresas:

Por isso, o discurso da democratização não é completamente afastado, mas antes reconvertido e subordinado à ideologia da modernização, e com ela compatibilizado, dado os elevados ganhos simbólicos e de legitimidade que daí provêm. Neste sentido, as prioridades políticas tendem a ser estabelecidas em função da segunda, e não do primeiro ao mesmo tempo que se constrói uma nova semântica da modernização que permite utilizar as mesmas palavras (democratização, participação, autonomia, descentralização, justiça social, etc.) com novos significados (LIMA, 2001, p. 124).

O PJJ parte do princípio de que “uma gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode **proporcionar um impacto significativo no desempenho das escolas e no aprendizado do aluno**” e, ainda, garantir o acesso, permanência e conclusão do Ensino Médio (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 18, grifo nosso).

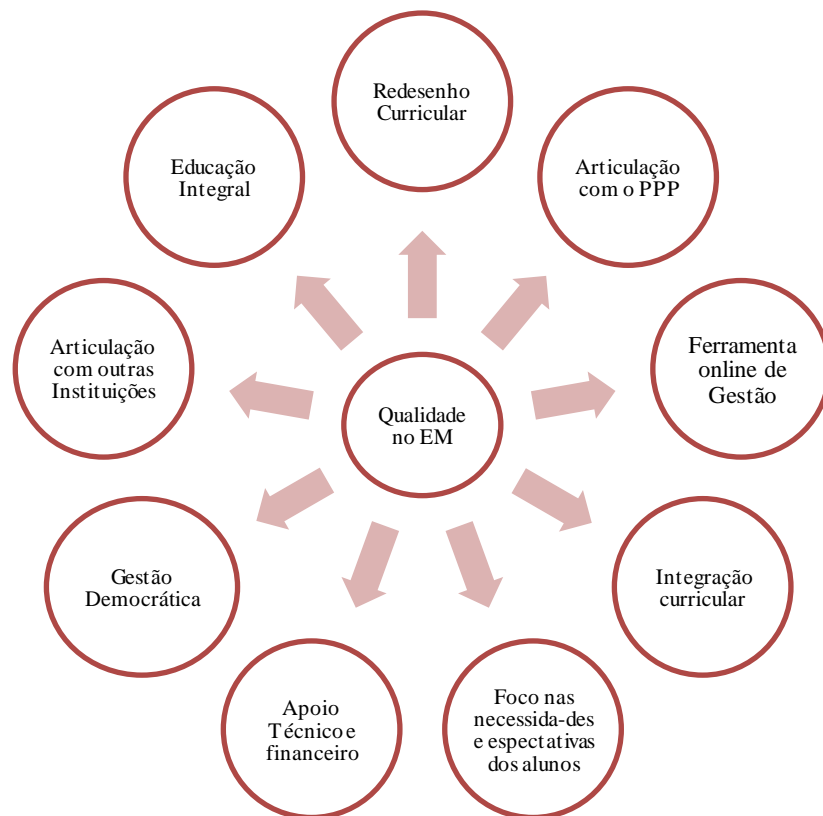
Considerando esse enunciado, Ball e Mainardes (2011, p. 228) levam a observar que o IU, ao propor uma gestão por resultados, direcionada para a “melhoria da eficiência do sistema” educacional e reafirma a política colaborativa do empresariado para promover “uma gestão eficaz nas escolas e de ampla mobilização social para efetuar as mudanças necessárias” que, segundo os autores, foram recomendadas por um “amplo consenso educativo e permanente, abrangendo os diversos atores econômicos políticos e sociais”.

Nesse sentido, Fidalgo (1994) reforça que essa visão reducionista de educação acaba trazendo implicações para a instituição escolar, tendo em vista que a dualidade social, questões econômicas, culturais e políticas afetam ao EM e, ainda, ultrapassam os problemas da gestão escolar. Por conseguinte, parece claro que o IU, ao propor a implantação da

proposta de gestão por resultados, está mais preocupado “com a melhoria das condições de trabalho do adulto do que com a produção de ambientes de aprendizagem adequada” aos jovens (BALL, 2013, p. 187).

Contudo, no documento orientador do ProEMI (2009 a 2014), diferente do PJJ, a estratégia para melhorar a qualidade do Ensino Médio é pautada na proposta de indução do Projeto de Redesenho Curricular (PRC), sobre a qual a instituição de Ensino Médio era incentivada a elaborar o PRC de “forma coletiva e participativa, contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes” (2011, p. 17). Por isso, orienta que as escolas levem em consideração os elementos que estão descritos na figura abaixo:

Figura 3 - Proposta do ProEMI para melhorar a qualidade do EM



Fonte: Elaboração própria (2019) com base no Documento Orientador do ProEMI MEC (2012).

As orientações contidas no Documento apontam que, na elaboração do PRC, seja feito análise do contexto, a partir da:

descrição do perfil e do funcionamento da escola, equipe técnica, número e perfil dos docentes, matrículas no ensino médio (por período) e em outras etapas/modalidades, infraestrutura e dados relevantes sobre a comunidade e contexto local (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, p. 17).

Em seguida, há a avaliação estratégica, na qual serão identificadas “as potencialidades e possibilidades no contexto escolar que contribuam para o pleno desenvolvimento do projeto” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, p. 17). E que, ainda, as ações do PRC sejam articuladas com o “Projeto Político Pedagógico da escola e com outros programas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, p. 17). Além disso, propõe que o projeto poderá se articular com outras instituições, por intermédio de parcerias com Universidades, Museus e Institutos Federais, com o intuito de ampliar os espaços educativos e não de reportar a responsabilidade de implementação do programa aos parceiros. Por último, a orientação é de que as escolas acompanhem as suas ações a partir dos resultados obtidos no IDEB, ENEM, índice de aprovação, reprovação, evasão e abandono.

Em suma, pode-se dizer que no gráfico que sintetiza as orientações do ProEMI para melhorar a qualidade do EM, os instrumentos técnicos não se sobrepõem à realidade da escola e das expectativas dos estudantes. Esse fato é ratificado quando a orientação dispõe que a proposta curricular seja construída de forma democrática, em que não haja centralidade na equipe gestora e em que se considere as necessidades da instituição e expectativas dos alunos, e que, além do mais, a hierarquização não engesse a autonomia e participação da comunidade intra e extraescolar, desconfigurando, assim, o processo que caracteriza a gestão democrática.

Parafrazeando Fidalgo (1994, p. 76), “a gestão democrática deve envolver formas de organização administrativas e pedagógicas”, sobre as quais os meios e fins estejam em harmonia e a gestão possa compreender os antagonismos que permeiam as relações internas e externas da escola, de forma coerente e harmoniosa, posto que a dinâmica que envolve as relações são transpostas de controle e resistência.

Observa-se que o Documento Orientador não limita os problemas da educação acerca da falta de uma gestão eficiente, como é considerado pela visão reducionista das empresas privadas, as quais frisam que os problemas educacionais podem ser resolvidos mediante o uso de técnicas gerencialistas e da “boa vontade dos trabalhadores da educação” (FIDALGO, 1994, p. 68).

Dessa forma, o Programa reconhece que a qualidade da educação não se restringe em superar a distorção idade-série, evasão, reprovação e baixa frequência, mediante a proposta de redesenho curricular e uma gestão eficiente, mas que, além desses problemas, há outros que os desencadeiam, como, por exemplo, a desigualdade na divisão de renda brasileira. Diante disso, torna-se evidente, no Documento Orientador de 2011, que a elaboração de políticas

públicas para o Ensino Médio requer que se leve em consideração a garantia do direito ao Ensino Médio com qualidade social para todos.

O argumento para melhorar a qualidade do Ensino Médio, com base no Documento Orientador do ProEMI (2013, grifo nosso), é de que a escola, amparada no apoio técnico e financeiro, elabore uma proposta de redesenho curricular pautado na concepção de **gestão coletiva e participativa**, que leve em consideração suas singularidades, realidade e necessidades dos alunos, a partir de um currículo integrado e práticas pedagógicas inovadoras, que de forma gradativa venham aumentar o tempo do aluno na escola. Portanto, a ideia é que a comunidade escolar crie um projeto curricular que contribua para a melhoria da aprendizagem do estudante e, conseqüentemente, melhore a qualidade da educação.

Assim, a gestão participativa indicada nos Documentos do ProEMI coaduna com as ideias de Lima (2001, p. 133), uma vez que a participação está relacionada “numa luta democrática entre distintos projetos e interesses” e “não representação e intervenção política”, como está claramente contido na proposta do Projeto Jovem de Futuro, a qual expressa a ideia hegemônica do empresariado que vê a gestão como uma técnica capaz de racionalizar custos e controlar a qualidade do ensino.

Em síntese, ainda que a proposta do ProEMI tenha como objetivo melhorar a qualidade do Ensino Médio, por meio de uma gestão participativa, nota-se que a realidade paraense se mostra contrária, uma vez que as orientações para elaborar o Plano de Redesenho Curricular das escolas, de forma participativa, crítica e que considere a realidade da instituição de ensino, apresenta controvérsias e omissões no momento que passa a ser implementada em conjunto com o PJF (DOCUMENTO ORIENTADOR DO ProEMI, 2012).

Ao se confrontar os Documentos do ProEMI com o do PJF, é possível ratificar que suas retóricas são divergentes e apresentam significados diferentes sobre gestão. Essas análises foram construídas mediante os estudos de diversos autores, os quais observaram que a gestão por resultados tem sido um conceito hegemônico presente nas políticas educacionais brasileiras, as quais, fruto da parceria público-privada, defendem que a qualidade do ensino depende do aumento da eficiência, eficácia e produtividade no que diz respeito ao alcance de metas.

Assim, ressalta-se que a proposta tratada pelo PJF sobre gestão não apresenta sinergia com a do ProEMI, haja vista que o primeiro revela o interesse empresarial, e o segundo, o interesse social. Todavia, o que se sobressai na orientação do ProEMI/JF é a

gestão gerencial comandada pelo IU, a qual visa imprimir uma gestão que ajuste a estrutura organizacional da escola, conforme os moldes de mercado.

5.3 Currículo (Des) Integrado

Os Documentos Orientadores do ProEMI (2009-2011, grifo nosso), ao se reportarem à implementação do Redesenho Curricular das escolas públicas do Ensino Médio como forma de promover a educação de qualidade aos jovens dessa etapa, consideram que as mazelas vão desde **a dualidade de classe**, que influencia na permanência, distorção idade-série dos alunos, até o antagonismo **entre currículo integrado e por competências** (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2011, grifos nossos).

A ideia do Programa Ensino Médio Inovador é que a escola, ao elaborar o Projeto de Redesenho Curricular, foque “em atividades interativas, integradas e integradoras dos saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional”, pois, por intermédio da proposta de integração curricular, será possível enfrentar e superar a fragmentação e hierarquização dos saberes (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 15).

As proposições do Programa deixam evidente a importância que deve ser atribuída ao Projeto Político Pedagógico (PPP), dado que orienta as escolas a criarem o PRC em “consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementando com a participação da comunidade escolar” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 13).

Nesse contexto, Silva e Jakimiu relatam que, na versão preliminar do Documento Orientador de 2009:

o Projeto Político Pedagógico (PPP) adquire centralidade para a materialização da articulação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, ou seja, a mudança curricular se tornaria permanente e institucionalizada na organização e rotina escolar. A ênfase no PPP buscava garantir uma proposta consistente de organização curricular nos planos de ensino, nos planos de aula, bem como na prática educativa dos educadores. Esta (re) organização do PPP, deveria ser realizada visando:

- Contemplar atividades integradoras;
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa;
- Promover a aprendizagem criativa;
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber;
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania (SILVA; JAKIMIU, 2015, p. 916).

Citam, ainda, que o Currículo do Ensino Médio deve ser organizado de forma integrada, a partir do tripé trabalho, ciência e cultura, pois, assim:

entende-se a necessidade de o **Ensino Médio ter uma base unitária** sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no **trabalho**,

como formação profissional; na **ciência**, como iniciação científica; na **cultura**, como ampliação da formação cultural (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 8, grifos nossos).

Além do mais, salientam que:

A compreensão do mundo do trabalho e o aprimoramento da capacidade produtiva e investigativa dos estudantes; explicitar a relação desses processos com o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e formá-los culturalmente, tanto no sentido ético – pela apreensão crítica dos valores da sociedade em que vivem – quanto estético, potencializando capacidades interpretativas, criativas e produtivas da cultura nas suas diversas formas de expressão e manifestação, são finalidades que devem estar presentes e organicamente integradas no Ensino Médio (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2009, p. 8, grifos nossos).

Constata-se que Silva e Jakimiu (2011) realçam as proposições tratadas pelo ProEMI para orientar as instituições de ensino a reformularem o currículo alicerçado na integração dos conhecimentos, práticas pedagógicas inovadoras, ainda que estejam clarificadas nos trechos do documento, a fim de proporcionar um aprendizado significativo e que atendessem a realidade e os anseios dos estudantes.

Um ponto importante observado pelas autoras é o seguinte:

Do ponto de vista da organização curricular, a mudança mais significativa é a de que a estratégia para a implementação da “inovação”, que anteriormente se consolidava por meio das “Linhas de Ação”, passa a ser organizada com base na ideia de “Macrocampo” (SILVA; JAKIMIU, 2015, p. 923).

Segundo o Documento Orientador do ProEMI (2011, p. 14):

O Macrocampo é um conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma ou mais áreas do conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar.

Em sùmula, o ProEMI (2009, grifo nosso) recomenda que a escola redesenhe o seu currículo mediante o diálogo entre as áreas do conhecimento e organize as ações de forma articulada, que estejam ligadas ao **eixo trabalho, ciência, tecnologia e cultura**. Por isso, para maior organização curricular, apresenta os macrocampos obrigatórios e optativos, com o intuito de “atribuir novos sentidos à escola, dinamizar as experiências oferecida aos jovens alunos, ressignificar os saberes e experiências” (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 16).

Pistrak (2000, p. 8, grifos nossos), por sua vez, traz uma visão que se aproxima da proposta de integração dos conhecimentos, ao assinalar que:

para transformar a escola, e para colocá-la a serviço da transformação social, não **basta alterar os conteúdos nela ensinados. É preciso mudar o jeito da escola, suas práticas e sua estrutura de organização e funcionamento**, tornando-a coerente com os novos objetivos de formação de cidadãos, capazes de participar ativamente do processo de construção da nova sociedade.

Divergente das colocações destacadas por Pistrak e da moção de integração dos saberes, o Projeto Jovem de Futuro, através do Relatório do IU (2012) compreende que a reorganização dos conteúdos curriculares deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática. Com isso, entende-se que as escolas participantes do projeto têm, como compromisso, melhorar as médias nas duas disciplinas no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Ainda nesse contexto, o Relatório do Instituto Unibanco elenca que:

Durante os três anos de implementação do projeto, a comunidade escolar é mobilizada pelo grupo gestor em torno do plano de melhoria da qualidade elaborado no início da intervenção, contemplando resultados **no desenvolvimento de competências e habilidades dos alunos em língua portuguesa e matemática**, nos índices de frequência de professores e alunos, no aperfeiçoamento da gestão e quanto à realização de melhorias na infraestrutura (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 18, grifos nossos).

Essa passagem do Relatório reafirma que a escolas públicas do Ensino Médio devem reformular o currículo fundamentado na perspectiva de uma formação mínima, posto que a ênfase é voltada para as disciplinas que são cobradas nas avaliações de larga escala. O PJJ, além de orientar as escolas a elaborem um plano de ação para embasar a criação do Projeto de Redesenho Curricular, oferece um conjunto de metodologias que são definidas como **imprescindíveis e opcionais**, sendo consideradas ferramentas essenciais para que a escola alcance o resultado almejado.

As metodologias que são apontadas no Relatório do IU como essenciais para promover o desenvolvimento de competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática são:

Sistema de Reconhecimento Estratégia de reconhecimento que estimula, integra e mobiliza a participação da comunidade escolar em torno de boas práticas desenvolvidas na escola por alunos, professores e funcionários. O sistema de reconhecimento mantém uma mobilização contínua e focada nas metas a serem atingidas. **Resultados: desenvolve competências e habilidades em língua portuguesa e matemática** (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 20, grifos nossos).

Uso Pedagógico da Avaliação em Larga Escala que utiliza os resultados da avaliação externa como subsídios para a melhoria das práticas pedagógicas. Os dados são apresentados ao grupo gestor, fornecendo um importante diagnóstico do desempenho dos alunos. A identificação das deficiências dos estudantes em língua portuguesa e matemática, medidas pela avaliação, permite desenvolver ações para

qualificar o ensino e promover a equidade. **Resultados: desenvolve competências e habilidades em língua portuguesa e matemática** (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 20, grifos nossos).

Entre Jovens que busca resgatar os conteúdos de matemática e língua portuguesa do Ensino Fundamental e Médio que os alunos não aprenderam na fase adequada. Com esse método dinâmico, os alunos podem acompanhar os conteúdos de raciocínio lógico e aumentar a aprovação escolar, em especial nas disciplinas de matemática e língua portuguesa. **Resultados: contribui para desenvolver competências e habilidades em língua portuguesa e matemática** (RELATÓRIO DO INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 21, grifos nossos).

Percebe-se, nos fragmentos do texto acima, que o Projeto Jovem de Futuro defende a implementação de um currículo por competências. Isso coaduna com o que é expresso no documento da UNESCO (2008), quando dispõe que o currículo deve priorizar as competências genéricas. Portanto, o Ensino Médio precisa concentrar-se em conferir aos jovens a capacidade de desenvolver personalidades produtivas capazes de atender a demanda do capital.

Desse modo, conforme expressa Laval (2004, p. 49), o estudante “deve aprender o que será útil profissionalmente”, ou seja, na verdade o que será útil para o mercado. Todavia, é necessário que a escola exclua, do currículo, todo conhecimento que o mercado considera como saberes supérfluos para a vida profissional do futuro trabalhador.

Dessa forma, ao se confrontar a intencionalidade expressa no Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador com os Relatórios do Projeto Jovem de Futuro, observou-se a presença de concepções antagônicas quanto à construção do projeto curricular das escolas públicas do Ensino Médio. Ainda que o PJF tenha se fundido ao ProEMI, mantiveram-se as preposições que instituíram os mesmos.

Destaca-se que segundo Ramos (2017, p. 69) o ProEMI defende a construção do redesenho curricular embasado na “perspectiva integrada (articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia)”, “tendo o trabalho nos seus sentidos ontológico e histórico como princípio educativo” (RAMOS, 2017, p. 81).

Nesses trechos, o Documento faz referências a uma “base unitária” e à concepção “curricular unitária proposta de escola unitária sugerida por Gramsci, no início do Século XX” (SANDRI, 2016, p.35). Essa proposta tinha como intuito superar a fragmentação do conhecimento a partir de um currículo integrado, único, que contemplasse os diversos conhecimentos e saberes, tanto da educação geral como da formação profissional, sob a perspectiva do trabalho como princípio educativo (KRAWCZYK, 2014).

Por sua vez, o PJF, com base em Ramos (2017, p. 81), demonstra “convergir mais com uma epistemologia pragmática que fundamenta a Pedagogia das Competências”,

propondo a desintegração dos saberes ao priorizaras disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas a aumentar o desempenho acadêmico dos alunos nessas áreas, por serem cobradas nas avaliações em larga escala.

No entanto, Nosella (2011, p. 1060) exprime que “o princípio pedagógico do Ensino Médio não deve ser buscado na preparação para o mercado de trabalho, mas no método de estudo e pesquisa”, pois, caso contrário, será difícil recuperar a autonomia e a criatividade dos alunos, quando lhe forem furtados os saberes artísticos, filosóficos, entre outros.

Diante disso, parte-se do pressuposto de que, em razão da proposta curricular do ProEMI ser diferente do PJF, acredita-se que uma delas ganhará mais força no momento em que as escolas forem elaborar o Projeto de Redesenho Curricular. Assim, depreende-se que é necessário analisar o documento criado pela Coordenação do Ensino Médio do Estado do Pará (COEM), que foi elaborado para orientar as escolas que aderiram ao ProEMI/JF a construírem o Plano de Ação/Projeto de Redesenho Curricular das instituições.

O Documento intitulado “Orientações básicas para elaboração do Plano de Ação/Projeto de Redesenho Curricular” foi enviado às instituições de ensino participantes do Programa, com o objetivo de instruí-las a elaborarem um Plano de Redesenho Curricular voltado para atender os resultados propostos pelo PJF. Isso é ratificado nas orientações iniciais apresentadas no material:

É fundamental que a escola, ao elaborar o Projeto de Redesenho Curricular – PRC, **faça um diagnóstico panorâmico da realidade da instituição educacional**, a fim de detectar o que de fato possa estar sendo o entrave na melhoria da qualidade do ensino (como dica a escola poderá utilizar os resultados do censo escolar). Após obter o raio-x da instituição, a escola elabora um **Plano de ação alinhado ao Documento Orientador do Ensino Médio Inovador/MEC**. Acredita-se que neste processo de elaboração é relevante **rediscutir o Projeto Político Pedagógico**, uma vez que é a “identidade da escola”. Um plano de ação deve partir das necessidades da escola, a partir da definição de prioridades estratégicas que possibilitem o alcance das metas almejadas.

O Projeto Jovem de Futuro dá todo suporte pedagógico, essencial, para que a escola elabore um plano de ação consistente, coeso e que possibilite a indução do redesenho curricular, por exemplo, **se uma instituição de ensino se encontra com grande índice de infrequência dos alunos nas aulas**, então, o plano precisa traçar como meta a melhoria desse panorama (SEDUC/PA, 2013, p. 1, grifos nossos).

Nesse fragmento, evidencia-se que a Coordenação do Ensino Médio Paraense orienta as escolas a criarem o seu Projeto de Redesenho Curricular, tendo como base as orientações do ProEMI e a discussão do Projeto Político Pedagógico. No entanto, apresenta o PJF como recurso pedagógico fundamental para que a instituição alcance as metas propostas pelo projeto. Percebe-se que, de forma sutil, a meta de aumentar a frequência dos alunos, um dos resultados propostos pelo PJF, é mencionada como exemplo.

Outro ponto que deve ser destacado no Documento é que as escolas, ao elaborarem o Projeto de Redesenho Curricular, articulem as ações e atividades propostas no PRC às metodologias do Projeto Jovem de Futuro, a fim de contemplar um dos 06 (seis) resultados almejados na proposta do PJF, conforme sintetizado abaixo:

Quadro 11 – ProEMI/JF – Síntese das orientações dadas para a elaboração do PRC, Pará (2013)

MACROCAMPUS DO PROEMI ESCOLHIDO PELA ESCOLA	METODOLOGIA DO PJF QUE PODE SER ARTICULADA COM O MACROCAMPO	RESULTADO A SER ALCANÇADO (PJF)
<p>Leitura e Letramento - As ações neste macrocampo precisam estar intrinsecamente relacionadas a todas as áreas de conhecimento do currículo (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática). É de suma importância que os estudantes desenvolvam habilidades de leitura, interpretação e produção de textos em diversos gêneros, etc.</p>	<p>Entre Jovens (busca resgatar os conteúdos, competências e habilidades em Matemática e Língua Portuguesa do Ensino Fundamental e Médio que os alunos não aprenderam na fase adequada); Agente Jovem (Contribui para o aumento dos índices de frequência e desempenho, mobilizando e fortalecendo a participação dos alunos no ambiente escolar); Campanha Estudar Vale a Pena (combater a evasão/ abandono, por meio de atividades interdisciplinares que possam motivar o envolvimento na práxis da escola), etc.</p>	<p>Nesse macrocampo a escola poderá contemplar: R1 - alunos com competências e habilidades desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática; R4 - práticas pedagógicas melhores, etc.</p>

Fonte: Elaboração própria com base em: DOCUMENTO ORIENTAÇÕES BÁSICAS PARA ELABORAÇÃO DO PRC (2013) e no COEM/SEDUC (2013).

Esse quadro apresenta, de forma sintética, que a proposta curricular desenvolvida pelo PJF, a ser implementada nas escolas públicas, difere do ProEMI. O quadro permite perceber o seguinte: ainda que se busque articular as proposições estabelecidas pelos agentes público e privado, os interesses do primeiro contrapõem-se com os do segundo, uma vez que apresentam naturezas e funções institucionais distintas. Além disso, a qualidade educacional na “perspectiva empresarial é reduzida aos resultados de aprendizagem, medidos através dos testes de rendimentos” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 237).

Portanto, ainda que, na prática, a instituição pública acabe aceitando as deliberações do setor privado, após a efetivação da “Parceria” Público-Privada, o Documento Orientador do ProEMI reafirma a defesa da implementação de um currículo voltada para atender as

singularidades da escola e a expectativa dos jovens, a partir da integração de conhecimentos. Isso mostra a defesa de um discurso antagônico ao proposto pelo currículo por competências.

Assim, revela-se que a articulação da proposta do PJF ao ProEMI, por ser antagônica, uma vez que, de acordo com Sandri (2016, p. 37), “a concepção de formação humana integral deste último disputa espaço com a concepção de formação por competências”, continua dificultando o alcance da qualidade do Ensino Médio, pois a falta de consenso sobre sua função social reafirma que os projetos foram construídos a partir de concepções ideológicas divergentes.

Entende-se que isso irá influenciar negativamente na construção de um currículo integrado, uma vez que, nessa disputa, o agente privado, por direcionar a discussão da elaboração do Projeto de Redesenho Curricular das escolas, tende a priorizar a formação por competências, a partir de uma gestão voltada para alcançar resultados. Portanto, o sentido de integração curricular abordado pelo ProEMI acaba sendo desconfigurado.

5.4 Avaliação diagnóstica x Avaliação em larga escala

Apoiado nas ideias de Machado(1994), Fernandes e Freitas (2007), Araujo (2004) e Ferreira e Silva (2017), vislumbra-se que o Projeto Neoliberal de Educação, ao propor a mercantilização do Ensino Médio Público, reacende os princípios da Teoria do Capital Humano a partir de um modelo de gestão para resultados, currículo mínimo e avaliação em larga escala, pois a ideia defendida pelos liberais-conservadores é alicerçada apenas em dados quantitativos, técnicos e neutros que, além de estarem em descompasso com a realidade e com a experiência da escola, representam uma proposta antagônica às proposições da Educação Democrática, uma vez que o objetivo é alcançar a qualidade no ensino mediante o uso de métodos gerenciais que venham satisfazer o interesse do cliente, que nesse caso é o capital financeiro.

Considerando o que foi exposto, necessitou-se observar se o processo de avaliação proposto pelo PJF e ProEMI respondeu às necessidades do Projeto Neoliberal de Educação ou do projeto democrático, uma vez que este último defende a emancipação política e social dos alunos (FERREIRA; SILVA, 2017).

No relatório do Instituto Unibanco (2013) é explicitado que a base de análise do ProEMI/JF é a Avaliação em larga escala, que é definida pelo IU como teste padronizado e amostral em Língua Portuguesa e Matemática, o qual, além de medir o desempenho dos alunos, “serve como instrumento para diagnosticar, planejar e tomar decisões tanto pedagógicas **quanto gerenciais**” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p.17, grifo nosso).

Nesse enunciado, fica claro que o referido Documento reconhece as diversas possibilidades que a avaliação como medida permite realizar no processo educacional. No entanto, revela que a avaliação recorrente é embasada na ideia de racionalização, a qual "se propõe a medir objetiva e rigorosamente as competências de alunos e trabalhadores", mediante o uso de "métodos e técnicas supostamente científicas" (ARAUJO, 2004, p. 501). Portanto, isso não pressupõe preocupação com o pedagógico, mas com procedimentos que classifiquem se os estudantes alcançaram as competências almejadas pelo mercado, uma vez que:

Busca-se utilizar práticas eminentemente seletivas e ferramentas-padrão, apresentadas como neutras, em detrimento de práticas de julgamento de caráter subjetivo, a fim de verificar, "objetivamente", o grau de aproximação entre um desempenho e as expectativas quanto a um comportamento competente (ARAUJO, 2004, p. 501).

Outro ponto enfatizado no relatório do Instituto é que a avaliação

Garante às escolas um diagnóstico das habilidades desenvolvidas ou não pelos estudantes, entendido como um dos aspectos referentes à qualidade do ensino ofertado, que pode e deve ser utilizado pelos professores para reformulação e melhoria de suas práticas pedagógicas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 21).

Nessa vertente, esse discurso, em certo aspecto, leva à análise de Ball e Mainardes (2011, p. 86), de que "os professores são apanhados em uma armadilha, assumindo a responsabilidade por sua própria "disciplinarização". Portanto, os professores acabam sendo levados a fiar-se que incorporar esse processo avaliativo em suas atividades os tornará mais eficientes e profissionais (BALL, MAINARDES, 2011).

Araujo (2004) chama atenção para o fato de que

a avaliação tem força para tornar relevantes os conteúdos para os quais se dirige, para validar, valorizar e popularizar procedimentos e métodos que utiliza e para orientar e reorientar procedimentos e ações de formação. Ao utilizar procedimentos padronizados e "objetivos", definidos por especialistas, a Pedagogia das Competências ganha o status de procedimento científico. Tem ainda a força, se de algum modo se mostrar eficiente, de permitir o controle sobre os saberes e competências desenvolvidas (ARAUJO, 2004, p. 505, grifos nossos).

Nota-se que, embora os resultados da Avaliação em larga escala abram um leque de possibilidades para diagnosticar os problemas que dificultam a qualidade da educação, em certo aspecto, fica-se com a impressão de que os resultados dessa avaliação servem apenas para mensurar os resultados quantitativos das escolas, sem considerar outros fatores de análise, como a realidade socioeconômica dos alunos.

Isso é ratificado pelo IU, quando frisa que “a partir dos resultados de desempenho aferidos, é possível prestar contas à sociedade, construir instrumentos de reconhecimento docente e políticas públicas relacionadas à meritocracia, entre outros” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 27). Observa-se, nessa passagem, que a proposta intencional do IU é que um dos mecanismos para estimular as escolas a aumentarem seus resultados e eficiência está relacionado à ideia de criar a concorrência entre as instituições, por meio de premiações. Portanto, o foco não está na análise qualitativa dos resultados, mas em aumentar os indicadores das instituições por intermédio de técnicas gerencialistas, o que tenciona a bater metas, mesmo que estas não representem as reais necessidades da escola.

Fernandes e Freitas (2007, p. 21) relatam que a “as intenções e usos da avaliação estão fortemente influenciados pelas concepções de educação que orientam a sua aplicação”. Assim, o Projeto Jovem Futuro, criado por uma empresa privada, ao definir a avaliação em larga escala como a única ferramenta para averiguar se houve o cumprimento de metas, acaba reduzindo o processo de avaliação à medição de competências e habilidades possivelmente adquiridas pelos alunos.

De acordo com os autores, “o processo de avaliação, seja ou não autoavaliação, não se encerra com a aplicação de um instrumento e com a análise dos resultados obtidos. Avaliar implica em tomar decisões para o futuro, a partir desses resultados” (FERNANDES; FREITAS, 2007, p. 36). No entanto, segundo Freitas (2003) a avaliação proposta pelo ProEMI/JF no Pará, ainda que apresente um discurso pedagógico que favoreça o aprendizado dos estudantes, estava voltada para o processo de verificação, visando, portanto, monitorar os resultados das escolas de forma quantitativa e genérica, modelo aplicado pelo campo empresarial.

Dessa forma, o grande impasse está em utilizar os resultados dessa avaliação sem levar em consideração que “o desempenho escolar está relacionado com o contexto social, com questões culturais, políticas e antropológicas, subjacentes ao ambiente, à vida da comunidade, da escola e do país” (MACHADO, 1994, p. 15). Por isso, avaliar o desempenho do aluno de forma pontual é ignorar todo o processo que perpassa uma avaliação diagnóstica, contínua e processual, uma vez que, antes de se chegar a uma conclusão final, há todo um processo que deve ser considerado para não se cair numa avaliação fragmentada e numérica, o que potencializou a ideia de que a “intervenção pedagógica do capital”, a qual propõe mudança comportamental e cultural no ambiente escolar, tal como pontua Machado (1994), é o melhor projeto para promover melhoria na qualidade da educação pública.

Ainda nessa linha, Ball e Mainardes (2011) destacam que a escola eficiente é uma das preposições defendidas pelas teorias gerencialistas e que a avaliação é um instrumento utilizado para mensurar, controlar e monitorar "a direção de escolas pela utilização de indicadores 'neutros'" (BALL, MAINARDES, 2011, p. 86). Logo, as instituições de ensino que apresentam resultados abaixo da média nacional, além de serem comparadas a outras escolas, por meio de julgamentos normativos e padronizados, a partir do uso de critérios quantitativos que são utilizados para definir se a escola é de qualidade ou não, ou seja, se é eficiente ou ineficiente, acabam induzindo a sociedade a acreditar que a escola, por ser ineficiente, passa a ser a principal causadora dos problemas econômicos presentes na sociedade, por não formar mão de obra qualificada para atender as exigências do capital.

Os Documentos Orientadores do ProEMI (2011, 2013, 2014), diferente dos relatórios do PJJ, tratam sobre a avaliação como um processo de acompanhamento pedagógico contínuo e estratégico, no qual a escola, ao identificar suas potencialidades e possibilidades, poderá redesenhar o seu currículo a partir das suas reais necessidades. Nos poucos trechos que abordam sobre a avaliação nos Documentos que norteiam o ProEMI, identificou-se que o foco está em avaliar o contexto sociopolítico da escola, a partir da identificação das "potencialidades e possibilidades no contexto escolar que contribuam para o pleno desenvolvimento do projeto" (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 21). Ou seja, a avaliação a que se propõe considera a realidade da instituição como insumo fundamental para se obter o sucesso no desenvolvimento do projeto de redesenho curricular e, conseqüentemente, da melhoria na qualidade do ensino. Todavia, não despreza os resultados dos indicadores educacionais e escolares como fundamentais para acompanhamento e avaliação das ações propostas no PRC, pois ressalta que:

a escola deverá acompanhar as ações em desenvolvimento, avaliando os resultados com base nos principais indicadores educacionais e escolares: IDEB, ENEM, índices de aprovação, reprovação, evasão e abandono, dentre outros" (DOCUMENTO ORIENTADOR, 2013, p. 22).

Nessa passagem, ao se confrontar com os trechos elencados nos relatórios do PJJ sobre a avaliação, é perceptível que o ProEMI, ainda que considere os indicadores educacionais como uma das ferramentas avaliativas do Programa, haja vista que menciona os fatores sociais e políticos que permeiam a escola, não os define como o único mecanismo avaliativo que irá qualificar o nível de ensino da instituição e aprendizagem do aluno, conforme propõe o PJJ.

Dessa forma, percebe-se que, mesmo depois da articulação do Programa Ensino Médio Inovador com o Projeto Jovem de Futuro, permanecem, nos textos, projetos ideológicos duais, os quais são ratificados na ideia de avaliação defendida em cada projeto. Assim, parafraseando Fidalgo (1994, p. 74), mais do que nunca a “política de avaliação das escolas que leva em conta apenas os aspectos ditos ‘técnicos’” acaba afirmando que o modelo de avaliação aplicado pelo neoliberalismo é o mais adequado para “medir” a qualidade da educação pública.

Em síntese, as análises empreendidas a partir da experiência obtidas com a implementação do ProEMI/JF no Estado do Pará revelou que o interesse privado na educação tem o intuito de imprimir uma política educacional que venha assegurar o alcance de bons resultados e desempenho, a partir de orientações e uso de técnicas que levem a gestão escolar a utilizar estratégias conservadoras e auto interessadas, portanto, que venham favorecer os anseios do mercado. Assim, os governantes são convencidos, pelas empresas “parceiras”, a firmarem acordos, mediante o uso de um discurso de que as escolas se tornarão melhores se implementarem a gestão com foco em resultados.

Ball (2013, p. 188) ressalta que essa prática ideológica de mercado apresenta um discurso ilusório de que todas as escolas alcançarão um resultado positivo se implementarem o modelo de organização das empresas. Porém, segundo o autor, essa ideia não passa de uma utopia que pode ser comparada com a “combinação de *Adam Smith* e *Walt Disney*”, uma vez que a “mágica da competição” não surtirá efeito na instituição pública, a qual apresenta, como função social, o desenvolvimento integral do aluno. Nesse caso, difere da intencionalidade do mercado, que é promover o desenvolvimento do capital financeiro.

Diante disso, com base numa frase bíblica, faz-se o seguinte questionamento: a educação pode “servir a dois senhores”? Ou seja, uma educação que esteja voltada para a formação omnilateral do aluno e outra voltada para a formação de mão de obra para o Capitalismo?

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estados, após a Reforma de 1990, passaram a incentivar e flexibilizar a entrada das PPPs no meio educacional, por meio da implementação de projetos, os quais trazem, no seu escopo teórico, metodologias gerencialistas que visam subtrair os problemas que permeiam a educação pública, mediante um discurso evasivo de que a educação vai mal porque as instituições de ensino são ineficazes e que, portanto, não conseguem reduzir a evasão escolar, a distorção idade-ano nem, tão pouco, melhoram os seus indicadores educacionais.

Partindo desse pressuposto, a pesquisa em questão tencionou compreender como se revela o interesse privado na educação. Assim, propôs analisar o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no Estado do Pará, por ser uma política pública que é fruto da efetivação da Parceria Público-Privada empreendida pelo MEC, SEDUC e IU nos anos de 2012 a 2014. Para tanto, a fim de se encontrar respostas para a investigação acima exposta, realizou-se o levantamento bibliográfico, que apresentou Dissertações (2013-2017) que trataram sobre o Programa Ensino Médio Inovador, antes e depois da articulação com o Projeto Jovem de Futuro.

Não foi encontrado, nas Dissertações levantadas, algo que sintetize como se revela o interesse privado na educação. De outro modo, notou-se que, embora poucos estudos tenham pontuado sucintamente sobre os movimentos empreendidos pelos organismos multilaterais para influenciar a elaboração de políticas públicas educacionais, como por exemplo, os Documentos Orientadores do ProEMI, não há a demonstração, de forma clara, como isso pode ameaçar o gozo do direito à educação pública com qualidade social, uma vez que as empresas privadas visam alcançar resultados econômicos, e não educativos.

Além disso, foram desveladas, em outros trabalhos, abordagens sobre a proposta de flexibilização curricular, currículo pautado na Pedagogia da Competência, Gestão por Resultados e o PJJF como indutor da melhoria do Ideb, como estratégia dos intelectuais orgânicos do capital para formar o “trabalhador do novo tipo”, aquele que se adapta às regras da empresa, mesmo que pra isso se torne escravo do patrão, apenas para manter-se empregado.

Todavia, ainda que tenham contribuído com a análise deste trabalho, esses estudos indicam fragilidades em suas pesquisas, posto que a maioria deles, além de tratarem de forma desarticulada os temas currículo por competências e gestão da qualidade total, abordaram

apenas a proposta do ProEMI sem ser articulado com o PJJ, sendo que os poucos que discutiram sobre o ProEMI/JF enfatizaram ser favoráveis à parceria, evidenciando, portanto, uma adesão pré-crítica do projeto hegemônico do capital, dado que os autores buscavam métodos para facilitar a operacionalização da proposta de gestão por resultados nas escolas que aderiram ao Programa. Assim, as análises dessas literaturas contribuíram para que a pesquisa demonstrasse de forma mais aguda e crítica quais os elementos que caracterizam o interesse privado na educação.

Em seguida, a pesquisa discutiu sobre como se configura a materialização da Interferência do empresariado na implementação de políticas públicas educacionais e o consentimento do Estado Brasileiro. Constatou-se que, na década de 90, o empresariado passou a ter grande influência na construção do Projeto de Reforma do Estado Brasileiro e, por conseguinte, a criar políticas educativas voltadas para a Educação Básica, a qual tinha, como premissa: promover mudanças na gestão da escola pública, por intermédio de um modelo de gestão por resultados; propor um currículo por competências, em que a ênfase estava na redução dos saberes; promover a avaliação quantitativa, que propunha apenas medir os conhecimentos acadêmicos dos estudantes; e até mesmo atuar na prática pedagógica do professor, mediante a implementação do projeto hegemônico do capital, que estava embasado nos interesses imediatistas do processo produtivo. Nas subseções desse Capítulo, aludiu-se sobre “O contexto de 20 anos de Parceria Público-Privado” e sobre “A Reforma do Estado como Premissa para Parceria Público-Privada”, a fim de evidenciar o que motivou o Estado a regularizar as PPPs, para que fossem aplicadas na Educação Básica, uma vez que são instituições antagônicas.

Dando sequência, o texto faz uma breve incursão teórica sobre as discussões em torno da busca pela construção da identidade do Ensino Médio, mediante a criação de leis e de políticas públicas elaboradas com intuito de definir a função dessa etapa de ensino. Ainda nessa seção, buscou-se refletir como se efetivou a PPP entre o ProEMI e PJJ. Na sequência, foi apresentado o Instituto Unibanco e sua missão na Educação Pública, a fim de se perceber como se manifesta o interesse do empresariado no ensino público. Atentou-se que o IU, ainda que difunda que sua missão tem a finalidade social, portanto, assistencialista, na verdade expressa os interesses de mercado, porque buscou transformar o Ensino Médio em um negócio mercantil, por meio da implementação de ferramentas gerencialistas que objetivavam privatizar o serviço público.

Com relação à implementação do ProEMI/JF no Pará, tratada no Capítulo 5, detectou-se que o interesse privatista na educação é demonstrado no momento em que a SEDUC passou a priorizar as orientações estabelecidas pelo Projeto Jovem de Futuro, que visava consolidar, na escola, a cultura de gestão por resultados, pois a preocupação estava em alcançar as metas em curto prazo, por intermédio do cumprimento de tarefas demandadas para as instituições escolares. Em vista disso, a educação deveria ser organizada para atender os princípios de mercado, e a escola era o principal meio para pôr esse projeto em prática.

Na última seção, foi exposta a análise dos dados coletados, que foram organizados em três categorias: gestão, integração curricular e avaliação. Por meio dessas categorias empíricas, os dados evidenciaram os seguintes achados da pesquisa:

Que a implementação do ProEMI/JF, no Estado do Pará, foi marcada pelo binômio categorial gestão democrática/gestão por resultados, pois ora a proposta do Programa traz um discurso que supervaloriza a gestão democrática, ora dá ênfase na gestão por resultados. Isso é claramente percebido nos documentos criados pela SEDUC/PA, no momento em que orienta a escola a criar um Projeto de Redesenho Curricular de forma participativa e democrática, mediante o uso de técnicas gerencialistas.

Verificou-se, ainda, a presença do binômio categorial currículo integrado/fragmentação curricular, pois, ainda que as orientações do ProEMI defendessem a integração dos saberes, era dada ênfase às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, por serem cobradas na avaliação em larga escala, tanto que se utilizava a metodologia do PJJ para treinar os alunos a se saírem bem no Saeb. Portanto, ao se minimizar o currículo a essas duas disciplinas, a concepção de formação omnilateral estava presente apenas na teoria.

Percebeu-se, ainda, que alguns autores aludiam que o ProEMI era privatista, porém os documentos denotam que o interesse do Programa era voltado para o social e que, após ser articulado com o PJJ, perdeu essa essência e passou a ser baseado nos princípios que norteiam as empresas privadas. Isso foi constatado nos documentos criados pela SEDUC/PA, que priorizavam as orientações dadas pelo Instituto, evidenciando, portanto, que a função social da escola é deixada de lado, em detrimento da busca por resultados quantitativos utilizados no meio empresarial como indicador da qualidade total. Assim, a avaliação em larga escala sobrepõe-se à ideia de avaliação diagnóstica, que era tratada na proposta do ProEMI.

Diante disso, conclui-se que a implantação do ProEMI/JF é permeada por um discurso contraditório, pois teoricamente fala de gestão democrática, currículo integrado e

avaliação diagnóstica, mas fundamentalmente trabalha com a gestão por resultados, que promove a fragmentação curricular e a avaliação em larga escala.

Portanto, a supervalorização dada a gestão por resultados, modelo utilizado na administração das empresas para bater as metas, revela que o interesse privado na educação engessa a autonomia da escola ao impor um currículo mínimo, o uso de técnicas gerencialistas e a avaliação quantitativa, os quais, embasados nos princípios de produtividade, eficácia e eficiência, imprimem, na educação, um caráter mercadológico, o qual valoriza a concorrência entre as instituições e o alcance da qualidade total. Isto posto, parafraseando Paro (2015, p. 51), “a razão mercantil, como o nome indica, procura reduzir tudo à imagem e semelhança do mercado”. Assim, as escolas devem seguir os mandamentos do mercado, que ignora o direito do jovem em ter acesso à cultura e à formação integral.

Dessa forma, o interesse de implementar, na educação, os cânones de produção, como ocorre nas empresas, demonstra que o Estado acaba coadunando com a subtração da democratização dessas instituições, bem como diminui o seu papel frente às políticas sociais, de acordo com as recomendações criadas pelos organismos multilaterais.

E a SEDUC/Pa segue essa linha, haja vista que, ao articular com o empresariado, contribui com a privatização da Educação Básica, uma vez que prefere adotar serviços prontos, como, por exemplo, a compra da metodologia do Projeto Mundial, desenvolvida e vendida pela Fundação Roberto Marinho, que apresenta uma proposta pedagógica de aceleração da aprendizagem e correção do fluxo escolar, voltadas para os alunos do Ensino Fundamental e dos anos finais do Ensino Médio.

Além disso, pode-se citar a compra de serviços de consultoria da empresa privada Falconi Educação. Segundo, Martins (2018) foi pago mais de 300 milhões para essa empresa, que traz, como missão, “ajudar as organizações a construir resultados excepcionais pelo aperfeiçoamento de seu sistema de gestão”, com foco no alcance de resultados (*site* da Falconi); cite-se, também, a efetivação da PPP com o Instituto Unibanco que, inclusive, é objeto desta pesquisa. Essas são algumas das medidas defendidas pelo capital, as quais acabam favorecendo os interesses privados na educação.

Em vista disso, e a partir dos argumentos apresentados, se evidencia a necessidade, em outros estudos, de avaliar quais são os impactos que as políticas públicas implementadas pelas empresas poderão causar no exercício da função social da escola, uma vez que a lógica do capital é alicerçada no avanço econômico e não na formação integral do cidadão.

Com base no exposto, constatou-se que o sucesso de uma política pública não depende apenas da disponibilização de recursos financeiros e administrativos. Antes de mais nada, é fundamental que sejam levadas em consideração as peculiaridades regionais dos estados, das escolas e os princípios que norteiam a gestão democrática e participativa. Para tanto, é necessário que a sociedade envolvida no processo educacional (Secretaria de Educação, Escola, Família, Alunos e Sociedade Civil) possa levar para a discussão os prós e os contras na celebração de qualquer parceria, uma vez que as comunidades intra e extraescolar serão os principais autores na aplicabilidade de qualquer política pública educacional voltada para a instituição de ensino.

Assim, vislumbra-se que a construção de Políticas Públicas Educacionais está imbricada de interesses econômicos, políticos e sociais que são reeditados e desdobrados de acordo com os ditames do grupo que está no poder. Portanto, o Estado, ao validar a aplicabilidade desses programas, os quais foram criados pelo agente privado, isenta-se da responsabilidade de implementar políticas públicas efetivas, as quais valorizem a escola como uma instituição democrática voltada para a emancipação humana.

Almeja-se que o estudo desenvolvido não se esgote com esta pesquisa, mas que as análises apresentadas possam ampliar as discussões nos âmbitos acadêmico e escolar, em torno da reflexão crítica sobre a relação estabelecida entre o público e o privado, frente à implementação de uma política pública focada no direcionamento do Ensino Médio, considerando a dualidade histórica em que essa etapa perpassa.

É relevante destacar que os achados apontados neste estudo não são definitivos, uma vez que trazem elementos possíveis de serem explorados, como, por exemplo, investigar quais são as possíveis consequências que a gestão por resultados pode trazer para a educação pública, se as escolas que implementaram a proposta de gestão por resultados conseguiram melhorar a qualidade do ensino, se a gestão escolar e os professores eram cientes de que a gestão por resultados era contrária à ideia de gestão democrática, assim como ao currículo integrado de fragmentação curricular e à avaliação diagnóstica de avaliação em larga escala, e, ainda, se as escolas que participaram do Programa conseguiram redesenhar seus currículos a partir da implementação de práticas inovadoras.

REFERÊNCIAS

ABREU, Ana Paula. **Assessoria de imprensa e terceiro setor: Um improvável encontro.** 2010. 93f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Universidade de Taubaté, São Paulo, 2010.

ALTMANN, Helena. Influência do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n.1, p.77-89, jan./jun. 2002.

ALVES, Ronaldo Sávio Paes. Neoliberalismo e Educação: uma década de intervenções do Banco Mundial nas Políticas Públicas do Brasil (2000 – 2010). In: **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH**, São Paulo, jul., 2011.

ANTONIO, Celio. **O Ensino Médio Inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul:** adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

ANTUNES, Ricardo. **A fábrica da Educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

ASSIS, Waneide Ferreira Santos. **O Programa Ensino Médio inovador (ProEMI) na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul (2007-2011).** 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2016.

BALL, Stephen. Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: o mercado como uma estratégia de classes. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BALDUINO, Maria Aparecida Canale. **Programa Jovem de Futuro:** uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014). 2016. 187f. Dissertação (Mestrado em Trabalho e Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande-MS, 2016.

BARBOSA, Osmar. **Grande Dicionário de Sinônimos e Antônimos.** -15ª ed. – Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** São Paulo: Edições 70, LDA/Almedina Brasil, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Casa Civil, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 18 set.2018.

_____. **Educação para Todos:** avaliação da década. Brasília, DF: MEC/INEP, 2000.

_____. **Gestão da educação escolar**. Brasília, DF: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação: Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Lei n. 11.079, de 30 de dezembro de 2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 dez. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em: 18 set. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial nº 971, de 09 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador**. Diário Oficial da União, seção 1, ISSN 1677-7042, Brasília, DF, 13 set. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=391>. Acesso em: 18 set. 2019.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador 2012**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador 2013**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 abr. 2017.

BUKOWSKI, Chaiane. **Currículo e conhecimento escolar no Programa Ensino Médio Inovador**: um estudo na microrregião de Chapecó/SC. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, 2016.

CAETANO, Raquel Maria. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

CAMARGO, Everton Franco de. **As formações no âmbito da parceria Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro – PROEMI/JF**. 2015. 72f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2015.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, Reforma do Estado e Políticas Sociais nas últimas décadas do século XX no Brasil. **Aurora**, Unesp, ano II, n. 3, dez. 2008.

COUTINHO, Joana. As ONGs: origens e (des) caminhos. **Lutas Sociais, Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS)**, São Paulo, n. 13/14, p. 57-65, 2005.

COUTINHO, Helen Ferreira Carvalho. **Concepções de Qualidade na Educação de Jovens e Adultos: impasses e desafios na política educacional brasileira**. 2016. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

CUNHA, Daisy Moreira Cunha. Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total. In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza (Org.). **Controle da Qualidade Total: uma nova pedagogia do capital**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

ENGELMANN, Derli A. **Dos (des) caminhos percorridos pelo ensino médio ao Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI – proposto pelo MEC**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2016.

ESTEVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAAE**, v.29, n.1, p.15-26, jan./abr. 2013

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. In: COLÓQUIO A PESQUISA EM TRABALHO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS, 1, Belém, UFPA, 2009.

FERREIRA, Sergio. **Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do programa ensino médio inovador no Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FONSECA, João José Saraiva. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Ciclos, Seriação e Avaliação: confronto de lógicas** FREITAS. São Paulo: Moderna, 2003. p. 96.

_____, Luiz Carlos de; FERNANDES, Claudia de Oliveira. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. (Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 44p.

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

_____, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira. **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Fazenda, Ivani. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1991.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo. (Orgs.). **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996, p. 9-49.

GEWIRTZ, Sharon; BALL, Stephen. Do modelo de gestão do Bem-Estar Social ao novo gerencialismo: mudanças discursivas sobre gestão escolar no mercado educacional. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Org.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

IGLESIAS, Enrique. O papel do Estado e os paradigmas econômicos na América Latina. **Revista CEPAL**, número especial em português, p. 45-53, maio 2010.

INSTITUTO UNIBANCO. **Projeto Jovem de Futuro**. Disponível em: <<http://www.portalinstitutounibanco.org.br>>. Acesso em: 12 out. 2018.

JAKIMIU, Vanessa. **Políticas de Reestruturação Curricular no Ensino Médio:** uma análise do Programa Ensino Médio Inovador. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JUNIOR, Gilberto Nogara. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM):** rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? 2015. 210. Dissertação (Mestrado em Trabalho e Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

KIEFER, Sandra Filomena Wagner. **A aplicabilidade das Parcerias Público-Privadas nas concretizações da Educação Inclusiva:** ensino fundamental. Dissertação (Mestrado em Direito). Universidade Candido Mendes. Rio de Janeiro, 2013. No prelo.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KRAWCZYK, Nora. Ensino Médio: empresários dão as cartas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014.

_____, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, v. 41, n. 144, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida; GRABOWSK, Gabriel. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. Rio Grande do Norte/Natal: **Holos**, v. 6, ano 32, 2016.

LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa:** o neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

(Coleção docência em formação: saberes pedagógicos / coordenação: Selma Garrido Pimenta).

LIMA, Ivana. **Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro (ProEMI/JF): da política pública ao chão da escola.** 2017. Dissertação (Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas) – Programa de Pós-Graduação em Planejamento e Políticas Públicas, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

LIMA, Licínio. Modernização, racionalização e otimização: perspectivas neo-taylorianas na administração da educação. In: LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa.** São Paulo: Cortez, 2001.

LINDOSO, Rosângela Cely Branco; SANTOS, Ana Lucia Félix. Política educacional e avaliação em larga escala como elemento de regulação da educação. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 13, n. 1, jan. 2019.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha.** (Tradução e notas Rubens Enderle). São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTINS, Roberto Araújo. **A Gestão Sistêmica do Fracasso Escolar no Ensino Médio da Rede Pública no Estado do Pará.** 2018. 187f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

MATOS, Wanda. **Análise do Programa Ensino Médio Inovador no estado do Amapá no período de 2010 a 2014.** 2017. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 5 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 1998.

_____, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 12 ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MOFACTO, Elizabete S. **Curso de formação “Gestão Escolar para Resultados”:** uma análise à luz da experiência da Implementação do Programa Ensino Médio Inovador em conjunto com o Projeto Jovem de Futuro. 2014. 85f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NETO, Rolando Azevedo da Costa. **Parcerias Público-Privadas (PPPs).** 2008. 106f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – Departamento de Ciências Administrativas, Curso de Bacharel em Administração, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, COMGRAD-ADM. Porto Alegre, 2008.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOGARA, Gilberto. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?**.2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

NORONHA, Gean Ferreira; ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; COSTA, Ana Maria Raiol da. O Ensino Médio no Estado do Pará: os indicadores de oferta nas regiões de integração do Marajó e metropolitana de Belém no ano de 2014. **Margens – Revista Interdisciplinar**, v.11, n. 17, p. 209-223, dez. 2017. ISSN 1982-5374.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Paolo. Ensino médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 set. 2019.

_____, Paolo. **Ensino médio unitário ou multiforme?** São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos; Água Branca, SP: Universidade Nove de Julho, 2015.

OLIVEIRA, Ramon de. O empresariado industrial e a educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 22, jan./fev./mar./abr. 2003.

OLIVEIRA, Rodrigo Ferreira. A contra-reforma do Estado no Brasil: uma análise crítica. **Revista Urutágua**, n. 24, 2011.

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

PECI, Alketa; SOBRAL, Felipe. Parcerias Público-Privadas: análise comparativa das experiências britânicas e brasileira. **Cadernos EBAPE**, v.5, n. 2, jun.2007. Disponível em: <<http://www.ebape.fgv.br/cadernosebape>>. Acesso em: 07 maio 2018.

PEREIRA, Ricardo. **Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações da política**. 2017. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências, Artes e Letras, Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2017.

PERONI, Vera Maria Vidal; ADRIÃO, Theresa. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009.

_____, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, mai./ago. 2012.

_____, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. Atuação em Rede e o Projeto Jovem de Futuro: a privatização do público. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 407-428, abr./jun. 2016.

_____, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera; PEGORARO, Ludimar. (Org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006.

_____, Vera Maria Vidal. **Política educacional e o papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xanã, 2003.

_____, Vera Maria Vidal. Relações entre o público e o privado na educação básica brasileira: implicações para processos de democratização. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 92-109, 2013.

PICOLI, Elaine. **Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

PINHO, Leandro Barbosa de; SANTOS, Silva Maria Azevedo dos. Dialética do cuidado humanizado na UTI: contradições entre o discurso e a prática profissional do enfermeiro. **Revista Escola Enfermagem USP**, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o Ensino Médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul./set., 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

_____, Marise Nogueira. O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. **MARGENS – Revista Interdisciplinar**. Dossiê: Trabalho e educação básica Versão Digital, v. 11. n. 16. p. 68-83, jun. 2017.

RODRIGUES, Priscilla. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio**. 2016. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016.

SANDRI, Simone. A formação dos Jovens em disputa no contexto do ensino Médio brasileiro: proposições do ProEMI versus proposições do PJF do instituto Unibanco. In: SILVA, Monica Ribeiro da. (Org.). **O Ensino Médio: suas políticas, suas práticas – Estudos a partir do Programa Ensino Médio Inovador**. Curitiba: UFPR, Setor de Educação, 2016.

SAVIANI, Demerval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). **Escola Pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SEMERARO, Giovanni. Recriar o público pela democracia popular. In: FÁVERO, Osmar e SEMERARO, Giovanni. (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.11, p. 21-38, maio/ago. 2014.

_____, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. (Orgs.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: avaliação, política pública educação**, Rio de Janeiro, v.24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes**. Lisboa: Moraes Editores, 1977.

SOUSA, Cristiane Lopes de. **A Fundação Victor Civita como Reflexo da Relação do Empresariado Brasileiro como Política para o Ensino Médio e Juventude**. 2019. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

SUNDFELD, Carlos Ari. **Guia Jurídico das Parcerias Público-Privadas**. In: (Coord.). **Parcerias-Privadas**. São Paulo: Malheiros, 2007, p. 15-44.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagens**. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien. Acesso em: 09 jan. 2019.