

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO (UENF)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA POLÍTICA
(PPGSP)**

JOSÉLIA RITA DA SILVA

**CONTORNOS E CAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA: o caso do
Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó-ES**

**CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
2024**

JOSÉLIA RITA DA SILVA

**CONTORNOS E CAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA: o caso do
Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó-ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Orientador: Prof. Dr. Geraldo Márcio Timóteo

**CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
2024**

FICHA CATALOGRÁFICA

UENF - Bibliotecas

Elaborada com os dados fornecidos pela autora.

S586

Silva, Josélia Rita da.

Contornos e caminhos de uma política pública de educação em parceria com a iniciativa privada : O caso do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região de Caparaó- ES / Josélia Rita da Silva. - Campos dos Goytacazes, RJ, 2024.

240 f.

Inclui bibliografia.

Tese (Doutorado em Sociologia Política) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do Homem, 2024.

Orientador: Geraldo Marcio Timoteo.

1. Ensino médio em tempo integral. . 2. PPP na educação. . 3. Políticas educacionais. . 4. Novo Ensino Médio.. I. Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. II. Título.

CDD - 320

JOSÉLIA RITA DA SILVA

**CONTORNOS E CAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE
EDUCAÇÃO EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA: o caso do
Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó-ES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para obtenção do título de Doutora em Sociologia Política.

Aprovada em 29/02/2024

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Geraldo Márcio Timóteo (Orientador)
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Vitor Moraes Peixoto
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof. Dr. Gerson Tavares do Carmo
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro

Prof^a. Dra. Ana Cláudia de Jesus Barreto
Universidade Federal Fluminense

Prof. Dr. Francesco Maniglio
Universidade de Sevilla



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro
Centro de Ciências do Homem

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que “a ata de defesa de Doutorado de Josélia Rita da Silva foi aprovada pelos membros da banca impossibilitados de assinar presencialmente o documento” sendo o título "Contornos e Caminhos de uma política pública de educação em parceria com a iniciativa privada: o caso do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó - ES".

At.te.

Campos dos Goytacazes, 13 março de 2024

Geraldo Márcio Timóteo
Professor Associado
44.15016-4



Documento assinado eletronicamente por **Geraldo Márcio Timóteo, Diretor**, em 13/03/2024, às 13:02, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento nos art. 28º e 29º do [Decreto nº 48.209, de 19 de setembro de 2022](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.rj.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=6, informando o código verificador **70229594** e o código CRC **8F579F5E**.

Referência: Processo nº SEI-260002/001229/2024

SEI nº 70229594

Avenida Alberto Lamago, 2000, - Bairro Pq. Califórnia, Campos dos Goytacazes/RJ, CEP 28013-602
Telefone: - www.uenf.br

A meus professores e alunos,
do passado, do presente e do futuro,
com reconhecimento e admiração

AGRADECIMENTOS

Encerrando essa caminhada tenho a certeza de que não a fiz sozinha e, em decorrência, agradecer, se não é o bastante, é necessário.

Agradeço à minha família por todo apoio e incentivo. A meu filho Victor pela compreensão com minha entrega tão intensa aos estudos.

A todos os docentes do PPG em Sociologia Política, em especial a Gerson, Vitor, Mauro e Roberto, minha eterna gratidão por compartilharem saberes e alimentarem meus sonhos acadêmicos.

Ao meu orientador Geraldo, pela gentileza e bondade com que sempre me acolheu e orientou.

À coordenadora Wânia, pela dedicação e solicitude em todo o tempo.

Aos professores Ana Cláudia e Francesco pelas contribuições generosas a esta tese.

Aos amigos Ravena, Neila, Rafael e Wallace por dividirem a jornada e a tornarem mais leve e divertida.

Ao Instituto Federal Fluminense – *Campus* Itaperuna por apoiar e investir em minha formação acadêmica.

À Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) pelo apoio e financiamento da pesquisa.

À Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo pela autorização para a realização da pesquisa em suas unidades.

Aos professores, coordenadores, diretores, pedagogos e supervisores das escolas e da sede da SRE Caparaó que gentilmente cederam seu tempo às entrevistas dsse estudo.

A todos vocês, minha eterna gratidão.

O ensino médio foi e é, há muito tempo, a encruzilhada estrutural do sistema educativo, o ponto no qual uns fatalmente terminam e outros verdadeiramente começam, no qual se jogam os destinos individuais à medida que podem depender da educação, no qual se encontram ou se separam — segundo as políticas públicas e as práticas profissionais — os distintos grupos sociais.

Mariano Fernández Enguita (2014, p. 10-11)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender os contornos e caminhos do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral na Região do Caparaó, concebido pelo Governo do Estado do Espírito Santo em parceria com a iniciativa privada. Para a pesquisa empírica, foi adotada uma abordagem qualitativa com o emprego da pesquisa documental, da entrevista compreensiva e da análise de conteúdo como métodos de coleta e análise de dados. O foco da investigação se concentra nos atores de nível médio (gestores regionais, diretores, coordenadores pedagógicos) e de nível de rua (docentes) que implementaram o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Os resultados apontam para uma convergência entre os processos de concepção do programa estudado e os princípios e práticas privatizantes encontrados na literatura. Ficou evidenciado que entre o modelo preconizado e a materialização da política ocorreram diversas interferências e modificações pelos atores executores. As escolas e seus agentes mostraram possuir grande capacidade de apoio ou resistência, o que se configura como uma barreira à incorporação dos preceitos privados presentes nas políticas educacionais. A realidade social dos educandos e de suas famílias também se mostrou um fator de adaptação e modificação da política pública, a partir dos interesses desses grupos, independentemente do conhecimento por parte da gestão do Programa de Ensino Médio em Tempo Integral. Conclui-se que, embora as políticas educacionais com a iniciativa privada sejam uma realidade em curso, é essencial considerar as escolas como espaços vivos de construção das políticas.

Palavras-chave: Ensino médio em tempo integral. PPP na educação. Políticas educacionais. Novo Ensino Médio.

ABSTRACT

The present work aims to understand the contours and paths of Full-Time High School Program in the Caparaó Region, conceived by the Government of the State of Espírito Santo in partnership with the private sector. For the empirical research, a qualitative approach was adopted with the use of documentary research, comprehensive interviewing, and content analysis as methods of data collection and analysis. The focus of the investigation is on mid-level actors (regional managers, principals, pedagogical coordinators) and street-level (teachers) who implemented Full-Time High School Program. The results point to a convergence between the design processes of the studied program and the privatizing principles and practices found in literature. It was evidenced that between the recommended model and the materialization of the policy, there were several interferences and modifications by the executing actors. The schools and their agents have shown to have a great capacity for support or resistance, this is a barrier to the incorporation of private precepts present in educational policies. The social reality of the students and their families also proved to be a factor of adaptation and modification of public policy, based on the interests of these groups, regardless of the knowledge of the Full-Time High School Program management. It is concluded that, although educational policies with the private sector are an ongoing reality, it is essential to consider schools as living spaces for the construction of policies.

Key Words: Full-time high school. PPP in education. Educational policies. New High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1: Atuação do ICE.....	148
Imagem 2: Informativo sobre a manutenção do ensino em tempo integral.....	151
Imagem 3: Manifestações contrárias ao Programa Escola Viva em frente a ALES.....	154
Imagem 4: Repressão policial contra as manifestações em São Mateus.....	155
Imagem 5: Presidente da ONG ES em AÇÃO defende o Escola Viva na ALES.....	158

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Tipos de avaliação de políticas públicas.....	33
Quadro 2: Cronologia da relação de influência e papéis do governo e da iniciativa privada nas políticas públicas de educação	122
Quadro 3: Códigos e critérios de identificação de cargos empregados pela pesquisa.....	141
Quadro 4: Entrevistados por unidade	142
Quadro 5: Docentes entrevistados por área de atuação	143
Quadro 6: Características dos municípios da Região do Caparaó	163
Quadro 7: Dados educacionais dos municípios do Caparaó	164
Quadro 8: Estrutura física e de pessoal para o EMTI	165
Quadro 9: Matrículas no ensino médio	167
Quadro 10: Nível de modificação de aspectos escolares pela política pública	213

LISTA DE SIGLAS

- ABAVE – Associação Brasileira de Avaliação
- ABE – Associação Brasileira de Educação
- ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- ALES – Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo
- ANEB – Avaliação Nacional da Educação Básica
- ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
- APH – Aparelhos Privados de Hegemonia
- APHE– Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial
- APL - Arranjos Produtivos Econômicos Locais
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD– Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BME – Burocrata de Médio Escalão
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- Cap/COLUNI – Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CAQ – Custo-Aluno Qualidade
- CAQi – Custo-Aluno Qualidade Inicial
- CASF - Coordenador Administrativo, Financeiro e de Secretaria
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CENPEC – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
- CEP - Comitê de Ética em Pesquisa
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CIDE – Contribuição sobre Intervenção no Domínio Econômico
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- COFINS – Contribuição para o Financiamento da Seguridade Social
- CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CPMF – Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira
- DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DT – Designação Temporária
- ESSA – *Every Students Succeeds*
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização

dos Profissionais da Educação

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INSPER – Instituto de Ensino e Pesquisa

LLECE – Instituto Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação

LRF – Lei de Responsabilidade Fiscal

MCE – Movimento Colabora Educação

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação

MPBCC – Rede Movimento pela Base Nacional Comum Curricular

NCLB – *No Child Left Behind*

NEM – Novo Ensino Médio

NSE – Nível Socioeconômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

ONG – Organização Não Governamental

OS – Organização Social

OSCIP – Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAEBES – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo

PAR – Planos de Ações Articuladas

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PEE – Plano Estadual de Educação

PEMTI – Programa de Ensino Médio em Tempo Integral

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Planejamento

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE – Plano Nacional de Educação

PNUD – Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento

PPP – Parceria Público-Privada

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público da educação básica

PT – Partido dos Trabalhadores

PV – Projeto de Vida

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEDIAE – Secretaria de Avaliação e Informação Educacional

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

SEGES – Sistema de Gestão Escolar

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo

SMAR – Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados

SRE – Superintendência Regional de Educação

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCU – Tribunal de Contas da União

TESA – Tecnologia Escolar e Sistema Acadêmico

TGE – Técnico de Gestão Escolar

TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação

TPE – Todos Pela Educação

TSR – Técnico de Superintendência Regional

TWI – *Training Within Industry*

UBES – União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UESES – União dos Estudantes Secundaristas do Espírito Santo

UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	18
1.1 Apresentação	18
1.2 Justificativas	20
1.3 Questões de Pesquisa	22
1.4 Objetivos	23
1.4.1 Objetivo Geral	23
1.4.2 Objetivos Específicos	23
2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA PRIVADA NO ENSINO	25
2.1 Adentrando à educação: um campo de complexas relações e em constantes disputas	25
2.2 Políticas públicas de educação: conceitos, atores e contextos	28
2.3 Educação e produção capitalista: uma discussão histórica e atual	40
2.4 Reformas educacionais: a transformação do público em privado?	54
2.5 Os primórdios da política de educação e seu relacionamento com a iniciativa privada: um histórico do Brasil imperial à ditadura militar	73
2.6 A relação empresarial com as políticas de educação após a redemocratização: um novo momento?	79
2.7 Reformas contemporâneas no Brasil: a ampliação das PPPs e a falácia do <i>trade-off</i> entre ensino público <i>versus</i> ensino de qualidade	96
2.8 Evolução da relação empresarial com as políticas educacionais no Brasil	120
2.9 Ensino Médio: educação, trabalho, juventudes e (des)esperanças	123
3. ESCOLHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS	132
3.1 Concepção da abordagem de pesquisa	132
3.2 Coleta de dados	134
3.2.1 Pesquisa documental	134
3.2.2 Entrevista compreensiva	135
3.3 Objetos da pesquisa	138
3.4 Tratamento e análise dos dados	143
3.5 Premissas Éticas	145
3.6 Limitações metodológicas	145
4. RESULTADOS	147
4.1 O contexto do PEMTI	147
4.1.1 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação — ICE e a ONG Espírito Santo em Ação: os parceiros empresariais da educação capixaba	147
4.1.2 As concepções políticas e o processo de implantação do PEMTI	152
4.1.3 A Região do Caparaó: perfil geral e educacional	162
4.1.4 As escolas participantes do estudo	165
4.2 A voz dos agentes	167
4.2.1 Início do Programa: concepção, formatação e mobilização	168
4.2.2 Resistências profissionais: atores pensando e (re)agindo	169

4.2.3 Comunidades escolares: resistências e apoios	172
4.2.4 Escolha das escolas, investimentos e preparação	176
4.2.5 O papel da mídia na divulgação do Programa	179
4.2.6 A atuação do ICE e parceiros no PEMTI	180
4.2.7 Desigualdade e rivalidade entre escolas da mesma rede	182
4.2.8 Influências sobre o currículo e a formação discente	185
4.2.9 A visão dos atores sobre a gestão escolar no formato do parceiro privado	190
4.2.10 Participação e permissões para construção e adaptações no PEMTI	193
4.2.11 Situação docente: cobrança e adoecimento na escola do PEMTI	197
4.2.12 Pressões políticas e os impactos da mudança de governo estadual sobre o PEMTI	200
4.2.13 O modelo de política pública em confronto com a realidade social	203
4.2.14 O modelo de PEMTI melhorou a qualidade da educação na Região do Caparaó?	207
4.3 Considerações sobre os contornos e os caminhos da política educacional estudada	208
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS	218
APÊNDICES	237
Apêndice A – Guia temático para as entrevistas compreensivas	237
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	238
ANEXOS	241
Anexo A – Carta de autorização para pesquisa	241
Anexo B – Imagens das escolas após investimentos.	242

1. INTRODUÇÃO

1.1 Apresentação

O presente trabalho tem como objetivo compreender os contornos e caminhos do PEMTI na Região do Caparaó, concebido pelo Governo do Estado do Espírito Santo em parceria com a iniciativa privada, a partir da ótica dos agentes envolvidos em sua execução: gestores regionais, diretores, coordenadores pedagógicos e docentes. Tal foco é relevante, uma vez que o Programa em tela remodelou o ensino médio com a implantação da jornada em tempo integral em algumas escolas na rede estadual, dentre outras mudanças derivadas de sua formatação, com impactos sobre discentes, docentes e unidades escolares.

A motivação para o estudo da temática surgiu em março de 2015 assistindo ao noticiário local, no qual uma cena me intrigou profundamente: um protesto em frente à Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo reunindo alunos do nível médio, seus familiares, professores e líderes comunitários que se manifestavam contrários à implantação do ensino médio em tempo integral proposto pelo Governo Estadual — o Programa Escola Viva.

Na condição de capixaba e de professora do ensino médio, embora atuando na rede federal, aquele protesto me despertou muita curiosidade: — Que programa é esse? — Por que os beneficiários da política pública estão contrários à sua implantação? — Em quais pontos os professores divergem dele? — Como foram os diálogos e articulações na fase de concepção que levaram o PEMTI a esse formato? — De que modo o Governo Estadual definiu essa proposta com essa estrutura?

A curiosidade de cidadã me levou a ler muitas matérias jornalísticas e a conversar com professores que atuavam na rede estadual e, após algumas respostas, minha necessidade de saber mais foi aguçada. Nesse momento, surgiu a inquietação da pesquisadora, abrindo espaço para uma investigação mais rigorosa e profunda da temática.

Ao me propor a estudar políticas educacionais motivei-me, sobretudo, pela paixão que carrego, vivendo a dor e a alegria de ser docente há mais de 16 anos, vivenciando na base as conquistas e retrocessos da escola pública. Tomando de Larrosa (2002) o conceito de experiência como aquilo que nos passa, nos acontece e nos toca, posso dizer que a educação é meu campo de experiência, visto que minha trajetória se tornou espaço e fez-me sujeita de muitos aprendizados experimentados na regência de uma classe escolar.

Definida a essência de meus estudos, o Programa de Doutorado em Sociologia Política me levou a refletir para além do que ocorre neste ambiente da sala de aula e a direcionar meu

interesse às políticas públicas e aos contextos econômicos, sociais e políticos que permeiam a escola.

Nas leituras e análises prévias acerca do PEMTI me deparei com um desenho de política educacional constituído por meio de parceria entre os setores público e privado, que acarreta novos desafios à pesquisa sociológica e política, na busca por compreender as teias e tramas que estão imbuídas neste formato de políticas públicas. Partilhando essas observações semanais com meu orientador da UENF, pudemos adentrar em estudos que culminaram na presente pesquisa, não mais escrita individualmente, mas no plural.

Compreendemos a profunda e complexa relação social que envolve a educação, materializada em seus programas e políticas, intrigando-nos a entender o papel que os agentes, as instituições, o governo e as empresas exercem no momento de concepção, implementação, avaliação e reestruturação de uma política, bem como os efeitos da mesma sobre a escola pública e seus beneficiários. Nesse caminho elaboramos e reelaboramos reflexões e conhecimentos, os quais se corporificam nesta tese.

A discussão aqui desenvolvida versa sobre os caminhos da política pública do PEMTI que, dado a abrangência de escolas e atores envolvidos, se concentrou na Região do Caparaó capixaba, composta por onze municípios, dos quais em quatro escolas o Programa foi implantado. A análise foi realizada a partir da ótica dos agentes públicos envolvidos na implementação da política, uma vez que entendemos serem estes os atores que melhor compreendem os processos e os efeitos junto aos beneficiários da política educacional — no caso, alunos do ensino médio da rede estadual.

A Região do Caparaó - ES é composta pelos municípios de Alegre, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Irupi, Iúna, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado, sendo a microrregião com o menor Índice de Desenvolvimento Humano – IDH do ES (CAPARAÓ VALE MAIS, 2005) e contribuindo com apenas 2,76% do PIB estadual (INVISTA, 2024). Na mencionada região a oferta pública de ensino médio é essencialmente estadual, tendo apenas duas unidades federais (Alegre e Ibatiba) e não contando com oferta de tal etapa de ensino por municípios.

Pelas características de ser uma região consideravelmente rural na realidade do ES, pelo baixo IDH, pela economia mais braçal e pela implantação parcial do PEMTI nas escolas estaduais, entendemos que estudar uma política concebida em parceria com a iniciativa privada, de formato igual para toda a rede estadual, pode fornecer importantes apontamentos acerca dos caminhos trilhados por esta política, compreendendo concepções, adaptações, resistências e demais particularidades.

O trabalho está estruturado da seguinte forma: iniciamos com as justificativas, as questões norteadoras e o problema de pesquisa, seguindo pelos objetivos gerais e específicos definidos. Na sequência inserimos o arcabouço teórico, por meio de levantamento bibliográfico de autores e estudos que permitem compreender a temática em tela. Em continuidade, discorremos acerca dos procedimentos metodológicos e escolhas que fizemos, bem como as técnicas de coleta e análise de informações obtidas em campo e ainda de outros pontos relevantes como a definição de entrevistados, as premissas éticas e as limitações das escolhas metodológicas. Nos resultados, apresentamos os dados da realidade empírica, a partir de pesquisa documental e das análises das entrevistas realizadas e tecemos algumas considerações sobre os caminhos e contornos do PEMTI, a partir destes resultados. Encerramos com as considerações finais e alguns apontamentos para pesquisas futuras.

1.2 Justificativas

Embora a influência privada no ensino público não seja recente e, apesar do aumento de estudos sobre a temática¹, ainda se mostram incipientes os trabalhos que avaliam empiricamente os efeitos dessa atuação e seus impactos à educação enquanto política pública (Adrião, 2018), sobretudo, em aspectos voltados à ampliação do direito ao ensino público (Giroto; Cássio, 2018). Em adição, compreender a evolução dessa relação entre público e privado, seus formatos e efeitos, a partir de contextos específicos, mostra-se salutar para um entendimento mais amplo das políticas públicas desenvolvidas na contemporaneidade e os caminhos trilhados por estes modelos.

Nesse estudo nosso foco de análise se concentrou no ensino médio, tendo em vista que esta etapa escolar teve sua trajetória de consolidação sempre marcada por disputas e políticas com propósitos diversos, tais como: ampliar o acesso, a permanência, a preparação para o mercado de trabalho, o tempo dos estudos, o currículo, a melhoria da qualidade, dentre outros (Frigotto, 2006; Krawczyk, 2014; Santos; Santos; Garcia, 2020).

A partir da década de 1980, as transformações na ordem social, econômica e cultural aliadas às alterações na produção econômica e no mercado de trabalho afetaram sobremaneira o ensino médio, etapa que se vinculada mais diretamente à preparação profissional ou aos caminhos que levarão a ela (Teixeira, 1996; Krawczyk, 2011). Apesar de várias abordagens da política educacional voltadas ao ensino médio, uma análise dos dados brasileiros

¹ Destacamos dossiês nos periódicos: Currículo sem Fronteiras, Germinal, Histedbr on-line e Trabalho Necessário.

demonstra que essa etapa de ensino ainda possui um longo caminho a ser percorrido para sua consolidação, especialmente, de aspectos voltados à melhoria de sua qualidade (Pochmann, 2016). Nos argumentos de Krawczyk (2014, p. 15) “é na definição de políticas para o ensino médio que se têm dado os debates mais controversos, as constantes problematizações, os maiores impasses”; desta forma, em nosso entendimento, estudar políticas públicas voltadas ao ensino médio possui uma relevância social e acadêmica que justifica a presente pesquisa.

Em acréscimo, a Lei Federal nº 13.415/2017, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, tem promovido modificações significativas na rede de ensino; outrossim, o Plano Nacional de Educação, regulamentado pela Lei Federal nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), especialmente em sua Meta 6, que previu a oferta de educação em tempo integral² — em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos estudantes da educação básica — tem sido justificativa de governos para ampliar a presença da iniciativa privada nas políticas públicas de educação. Essa presença privada no ensino médio tem se concretizado por diversos argumentos, como a maior eficácia, melhor *know how*, menor custo, dentre outros (Adrião; Borghi, 2008; Pires, 2018; Lima, 2018a). Assim, entendemos que estudar o PEMTI na rede estadual capixaba, que antecipou uma realidade nacional, nos permitiu importantes reflexões.

Desse modo, estudar políticas públicas voltadas ao ensino médio e construídas em colaboração ou parceria com a iniciativa privada, sobretudo a partir dos atores que a implementam e ao mesmo tempo são afetados por estas políticas, se mostrou profícuo para o campo da Sociologia Política, considerando a enorme abrangência que assumem na sociedade. Como observa Corti (2019, p. 47)

uma das lições mais importantes da Sociologia para compreender a educação é que esta possui uma relação “orgânica” com a estrutura social à qual pertence, uma vez que é parte desta totalidade e é por ela engendrada. Para conhecer a educação de um país é necessário, portanto, conhecer os interesses dominantes que organizam suas relações econômicas, políticas e culturais.

No Brasil, a compreensão das classes dominantes e de sua atuação se apresenta como tarefa complexa, isso porque, em distintos períodos históricos, os interesses dos diversos grupos se associam formando uma nova composição da elite para preservar seu domínio

² Para uma melhor distinção dos conceitos de educação integral, educação em tempo integral, jornada ampliada e contraturno escolar ver Leite, Levindo e Said (2010). Neste estudo, considera-se o programa estudado como ensino em tempo integral.

(Farias, 2022). No momento atual brasileiro, no qual a iniciativa privada tem adentrado os espaços de construção de políticas educacionais, seja por representação ou parcerias público-privadas — PPPs (Saviani, 2018; Braga; Lopes, 2019; Pires, 2018; Peroni, 2018) estudar a trajetória do PEMTI pareceu-nos profícuo.

Entender essa rede de relações, concepções, influências e articulações que levaram a política de educação do PEMTI do Estado do Espírito Santo, a se estabelecer e permanecer ao longo de duas gestões estaduais distintas e, até certo ponto, opositoras — Governos de Paulo Hartung do PMDB (2015-2019) e de Renato Casagrande do PSB (2019- atual) — em uma realidade na qual as disputas partidárias, muitas vezes, promovem a descontinuidade de políticas públicas logo após os mandatos promotores serem encerrados, também justifica, em nosso entendimento, a realização da presente pesquisa de modo a entender como e porque o PEMTI se manteve e quais foram seus caminhos na Região do Caparaó, a que possui a menor renda *per capita* e menor IDH do ES (CAPARAÓ VALE MAIS, 2005).

Justificamos, por fim, nossa escolha pela análise a partir da ótica dos agentes executores envolvidos que se dá pelo entendimento de que as decisões operacionais e que impactam as políticas são tomadas nos níveis administrativos mais próximos à execução, o que faz com que uma mesma política possa apresentar diferenças em sua implementação dada a diversidade de atores e contextos envolvidos, de modo que o estudo de caso na ponta, constitui-se uma ferramenta fundamental para a compreensão das políticas educacionais (Lotta; Pavez, 2010; Lotta, 2014; Trojan, 2016).

Entendemos, em decorrência, que uma política pública existe a partir das escolhas que são tomadas por pessoas e que são estas que, imbuídas em diretrizes institucionais e políticas, irão determinar o desenho que tal política assume, sendo na execução — realizada por diretores, coordenadores, pedagogos, professores e outros — que uma política de educação se materializa e é ali também que ela melhor pode ser compreendida.

Por todo o exposto, essa pesquisa pretendeu contribuir com reflexões e entendimentos para o cenário acadêmico e de construção de políticas públicas de educação à luz das discussões sobre as relações entre empresas e governos, bem como sobre as considerações obtidas a partir dessas relações para a análise mais ampliada da Sociologia Política aplicada à educação.

1.3 Questões de Pesquisa

Considerando o crescente estabelecimento de parcerias entre governos e institutos privados na educação que, apesar de variarem quanto ao formato e objeto, estão presentes nas

redes estaduais;

Reconhecendo que políticas educacionais podem apresentar efeitos desejados e inesperados sobre a educação pública, em particular neste estudo, o ensino médio;

Considerando que uma política educacional concebida de maneira uniforme pode apresentar efeitos diversos em regiões com características econômicas, culturais, políticas e sociais distintas;

Sabendo em acréscimo o fato de que as escolas e seus atores também fazem política, ao passo que a interpretam, traduzem, criticam e transformam; e

Tomando como premissa que as escolas são organizações com história e cultura e que, portanto, não recebem pacificamente todas as premissas externas impostas;

Esse estudo possui como questões de pesquisa investigar: Quais contornos e caminhos (planejados, adaptados e transformados) foram trilhados pelo PEMTI desenvolvido pelo Governo do ES em parceria com a iniciativa privada, na Região do Caparaó? Em que medida os níveis de resistência ou apoio dos profissionais, bem como a cultura e história das unidades escolares pode preservar suas premissas mediante a influência privada? Quais aspectos foram transformadores da realidade educacional no ensino médio da Região do Caparaó, a partir do PEMTI?

1.4 Objetivos

1.4.1 Objetivo Geral

Compreender os caminhos do PEMTI na Região do Caparaó, concebido pelo Governo do Estado do Espírito Santo em parceria com a iniciativa privada, a partir da ótica dos agentes envolvidos em sua execução, considerando aspectos planejados, adaptados e transformados em sua implementação.

1.4.2 Objetivos Específicos

1. Identificar os processos de implantação do PEMTI na Região do Caparaó, considerando resistências, apoios, adaptações e transformações nas escolas.
2. Estudar as diferenças entre o PEMTI, concebido em parceria com a iniciativa privada, e outras políticas educacionais na ótica dos profissionais da educação.
3. Identificar divergências e convergências entre aspectos planejados e como foram executados nas escolas.

4. Entender processos similares e ou distintos em cada escola e como estes afetam o Programa.
5. Verificar a existência de modificações nas relações educacionais a partir de possíveis ideais ou práticas privadas inseridas pelo PEMTI nas escolas.

2. POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E A INFLUÊNCIA PRIVADA NO ENSINO

Os tópicos deste capítulo articulam, a partir do levantamento bibliográfico realizado, as abordagens teóricas e os resultados de estudos anteriores que deram sustentação à pesquisa de campo. Partimos de uma análise sociológica e política da educação, considerada enquanto direito social, para discutirmos as disputas que a envolvem. Apresentamos conceitos e perspectivas acerca de políticas públicas, em especial, as de educação. Na sequência, abordamos os impactos da produção de modelo capitalista sobre o ensino escolar em diferentes épocas — do taylorismo ao capitalismo cognitivo. Tecemos uma discussão acerca das reformas educacionais em curso e como essas têm se orientado pela presença privada na escola pública. Continuamos com um histórico da relação entre o Estado brasileiro e o setor empresarial em dois períodos: da ditadura militar à democratização e após esse período, no qual a educação passou a ter seus princípios regidos pela Constituição Federal e, posteriormente pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Discutimos as reformas atuais que têm legitimado a presença privada na educação pública brasileira, seguindo argumentos comuns ao que ocorre em outros países, cuja sustentação reside no discurso da busca pela qualidade do ensino medida por testes de larga escala. Mostramos as falácias presentes em tais discursos e apresentamos uma síntese cronológica desta participação privada na educação brasileira no decorrer dos anos. Finalizamos a abordagem teórica com uma discussão sobre a etapa escolar do ensino médio e sua (des)conexão com as realidades dos jovens, do trabalho e da estrutura social vigente.

2.1 Adentrando à educação: um campo de complexas relações e em constantes disputas

A educação, enquanto direito social, trata-se de uma conquista vinculada à evolução histórica do conceito de cidadania com base em seus elementos constituintes: os direitos civis, políticos e sociais, concomitantes e interdependentes para o exercício da condição cidadã (Marshall, 1967). Enquanto fenômeno social historicamente construído, a conquista de direitos por parte dos cidadãos sempre foi composta por lutas e embates, jamais uma evolução natural ou mecânica (Costa, 2006; Zander; Tavares, 2016).

A educação, em especial, assume um papel central na discussão acerca dos direitos sociais e democráticos, visto que esta pode ser compreendida como instrumento de garantia e construção da cidadania, pois estimula o desenvolvimento do cidadão em formação,

importante passo para a democracia (Marshall, 1967).

Em decorrência desse sentido emancipador da educação, o surgimento das instituições escolares esteve vinculado a diversos eventos que congregaram elementos políticos, econômicos, sociais e culturais, os quais, apesar dos diferentes contextos, têm em sua essência disputas e lutas históricas (Tiramonti, 2014). A própria configuração da escola nasce atravessada por uma lógica burguesa e com forte elementos de separação de classes (Andrade; Silva; Lamarão, 2021). Na análise de Apple (2005) os movimentos sociais em diferentes épocas e contextos foram cruciais para conduzir os sistemas de educação a rumos mais democráticos, tanto em termos quantitativos quanto qualitativos.

No Brasil, a efetivação dos direitos sociais, em especial da educação, encontrou muitas dificuldades, uma vez que requeria o reconhecimento e a promoção da igualdade de condições e acesso a todos (Jaccoud, 2009), o que não parecia ser um objetivo de nossas elites econômicas e políticas que, em diversos momentos, cederam as conquistas sociais mais por medo de revoluções que por interesse no desenvolvimento do país (Arretche, 2018). Assim, ainda hoje a atuação dos movimentos sociais e populares e sua luta por mais igualdade e justiça social, mostra-se fundamental para garantir, por parte do Estado brasileiro, a oferta dos direitos sociais previstos em lei (Tiriba *et al.*, 2022).

Alguns estudos têm demonstrado que os níveis de educação e democracia são imprescindíveis ao desenvolvimento tanto econômico quanto de bem-estar social de um país (Kerstenetzky; Kerstenetzky, 2015). Marco desse pensamento, a Teoria do Capital Humano buscou estabelecer em suas teses a relação de causalidade existente entre os níveis de educação e de desenvolvimento nacional, bem como entre os anos de escolaridade e a mobilidade social (Teixeira, 1996; Ramos, 2006; Krawczyk, 2014). Se por um lado, isso pode ter contribuído para a ampliação da oferta escolar, por outro, diminuiu os sentidos e objetivos maiores da educação.

Empreendendo uma análise das abordagens economicistas da educação, nota-se que tanto nas estratégias do estado desenvolvimentista quanto nos preceitos neoliberais, as políticas sociais e, notadamente a educação, têm sido historicamente pensadas sob a perspectiva de seus efeitos no crescimento econômico, delegando um sentido pontual e utilitarista ao ensino, e constituindo-se uma ameaça ao Estado de Bem-Estar Social, pelo desprezo aos aspectos de justiça social, universalidade e igualdade (Draibe; Riesco, 2011).

No Brasil, a educação tem sido historicamente secundarizada enquanto política social, mantendo características de elitismo e exclusão, provendo acesso desigual ao ensino e à qualidade deste a distintos grupos de pessoas (Draibe; Riesco, 2011; Pochmann, 2016;

Dourado, 2013; Arroyo, 2011).

Sobre a educação depositam-se crenças contraditórias que exaltam de um lado sua capacidade de promoção social e apoio à democracia e, de outro, especialmente em sociedades como a brasileira, a acusação de sua incapacidade de garantir condições de desenvolvimento e acesso igualitário aos cidadãos (Ferretti, 2002). Desse modo, a educação é ao mesmo tempo defendida enquanto ideal e criticada enquanto política real executada.

Em acréscimo, a profunda desigualdade existente na sociedade brasileira torna as políticas educacionais ainda mais complexas, posto que, para além de um direito social estabelecido pelo Artigo 6º da Constituição Federal de 1988, ela pode se constituir uma fonte de promoção da igualdade social, econômica e cultural (Arroyo, 2011; Dourado, 2013). Como salientam Giroto e Cássio (2018) o enfrentamento à desigualdade nas políticas educacionais precisa reconhecer que o processo de formação territorial brasileiro é em essência desigual para com as diferentes populações e, em acréscimo, é necessário compreender os mecanismos presentes nas políticas públicas atuais que mantêm e aprimoram essas desigualdades no ensino.

Enfrentando desafios distintos, historicamente, a política pública de educação no Brasil mostra-se um campo de confrontos de grupos em torno de seus desenhos e caminhos, sendo suscetível a influências externas ao governo em seu desenvolvimento (David; Fonseca; Ferreira, 2018). Apesar de algumas pautas expressarem consenso — como o direito à educação a todos os cidadãos — inversamente, outras ainda abarcam muitas discussões, disputas e jogos de interesse — como os mecanismos para a promoção da qualidade da educação pública (Souza, 2016).

Nessa esfera das discussões em torno da construção de agendas e políticas para a educação pública, os representantes do setor empresarial passaram a exercer uma considerável influência sobre a forma de pensar e conceber a educação e suas políticas no seio estatal.

Retomando o conceito de Estado ampliado proposto por Gramsci (2014) observamos que este se forma a partir da união do estado restrito (sociedade política) com a sociedade civil (classes dominantes) e, podemos perceber que as configurações atuais das políticas públicas de educação trazem à tona a máxima do conceito gramsciano. De acordo com o autor, um traço fundamental do Estado é a reprodução de um entendimento de mundo e de sociedade que se alinhe aos interesses da classe dominante permitindo, desse modo, a perpetuação do *status quo* e da hegemonia política, cultural e econômica (Gramsci, 2014). Por intermédio dos Aparelhos Privados de Hegemonia, as políticas educacionais são pensadas e formatadas para atender aos interesses da classe dominante, mantendo as posições

estabelecidas.

Pelas similaridades entre as configurações políticas em diversas partes do mundo, fica fácil entender que a influência privada sobre os sistemas de ensino públicos se mostra um fenômeno mundial (Apple, 2005). Não obstante, essa relação entre mercado e educação pública precisa ter a análise de suas configurações e de seus efeitos empreendida de maneira local, uma vez que, as circunstâncias históricas, econômicas, sociais e políticas dos programas educacionais, bem como da relação Estado e empresas conferem aspectos peculiares a tais políticas (Apple, 2005). O fato é que qualquer análise sobre a educação precisa considerá-la como um campo em que as disputas ocorrem continuamente e no qual os grupos de interesse se unem ou divorciam de acordo com as pautas que estão em jogo. Essas redes de atores e de objetivos torna os estudos sobre educação, simultaneamente, complexos e necessários.

Cientes de que as concepções de educação e a atuação dos sistemas de ensino se consolidam a partir de políticas, no próximo tópico discutiremos alguns conceitos gerais de políticas públicas e outros aspectos peculiares às políticas educacionais.

2.2 Políticas públicas de educação: conceitos, atores e contextos

Devido ao uso da mesma palavra em português para definir política enquanto atividade humana ligada à obtenção e manutenção do poder (*politics*) e para conceituar as orientações da decisão e da ação (*policy*), por vezes ocorre uma confusão na compreensão do termo (Garcia, 2020). Neste sentido, apesar de definida em um ambiente político, políticas públicas estão relacionadas ao segundo sentido do termo (*policy*) e “tratam do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas, e do processo de construção e atuação dessas decisões” (Secchi, 2013, p. 1).

O campo das políticas públicas envolve as ações que os governos escolhem ou não realizar e de como respondem às questões sobre quem ganha o quê, por que e que diferença isso faz (Souza, 2006). Neste sentido, a inação do governo frente a um determinado problema, também pode ser um tema de análise das políticas públicas (Agum; Riscado; Menezes, 2015).

As decisões governamentais e como estas são tomadas tornam as políticas públicas envoltas em uma disputa de forças sociais que se articulam pelo poder num espaço altamente organizado, estruturado e institucionalizado (Lindblom, 1991; Ferraz, 2016) e, desse modo, estudar políticas públicas requer uma análise multidisciplinar, posto que essas sempre abarcam inter-relações entre Estado, política, economia, mercado e sociedade (Souza, 2006).

As políticas públicas, enquanto objeto de estudo, configuram, em primeiro lugar, processos complexos e multidimensionais que se desenvolvem em múltiplos níveis de ação e de decisão — local, regional, nacional e transnacional. Em segundo lugar, envolvem diferentes atores — governantes, legisladores, eleitores, administração pública, grupos de interesse, públicos-alvo e organismos transnacionais —, que agem em quadros institucionais e em contextos geográficos e políticos específicos, visando a resolução de problemas públicos, mas também a distribuição de poder e de recursos (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 11-12).

Apesar de não serem de exclusiva formulação por governos, é no âmbito do Estado que a maior parte das políticas públicas são concebidas e implementadas, podendo ou não contar com a participação de outros grupos sociais em sua concepção e execução (Sechi, 2013; Garcia, 2020). Dependendo das preferências do governo, o planejamento público pode ser concebido como catalizador de mobilização social atendendo aos anseios e demandas de determinada população, pode ter um caráter mais técnico e idealizado distante de pressões políticas e sociais e, em último caso pode ter como foco o maior controle institucional, estatal e de indivíduos ou grupos (Gil, 2016). Souza (2016, p. 14) acrescenta que “é necessário considerar que qualquer política pública não pode ser entendida como iniciativa isolada e unidirecional do Estado”, uma vez que o Estado “se relaciona/responde à pressão ou à ausência de pressão social”.

Enquanto campo multidisciplinar e, particularmente dentro da Ciência Política e da Sociologia, as políticas públicas contam com abordagens distintas, o que não se configura como um problema, mas ao contrário, contribui para a abertura de possibilidades a inúmeras análises que podem ser realizadas de maneiras distintas ou integradas e, em todo o caso, possibilitam uma leitura do sistema político (Araújo; Rodrigues, 2017).

A análise das políticas públicas parte de contributos teóricos gerais da ciência política, mas também da economia, da psicologia, da sociologia, da história e dos estudos das organizações. Porém, define um campo de estudos específico pluridisciplinar e abre espaço ao desenvolvimento de teorias de médio alcance, modelos, mapas, metáforas e conceitos próprios, que permitem explicar e pensar as políticas públicas, permitem compreender os modos e as regras gerais de funcionamento da ação pública e analisar as suas continuidades e rupturas, bem como os processos e as determinantes do seu desenvolvimento, e identificar a multiplicidade de fatores e forças que formam os processos reais das políticas públicas (Araújo; Rodrigues, 2017, p. 12).

Uma importante abordagem de análise foi delineada por Lindblon (1991) segundo a qual a política pública deve ser entendida como composta por um ciclo, se desenvolvendo em etapas. Apesar de alguns autores abordarem mais ou menos etapas, em síntese, essas são as que melhor definem o processo cíclico de uma política pública: definição do problema,

estabelecimento da agenda, elaboração de alternativas, decisões, implementação e avaliação (Secchi, 2013; Garcia, 2020).

A despeito do ciclo de políticas ser um importante recurso metodológico para se avaliar os processos e percursos de uma política pública (Lotta *et al.*, 2018), outras abordagens, criticam essa visão de etapas, como é o caso de Kingdom (2003). Tais autores salientam que uma política pública nem sempre se desenvolve de maneira linear, uma vez que, estas são constituídas em um contexto social complexo, formado por diferentes agentes que interagem em sua construção (Ball, 2001).

Partindo sempre da intencionalidade de resposta a um problema coletivo e considerado relevante, ao identificar uma questão como importante e passível de ser amenizada ou eliminada, uma política pública busca, deliberadamente, agir com a intenção de criar respostas (Secchi, 2013), primando pelo equilíbrio entre o tecnicamente eficiente e o politicamente viável (Agum; Riscado; Menezes, 2015, p. 16). Todavia é preciso considerar que “problemas não são meramente as questões ou os eventos externos: há também um elemento interpretativo que envolve percepção” (Kingdon, 2003, p. 109, trad. nossa) dos atores envolvidos, sejam internos ou externos ao governo.

No modelo de análise proposto por Kingdom (2003) o processo de interlocução e articulação entre as *comunidades políticas* (deputados, senadores, servidores públicos, analistas, *stakeholders*), os *empreendedores políticos* (negociadores interessados na definição da agenda) e a *janela de oportunidade política* (opinião pública sobre o problema, soluções técnicas e financeiras viáveis e condições da governança política) são mais determinantes para que uma política pública seja definida do que a importância do problema em si (Araújo; Rodrigues, 2017).

Notadamente é no processo de priorização de um problema e na definição das alternativas para seu enfrentamento que podem ocorrer as maiores influências e interferências de grupos sobre as decisões governamentais; isso porque, o que é prioritário bem como a forma de melhor se alcançar um resultado, pode abarcar distintas visões e interesses que podem ser colocados em pauta, configurando um processo repleto de tensões, um espaço de exercício do poder de grupos sociais que exercem influência na seleção e construção da agenda das políticas públicas (Krawczyk, 2014). Nesse processo, diversos são os critérios que podem pesar destacando-se, dentre eles: a influência de grupos articulados e com poder político e ou econômico, a pressão popular e até mesmo as preferências políticas do governo (Secchi, 2013).

Apesar de contarem com forte influência na fase de seleção de problemas é na fase

de definição da agenda que a atuação de grupos de interesse mostra-se mais contundente, atuando para fazer prevalecer suas preferências que, posteriormente, serão usadas por burocratas para dar corpo e estrutura à política pública (Kingdon, 2003).

Acerca do poder da influência de grupos, há distintas formas de concepção na literatura. Alguns autores entendem que as decisões políticas pertencem a um grupo de privilegiados do poder; outros, com uma visão mais marxista, concebem que a elite capitalista domina a pauta política para defender seus interesses, usando seu poder econômico; um terceiro grupo mais pluralista, entende que há um somatório de forças distribuídas na sociedade que atuam sobre as políticas públicas (Agum; Riscado; Menezes, 2015).

Em nosso entendimento, a concepção de Lindblom (1991) é mais adequada, uma vez que compreende os distintos grupos de interesse existentes na sociedade, mas reconhece o poder assimétrico e desigual entre tais grupos, em cada sociedade, época, contexto e tipo de política, visão que abre uma possibilidade mais clara de análise. Tomemos como exemplo o problema da baixa qualidade da educação expressa pelos indicadores oficiais, que é um dos temas abordados nessa tese. Considerando que o problema seja definido como prioridade para determinado governo e que tal governo escolha agir sobre ele, os caminhos a serem traçados nessa empreitada podem ser diversos, e é nesse processo que as influências se apresentam, tanto na escolha das alternativas quanto nas formas e, até mesmo, nos parceiros de implementação e mecanismos de avaliação.

Assim, um foco útil para o estudo das políticas é a análise da disputa pelo poder entre o Estado e aqueles que o enfrentam (Souza, 2016), cujo dissenso, seja nas narrativas ou nas ações, fornece importantes elementos para a compreensão do planejamento e da implementação de uma determinada política pública.

O contexto em que uma política pública será desenvolvida, também precisa ser analisado a partir dos graus de conflito e ambiguidade existentes. O primeiro refere-se ao nível de congruência ou incompatibilidade dos objetivos da política com os atores que a implementam, podendo se concentrar em aspectos relacionados aos meios ou aos fins da política; por sua vez, a ambiguidade está atrelada ao espaço existente para a discricionariedade por parte dos atores em termos de interpretação e adaptação tanto dos meios quanto dos fins (Lotta *et al.*, 2021).

Apesar de não haver um consenso na literatura a respeito do impacto do conflito e da ambiguidade sobre as políticas públicas, observa-se que a acentuada presença de ambos, atuando em conjunto, tende a diminuir as possibilidades de controle dos resultados previstos, ao mesmo tempo em que permite uma maior aprendizagem sobre o caminho da política e sua

implementação prática (Lotta *et al.*, 2021).

Quando a formulação é feita de maneira centralizada e dissociada da participação dos atores executores (modelo *top down*), com uma separação rígida entre as etapas de elaboração e implementação da política, existem maiores aberturas para que questões não planejadas ou deliberadamente realizadas influenciem os resultados almejados. Já nos modelos *bottom-up*, com participação das camadas hierárquicas mais baixas, a articulação entre os atores distintos que atuam em todas as fases da política facilita correções e amenização de conflitos (Silva; Barros, 2015).

Considerando as diversas teias que se articulam em torno da educação, o estudo das políticas públicas destinadas ao ensino, seja em nível de gestão e/ou intervenção, sempre vai requerer um mergulho mais fundo nas questões estruturantes da sociedade em cada época (Arroyo, 2011; Corti, 2019). Isso porque, as disputas em torno das políticas públicas de educação sempre irão ressaltar embates sociais maiores que envolvem os agentes políticos, econômicos e financeiros em torno das agendas educacionais e seus objetivos que ocorrem especialmente por meio das “reformas da educação”.

Apesar de concebidas para execução uniforme, as políticas educacionais são implementadas em contextos distintos: no seio de cada escola existe uma dinâmica própria que executa mediações sobre a proposta originalmente planejada, modificando sua execução, adequando e adaptando uma política a cada *lócus* e realidade (Caldas, 2016). Isso faz com que, ao mesmo tempo, uma política educacional precise ser estudada de maneira macro (estruturas sociais, econômicas e políticas) e micro (ambiente escolar, interações locais, cultura e clima escolar). Acrescenta-se que, os elementos do contexto afetam os resultados das políticas públicas (Silva; Barros, 2015) e a realidade do território quando ouvidas e seus atores inseridos no processo de elaboração e ou avaliação, podem ser geradores de melhores resultados (Lotta; Pavez, 2010).

Em geral, os estudos de políticas na educação têm se situado mais sobre os resultados gerados e têm secundarizado a materialidade, multiplicidade, opacidade e contradições inerentes aos ambientes escolares e seus atores, em especial os docentes (Hostins; Rochadel, 2019). Apesar dessa realidade, o contexto da implementação tem elevada importância em virtude das muitas decisões que são tomadas por agentes que não apenas seguem regras, mas as interpretam e transformam, tornando central a questão da discricionariedade (Lotta *et al.*, 2018).

Planejadas no ambiente da alta burocracia estatal, as políticas de educação descem pela hierarquia, adentrando espaços de menor amplitude organizacional, no qual serão

implementadas, merecendo destaque a atuação de dois grupos no contexto da educação e tomados no presente estudo: os burocratas de médio escalão — BME (técnicos regionais e escolares) e os burocratas de nível de rua (professores).

O primeiro grupo é formado por “atores que desempenham função de gestão e direção intermediária [...] em burocracias públicas e privadas” (Lotta; Pires; Oliveira, 2014, p. 465). Tais profissionais exercem o papel de intermediação entre as diretrizes definidas pela alta gestão e a implementação na ponta, atuando como elo entre os formuladores e os executores da política, com atribuição crucial de negociação entre os que querem a política e os que a tornam real (Lotta; Pires; Oliveira, 2014).

Nos arranjos atuais, sobretudo a partir da incorporação dos preceitos da *New Public Management* pelas organizações estatais, observa-se uma mudança de perfil dos burocratas de médio escalão que passaram a exercer com maior ênfase papéis interpessoais, informacionais e decisórios, os quais contrapõem a visão tradicional de gerentes, exclusivamente, como porta-vozes dos interesses do nível institucional (Lotta; Pires; Oliveira, 2014).

Essa forma de analisar a atuação do médio escalão torna-se importante no estudo das políticas educacionais ao abrir espaço à investigação de aspectos como liderança, motivações pessoais, diálogo, negociação e outros atributos, reconhecendo os burocratas intermediários não apenas como elo pacífico, mas antes, como atores políticos que também interpretam, traduzem e adaptam as políticas públicas. Na análise de Lotta, Pires e Oliveira (2014, p. 475, grifos dos autores):

BME participa não apenas do “fazer”, mas do “pensar” as estratégias de atuação da organização e/ou desenho da política pública. Assim, quando divergem do alto escalão, priorizam alternativas que individualmente consideram as mais apropriadas e/ou importantes, ao passo que, quando estão alinhados, atuando de maneira integradora, são capazes de sintetizar todas as diretrizes da política, transformando-as em ação institucional. No que diz respeito à sua relação com a burocracia de nível de rua, permitem adaptações locais justamente quando discordam da posição defendida pela política; ou implementam estratégias determinadas por ela no que diz respeito à atuação desejada da burocracia implementadora. Portanto, a atuação da BME é influenciada tanto pelos objetivos estratégicos determinados para a sua organização, traduzindo-os em planos de ação, quanto pelos seus objetivos individuais.

O segundo grupo importante na análise são os profissionais que executam a política pública, os chamados burocratas do nível de rua, definidos como “funcionários que trabalham diretamente no contato com os usuários dos serviços públicos [...] e afetam diretamente o desempenho, a qualidade e o acesso aos bens e serviços providos pelo governo” (Lotta; Pires; Oliveira, 2014, p. 467). Tal grupo exerce enorme influência sobre as políticas e seus

resultados, podendo acarretar discrepâncias nos resultados pelas lacunas criadas entre os contextos de formulação e execução (Lotta; Pavez, 2010; Lotta, 2014).

A principal diferença de atuação destes dois grupos de burocratas nas políticas educacionais está atrelada à responsabilidade, que entre os de médio escalão refere-se ao gerenciamento de pessoas e recursos e entre os últimos na interação com os usuários finais, no caso, as formas de ensino e o resultado obtido com e pelos discentes (Lotta; Pires; Oliveira, 2014); em todo caso, ambos os grupos desfrutam de certos graus de discricionariedade.

Assim, a investigação de determinada política pública de educação, a partir da ótica dos burocratas de médio escalão (coordenadores regionais, supervisores, diretores e coordenadores administrativos e pedagógicos) e dos burocratas de nível de rua, no caso os professores, mostra-se relevante para compreender a forma como tais agentes influenciam e moldam a política.

Outros aspectos peculiares das políticas voltadas à educação também são importantes para se compreender o contexto geral em que estas ocorrem, destacando-se “a ubiquidade e o poder de sindicatos de professores; a opacidade das salas de aula; a dificuldade de monitorar a performance; e o fato de as reformas produzirem resultados a longo prazo” (Lotta *et al.*, 2021, p. 401). Em decorrência, no estudo das políticas públicas de educação, há que se pensar em dois pontos: o quanto estas afetam o processo de aprendizagem dos alunos e quais as condições necessárias para que as mudanças de fato ocorram (Charlot; Reis, 2014).

A avaliação das políticas públicas ainda se mostra um tema incipiente e recente no Brasil que, apesar de esforços crescentes, conta com lacunas enquanto área de estudos, não obstante sua relevância extrema (Arcoverde, 2009). Sobre as formas de avaliação de políticas públicas, embora não haja um consenso na literatura, destacamos a seguir três tipos mais utilizados.

Quadro 1: Tipos de avaliação de políticas públicas

Tipo de Avaliação	Definição	Fase	Variáveis
Avaliação Política da Política	Concentra-se no desenho da política, nas ideias e propostas e nos aspectos institucionais capazes de dar suporte à sua execução.	Formulação	Princípios e viabilidade política
Avaliação de Processo	Foca na análise do processo de implementação, tomando como base as diretrizes formuladas e como ocorrem sua execução	Execução	Metas estabelecidas, dificuldades de execução e resultados parciais
Avaliação de Impacto	Analisa mudanças promovidas pela política pública	Final	Resultados alcançados e impactos gerais

Fonte: Elaborado a partir de Figueiredo; Figueiredo (1986); Silva, Barros (2015)

Além do tipo escolhido, a avaliação também pode focar em diversos aspectos, tais como: a economicidade, a produtividade, a eficiência, a eficácia e a equidade, sendo que a

escolha dos elementos a serem priorizados dependerá do foco que o gestor ou pesquisador desta política considera relevantes para ressaltar os resultados alcançados (Silva; Barros, 2015; Garcia, 2020).

Tomemos como exemplo a limitação de recursos orçamentários para políticas educacionais de ensino em tempo integral que faz com que estas destinem-se a número reduzido de discentes em relação ao total de alunos da etapa. Ao agir de tal forma, o Estado acaba por tornar as políticas menos equitativas, restringindo o acesso, principalmente a populações mais vulneráveis (Giroto; Cássio, 2018); deste modo, as avaliações de resultados podem priorizar outros aspectos, tais como a eficiência do gasto e/ou a eficácia de resultados de aprendizagem, desconsiderando a equidade e outros elementos passíveis de avaliação e que podem acarretar questionamentos da política por parte dos cidadãos, possibilitando que estes avaliem se realmente esta política (ou a forma como a referida política está concebida e implementada) é a que eles mais almejam.

Em síntese, é importante compreender qual o propósito da avaliação, quais aspectos estão sendo priorizados, quem está avaliando, atendendo a quais interesses, quais os procedimentos adotados e os seus financiadores (Garcia, 2020); deste modo, torna-se mais palpável a elaboração de uma análise consciente do processo de avaliação da política pública. Inversamente ao preconizado pelo modelo funcionalista clássico, focado em eficiência, eficácia e efetividade no alcance de objetivos planejados

a avaliação não se reduz a um procedimento meramente técnico, desprovido de qualquer interesse ou viés político. Ao contrário, assim como no chamado ciclo da política, o processo de avaliação de políticas públicas é permeado de sujeitos, racionalidades e outras variáveis contextuais que extrapolam o planejamento técnico-instrumental (Silva; Barros, 2015, p. 142).

Neste ponto, cumpre destacar que no tocante à avaliação das políticas educacionais, por vezes tem se colocado como resultados inconciliáveis a eficácia e a equidade de tais políticas, argumentando que para construir um ensino público com melhor qualidade este não tem como abranger todos os alunos, haja vista os resultados do estudo de Giroto e Cássio (2018) na cidade de São Paulo, além de outros estudos nacionais e internacionais que serão apresentados mais a frente (Zanten, 2014b; Trojan, 2016; Minhoto, 2016; Capocchi, 2017; Setúbal; Batista, 2017; Baum, 2018; Freitas, 2018; Hostins; Rochadel, 2019).

Uma contribuição fundamental para se pensar as políticas educacionais de maneira mais ampla e integradora e que adotamos nesta pesquisa, são os estudos do sociólogo inglês

Stephen Ball³, em especial a *Abordagem do ciclo de políticas* e a *Teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática*, as quais fornecem importantes elementos para os questionamentos realizados ao longo da presente tese.

A *Abordagem do ciclo de políticas* constitui-se um método de análise de políticas em educação, que reconhece e considera as peculiaridades dos contextos de elaboração e implementação. Na visão de Ball (1994), as políticas existem em contextos interrelacionados e compostos por arenas de disputas e grupos de interesse que agem sobre os propósitos, os métodos, as avaliações e outros aspectos do cenário educacional. De acordo com o autor (Ball, 1994; 2001), são estes os contextos:

- *Contexto da Influência*: local onde iniciam-se as políticas públicas e as disputas discursivas tomam corpo. Neste contexto, os grupos de interesse disputam a influência sobre as definições de finalidades e propósitos da educação e quais aspectos sociais precisam ser valorizados.
- *Contexto do Texto*: neste espaço e momento, ocorre a transformação dos interesses colocados como prioritários em uma linguagem de acesso geral e legitimadora da política educacional. Aqui se constroem as leis, decretos, diretrizes, documentos orientadores, documentos de divulgação e informação (panfletos, vídeos etc.).
- *Contexto da Prática*: é o *locus* no qual a política educacional se materializa e as ideias assumem uma dimensão real de execução em contato com os atores que a implementam: os profissionais de ponta da educação, em especial, os professores. A escola, também constituída por seus grupos de interesse, torna-se arena de apoio e resistência ao interpretarem e recriarem as políticas.
- *Contexto dos resultados ou efeitos*: ocupa-se das discussões acerca da efetividade da política educacional em relação aos propósitos de justiça social, liberdade, emancipação e igualdade, para além de resultados numéricos de aprendizagem obtidos em testes de larga escala. Nessa esfera, a investigação de variáveis socioeconômicas mostra-se fundamental por meio da pesquisa crítica da educação.
- *Contexto de estratégia política*: compreende a identificação das atividades sociais, oriundas da política educacional em específico, que atuando isolada ou conjuntamente, consegue lidar com as desigualdades sociais ou econômicas

³ Em 2013 o autor ocupava a 18ª posição no ranking de autores com maior número de publicações no mundo, com destaque significativo para pesquisas nas áreas de: política de escolha, performatividade, classe social, política de escolhas e gênero, políticas de privatização da educação, governança, negócio e nova filantropia, teoria, pesquisa e sociologia da educação, *policy enactment*, subjetividade e resistência (Hostins; Rochadel, 2019).

produzidas ou reproduzidas pela implementação da política.

Cumprir acrescentar que a obra de Ball não propõe o desenvolvimento das etapas do ciclo ou sua investigação de maneira simples, isolada ou linear. Sua abordagem permite uma análise abrangente da trajetória de políticas educacionais, compreendendo-a como campo intermitente, sinuoso e horizontalizado, cujas variáveis são integradas e inter-relacionadas em contextos complexos (Mainardes, 2006). Ao mesmo tempo, as propostas de Ball também fornecem elementos para a investigação das políticas educacionais a partir dos interesses que as direcionam, revelando a essência do que o autor chama de “imaginário neoliberal” (Hostins; Rochadel, 2019).

Outra relevante abordagem proposta por Ball (*et al.* 2011) para o estudo das políticas educacionais refere-se à *Teoria da interpretação/tradução da política no contexto da prática*, cujas proposições visam demonstrar a natureza dinâmica na qual a implementação das políticas ocorre, levando-as a serem interpretadas, traduzidas e recriadas pelos atores de ponta na educação, com destaque para os professores. A proposta de Ball (*et al.* 2011) abandona a visão de políticas sendo executadas fielmente ao modo como foram planejadas. O autor reconhece que as políticas são objetos de leitura ativa e de ação social criativa, cuja interação de interesses, coalizações e conflitos são importantes modificadores das políticas (Hostins; Rochadel, 2019).

Essa abordagem nos permite compreender que as políticas são mais que documentos. Elas tornam-se entidades ao interagirem com espaços e atores, moldando e sendo moldadas pelo contexto social (Lima; Souza; Luce, 2018). Neste sentido, no processo de implementação de uma política, a observância da atuação dos burocratas, a partir de questões organizacionais e do *status* social, são fundamentais para se compreender a materialização da política.

Assim, elementos relacionados à posição social dos atores, suas trajetórias e fatores organizacionais se tornam inseparáveis para compreender como e por que os burocratas exercem a discricionariedade na construção de práticas que têm impactos inclusivos ou excludentes (Lotta *et al.*, 2018, p. 798).

As considerações de Ball (1994; 2011) acerca do papel dos professores enquanto atores ativos na execução das políticas educacionais, compreende que estes não apenas recebem e implementam passivamente uma política, mas são, sobretudo, capazes de interpretá-la, traduzi-la e transformá-la, seja por motivações pessoais, políticas, culturais ou sociais que se consolidam como fonte de apoio ou resistência.

Neste estudo buscamos aplicar essa compreensão à pesquisa empírica, reconhecendo a

importância da ótica dos atores que executam a política, quais sejam os profissionais da educação. Tal reconhecimento “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas” (Mainardes, 2006, p. 50).

Por adição entendemos que ao avaliar uma política pública educacional, é salutar assumir uma visão multidimensional que dê conta das particularidades contextuais e seus elementos históricos, políticos, econômicos e culturais (Silva; Barros, 2015) e que, ao mesmo tempo, reconheça a centralidade dos atores de médio escalão e de nível de rua no desenvolvimento da política (Lotta *et al.*, 2018).

Apesar da crescente valorização da visão economicista sobre as políticas de educação (Krawczyk, 2014), devido aos objetivos do presente estudo, nos dedicamos em abordar a temática das políticas públicas direcionadas ao ensino médio a partir de uma visão sociológica e política; reconhecemos que as fontes de conhecimento alocadas na elaboração, desenvolvimento e na avaliação das políticas públicas, também são escolhidas e condicionadas por interesses e grupos que exercem algum tipo de poder; desse modo, entendemos que o campo das ciências sociais e políticas podem contribuir para a compreensão destas dinâmicas, seja de maneira macro, seja no âmbito das escolas, ao questionar essas estruturas e fornecer elementos para pensar sua superação (Krawczyk, 2014).

Krawczyk (2014) salienta que a participação da Sociologia na identificação dos problemas e na definição de agendas da educação pública pode contribuir para o processo de democratização da sociedade e das políticas estatais ao ampliar o debate acerca das novas vinculações e configurações que se moldam em nossos dias. Contudo, na visão da autora, há uma dificuldade em conciliar o estudo crítico da Sociologia da Educação, amplamente ancorado em Bourdieu, com a ação governamental empreendida por meio das políticas públicas; ao se concentrar no estudo do poder que adentra as instituições fazendo destas legitimadoras das posições de privilégio e, até certo ponto, comprometidas com sua reprodução, os estudos de Bourdieu e Passeron (1992) contribuíram para uma abordagem inovadora da escola. A visão dos autores permitiu olhar o ambiente escolar não como neutro e isento de interferências, mas como um *lócus* de segregação, manutenção e reprodução social.

A partir da teoria bourdieusiana abriu-se um campo de estudos críticos em educação, que fez aprofundar o foco de análise da Sociologia da Educação o que, em contraste com as abordagens tecnocráticas e economicistas, contribui para ampliar a compreensão acerca das políticas e práticas educacionais e as múltiplas relações que as circundam (Krawczyk, 2014). Ao sinalizar para a escola enquanto uma instituição legitimadora do interesse das elites e com

autonomia relativa, os estudos de Bourdieu contribuem, ainda hoje, para: “desvendar as desigualdades escondidas, arrancar as máscaras, evidenciar a contribuição da própria escola para a produção das desigualdades sócio escolares, despertar uma consciência crítica sempre alerta” (Charlot; Reis, 2014, p. 71).

Contudo, se por um lado esse pensamento abriu espaço para uma participação crítica e reflexiva das ciências sociais na educação, por outro, ao não conceberem as escolas enquanto organizações com processos e comunicação próprias (Peetz, 2019), seu uso não contribuiu com o apontamento de caminhos para as políticas educacionais. Com o acesso das camadas mais populares ao ensino, em especial ao nível médio, o foco da análise sociológica centrou-se em analisar os processos de *desclassação*, seleção, massificação, baixa democratização etc., o que afastou a participação das ciências sociais da arena de contribuições na construção das políticas (Sposito; Souza, 2014; Charlot; Reis, 2014).

Em uma consideração mais crítica da participação da Sociologia nas políticas públicas de educação, Charlot e Reis (2014) observam que este campo de estudos se aperfeiçoou em apontar as disfunções dos sistemas educacionais, revelando e denunciando os pontos críticos, porém, pouco se esforçando em contribuir para a busca de soluções, mantendo-se distante do desenho de alternativas políticas.

Em adição, tal linha de pensamento também pode ter comprometido a interação dos agentes escolares com as políticas públicas de educação, pelo entendimento antecipado de que estas últimas não fariam surtir resultados efetivos, mas apenas superficiais, distanciando cada vez mais a análise crítica social do planejamento e execução das políticas voltadas ao ensino (Krawczyk, 2014). “A sociologia crítica passou assim a cumprir funções sociais conservadoras. Esse é o paradoxo da própria sociologia contemporânea da desigualdade escolar” (Charlot; Reis, 2014, p. 71).

É preciso, todavia, compreender que os processos segregadores na escola podem ser combatidos e revertidos. Recorrendo às palavras de Zanten (2014b, p. 178-179):

Eles podem ser combatidos, na escala local e nacional, levando em consideração, todavia, o fato de que não se deve questionar unicamente a escola e de que as políticas educacionais, para serem plenamente eficazes, devem inscrever-se em uma ação pública ambiciosa e coordenada nos domínios da fiscalidade e do emprego, do urbanismo e do alojamento ou, ainda, da ação social e cultural.

Em complementação, a participação das Ciências Sociais na definição das políticas públicas de educação precisa partir da premissa de que a análise do problema ou problemas sociais é fundamental para o diagnóstico, porém, pouco efetiva quanto ao apontamento das

soluções. Ao mesmo tempo é preciso entender que o papel da escola na reprodução das desigualdades é um obstáculo a ser vencido e não uma realidade a ser aceita. Este talvez seja o grande desafio que nos é colocado no tocante à interface das Ciências Sociais com as políticas de educação.

Considerando que as políticas públicas educacionais são concebidas em um ambiente de complexas interferências e grupos de interesse e mediante o reconhecimento da influência do sistema econômico sobre a educação, no próximo tópico discutiremos a relação entre a estruturação do sistema de produção capitalista, em suas distintas fases, e a educação.

2.3 Educação e produção capitalista: uma discussão histórica e atual

Na tentativa de compreender as bases que sustentam a relação entre educação pública e empresariado, iniciaremos com alguns apontamentos acerca da influência da produção capitalista sobre os sistemas de educação. Gostaríamos, todavia, de ressaltar que ao nos referirmos ao empresariado não estamos tratando da atuação individual dos empresários, mas sim de sua forma coletiva de organização que, enquanto força social, econômica e política influencia o governo e as políticas educacionais públicas.

O que chamamos de empresariado educacional cumpre hoje essa função, exercendo hegemonia econômica e política – diretamente no campo educacional e indiretamente no conjunto da sociedade. É essa parcela que se organiza e busca, a todo custo, organizar a sociedade e o Estado em geral em fina sintonia com seus interesses, sendo a reprodução ampliada do capital a entidade máxima a ser preservada (Andrade; Motta, 2022, p. 24).

Inicialmente é preciso considerar, como dissertou Marx (2013), que o sistema capitalista não concentra suas consequências apenas na economia, mas estabelece com toda a sociedade uma relação de influência que impacta o modo de viver, a cultura, a educação e a política. A sustentação do capitalismo reside no controle dos meios de produção da riqueza em cada época, o que demanda adequações da força de trabalho às novas exigências das formas de produzir.

Todavia, é importante reconhecer que o capitalismo não se configura como um sistema linear e/ou estático, ao contrário, este se complexificou e moldou novas formas para sua continuidade ao longo da história, alterando os modos de controle e de exploração e assumindo novas perspectivas de acordo com a evolução tecnológica e dos mercados (Antunes; Pinto, 2017). Nesse processo, “a classe dominante busca conformar a classe trabalhadora às necessidades sociometabólicas do capital” (Kossak; Vieira, 2022, p. 1),

influenciado o Estado para que a educação possa se alinhar a suas demandas de mão de obra.

A capacidade de o capital se reinventar — sem, no entanto, resolver suas contradições fundamentais — implica a apropriação de novos territórios e a ressignificação dos antigos, conferindo-lhes novos usos. Em todos os casos as desigualdades se ampliam, uma vez que a apropriação nunca deixa de ser um processo de expropriação. Isso pode ser verificado em diferentes momentos da história da formação territorial brasileira, da qual os genocídios indígena e negro são marcas inquestionáveis (Girotto; Cássio, 2018, p. 3).

Não obstante violências presentes no capitalismo, existem nos aspectos ideológicos uma enorme força capaz de amalgamar divergências e prover consensos. O Estado Ampliado não se legitima apenas pelo poder coercitivo, mas na formação de consensos, para os quais os intelectuais ligados aos Aparelhos Privados de Hegemonia (APH) exercem papel fundamental (Oliveira, 2022). Esse poder de convencimento em torno das pautas e ideias capitalistas não se firma sem a educação e, por isso, empresários de diferentes setores e ao longo de diferentes fases do capitalismo têm buscado influir e interferir na educação pública (Farias, 2022).

Não é sem intencionalidade que a educação pública é a escolhida por capitalistas de diversos setores (bancário, industrial, financeiro, agronegócio) como principal frente de atuação dos seus braços sociais. Estas organizações são portadoras de projetos distintos, mas conseguem se reunir em torno da ideia de que a empresa é a principal organização social e o modelo deve ser reproduzido em todo o sistema escolar e da gestão pública educacional (Farias, 2022, p. 5).

A compreensão da evolução da relação entre capital e educação e de sua configuração atual mostra-se fundamental para entender as influências exercidas sobre as políticas educacionais em nossa sociedade tecnológica e na qual o conhecimento tem substituído, cada vez mais, a força física do trabalhador, tornando-se um desafio e uma necessidade de estudos para a Sociologia e suas ramificações, em especial à Sociologia Política e da Educação, lançando ainda luz acerca das limitações sempre presentes no Estado e na sociedade brasileira para atuar frente a tais questões.

Em uma análise histórica, nota-se que a educação até as primeiras décadas do século XIX abarcava a finalidade de orientar os indivíduos em ideais humanísticos, concepção que foi sendo substituída, após esse período, por uma abordagem mais utilitarista de preparação para o trabalho, alcançando a máxima racionalidade instrumental no século XX, quando os sistemas de ensino passaram a contribuir com o desenvolvimento capitalista (Mészáros, 2008).

Antunes e Pinto (2017) esboçam essa relação a partir de dois marcos do século XX: o taylorismo-fordismo e o Toyotismo, que apesar de apresentarem mais similaridades que

rupturas em relação ao século XIX, aprimoraram as formas de controle e sua relação com o trabalhador e sua formação.

No taylorismo, a nítida separação entre planejamento e execução das tarefas iniciou o processo de valorização da prática por meio da reprodução em detrimento do pensar, do refletir e do compreender. Essa separação certamente influenciou o sentido que as sociedades capitalistas atribuíam à educação, sendo valorizados mais os aspectos “úteis e práticos” que aqueles intelectuais.

Em adição, similarmente à divisão do trabalho nas fábricas e à máxima especialização, sugestionou-se uma configuração de ensino baseada na compartimentalização dos saberes, admitindo uma espécie de isomorfismo entre os processos industriais e escolares; essa formatação da escola se materializa por meio da definição do currículo, instituído em bases “científicas”, a preconização da eficiência e da padronização, a hierarquia, a rigidez, a disciplina, a supervisão e avaliação (Ramos, 2006; Antunes; Pinto, 2017; Colares; Colares, 2022). A política educacional fora “submetida ao rígido planejamento em termos da relação entre custo e benefício promovidos pela educação, associada às demandas do setor produtivo e à capacidade de resposta a essas demandas pelos sistemas educacionais” (Ramos, 2006, p. 37).

Em termos de comportamento, o sistema desenvolvido por Taylor carecia da passividade dos empregados nas indústrias, fato que influenciou a consolidação da submissão dos indivíduos como uma atitude desejada e preconizada pela escola como fundamental para obter boa colocação no mundo do trabalho (Ramos, 2006; Antunes; Pinto, 2017).

O sistema fordista, por sua vez, ao aperfeiçoar os métodos da Administração Científica de Taylor e amplificar a produção em massa e as linhas de montagem, também influenciou a crença de que a educação precisava ser “padronizada” e massificada. O “*the best way*” fora incorporado na formatação de um sistema educacional engessado, feito de maneira repetitiva, intensiva e cada vez mais divorciado da intelectualidade e da subjetividade dos educandos. De modo semelhante a Taylor, Ford disseminou a crença de que o indivíduo capaz de reproduzir mecanicamente presta um enorme serviço às indústrias e à sociedade (Antunes; Pinto, 2017).

Assim, o processo de usurpação dos conhecimentos da classe trabalhadora fora intensificado a partir do taylorismo-fordismo, ampliando o controle sobre a transferência dos saberes dos operários para as fábricas, em especial, o modo de executar as tarefas, que a partir de então, passou a ser controlado pelas gerências (Antunes; Pinto, 2017).

Essas crenças oriundas do modelo de produção influenciaram fortemente a educação

que incorporou a valorização dos saberes mais práticos e que melhor atendiam às necessidades da produção econômica. Também foram intensificados os esforços de profissionalização técnica fabril, organizando os currículos, grades e horários de aulas da maneira mais compartimentalizada possível e estimulando a especialização fragmentada.

Defensor da educação utilitária, Ford fundou sua própria escola industrial que visava formar jovens como futuros operários de suas fábricas; com uma compreensão da educação enquanto medida assistencial e de caridade, parte das vagas era destinada a jovens carentes e órfãos; na visão de Ford, sua escola ofertava a esses jovens uma oportunidade de se profissionalizarem (Antunes; Pinto, 2017).

Esse modelo de educação aliado às ideias de Charles Allen nos EUA, deu origem ao processo de ensino baseado nos “quatro passos”: preparação, apresentação, aplicação e avaliação, no qual o aluno, um ser passivo, aprende a reproduzir o que lhe é ensinado e é testado para verificar se consegue repetir o que lhe fora apresentado. Esse formato subsidiou muito da concepção de educação que vigorou em boa parte do século XX, inspirando ações como os *Programas J* de treinamento para o trabalho replicados em várias partes do mundo (Antunes; Pinto, 2017).

A partir da década de 1960 o Toyotismo, fruto de uma crise na estrutura do sistema de acumulação capitalista do modelo taylorista-fordista, modificou o formato de trabalho na produção fabril preconizando a valorização da polivalência em detrimento da especialização máxima, dando início a uma fase de produção que conferiu certa autonomia aos processos automatizados em relação aos operários que os conduziam.

No novo modelo produtivo, fortemente inspirado no modelo empresarial japonês, a organização do trabalho estaria baseada no espírito cooperativo de equipe e na ausência de demarcação de tarefas definidas a partir do posto de trabalho, implicando um funcionamento fundado na polivalência e na rotação de tarefas. Assim, as qualificações exigidas estariam baseadas em alguns atributos individuais, tais como capacidade de raciocínio, iniciativa, dinamismo, criatividade, responsabilidade, interatividade etc. (Teixeira, 1996, p. 59).

Logo, “a formação responsabilizar-se-ia muito mais por ordenar as atitudes e práticas profissionais em coerência com a organização e o funcionamento dos processos de produção” (Ramos, 2006, p. 222), conferindo maiores responsabilidades ao trabalhador e requerendo maiores capacidades para assumir riscos e tomar decisões. Ao operário, agora chamado de colaborador, foram designadas mais incumbências junto à empresa e à equipe (Antunes; Pinto, 2017; Magalhães; Rodrigues, 2022).

A educação básica, influenciada por esses preceitos, passou a oferecer um ensino

mais enxuto e flexível, voltado à *desespecialização* multifuncional, refletida na redução de conteúdos ditos desnecessários ou acessórios. Notadamente, esse crivo atacou as Ciências Sociais, as artes e aqueles conteúdos destinados ao livre pensar. Nessa visão, o essencial era o que poderia ser aplicado na produção de algo prático, como um trabalho futuro numa empresa e os demais conhecimentos representavam uma perda de tempo e esforço (Antunes; Pinto, 2017).

Podemos observar a influência da filosofia Toyota e seu processo de *enxugamento* na educação nos preceitos do “aprender a aprender” e na valorização de atitudes comportamentais como a liderança e o trabalho em equipe, que abriram espaço nas escolas para a adoção da temática das competências comportamentais, atitudinais e outros saberes, tais como idiomas, que foram inseridos nos currículos (Branco *et al.*, 2018).

Amplamente incorporados aos programas de educação pública, essa flexibilização da formação escolar acarretou escolhas nem sempre vinculadas apenas às preferências dos indivíduos, mas associadas às suas condições econômicas, sociais e culturais que, por vezes, fogem ao domínio destes. Tal fato nos permite refletir acerca da responsabilização imposta aos alunos, a exemplo da seleção do que e como aprender, que pode configurar-se um pouco injusta, principalmente considerando as desigualdades e limitações dos estudantes das camadas menos favorecidas econômica e culturalmente.

Cumprindo ainda lembrar que o Toyotismo, ao contrário do taylorismo-fordismo, primava por um operário mais qualificado em termos de decisão e autorresponsabilidade e, apesar de fomentar uma formação mais ampla, tal modelo não representa um avanço em termos de educação emancipadora, uma vez que, o leque dos conteúdos que importam ainda se concentram, em grande medida, nos saberes valorados em termos empresariais. No âmbito da formação docente, Caldas (2016) relata a valorização da epistemologia da prática, com a preconização do conhecimento na ação, confrontando a necessidade de formação acadêmica e ampliando o apoio às propostas de acumulação flexível dos docentes, que aprendiam a partir da sala de aula e de seus saberes tácitos.

Em outra fase, após a década de 1980, com a sofisticação tecnológica e dos mercados, o capitalismo se modernizou tornando-se mais *cognitivo* e, em decorrência, requerendo um trabalhador mais qualificado e informado (Ferretti, 2002). Marcado pela forte presença do capital financeiro, pela globalização do capital e dos investimentos externos diretos (Kossak; Vieira, 2022), o mercado de trabalho assumiu as características da flexibilização, da precarização e da informalidade do trabalhador e do trabalho, com o aumento crescente dos níveis de desemprego agravando a crise da relação capital x trabalho (Teixeira, 1996; Colares;

Colares, 2022).

No âmbito da produção econômica, ocorreu uma transformação das formas de exploração da *mais-valia*, substituindo o controle tradicional sobre os meios de produção da riqueza, simbolizado pelos grandes sistemas fabris, por outras formas de domínio que passaram a permear as reformas educacionais. Em decorrência, as políticas públicas de ensino se moldaram para preparar os educandos para estas novas características do mercado de trabalho (Ferretti, 2002; Vercellone, 2016). É quando se desenvolve, aprimora e expande as ideias neoliberais em todo o mundo, que possibilitam uma maior organicidade ao movimento financeiro para a defesa de seus interesses junto a governos e, em consequência, às políticas educacionais (Kossak; Vieira, 2022).

Contudo, antes de adentrarmos a discussão acerca do impacto dessa transformação na educação, cumpre destacar a importância de diferenciar os conceitos de *economia baseada no conhecimento* e *capitalismo cognitivo*; o primeiro refere-se a um pensamento que assume o determinismo tecnológico e desconsidera as relações conflituosas entre capital e trabalho, bem como entre saber e poder; por sua vez, os estudos sobre capitalismo cognitivo buscam colocar em evidência a dimensão histórica e dialética que se produz na atualidade, mantendo as premissas básicas de exploração da *mais-valia* e de divisão de classes, contudo, considera a modernização dessas relações em virtude da transformação do trabalho para algo imaterial e que tem o saber como sua matriz (Vercellone, 2016).

Para os teóricos da economia baseada no conhecimento, atualmente, temos uma produção coletiva do saber que coloca todos em condições de igualdade e oportunidade na produção de riqueza (Arrow, 1962; Nonaka & Takeuchi, 1997; Foray, 2000; Mokyr, 2002).

A explicação, mais frequente para essas constatações é a de que vivemos em uma “sociedade do conhecimento” e a educação é a variável mais importante para definir a estratificação e a mobilidade social. Qualquer ocupação social depende atualmente cada vez mais de avanços científicos e de novas formas de tecnologia, e, nesse sentido, a garantia de uma boa colocação relaciona-se cada vez mais com a produção e a aquisição de novos conhecimentos. De acordo com a lógica dessa explicação, a sociedade moderna deixa para trás um sistema de provimento ocupacional calcado em privilégios para estabelecer um sistema hierárquico pautado no desenvolvimento de méritos técnicos (Minhoto, 2016, p. 161, grifo da autora, *sic*).

Contudo, essa visão desconsidera a realidade das desigualdades entre quem sabe e quem possui os meios de tornar o saber vendável e valorado pelo mercado, bem como as próprias desigualdades sociais.

Partindo desse olhar, os estudiosos do capitalismo cognitivo salientam que a “sociedade do conhecimento” não se mostrou acolhedora para as populações desfavorecidas,

podendo até mesmo contribuir para o agravamento de suas difíceis condições econômicas (Enguita, 2014). Tais autores reconhecem que o capital submete e controla o conhecimento enquanto gerador de riqueza nos planos individual (trabalhador) e coletivo (sociedade), privatizando as formas de promoção do saber (Krawczyk, 2011; Vercellone, 2016), exercendo grande influência sobre as escolas, as universidades e centros de pesquisa enquanto locais de produção do conhecimento (Ferretti, 2002; Maniglio, 2018). Diante dessa nova realidade é natural que o conhecimento e as formas empregadas em sua produção sejam controlados pela classe dominante, que precisam manter o trabalhador submisso, apesar deste ser mais qualificado e pensante (Vercellone, 2016).

Considerando que o saber vivo do trabalho confere riqueza ao saber morto do capital (Marx, 2013) sem a dimensão humana, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e todo o aparato que mantém a atual configuração do capital não poderiam se desenvolver; logo, controlar o saber e as instituições que o geram permite a apropriação do poder de gerar riquezas. Exemplo dessa nova essência da produção capitalista pode ser encontrada nos investimentos do Banco Mundial que não mais se concentram em infraestrutura, mas sim em fomentar o desenvolvimento tecnológico e a produção de conhecimento (Trojan, 2016; Maniglio, 2018; Santos; Santos; Garcia, 2020).

Obviamente que esse financiamento, seja do Banco Mundial ou do setor empresarial e financeiro, vem acompanhado de uma “cartilha” de como a educação deve ser desenvolvida, e assim, implicitamente, se estabelecem normas para melhor atender e prover recursos humanos e novos saberes e tecnologias ao capital, mantendo as premissas da diferenciação, competição e desigualdades capitalistas. Como observa Rikowski (2017) a influência privada na educação refere-se ao próprio desenvolvimento do capitalismo que está vinculado ao aprofundamento do domínio do capital sobre as instituições sociais.

Analisando a influência do capitalismo cognitivo sobre as universidades e instituições de pesquisas, Maniglio (2018) observa que estas criam perfis profissionais e precisam estabelecer políticas de diferenciação entre seus alunos, o que gera uma competição entre instituições e cursos, referendada pelos sistemas e entidades de regulação e avaliação da educação superior — como o SINAES e a CAPES.

Mas a competição no novo formato capitalista também se estende aos trabalhadores, que semelhante aos produtos e serviços no mercado, precisam competir na busca por trabalho, necessitando cada vez mais de qualificações. Este cenário conduz ao processo de “*desclassação*”: a exigência de um nível de formação e qualificação cada vez maior pelo mesmo salário anterior (Vercellone, 2016).

Também o processo de apropriação do conhecimento pelo capital precisa ser analisado não apenas no âmbito da troca individual entre trabalhador e empresa, mas, principalmente, na incorporação coletiva dos saberes dos trabalhadores ao valor de mercado da empresa. A prática do *Goodwill*⁴ demonstra que a exploração do trabalhador em tempos de capitalismo cognitivo refere-se ao presente e ao futuro, uma vez que, a capacidade vindoura do empregado também passou a ser valorada e transformada em lucros pelo capital (Vercellone, 2016).

Pensando no impacto do capitalismo cognitivo sobre os países, nota-se que a perpetuação das desigualdades é mantida com a substituição da divisão internacional do trabalho do período industrial (Marx, 2013) pela divisão internacional do conhecimento, na qual estabeleceram-se regras para proteger saberes e tecnologias, garantindo a manutenção das situações de desenvolvimento e subdesenvolvimento (Vercellone, 2016; Maniglio, 2018).

Em decorrência, é importante não tratar o capitalismo como um processo que ocorre de maneira similar em todos os contextos e locais. Devemos, pois, pensar em *capitalismos*, visto que é necessário considerar condições diversas que levam às configurações distintas entre os níveis de desenvolvimento dos países, seus estágios de globalização (Ball, 2011), seus processos de desigualdades, bem como suas políticas de educação. Neste sentido, é necessário considerar a existência de formas distintas de relação entre economia e educação.

Apesar dos diferentes contextos, o que merece atenção é o fato de que o capitalismo cognitivo, acompanhando a evolução tecnológica, modificou as formas de exploração individual e coletiva do trabalhador e do conhecimento, promovendo a precarização das condições de trabalho e inovando nas formas de controle; ao mesmo tempo, também influenciou a transformação da atuação dos sistemas de ensino, que se tornaram agências fornecedoras de conhecimento, reduzindo o sentido maior de educação.

A discussão trazida por estudiosos do capitalismo cognitivo parece-nos muito relevante para compreendermos de que modo as configurações atuais da educação, do trabalho, da tecnologia, dos mercados *financeirizados*, etc. se relacionam com as políticas públicas de educação — seu planejamento e implementação por governos — e como estas impactam as desigualdades sociais.

Se na era do capitalismo industrial, a divisão de papéis e tarefas da sociedade adentrou as escolas fragmentando os saberes, analogamente à divisão do trabalho nas fábricas

⁴ Prática contábil que incorpora ao valor da empresa, além do patrimônio líquido apurado, uma parte intangível que inclui valor de marca e capacidades futuras, que engloba os saberes e conhecimentos dos funcionários e sua capacidade de incorporar novos produtos e serviços, ampliando o valor de mercado da empresa.

(Gramsci, 2000; Antunes; Pinto, 2017) e o processo pedagógico buscou a uniformização das pessoas desconsiderando as idiosincrasias dos educandos e anulando suas possibilidades de expressão autônoma (Giroux, 1997), em tempos de capitalismo cognitivo, o ensino focado em competências, *know-how*, currículo orientado pelo projeto de vida, empreendedorismo⁵, dentre outros conceitos, têm substituído a formação para a fábrica e educado para os novos métodos de exploração do capital.

Lamarão e Lamosa (2022) salientam que há uma “*novilíngua* neoliberal” que insere no seio da escola um vocabulário com o intuito de ressignificar conceitos acerca da vida em sociedade e, em especial, da condição da classe trabalhadora, romantizando a precarização.

Para a grave crise orgânica que enfrentamos, recomenda-se a “educação financeira”; para a profunda falta de perspectiva, receita-se “projeto de vida”; para o desemprego estrutural, manipula-se “itinerários formativos”; a resistência dá lugar a resiliência, ao passo que a solidariedade é subsumida ao colaboracionismo; não se trata mais de transformar, mas de empreender; o desemprego estrutural é explicado pela empregabilidade individual e não pelos determinantes do próprio processo de reprodução ampliada do capital, etc. Estes são alguns poucos exemplos do “*neoliberalês*”, numa miríade de ressignificações em plena atividade que não se esgotaria a contento em tão poucas linhas (Lamarão; Lamosa, 2022, p. 3-4).

Se tradicionalmente havia um entendimento de que a educação ancorada na noção de competências seria capaz de fomentar a ponte entre formação e emprego (RAMOS, 2003; 2006), sob as premissas do processo de *uberização* do trabalho, a escola tem se alinhado à preparação de seus alunos para serem trabalhadores precarizados e sem direitos, adaptados a uma cultura empresarial marcada pela instabilidade, a incerteza, a sobrecarga e a ansiedade (Raposo, 2020; Abílio; Amorim; Grohmann, 2021; Alcântara; Matos; Costa, 2020).

A adoção dos objetivos de empregabilidade pelos projetos educacionais, lança sobre os indivíduos a responsabilidade de se colocarem no mercado de trabalho, requerendo que estes sejam capazes de se adaptarem às novas e constantes mudanças econômicas e de produção, atuando de modo a mascarar a crise dos empregos, a perda de direitos trabalhistas, a redução de gastos com funcionários pelas empresas (como ocorre nas terceirizações), dentre outras tantas formas de precarização das condições de trabalho vivenciadas em nossos dias (Ramos, 2006; Kossak; Vieira, 2022). Aos educandos e trabalhadores, o “novo mercado de trabalho” exige criatividade para sobreviverem (Teixeira, 1996). Nas palavras de Antunes e

⁵ O emprego do termo não se refere ao empreendedorismo enquanto linha de estudo voltada a quem empreende por aptidão e oportunidade nos campos de negócio ou social. Trata-se de uma utilização inadequada do conceito que engloba aqueles que, não tendo oportunidades ou qualificação, são empurrados para o trabalho precarizado, sem direitos, sem garantias e tendo que atuar no subemprego e na economia informal. Referimo-nos aqui ainda ao emprego do termo enquanto responsabilização exclusiva do indivíduo por sua colocação no mercado de trabalho.

Pinto (2017, p. 102, grifos do autor):

Essa “teoria” implica [...] a quem trabalha, forjar uma concepção de si mesmo como “empreendedor/a” que investe na sua força de trabalho como se ela não fosse uma mercadoria, mas parte de um negócio próprio, cuja venda lhe retorna um “capital”. Ser um/a empreendedor/a, nesse sentido, é dispor-se a gerenciar a própria vida analogamente à gestão de uma empresa, como um/a empreendedor/a capitalista.

Ao invés de preparar para a interpretação e compreensão da sociedade, a escola tem imbuído nos alunos um senso de responsabilidade exclusiva pela própria falta de oportunidades, que é vista como ausência de mérito e de esforço individual (Markovits, 2021). Culpa-se os jovens por não fazerem escolhas apropriadas que permitam a estes obterem empregabilidade (Teixeira, 1996; Krawczyk, 2011), isentando o Estado, empresas e outras instâncias da vida social da corresponsabilidade pela inserção destes no mercado de trabalho (Ramos, 2006).

Nessa ideologia da reprodução, a pobreza é culpa dos pobres e a riqueza mérito dos ricos e a educação, assentada nessa lógica neoliberal, se estrutura para excluir os que não se adaptam e promover os mais conformados mantendo, desse modo, a reprodução das desigualdades da sociedade e a estrutura de classes (Giroux, 1997).

Essa lógica aliada à falácia da meritocracia (Markovits, 2021), desconsidera outros objetivos e valores da educação. Em uma concepção de ensino oposta à escola ampla proposta por Gramsci (2000), cujos preceitos são a busca por uma formação integral do ser, a escola tem se tornado um balcão de formação para atender as exigências do novo modelo capitalista, cada vez mais dissociando-se da educação crítica e emancipadora. Se considerarmos as possibilidades que uma educação *omnilateral*⁶ abre para os educandos e a sociedade, veremos o quanto esvaziada de sentidos e objetivos maiores tem sido a formação em nosso tempo.

A lógica neoliberal tem feito com que o próprio sentido de sociedade e seus valores sejam atravessados pelos preceitos e métricas do capital e o desempenho bom ou ruim do aluno passa a ser justificado apenas por seu próprio esforço (Markovits, 2021), promovendo um individualismo antissocial comprometido com o êxito pessoal em detrimento de formas de integração e colaboração para com os outros e a sociedade (Ramos, 2006).

Tal lógica individualista e assentada no mito da meritocracia, tem contribuído para mascarar a ausência de políticas públicas concretas e efetivas, que ataquem as reais causas da questão da qualidade (Cassio, 2019). O modelo educacional neoliberal entende que ao aluno

⁶ Refere-se a uma educação que contempla todas as dimensões do indivíduo: material, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico, numa perspectiva que reconhece a indissociabilidade entre essas dimensões no processo educativo (Frigotto, 2012).

cabe a responsabilidade por seu próprio sucesso e seu fracasso está relacionado apenas à sua falta de esforço (Markovits, 2021); ao ensino, cumpre a tarefa de formar competências nos alunos para “vencerem” no capitalismo cognitivo.

Como salienta Ramos (2003; 2006), cujos trabalhos podem ser considerados referências nacionais no entendimento da “pedagogia das competências”, essa forma de se conceber a educação surgiu nos anos 80 nos países industrializados como uma tentativa de adequar a formação educacional às exigências do mercado de trabalho; cunhada sobre uma base conservadora, seu principal objetivo era servir às indústrias da época e suas necessidades de manutenção e modernização.

Originalmente proposta e defendida por Philippe Perrenoud (1999), a educação voltada ao desenvolvimento de competências ganhou espaço mundialmente sob o argumento de que as novas funções exigidas pelo mercado de trabalho requeriam dos trabalhadores novas capacidades para se alocarem nas empresas. Esse pensamento alterou o foco da qualificação profissional para as competências, associando-se assim a formação a resultados; ao indivíduo passou a ser requerido dotar-se de competências para conseguir agir e ter iniciativa para prover eficácia aos processos produtivos vigentes (Magalhães; Rodrigues, 2022).

Inicia-se então uma redução do objetivo da educação: do desenvolvimento da capacidade do aluno — vinculada à sua expressão, criatividade, potencialidade — para a adoção da formação de competências para executar determinada ação de modo excelente (Ramos, 2006). A autora considera que em termos de formação profissional há um predomínio da profissionalidade de tipo liberal.

Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico — pela reestruturação produtiva —, no plano político — pelo neoliberalismo —, no plano cultural — pela pós-modernidade (Ramos, 2006, p. 273).

Em relação aos processos pedagógicos, essa premissa de educação para as competências, fez renascer o tecnicismo dos anos 80 que guiava as escolas brasileiras. Porém, esse *neotecnicismo* vem revertido de meios digitais, plataformas *online*, aplicativos e outros, que se apresentam menos como ferramentas de apoio e suporte ao docente e seu trabalho pedagógico e mais como a tábua de salvação da escola pública (Ramos, 2003; Freitas, 2018), “cuja intencionalidade é legitimar e conformar a classe trabalhadora a uma nova sociabilidade e ao modo de produção capitalista a partir da lógica do neoliberalismo e da acumulação

flexível” (Magalhães; Rodrigues, 2022, p. 2).

Certamente que o processo de *virtualização* da educação também pode abarcar os discursos de redução de custos e a lógica de eficiência privada: mais alunos para um mesmo professor ao mesmo tempo, desconsiderando os aspectos de interação e socialização presentes na prática educativa. Ao professor é destinado um papel cada vez menor como pensador e intelectual e mais de reprodutor de métodos e técnicas padronizadas, refletindo até mesmo em sua formação, precarizando a carreira e o trabalho (Giroux, 1997).

É preciso pensar que a produção de diferenciação entre as pessoas, tão importante no capitalismo, encontra na educação uma aliada que pelas condições de acesso e ou de qualidade, acaba determinando as oportunidades dos alunos desde a educação básica. Na visão de Girotto e Cássio (2018, p. 22) ao desconsiderar as desigualdades educacionais no Brasil, as políticas públicas têm reforçado a educação como privilégio formando um sistema dual marcado por “uma escola de excelência para poucos; uma escola de contenção social para a maioria”.

Ao fazerem uma retrospectiva das propostas de reformas educacionais em países capitalistas Bowles e Gintis (1979, *apud* Brooke; Soares, 2008) avaliaram que, em essência, essas se concentraram em torno de dois objetivos: promover a igualdade de oportunidades e, ao mesmo tempo, aprimorar o controle e a exclusão social; eles concluíram que “a educação tem sido, ao mesmo tempo, algo feito em favor dos pobres e para controlar os pobres” (Bowles; Gintis, *apud* Brooke; Soares, 2008, p. 90). Na perspectiva dos autores, medidas reformistas foram usadas para reforçar as ações excludentes do sistema capitalista, qual seja o lugar de cada classe no sistema: aos filhos dos trabalhadores uma escola que não os promova, às elites uma educação de qualidade.

A separação entre a finalidade da educação para pobres e ricos é um preceito tão antigo quanto a própria ideia de um sistema educacional público; podemos encontrar vestígios nos escritos de John Locke e suas propostas acerca da inserção obrigatória dos filhos dos proletários em oficinas profissionalizantes dos quatro aos treze anos de idade, com o objetivo de combater a pobreza e ajudar a amenizar o fardo de sustentar essas crianças que não eram “produtivas” (Mészáros, 2008).

Apesar de datada e de muitos avanços nas ideias de Locke, a exemplo da idade mínima para a profissionalização, pode-se observar que ainda vigora em nossos dias concepções similares, seja porque os jovens pobres precisam aprender um ofício e ter um trabalho próximo ao da família, seja porque à educação é atribuída a tarefa de reduzir a pobreza. O ensino médio brasileiro é representativo desta desigualdade no seio da escola, uma

vez que fora constituído para formar os pobres como mão de obra e preparar a elite para o ensino superior (Krawczyk, 2014); sua trajetória e suas muitas reformas são marcadas por avanços e retrocessos nas políticas públicas que o consolidam como direito social e, talvez seja, a etapa que mais tem sido “alvo de uma disputa de projetos sociais antagônicos da existência humana” (Frigotto, 2006, p. 244).

Diante desses apontamentos, surge-nos então uma questão: há espaço para pensar na alteração do papel atribuído à educação numa sociedade capitalista? Como aponta Gramsci (2000) a mudança desse quadro hegemônico da sociedade, e em especial da educação, só é possível alterando-se as formas de legitimidade da hegemonia cultural: meios de comunicação de massa, escolas e universidades o que, obviamente, não se trata de uma tarefa fácil, dado o poder e o aparato das forças que controlam essas instâncias aliados aos interesses políticos e econômicos sobre o Estado.

Com visões distintas sobre as possibilidades de mudança, Bourdieu e Passeron (1992) advogam que as políticas sociais e educacionais, não conseguem alterar a reprodução social como um todo, mas apenas alguns aspectos de sua realidade; por sua vez, Giroux (1997) de maneira mais otimista atribui aos professores uma função fundamental na reversão dessa lógica. Na visão deste último, a única forma de reverter esse quadro é promover uma pedagogia questionadora na qual os docentes passem a exercer seu papel intelectual e de transformadores da realidade social e não sejam tratados pelas políticas educacionais como técnicos operacionais de reprodução de conteúdos.

Para Mészáros (2008) a única forma de repensar a educação é romper com a lógica que a tornou uma mercadoria a ser consumida e cujos objetivos se prestam a atender a perpetuação da lógica da exploração de classes. Defensor da educação socialista, a argumentação do autor se baseia na observação de que tentativas de empreender as reformas educacionais conciliando-as com a estrutura vigente do neoliberalismo, sempre serão fracassadas, posto que é impossível obter mudanças sem romper com a lógica do sistema educacional no capitalismo.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (Mészáros, 2008, p. 35).

Em sentido semelhante Rikowski (2017) defende que um outro cenário só será possível com a construção de uma educação pós-capitalista, assentada em princípios

cooperativos e solidários e coordenada por entes afastados do mercado, incluindo aí o próprio Estado que também se insere nessa lógica mercantil; uma alternativa defendida pelo autor é a administração das políticas educacionais por professores, estudantes e outros trabalhadores da educação, o que, certamente, não se trata de empreitada fácil.

Daqueles que conhecem a realidade das escolas públicas do país vem sempre uma afirmação difícil de refutar, que diz ser impossível ser otimista quanto à capacidade isolada dos docentes em produzir as mudanças necessárias no contexto da educação; por outro lado, há aqueles que reconhecem a potência de uma sala de aula e o poder transformador da escola, acreditando que qualquer mudança social não possa ocorrer sem a participação da educação. Entre as duas visões extremas, acreditamos que, na mínimo de sua atuação, a educação certamente contribui para amenizar as desigualdades sociais (Krawczyk, 2014).

Se por um lado reconhecemos o papel importante da escola, por outro sabemos de suas limitações em romper com a lógica econômica e social que mantêm as desigualdades entre as classes. Nessa discussão somos partidários ao professor Cândido Gomes (2005, p. 284) na visão de que “a escola sozinha não poderá compensar a sociedade, contudo, quando atinge a efetividade, pode contribuir, nos limites da sua faixa de atuação, para diminuir as diferenças sociais”.

Uma análise relevante para se pensar as políticas educacionais no Brasil em termos de sua relação com a questão social pode ser encontrada em Florestan Fernandes que, ao estudar a mudança social em uma perspectiva histórica, ajudou a compreender como o desenvolvimento do capitalismo e suas peculiaridades a partir de distintos contextos e fases acabam por moldar os fenômenos do poder e do controle político (Sposito; Souza, 2014).

Crítico do “marasmo” em relação à educação, Florestan salientava que o subdesenvolvimento se caracteriza como o propulsor do dilema da educação brasileira: ao mesmo tempo que acarreta necessidades urgentes de intervenção na educação, também impõe limites à atuação do Estado (Fernandes, 1960). Esse ciclo vicioso exige que as políticas educacionais sejam “complexas, onerosas e profundas” ao mesmo tempo em que condena o país a “meios de intervenção insuficientes para fazer face, com expectativas definidas de sucesso” (Fernandes, 1960, p. 197).

Todavia, é preciso compreender que as ideias de Florestan estão longe de serem conformistas; ao contrário, sua influência indispensável na "Campanha em Defesa da Escola Pública" em 1959 e em outros momentos e seu papel de militante com tendências socialistas (Saviani, 1996), o tornaram um intelectual que via no sistema educacional não um instrumento de adaptação, mas um espaço para a transformação do indivíduo e da sociedade.

Em sua análise

a intervenção do Estado, com propósito definido de ajustar o sistema educacional brasileiro às necessidades mais urgentes da vida política nacional, poderia alcançar dois efeitos presumíveis. Primeiro, criar condições dinâmicas essencialmente favoráveis à transição de uma ordem democrática incipiente para uma ordem democrática plenamente constituída (...). Segundo concorrer ativamente para que essas condições dinâmicas se reproduzam similarmente, provocando efeitos socializadores relativamente uniformes, nos diferentes tipos de comunidades brasileiras (Fernandes, 1960, p. 103).

Todavia, contrariando os ideais de escola pública defendidos por Florestan Fernandes, o atual cenário das políticas educacionais no Brasil, abarca, ao mesmo tempo, tanto o esvaziamento de recursos públicos aplicados na educação (por sua transferência ao setor privado por processos diversos de PPPs, entre outros), quanto uma ameaça ao sentido de educação democrática, igualitária e solidária alcançados, historicamente, pelas lutas sociais (Tiriba *et al.*, 2022). E nesse ponto, “a educação tratada como mercadoria nega cada vez mais os direitos duramente conquistados (Colares; Colares, 2022, p. 13).

Diante do exposto e consideradas as relações históricas e atuais entre o sistema de produção capitalista e a formatação dos sistemas de ensino, cumpre-nos pensar, evidenciar e questionar as influências privadas sobre a educação pública e as disparidades que podem surgir em virtude destas influências. Nesse intuito, discutiremos no próximo tópico as abordagens de reformas educacionais em curso no mundo, em especial aquelas empreendidas em conjunto com a iniciativa privada, destacando os aspectos de tais reformas e apontando alguns questionamentos possíveis e necessários.

2.4 Reformas educacionais: a transformação do público em privado?

Uma pauta contínua das políticas públicas em nosso tempo, tem sido como melhor preparar as novas gerações, suscitando debates e visões muito distintas sobre tal desafio. As disputas em torno das políticas educacionais no Brasil, que no passado giraram em torno da luta pelo acesso à escola, hoje voltam-se a outros aspectos, tais como a qualidade, os preceitos, os objetivos, a gestão, dentre outros. Neste cenário, desponta no país os movimentos reformistas que, mais fortemente após a década de 1990, vêm alterando as políticas de educação em curso, amplamente ancorados em preceitos neoliberais e do empresariado (Branco *et al.*, 2018).

Michael Apple (2005) descreve um movimento de reforma educacional, centrado nos princípios de mercantilização da educação, iniciado nos EUA e na Inglaterra e reproduzido

em várias partes do mundo. O autor chama esse movimento de modernização conservadora, definido por ele como

a complicada aliança, por trás das ondas ininterruptas de reformas educacionais, que centraram em torno de compromissos neoliberais com o mercado e um suposto Estado fraco, ênfase neoconservadora acerca de um controle mais forte sobre currículos e valores e “novas propostas de gerenciamento” para instalar formas rigorosas de responsabilidade na escola, em todos os níveis (Apple, 2005, p. 30, grifos do autor).

Esse processo, que não se limita apenas à educação, visa de maneira mais ampla reestruturar as instituições públicas e suas políticas, tendo como objetivos: atrelar o Estado aos interesses de negócios; moldar as atividades do Estado tornando-as semelhantes às práticas empresariais; tirar a política das instituições públicas afastando-as de pressões eleitorais e sociais (Apple, 2005, p. 30-31).

Em adição, as propostas empreendidas objetivam, em última instância, conservar as estruturas de poder e de posição social, econômica e cultural, nas quais o mercado (e seus apoiadores conservadores) continuam exercendo o domínio da educação, diminuindo seu papel de espaço gerador de crítica e mobilização social de grupos e comunidades, em um processo contínuo que envolve a despolarização da escola enquanto instituição pública (Apple, 2005).

Os autores que se dedicam a estudar os movimentos de reforma da educação com participação privada atribuem diferentes denominações ao processo. Destacaremos três delas: o *Movimento Global de Reforma Educacional*, que emerge dos estudos que ressaltam o caráter global e supranacional dos reformistas; os que denominam de *Nova Gestão Pública* buscando evidenciar os aspectos trazidos da administração empresarial para o setor público; e, por fim, a designação de *Reforma Empresarial* advinda dos estudos americanos que buscam compreender o processo e os efeitos da aproximação privada com a política educacional (Freitas, 2018).

Apesar das muitas similaridades entre as denominações e de seus preceitos convergentes, no presente estudo, optamos pelo uso do termo *Reforma Empresarial* para designar as políticas públicas de educação feitas com e pelo setor privado, pois entendemos que, a despeito da influência global sobre as reformas no Brasil e ainda os aspectos da nova gestão pública presentes, o termo reforma empresarial nos permite situar de maneira mais segura o processo em curso no país.

Cumpramos destacar que as definições da Nova Gestão Pública não possuem como

objetivo a retirada estatal das políticas e dos serviços públicos, mas defende a incorporação de princípios de gestão privada com a finalidade de melhorar a qualidade, a eficiência e a eficácia da atuação governamental (Bresser-Pereira; 2001 Freitas, 2018; Garcia, 2020); no âmbito das políticas públicas de educação brasileiras temos visto uma incorporação tão intensa da participação privada, incluindo a representação, o planejamento, a execução e avaliação de ações, que entendemos não se tratar de *benchmarking*, como pressupõe os defensores da Nova Gestão Pública, mas sim de um processo mais semelhante às definições de reforma empresarial.

Em uma análise acerca das reformas educacionais brasileiras, Saviani (2008) descreve que estas ocorrem metaforicamente como pêndulos, alternando-se em vai-e-vem ou em ziguezague, tortuosamente seguindo com variações e atropelos. O autor ainda aponta como principais limitações históricas do ensino no país a resistência das elites à oferta de educação pública e a descontinuidade das políticas educacionais. Em suas palavras

a primeira limitação materializa-se na tradicional escassez dos recursos financeiros destinados à educação; a segunda corporifica-se na sequência interminável de reformas, cada qual recomeçando da estaca zero e prometendo a solução definitiva dos problemas que se vão perpetuando indefinidamente (Saviani, 2008, p. 7).

No caso das reformas relacionadas à iniciativa privada no Brasil, vemos que estas se iniciam na década de 1990, marcadas pela crise do capitalismo global e atendendo aos preceitos de organismos internacionais (Vaz; Cavalcante, 2022); tais reformas seguem aos poucos alterando o formato, a oferta e a concepção das políticas, a partir de modificações legais que facilitam o processo da participação privada na educação pública (Cury, 2006; Eiras, 2008; Adrião, 2018; Freitas, 2018). Essa forma incremental de modificação permite que a entrada privada ocorra sem o debate público, visto que, aos poucos não se percebe a intensidade e extensão com que essa participação vem acontecendo; desse modo, vamos nos acostumando aos novos formatos com a participação privada, sem nos questionarmos e discutirmos outros caminhos para as políticas de educação e, principalmente, um projeto nacional capaz de revolucionar as escolas públicas.

Isso ocorre pois há uma predominância em aderir e apoiar mudanças graduais na educação em contraponto a “grandes narrativas”, por serem as primeiras mais fáceis de controlar e reverter (Mészáros, 2008). Mudanças estruturais são mais imprevisíveis e assim angariam menos apoio e mais oposição. Estudioso de políticas públicas, Lindblom (1991) observa que em geral o Estado tende ao *incrementalismo* quando elabora suas políticas; na visão do autor, as políticas que se propõem a modificar estruturalmente uma realidade são

mais difíceis de serem articuladas, tanto em termos políticos quanto institucionais requerendo, por vezes, negociações que tornam-se proibitivas ao desenvolvimento da política (Lindblom, 1991).

Ao longo dos anos as várias reformas empreendidas em distintos contextos foram, em muitos casos, justificadas pela necessidade de modificar a educação pública melhorando sua qualidade por meio do aparato e da presença privada. Ball (*et al.* 2011) observa o fenômeno das reformas baseadas em “transferências de políticas” ou “empréstimo de políticas” que têm, de certo modo, conferido muitas similaridades às políticas educacionais ao redor do mundo. Puxadas por organismos internacionais⁷, tais políticas têm assumido um papel prescritivo, sendo propagadas como “receitas de bolo”, retirando toda a liberdade de criação e o foco de questões locais e do próprio contexto prático que permeia as escolas. Na visão do autor, as tecnologias de gestão para a educação, presentes nas reformas das últimas décadas, têm sido a forma de introduzir os preceitos do mercado na educação, atuando como um instrumento de regulação e controle das escolas e de seus atores pelo setor privado (Ball *et al.* 2011).

Como observa Silveira (2020), a ampliação dos organismos de controle internacionais está atrelada à própria expansão do capital e sua financeirização; essa ação objetiva, sobretudo, que o mercado possa atuar na economia de modo global, a partir de sua influência nas decisões locais por meio do estabelecimento de políticas, que se estruturam sem participação popular, respaldadas por organismos internacionais a serviço do capital. A autora reforça a atualidade da tese gramsciana ao demonstrar que a expansão do capital também se dá por meio da ampliação da interdependência geopolítica-econômico-cultural. Com a adoção do “grande Estado burguês supranacional” como modelo e emissor de ideias e políticas, em detrimento de construções próprias do Estado Integral nacional, promove-se a ruptura local afetando outras esferas, grupos e instâncias da vida social (Silveira, 2020).

Não se pode negar que, decisões, declarações, pactos, acordos e tratados estabelecidos em reuniões especializadas, comitês e conferências, em nível supranacional, têm implicações imediatas e mediatas no curso das políticas em nível nacional, estadual e municipal. É claro que essas decisões enfrentam as relações de poder e de classe internas à cada país, engendrando: de um lado, a ofensiva da classe trabalhadora, seu fortalecimento e radicalização; de outro, a emersão de movimentos nacionalistas, herdeiros do nazismo e do fascismo (Silveira, 2020, p. 139).

Aprofundando a análise, Silveira (2020) observa que ao desconsiderar o efeito dos

⁷No caso da educação brasileira, destaca-se a atuação dos seguintes órgãos: CEPAL, UNESCO, Banco Mundial, BID, BIRD, FMI, ONU e UNICEF.

organismos supranacionais nas investigações de políticas públicas de educação, mascara-se uma importante influência sobre as ideias e reformas empreendidas, as quais, em alguns casos, sobrepõem-se, até mesmo, ao Estado Integral e suas questões internas.

Analisando as reformas educacionais empreendidas na América Latina Trojan (2016), observa que em diferentes países tais reformas mostraram-se similares em relação ao fato de acompanharem o movimento global de modernização do Estado, baseando-se em diretrizes de organismos internacionais e de desenvolvimento, tendo como objetivos a melhoria da qualidade e da eficácia dos serviços públicos e a produtividade vinculada à redução dos gastos governamentais, defendidos por meio de descentralização e privatização.

Com o fomento de organismos internacionais na América Latina, a partir da década de 1990, observou-se em todo o continente um aumento do investimento público em educação, que se estabilizou nos anos 2000 (Trojan, 2016). A partir de então houve o entendimento, sobretudo puxado pelo Banco Mundial, de que os valores empregados nas políticas educacionais latino-americanas já eram suficientes e, logo, o que faltava era gestão adequada dos recursos e dos resultados (Trojan, 2016). Essa redução dos aportes internacionais para as políticas sociais, em especial à educação, levou a uma consequente desvalorização do investimento nas escolas por parte dos governos latino-americanos (Trojan, 2016).

Com o deslocamento dos recursos de organismos como o BID para a área de competitividade, os países passaram a depender de seus próprios orçamentos para cumprir metas pactuadas em convenções internacionais, como a de Joimtien, e cobradas por tais entidades (Trojan, 2016). Assim, apesar da ausência de apoio financeiro internacional continuado para os países latino-americanos, estes mantiveram o compromisso com os modelos de gestão preconizados baseando-se na centralização de decisões, na regulamentação e avaliação da qualidade e na descentralização das responsabilidades, minimizando a importância do papel do Estado sobre os resultados educacionais (Trojan, 2016).

Um ponto relevante para o entendimento da reforma empresarial refere-se à variabilidade na extensão e intensidade da participação privada em diversos contextos, podendo a interferência empresarial ocorrer ao longo de anos, numa espécie de evolução. Tomando as proposições de Ball (*et al.* 2011) e de Freitas (2018), podemos analisar que a reforma empresarial se consolida a partir de ações que vão, aos poucos, modificando a estrutura das políticas públicas e tornando-as mais suscetíveis à entrada das organizações privadas. Em geral, os passos privatizantes observados são:

- Padronização de conteúdos, métodos e técnicas de ensino

- Avaliação sistemática por meio de testes estandardizados de larga escala
- *Accountability* de docentes e escolas pelo desempenho obtido nos testes
- Comparação e competição entre alunos, escolas e redes de ensino
- Controle privado da escola em termos econômicos, administrativos e sociais

Apesar de escolas não serem empresas, o emprego de alguns métodos da gestão privada pode, certamente, trazer benefícios ao ensino. Todavia, chama atenção o fato de que estes passos reformistas são empregados como salvadores da educação pública sem a análise de outras iniciativas e propostas e, acima de tudo, desconsiderando as múltiplas realidades da educação e secundarizando a participação da comunidade escolar. Esses pilares arduamente defendidos no Brasil pela nova direita — apesar desta não ser um bloco homogêneo em suas ideias — permitem uma combinação das máximas do liberalismo econômico com o autoritarismo social, retirando recursos das políticas públicas e repassando ao setor privado o controle da educação (Freitas, 2018).

Uma contribuição importante sobre os formatos utilizados pela reforma empresarial da educação é encontrada em Rodriguez-Arana (1991) que propõe quatro tipos de atividades que se relacionam com a privatização. Em suas palavras:

Primeiro, a desregulação ou liberação de determinados setores econômicos. Segundo a transferência de propriedade de ativos, seja através de ações, bens etc. Terceiro, promoção da prestação e gestão privada de serviços públicos. E, quarto, a introdução de mecanismos e procedimentos de gestão privada no marco das empresas e demais entidades públicas (Rodriguez-Arana, 1991, p. 75, tradução nossa).

Apesar de todos os tipos de atividades descritas envolverem uma disputa de espaço pelos direitos sociais, incluindo seu planejamento, oferta e controle, é necessário ampliar nossa compreensão a respeito dos formatos diversos adotados com frequência nos processos de reformas empresariais: a concessão, a privatização e as PPPs.

As *concessões públicas* contemplam a transferência temporária de um serviço público à iniciativa privada cujas benfeitorias realizadas pelo concessionário ficam, ao término do contrato, incorporadas ao patrimônio público; já a *privatização* envolve a venda de um patrimônio público ao setor privado que passa a controlar seu destino (Eiras, 2008). Ampliando a compreensão do termo, Rikowski (2017) observa que dentro do conceito de privatização também existem distinções importantes; para o autor, pode ocorrer a *privatização clássica ou direta*, com a venda de ativos públicos a investidores privados e a *privatização por controle* no qual o patrimônio continua sendo público, mas a gestão, por meio de contrato, passa ao ente privado (Rikowski, 2017). Em geral, o termo privatização na educação refere-se

ao segundo processo, ou seja, “a tomada de controle sobre a educação por parte das empresas que não envolvem propriedade” Rikowski, 2017, p. 400).

No caso das PPPs, estas pressupõem um acordo de cooperação técnica, econômica e gerencial entre empresas e governos, com o intuito de desenvolvimento de um projeto específico no qual o público e o privado se empenham em definir as melhores formas de agir em termos de eficiência e eficácia; esse tem sido o formato mais utilizado para participação privada na educação pública brasileira (Eiras, 2008). Estimuladas pelo FMI, as PPPs foram delineadas pelo órgão a partir de um documento que preconizava como passos necessários para sua consolidação: possuir uma clara política de investimentos e os recursos necessários à sua implementação, adequar a estrutura institucional, avaliar e selecionar as ações prioritárias, examinar opções e manejar expectativas (Eiras, 2008, p. 132).

Apesar de não haver um formato único para as PPPs, dados os distintos contextos nos quais são realizadas, o fato é que elas sinalizam um recuo do domínio do Estado no campo do atendimento das demandas sociais, transferindo ao setor privado a direção das agendas e das políticas públicas, bem como as decisões sobre a melhor forma de executá-las (Eiras, 2008). As PPPs podem assumir como objeto a compra de vagas pelo governo em escolas particulares para alunos de menor renda, parcerias para construção e gestão administrativa de espaços escolares, gestão financeira e de recursos humanos pelo setor privado e prestação de serviços de qualificação pedagógica e venda de insumos didáticos (Patrinos; Barrera-Osorio; Guáqueta, 2009); nesses casos, o Estado continua mantenedor apesar da interferência privada. Esse formato tem recebido apoio tanto de sociais-democratas quanto de defensores do capitalismo desenvolvimentista (Freitas, 2018).

Para ressaltar que as redes públicas de ensino sob processos privatizantes caminham em direção ao aumento progressivo da participação privada e do encolhimento da presença pública, Freitas (2018) utiliza o conceito de *vetor de privatização*; para o autor, as reformas empresariais permitem a ampliação gradual do empresariado em diversas frentes das políticas educacionais, aumentando sistematicamente sua atuação.

A participação privada na gestão de escolas *charters*, ou no Brasil conveniadas, inclui a administração dos espaços, a aquisição de insumos e a gestão de pessoal, que passam a ser de competência do setor privado, normalmente por meio de fundações, institutos, ONGs, OSCIPs ou OS. Nesse formato, normalmente sob as justificativas de melhoria da qualidade, maior eficiência e economia, o planejamento, a gestão e a avaliação ficam a cargo do setor privado, sendo o papel público o de prover recursos financeiros e acompanhar o processo (Apple, 2005; Freitas, 2018). Essa política, implantada no Reino Unido e EUA nos anos 1990

rapidamente foi abarcada por instituições internacionais como um modelo de reforma para o desenvolvimento educacional, sob os argumentos de serem o caminho para a melhoria de qualidade da educação pública, carregando uma visão de ineficiência do Estado e de máxima eficácia do setor privado (Apple, 2005; Freitas, 2018).

Como salienta Freitas (2018) essa forma de atuação privada é, por vezes, chamada de *publicização*, conforme proposta do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado por Bresser-Pereira em 1995; isso porque, não se entende como privatização pelo fato dos espaços e equipamentos não serem vendidos, mas apenas alienados ao setor privado.

Essa defesa nos parece um pouco confusa se tomarmos o conceito de público como aquilo que é gerido democraticamente, de acordo com leis e regulamentos públicos e ainda por servidores públicos. Quando a terceirização adentra as escolas e redes de ensino, ela certamente impõe aspectos do privado. Ainda que o parceiro seja uma instituição sem fins lucrativos, ela não é pública. Adiciona-se o fato de que, os governos ou possuem pouca capacidade de avaliação ou se restringem a questões mais gerais da parceria, relegando outros aspectos aos gestores terceirizados.

A evolução desse processo seria a política de *vouchers* — formato preferido pelos neoliberais — na qual cabe ao Estado apenas prover recursos diretamente às famílias para que estas escolham qual escola seus filhos irão frequentar. A sustentação originária dessa ideia de escolhas individuais, incluindo os direitos sociais como a educação, remonta aos preceitos da “Teoria da Escolha Pública”, cunhada por James Buchanan (1987), cujos estudos introduziram o individualismo metodológico⁸ na ciência política, com a defesa da ineficiência estatal em relação ao setor privado (Dias, 2009).

A proposta original de *vouchers* educacionais foi ampliada a partir de Milton Friedman na década de 1950, influente economista liberal, que expôs sua visão sobre a necessidade de interferência mínima do Estado, bem como dos benefícios da livre escolha para a melhoria dos serviços (Freitas, 2018). Sobre esse pressuposto cabe às famílias o direito de escolher o melhor “serviço” educacional para seus filhos o que elevaria a qualidade escolar, por meio da livre concorrência entre escolas. Guiando-se pelas leis de livre mercado, as escolas boas recebem mais recursos e podem melhorar seus serviços, ao passo que, as piores ou melhoram ou deixam de existir. Ao governo, cabe apenas a distribuição de recursos para serem gerenciados pelos pais que, nessa lógica mercantilista de educação, são clientes à

⁸ O emprego do termo individualismo não se refere a valor ou egoísmo, mas trata-se de uma visão que compreende caber ao indivíduo realizar escolhas e tomar decisões e não ao Estado ofertar direitos sociais, entendidos como serviços (DIAS, 2009).

escolha de uma mercadoria que melhor os atenda (Apple, 2005).

Nessa ótica, a educação passa por um processo de *mercantilização* que reduz seu potencial à uma mercadoria passível de troca (Motta; Andrade, 2020) e que “cerceia o desenvolvimento humano, oblitera a compreensão da realidade e reifica, enrijece e *fetichiza* as relações entre humanos” (Andrade; Silva; Lamarão, 2021, p. 317). Criticando tal visão Giroto e Cássio (2018, p. 11) salientam que:

a garantia do direito à educação se expressa na liberdade concreta de escolha dos sujeitos em relação ao acesso à unidade escolar, bem como na garantia de permanência e de apropriação dos conhecimentos. Por isso o tripé acesso/permanência/apropriação é condição mínima para que possamos discutir sobre o direito à educação de qualidade no Brasil. Tal debate pressupõe reconhecer o direito à educação como direito territorial, desigualmente distribuído no momento atual e que precisa ser levado em conta quando da implementação de políticas públicas [*sic*].

O processo de escolha imposto pelo pensamento neoliberal na educação, sob alegação de liberdade, beneficia aqueles pais e alunos com melhores condições de acessar e obter informações, requerendo um cuidado redobrado sobre os efeitos de políticas públicas educacionais com foco em preceitos do setor privado, principalmente sobre grupos já historicamente excluídos ou prejudicados em função da classe e da raça (Apple, 2005; Nogueira; Lacerda, 2014).

Esse ponto é central e relevante no debate: enquanto direito social, a educação precisa ser garantida igualmente a todos, de maneira gratuita e pelo Estado; enquanto serviço público perde tais propriedade e, principalmente, pode ter sua oferta, controle e recursos concedidos ao setor privado. O aluno cidadão cede lugar ao cliente, consumidor dos serviços da escola (Alcântara; Matos; Costa, 2020), reduzindo a presença do Estado e da participação comunitária. Nas palavras de Freitas (2018, p. 29, grifos do autor) “do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como “empresa”.

Um ponto a se pensar nessas reformas é a ausência de qualquer previsão quanto ao debate social e político das PPPs; ainda que seja difícil operacionalizar uma discussão ampla com a sociedade, existem instâncias constituídas que representam o interesse da coletividade tais como conselhos, fóruns e até mesmo o legislativo eleito pela população. Diante do exposto, fica clara a secundarização da importância de democratização das propostas pela ausência de previsão para a submissão destas ao escrutínio de camadas da população ou de seus representantes.

É salutar que o desenho de políticas públicas seja o mais analisado e debatido possível, visando à geração de um consenso democrático e representativo, capaz de amenizar os efeitos de interesses não coletivos. Ferraz (2016, p. 35) acrescenta que

a privatização do público só é passível de ser operada na proporção em que os interesses privados são explicitados, confrontados e debatidos. Assim, em regimes democráticos, para se privatizar o público — e isso é sempre parte do processo político — é necessário publicizar o privado e, por meio de amplos consensos sociais de liberar sobre como, quando e sob qual hierarquia de importância, os diversos interesses privados serão atendidos.

Outro ponto incluso nos apontamentos do FMI a respeito das PPPs e que merece destaque refere-se à distribuição dos riscos entre os setores público e privado, de modo que, nenhum dos dois fossem lesados em termos econômicos no desenvolvimento das ações empreendidas (Eiras, 2008). Ocorre que, dificilmente esse risco não será deveras calculado pelo setor empresarial que tão bem lida com questões estratégicas de investimentos, sendo possível inferir que este não entra para perder. E cabe ainda acrescentar, conforme observou Eiras (2008), que nem sempre os ganhos do governo são os mesmos da população. Em outros termos, ainda que as PPPs sejam benéficas do ponto de vista econômico a governos e empresas, cabe o questionamento se estas, de fato, representam os interesses das camadas populacionais atendidas pelas políticas ou serviços públicos.

O Estado não é o mesmo que a sociedade civil. Como salienta Fontes (2020) o Estado brasileiro é constituído de uma *ampliação seletiva*, onde as lutas e demandas das camadas mais populares sempre foram afastadas das pautas de políticas públicas, seja por obstáculos de classe seja por repressão e violência, o que separa ainda mais os conceitos de Estado e povo. Longe da população menos favorecida e contando com ausência de debates, as políticas educacionais têm contado com a participação da iniciativa privada sem a alocação de recursos deste grupo nos objetivos de melhoria da escola pública, que as representações empresariais tanto defendem (Ferraz, 2016).

Cumprir destacar que os institutos, fundações e ONGs ligados aos setores empresariais e financeiros, ao adentrarem o espaço da educação pública são anunciados como representantes da sociedade brasileira, todavia, é fundamental entender que eles representam a elite econômica do país e em decorrência, seus interesses (Peroni, 2018). Com o setor empresarial representando a sociedade brasileira ocorre uma falsa sensação de participação na política educacional, ao mesmo tempo em que se mascara os conflitos inerentes aos interesses de classe.

Quanto aos reformadores empresariais da educação é importante reconhecer que não se trata de um bloco uniforme, assim como o processo também não é estandardizado. Encontram-se defensores da reforma empresarial entre liberais-democratas e sociais democratas para os quais a finalidade é melhorar a educação mantendo-a sob a gestão pública; também adeptos do neoliberalismo, para os quais o Estado deve ser combatido e não fortalecido, defendendo a privatização de toda a rede escolar pública como sendo a única forma de assegurar uma educação de qualidade, pela incorporação dos princípios de gestão privada e livre mercado no seio das políticas públicas (Freitas, 2018).

Há ainda outros perfis de apoiadores e reformadores, por exemplo, aqueles que se dizem apolíticos ou isentos e querem apenas dedicar-se à causa da educação de qualidade. Estes reformadores, por meio de associações da sociedade civil ou sociedade civil empresarial (Fontes, 2020) denominam-se neutros e incorruptíveis, acima de todo mal e providos do mais nobre espírito de filantropia (Farias, 2022). Fontes (2020) critica essa atuação “filantrópica” dos organismos ligados ao setor empresarial, esclarecendo que existe filantropia no capitalismo, até porque existe desigualdade, mas não existe capitalismo filantrópico. Na visão da autora, essas entidades sem fins lucrativos constituem-se Aparelhos Privados de Hegemonia e contribuem para o avanço do capital sobre o fundo público da educação e seu controle.

A identificação dos institutos privados com ideais filantrópicos é facilmente incorporada pelo senso comum, na medida em que as pessoas tendem a considerar positivo que milionários invistam seus recursos em favor da educação pública (Fontes, 2020); todavia, essa visão contribui para afastar o debate público dos interesses e efeitos dessa ação “filantrópica”. Os tão aclamados “investimentos sociais” são novas nomenclaturas para a prática da tradicional filantropia que, de fato, pouco tem de compromisso com a mudança das condições da coletividade (Fontes, 2020).

Cumprir destacar que a *filantropização* moderna não pode ser dissociada da visão neoliberal, na qual o papel do Estado na garantia dos direitos sociais deve ser reduzido; segundo essa visão cabe ao setor empresarial, que se apropria da “filantropia”, o apoio e a oferta conjunta de direitos públicos, como a educação, que é vista por esses grupos filantrópicos como oportunidade de negócios (Ravitch, 2011; Estormovski; Esquinsani, 2022).

É o caso no Brasil da ONG Todos Pela Educação que se apresenta como agente neutro e técnico, dotado de pessoal, ideias e métodos acima de qualquer questionamento e imbuídos de espírito “filantrópico”, cujos membros praticam investimento social com

objetivos de desenvolvimento coletivo (Saviani, 2008; Martins, 2016; Fontes, 2020; Caetano; Peroni, 2022). Sobre essa suposta neutralidade, cumpre acrescentar que todos somos seres políticos ao convivermos em uma sociedade política. Podemos escolher por não nos filiar a um partido, mas ao defendermos ideias, também fazemos política. Em especial, no tocante ao movimento de reforma empresarial da educação, é difícil dizer que a organização do setor privado não possui interesses políticos, isso porque, ao adentrarem o espaço dos direitos sociais públicos, centram-se em uma arena política forjada historicamente por lutas, conquistas e derrotas dos cidadãos e de seus representantes legalmente eleitos. Como assevera Oliveira (2022, p. 10)

o debate e a disputa política acerca de questões públicas são esvaziados para que decisões contrárias ao interesse geral sejam tomadas a partir de argumentos que aparentemente são técnicos. O verniz técnico, neste caso, vem acompanhado do argumento de que as medidas regressivas em favor dos interesses do capital são neutras e isentas de ideologias, fato facilmente visto como improcedente, pois se percebe com facilidade a quais interesses sua implementação serve.

Um outro aspecto relevante que precisa ser considerado é o que Freitas (2018) chama de “redes difusas de influência” dos reformadores, conceituadas por ele como a intensa e extensa relação que os atores privados mantêm com acadêmicos, fundações, institutos, filantropos, instituições financeiras, fundos de investimentos, mídia, legisladores e políticos. Essas redes fazem com que a atuação privada seja fortemente respaldada como de interesse da população, garantindo às reformas uma boa sustentação em termos de propaganda e financiamento. Como saliente Rikowski (2017) as influências para a privatização da educação envolvem muita publicidade e persuasão social que incluem

as tentativas de redes de representantes do capital favoráveis à privatização, máquinas de relações-públicas, organizações de *lobby*, meios de comunicação simpáticos à privatização, declarações públicas de gerentes do alto escalão e executivos de corporações, grupos de opinião radical de direita (os chamados *think-tanks*) e as conclamações dos partidários da privatização em educação para convencer em relação a uma necessidade percebida das políticas que a promovam. A superioridade da privatização para a prestação pública também é defendida, e “evidências” são reunidas (Rikowski, 2017, p. 405).

Especificamente em relação à mídia, Kingdon (2003) observa que, apesar desta não ter o poder de formar a agenda pública, definindo o que entra ou não no debate e nas formas de construção das políticas, ao acompanhar o debate da agenda formulada, ela atua para destacar algumas questões e pontos, fazendo circular ideias e dando ênfase a alguns aspectos da preferência de grupos que querem representar, influenciando a opinião pública e seu

juízo sobre as políticas. Desse modo, “a mídia exerce um efeito, mesmo que indireto, sobre os participantes do processo decisório” (Capella, 1996, p. 35).

Cumpra-se destacar no caso do Brasil a grande influência que grupos empresariais exercem sobre a grande mídia, seja pelos vultuosos recursos destinados a anúncios, seja pela participação acionária, como é o caso do TPE cujas pautas e métodos passaram a ser tratados pela mídia brasileira como os únicos possíveis, transformando os interesses defendidos pela mencionada ONG como os únicos da sociedade brasileira (Martins, 2016). Como acrescentam Kossak e Vieira (2022), o maior mérito da influência do TPE na mídia foi o estabelecimento de uma espécie de consenso na sociedade brasileira sobre as finalidades, prioridades e métodos da educação brasileira. Com o emprego de termos como voluntariado, empreendedorismo, responsabilidade social, redução de custos, performance, resultados, melhoria, entre outros (Vaz; Cavalcante, 2022) o discurso do terceiro setor sobre a educação, amplificado pela grande mídia, capta a atenção do senso comum.

Ao defenderem bandeiras como a melhoria da qualidade da educação, melhor resultado na aprendizagem e consequentes oportunidades aos alunos, os reformistas conduzem uma expressiva parte da população a apoiarem suas causas, afinal ninguém discorda dessa necessidade. Todavia, o fato dos métodos utilizados pelas reformas e da presença privada não ser discutida, faz com que a população não se atente a fatos importantes como o crescimento do controle ideológico e social do setor privado sobre a escola, a precarização do trabalho docente, a fragilização da democracia comunitária e escolar, efeitos colaterais, como a segregação e a desigualdade, e a transformação do direito social da educação em um serviço.

Apple (2005) nos fornece uma preciosa reflexão acerca das estratégias de mudança do senso comum em relação à educação pública em tempos de privatização, *mercantilização* e avaliação constantes. Primeiramente, em sua visão, é preciso reconhecer o papel exercido pela classe média gerencial e profissional; essa parcela da população que se utiliza de serviços públicos, mas que possui mais acesso à informação e recursos que a expressiva maioria das famílias, seja trabalhando no setor privado ou no público, concebe as instâncias da vida e os serviços públicos como carentes de racionalização, padronização e gerenciamento eficaz. Em sua visão, trata-se de incorporar práticas burocráticas, padronizadoras e similares à linguagem empresarial (Apple, 2005). Isso respalda a ação de grupos do mercado junto a governos legitimando sua atuação como fundamental ao alcance de resultados pelas escolas, o que recai novamente sobre a necessidade de aumento das formas de controle e auditoria do desempenho obtido pelos alunos.

Outro fator apontado por Apple (2005) refere-se ao efeito que décadas de ataque aos funcionários públicos e aos serviços por eles prestados geraram sobre a população, levando a uma concepção aceita, por boa parte das pessoas, sobre a incapacidade do setor público de alcançar bons resultados. Isso contribuiu para a abertura de espaço para as ideias e ações privatizantes, convencendo as pessoas da desnecessidade do setor público.

Não é incomum vermos reformadores privatizantes utilizando grandes empresas e empresários como exemplos a serem seguidos pelas escolas e seus gestores: “o gestor é o herói cultural do novo paradigma” (Ball *et al.* 2011). Valoriza-se a definição e alcance de resultados, a superação constante destes e ainda, o fazer melhor que os demais, o que envolve instaurar a competição entre discentes, docentes e escolas. Neste pensamento, se grandes empresas sobreviveram ao capitalismo concorrencial e ao livre mercado também as escolas podem se beneficiar dessa regra para melhorar seus serviços.

A partir de variados disfarces o elemento-chave do pacote que compõe a reforma da educação, [...] se constitui pelo conjunto de três tecnologias da política: o mercado, o gerencialismo e a performatividade. Esses elementos apresentam diferentes graus de profundidade em diferentes locais e/ou nações, mas eles são próximos e interdependentes no processo da reforma. Quando empregados de forma conjunta se transformam em atrativa alternativa para superar o estado centralizador. Em termos gerais, as novas tecnologias da reforma são parte importante no jogo de alinhamento do setor público aos sistemas de organização, métodos, cultura e ética do setor privado. Neste jogo, as diferenças entre o público e o privado são reduzidas e o alinhamento cria as pré-condições para a privatização e a mercantilização dos serviços públicos (Hostins; Rochadel, 2019, p. 71-72).

A *performatividade*, enquanto um conceito que abarca um conjunto de relações de governança e práticas sociais, marca também um novo método de controle e regulação pelo Estado neoliberal, distribuindo hierarquicamente funções, responsabilidades e recursos, de acordo com os preceitos definidos como desejáveis e desempenho alcançado (Hostins; Rochadel, 2019). Apple (2005) chama atenção para esse processo e seus efeitos futuros, uma vez que, ao transformarem a escola em fornecedora de um produto mensurável e comparável, desconsideram a complexidade envolvida nos processos de aprender e de ensinar.

Em última instância, a mercantilização da educação também modifica as relações entre pais e comunidade escolar; isto porque esses tornam-se “consumidores” do produto escolar e podem, desse modo, escolher priorizando os fornecedores que melhor os atendem; esse processo enfraquece elos comunitários e relações humanas construídas no local em que a escola se insere (Apple, 2005). Precisamos ainda pensar no que significa gerir uma escola ou uma política de educação, uma vez que isso abarca também controlar o campo ideológico de formação das ideias da juventude: o que, como e a quem ensinar passa a ser responsabilidade

do privado, o que nos permite questionamentos sobre a dominação da escola pública pelos interesses privados. Estudos vinculados à Sociologia do Currículo, já demonstram que a seleção e organização do que e como se ensina em uma sociedade é uma forma de exercício do poder e se vincula diretamente à propagação de ideias e domínio de determinados grupos, sejam estes ideológicos, políticos ou econômicos (Ramos, 2006).

A regulação dos sistemas curriculares por parte dos sistemas político e administrativo é uma consequência da própria estrutura do sistema educativo e da função social que cumpre. [...] A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento através do Sistema Educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade (Sacristán, 2017, p. 108).

Há que se refletir também acerca do caráter conservador e reacionário dessas reformas; como salienta Mészáros (2008), as mudanças têm sido mais cosméticas e pouco estruturais nas causas dos problemas educacionais, assim é preciso analisar o emprego crítico do termo “reforma”. Na visão deste autor, a educação sob a condução do mercado no sistema capitalista, possui uma enorme dificuldade para se renovar, reformular, remodelar; apesar das inúmeras reformas em curso, essas são feitas mais para adequar e corrigir os objetivos do que modificar a estrutura do sistema (Mészáros, 2008). Usando uma metáfora, seria como contratar um serviço de reparo para melhorar o aspecto indesejado deixado por um vazamento em um prédio, mas sem, todavia, resolver o problema estrutural que causou tal situação.

Assim, para Mészáros (2008) os programas de reformas educacionais, ainda que empreendidos por estudiosos e governos mais críticos ao modelo atual, são tímidos em combater as causas, atuando mais sobre os efeitos e menos sobre questões estruturais. Mesmo nas reformas ditas progressistas e independentemente do partido político, o autor observa elevada conformação e aceitação da impossibilidade de mudança verdadeira e de rompimento com a mercantilização da educação, o que ele atribui a uma autoderrota antecipada das reformas e de seus pensadores.

Caldas (2016) chama atenção para este fato apontando que entre as mudanças mais drásticas promovidas pelo neoliberalismo na sociedade, certamente a “morte das utopias” é a mais grave, uma vez que acarreta uma descrença na possibilidade de mudanças concretas, minando as bases de esperança e as chances de se pensar para além de modelos e conceitos neoliberais. Especificamente no campo educacional se estabeleceu uma “pedagogia da hegemonia” como se a educação fosse livre de dissensos e os educandos e as escolas iguais em condições e características; essa pedagogia hegemônica legitima o consenso sobre temas

caros à população como democracia, cidadania, ética e participação, minando as tentativas de questionamentos ou revisões (Neves, 2005).

Longe do debate público, a educação será democrática e cumprirá sua função social conforme previsto na Constituição Federal? Dedicando-se à questão, Lima (2018b) observa que a democratização escolar no Brasil é especialmente complexa: pelo legado autoritário de períodos ditatoriais, pela previsão legal de princípios democratizantes sem base popular e pela falta de experiência e cultura com a participação democráticas. Afinal, leva-se tempo para a formação cidadã participativa e a organização comunitária. São processos de aprendizagem que não ocorrem em curto prazo.

Para o autor, as dificuldades de democratizar a escola pública e sua gestão tornou-se especialmente mais difícil em face de políticas educacionais de inspiração neoliberais e *gerencialistas*; a preconização de gestores focados em resultados, administração para cumprimento de metas, liderança para atendimento à melhoria da qualidade etc., certamente dificultam ou inviabilizam a participação no ambiente de decisões escolar de outros atores e grupos de interesses, sobretudo, da comunidade e pais de alunos (Lima, 2018b).

Imitando as organizações empresariais, a escola pública sai democraticamente deslegitimada, prescinde das suas especificidades, aliena as suas responsabilidades éticas, políticas e morais, para além de contribuir para a alienação dos docentes, enclausurando-os em programas e metas, em injunções didáticas, num regime avaliativo e quantitativo, aprisionando-os em programações, plataformas informáticas, novas formas de organização do trabalho e modalidades de supervisão direta. (Lima, 2018b, p. 25, *sic*).

É preciso observar que não se trata de abordagem simples e que pode ser compreendida de maneira uniforme. Motta e Andrade (2020) trabalham com o conceito de *empresariamento da educação de novo tipo* para explicar como a combinação de movimentos histórico-estruturais do capital aliados às características de nosso capitalismo dependente e as configurações neoliberais vigentes no Brasil contribuem para aprofundar a interferência e participação privada na educação; essa visão salienta que é preciso aprofundar a análise entendendo que, para além da formação de trabalhadores e da manutenção das relações de produção, essa participação se ampara e modica as estruturas ideológicas, políticas e jurídicas da educação (Motta; Andrade, 2020). Seguindo essas observações, Andrade, Silva e Lamarão (2021, p. 314) reforçam que “discutir educação escolar, ao longo da história e hodiernamente, significa mais do que entender o tema nessas óticas; requer, antes, entender os nexos entre elas e como e porque esses nexos atravessam as políticas educacionais brasileiras”.

Utilizando o conceito de Aparelhos Privados de Hegemonia Empresarial – APHE

para designar a atuação conjunta do empresariado em torno de seus interesses sobre a educação pública, Farias (2022) analisa que a Fundação Lemann e, obviamente todos os grandes institutos empresariais voltados à educação brasileira, atuam de maneira dual por meio das Frentes Móveis de Ação Empresariais⁹ e de suas *start-ups* educacionais. Enquanto as primeiras se voltam a unir diferentes associações empresariais em torno de objetivos partilhados, agindo como representação da sociedade civil e forçando a aprovação de legislações e políticas públicas, os mesmos grupos vendem “soluções” na forma de tecnologias, materiais, cursos etc. para atender a essas novas demandas aprovadas por meio de suas empresas educacionais. Desse modo, o setor empresarial exerce ao mesmo tempo o *lobby* da representação e se configura como o vendedor dos produtos para o governo, recebendo parte do fundo público.

Na visão de Rikowski (2017) o financiamento estatal da educação é uma fonte de recursos olhada com muito desejo pelo capital internacional que, frente aos arranjos econômicos atuais, busca novas formas de acumulação com a transferência de orçamento público. Corroborando esse entendimento, estudos realizados no âmbito de políticas educacionais desenvolvidas pelo MEC demonstraram considerável circulação de fluxo financeiro do orçamento público para institutos e fundações do terceiro setor ou de empresas ligadas a seus empresários mantenedores (Andrade; Motta, 2022; Braga; Rummert, 2022).

O estudo de Andrade e Motta (2022) demonstrou que durante a elaboração da BNCC em 2017, a Fundação Carlos Alberto Verzolini, ligada a grandes grupos que integravam o Movimento pela Base – MPB, foi contratada pelo MEC por mais de R\$ 18.000.000,00 para a prestação de serviços especializados na gestão da BNCC que, à época não havia sido aprovada. No mesmo período, a Fundação registrou um aumento de parcerias com a Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Telefônica e Instituto Inspirare, todos ligados ao MPB, que se tornou o grande promotor da urgente necessidade de aprovação da nova BNCC.

A venda de tais “inovações” por institutos privados em alguns casos, mostra um domínio de algumas empresas e suas fundações, como é o caso do Google *Workspace for Education* (GWE) pela multinacional Google, conforme demonstrou o estudo de Braga e Rummert (2022). De acordo com os autores, o programa do Google reúne diversas ferramentas voltadas ao ensino e à gestão escolar, além da venda de *Chromebooks* por meio de parcerias estabelecidas com redes de ensino públicas ao redor do mundo; “mais de 170

⁹ Entende-se por Frentes Móveis de Ação o processo político-ideológico de viabilização tática de unificação e de organização coletiva para disseminação dos valores, das concepções e dos projetos particulares das frações empresariais de diversos setores, para as classes subalternas, isto é, tornar o conteúdo ideológico e moral empresarial senso comum, no sentido gramsciano (Farias, 2022, p. 14-15).

milhões de estudantes e professores utilizam a plataforma educacional GWE [...] contando atualmente com mais de 100 milhões de acessos diários” (Braga; Rummert, 2022, p. 13). No Brasil o GWE estabeleceu parceria com a Fundação Lemann e o CONSED visando a qualificação de professores nos termos da nova BNCC e para o uso de tecnologias educacionais da plataforma, demonstrando o predomínio da atuação de grandes empresas e seus braços “filantrópicos” sobre a educação brasileira (Braga; Rummert, 2022, p. 13).

Todos esses exemplos nos permitem o questionamento se ainda podemos falar em uma educação e uma política educacional pública gerida pelo governo no Brasil e, apesar dos argumentos de que o Estado ainda controla os sistemas de ensino, a reflexão de Freitas (2018, p. 50, grifos do autor) nos parece oportuna:

A questão é que não existe “meia privatização”. Não existe “quase” mercado. Uma vez iniciado o processo, coloca-se a escola a *caminho da privatização plena da educação*, ou seja, sua inserção no livre mercado, como uma organização empresarial, sem contar que a transferência para as organizações (ONGs) insere de imediato as escolas em formas de controle político e ideológico ditadas pelas mantenedoras privadas (ou confessionais) dessas cadeias, retirando as escolas do âmbito do controle público).

Estariam desse modo as escolas se tornando espaços puramente neoliberais? Uma visão salutar da análise do processo de reformas educacionais sob influência do mercado é encontrada em Peetz (2019). A partir da obra de Niklas Luhmann e do estudo empírico de escolas alemãs, o autor desenvolve o conceito de *economia organizacional*. Em seu entendimento, na contemporaneidade vivemos em uma sociedade de organizações na qual os diferentes tipos de organizações (escolas, partidos políticos, universidades, empresas), constituem-se subsistemas da vida social, dedicados a atuar com foco em determinado problema e entregar um produto esperado pela coletividade (Peetz, 2019).

O neoliberalismo, por sua vez, objetiva imprimir a lógica mercadológica a todos esses subsistemas sociais ou tipos de organizações, tornando-as mais semelhantes às organizações empresariais com a valorização de termos como eficiência, redução de gastos, liderança organizacional etc. Contudo, estas organizações possuem uma história e formas de atuar que as conferem algum nível de estabilidade e, até certo ponto, resistência a uma mudança completa para se “mercantilizarem” (Peetz, 2019).

Desta maneira, o autor desenvolve o conceito de *economia organizacional* para explicar as transformações que ocorrem nas estruturas organizacionais a partir do avanço do neoliberalismo pelo mundo.

Os estudos do neoliberalismo analisam o surgimento e a difusão de uma ideologia ou semântica hegemônica que posiciona o mercado como o melhor mecanismo de coordenação, orientações empreendedoras dos sujeitos e a redução da regulação (Peetz, 2019, p. 593, trad. nossa).

De maneira distinta, a abordagem da *economia organizacional*, analisa as transformações das estruturas organizacionais a partir da influência da economia de mercado reconhecendo, todavia, que o impacto não é o mesmo sobre todas as organizações, tanto em termos de extensão quanto em termos de aspectos transformados (Peetz, 2019).

O estudo de Peetz (2019) com escolas alemãs de ensino médio, que estavam sob forte cobrança por resultados no PISA, comprovou que os programas, as formas de comunicação e as pessoas apresentaram mudanças moderadas a partir das reformas; todavia, as estruturas posicionais foram fortemente afetadas pela incorporação de um novo perfil de liderança escolar mais similar à gestão privada, por intermédio de ações como flexibilização de cargos e contratações.

Desta maneira, consideramos as proposições do autor pertinentes para nossa análise, uma vez que, mais do que concluir que as escolas estão se transformando em empresas, é importante estudar cada caso e contexto, uma vez que, enquanto organizações histórica, social e culturalmente formadas, as unidades escolares também possuem resistência por meio de aspectos mais difíceis de serem modificados, como o vocabulário, a forma de atuação, a conexão com a comunidade, a cultura e o clima, etc.

Reforçando essa ideia, Gomes (2005) explica que, nos formatos atuais, as escolas estão mais afastadas dos tipos de organizações tradicional e burocrática da teoria weberiana; isso porque, escolas não são caixas pretas que recebem insumos, processam e entregam resultados — como uma empresa. O autor utiliza a metáfora das camadas de uma cebola para explicar como as escolas são compostas de níveis, possuindo em seus interiores vários elementos que tornam a análise linear complexa e, de certo modo, incorreta do funcionamento destas organizações.

A estrutura da escola e do sistema educacional estão muito distantes de uma empresa, com estrutura piramidal, onde as ordens passam de escalão a escalão. Ao contrário, os fatos se sucedem diferentemente, de tal modo que uma metáfora útil seria a da cebola. De fato, o sistema educacional está dividido em camadas: primeiro, abrem-se as das diversas redes, depois de órgãos gestores regionais e locais; em seguida, as diferentes escolas e, nestas, as diversas turmas, com os seus variados professores e, por fim, os grupos de alunos, com adesão maior ou menor aos objetivos da escola. Desta forma, orientações e normas não passam com facilidade de uma para outra camada (Gomes, 2005, p. 283).

Essas observações nos permitem entender que ao estudarmos a influência privada nas

reformas educacionais, precisamos considerar que as escolas não são, a exemplo de seus atores, passivos em relação às mudanças propostas (Ball *et al.* 2011).

Cumprido salientar que a abordagem da *economia organizacional* não invalida as modificações provocadas pelo neoliberalismo; todavia, estimula uma investigação focada em aspectos da teoria das organizações que permitem uma compreensão mais apurada, não apenas das transformações como também das resistências organizacionais para com as reformas educacionais em sociedades neoliberais.

Especificamente, tomando como foco de análise a relação empresarial com as políticas públicas de educação no Brasil, é preciso compreender que, apesar de sempre ter ocorrido uma influência de setores do capital sobre a escola pública, nota-se que essa relação não é estática. Como bem salientou Peroni (2018) ela se torna parte constitutiva das modificações econômicas e sociais, materializando as mudanças que ocorrem na sociedade em cada época, refletindo na educação a luta de classes, as disputas por representações e os objetivos sociais mais amplos e profundos que nos norteiam enquanto atores e sujeitos de uma política (Peroni, 2018; Pires, 2018). Cunha (2007) observa que a fronteira entre o público e o privado possui caráter meandroso na medida em que não se pode afirmar que estamos em um processo contínuo e generalizado de privatização da educação; segundo o autor, vivenciamos processos que alternam as disputas entre a força do setor público e a do privado, sendo determinados pelas características econômicas, políticas, sociais e culturais de cada momento.

Destarte, para melhor compreender como ocorreu em diferentes épocas essa influência privada sobre as reformas e as políticas públicas de educação no Brasil discutiremos no próximo tópico, a partir de um olhar histórico e reflexivo, a construção da relação Estado e mercado em torno de tais políticas. Para melhor compreensão das ideias apresentadas, a discussão foi organizada em dois períodos cronológicos

2.5 Os primórdios da política de educação e seu relacionamento com a iniciativa privada: um histórico do Brasil imperial à ditadura militar

A educação pública no Brasil foi por séculos delegada à Igreja Católica, que estabelecia suas premissas e cuidava de sua oferta. Apesar de atos legais do Império preverem a oferta de educação primária, essa não se confirmou como diretriz do governo central, que entregou, de maneira descentralizada, às diferentes regiões do país tanto o estabelecimento das diretrizes quanto a oferta de educação; essa entrega gerou enormes disparidades e ampliou as desigualdades de acesso e formação entre as distintas camadas sociais e regiões brasileiras (Manacorda, 1989; Saviani *et al.*, 2006; Saviani, 2013a; Abrucio, 2018; David; Fonseca;

Pereira, 2018).

Pode-se considerar que o primeiro esboço de uma política pública de educação no país, ocorreu nas décadas de 1920 e 1930 no esforço empreendido por professores e intelectuais da Associação Brasileira de Educação (ABE) para libertar a política educacional do controle católico e torná-la laica; ação que deu início ao movimento da Escola Nova, cujos princípios liberais representaram um avanço para a época.

Em 1931 a Reforma Francisco Campos, marcou o início da estruturação do ensino superior e do secundário no país, além de outras conquistas estruturantes, como a criação do Conselho Nacional de Educação (Branco *et al.*, 2018). Contudo, apesar de verificados progressos em alguns estados, a falta de uma coordenação nacional da política educacional ampliou desigualdades e foi omissa em estabelecer diretrizes e parâmetros para o ensino público (Saviani, 2008; Brito; Silva, 2019; Vieira, 2017; Abrucio, 2018).

Com a chegada de Getúlio Vargas ao poder e seu esforço de substituição do patrimonialismo pela instituição de uma burocracia meritocrática capaz de produzir políticas públicas no Brasil, esperava-se que a educação fosse impactada de maneira significativa (Abrucio, 2018; David; Fonseca; Pereira, 2018). O Manifesto dos Pioneiros de 1932, entre outros pontos importantes, apontava para a urgente necessidade de uma coordenação federativa das políticas educacionais, mas ao mesmo tempo também preconizava a oferta de ensino fundamental como responsabilidade das redes estaduais (Zander; Tavares, 2016; Branco *et al.*, 2018). Foi a primeira vez que se buscou compreender a educação enquanto uma pauta nacional apontando para a necessidade destas políticas serem elaboradas no “plano científico” (Gil, 2016, grifos do autor). Apesar de seus esforços, o varguismo centrou-se mais nos objetivos econômicos que nos direitos sociais e a educação foi pouco beneficiada com inovações no período (Abrucio, 2018; David; Fonseca; Pereira, 2018).

Devido às características autoritárias da gestão do país no período, tanto a Reforma Francisco Campos (1931-1932) quanto as Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946) não conseguiram efetividade na consolidação de uma política educacional pensada nacionalmente, delegando boa parte da oferta do ensino no período à vontade e disponibilidade de iniciativas locais (Saviani, 2013b), mantendo-se dual em relação à uma educação destinada às elites e outra aos filhos da classe operária (Branco *et al.*, 2018).

Em 1930, apenas 65% da população brasileira possuía acesso à escola (Mello, 1991) e, nesse primeiro momento, as demandas dos setores econômico e empresarial se concentravam na ampliação da oferta escolar e na modernização da educação para atender às necessidades crescentes do desenvolvimento industrial do país, notadamente, a formação de

trabalhadores qualificados para o chão de fábrica da nascente indústria nacional (Saviani, 2008; Vieira, 2017; Brito; Silva, 2019).

Em meados de 1940 os EUA implementaram e difundiram em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, o *Training Within Industry* – TWI que, abraçado pela Organização Internacional do Trabalho – OIT, transformou-se em uma metodologia aceita de formação. Em muitos casos, o TWI substituiu a educação escolar que era menos voltada à profissão e incluía outros saberes científicos (Antunes; Pinto, 2017).

Cumprir destacar que a rápida disseminação do TWI no Brasil, não o restringiu apenas ao ambiente de educação corporativa e fabril. Como demonstram Antunes e Pinto (2017), iniciado em filiais de empresas americanas em São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais, a partir de 1946 as próprias instituições escolares brasileiras foram incentivadas a implementar o ensino do modelo TWI voltado prioritariamente à formação profissional e especialização técnica; o modelo teve continuidade por meio das escolas do Serviço Nacional da Indústria – SENAI disseminadas pelo país nas décadas seguintes (Antunes; Pinto, 2017).

O foco dos recém-criados SENAI e SENAC passou a ser a formação rápida, entregando um trabalhador semiqualficado para ser aperfeiçoado nas empresas, assumindo de maneira gradual uma parcela da responsabilidade pela educação dos brasileiros (Krawczyk, 2011; Branco *et al.*, 2018).

A lógica de uma educação voltada à preparação para o trabalho permeou boa parte das políticas de educação no Brasil e fundamentou ainda mais a divisão escolar entre ricos e pobres, sendo o primeiro grupo formado para pensar, gerenciar e adentrar aos estudos superiores e o segundo seguir atuando nas fábricas e reproduzindo o que lhes fora destinado a fazer. A formação das massas não se constituía uma preocupação no período, cujas reformas e prioridades da educação apontavam ou para o ensino superior, que no período era exclusivo das elites, ou para a formação de trabalhadores para as indústrias dos centros urbanos, desconsiderando os cidadãos das demais regiões (Zander; Tavares, 2016).

Há que se reconhecer que a pressão do setor empresarial pela ampliação da oferta escolar pública, aliada à mobilização de movimentos sociais, colaborou para que a política educacional lograsse êxito na redução do analfabetismo de 56,1% em 1940, para 39,7% da população em 1960, redução importante considerando o crescimento populacional do período (Braga; Mazzeu, 2017).

O Plano de Metas do governo de Juscelino Kubitschek e o expoente desenvolvimento econômico e industrial do período, não trouxe avanços significativos para a educação, compreendida, restritamente, como necessária para fornecer mão de obra técnica

para a crescente indústria brasileira de base (Branco *et al.*, 2018).

Na década de 1960 ocorreu uma segunda tentativa de consolidação de um plano nacional de educação que contemplasse temáticas comuns a todo o território e servisse como uma bússola das ações governamentais. A cargo do Conselho Federal de Educação foi elaborado um documento com metas quantitativas e qualitativas a serem realizadas em oito anos (Gil, 2016).

A forma da participação privada foi modificada quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 4.024/61, na qual o movimento empresarial assumiu papel de destaque nas discussões e representações em torno das políticas públicas educacionais, sobretudo nas questões que envolviam a formação profissional e técnica de nível médio (Saviani, 2013a; Andrade; Motta, 2022).

Essa participação foi aprimorada durante a ditadura militar, especialmente pela assinatura dos acordos entre o Ministério da Educação e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (Saviani, 2013b; Brito; Silva, 2019; Andrade; Motta, 2022). Como salienta Cunha (2007) o favorecimento à participação dos segmentos religiosos e privados no ensino público no período, ocorreu não por características privatistas das Forças Armadas, mas sim pela estreita relação ideológica e política entre esses setores e o golpe. Por intermédio da União, a educação privada foi beneficiada com incentivos e isenções fiscais, bolsas de estudos pagas por recursos públicos a entidades filantrópicas ligadas a grupos empresariais e até mesmo por uma espécie de “reserva de mercado” com o governo se isentando da oferta de novas vagas; em adição, o “milagre econômico” aliado ao sucateamento das escolas públicas fez com que uma parcela da população que possuía recursos suficientes demandasse por educação privada, estimulando um significativo crescimento do setor no período (Cunha, 2007). Pode-se dizer que os anos de Ditadura Militar representaram o início da acumulação de capital para o setor educacional privado (Cunha, 2007).

Sob forte repressão social e controle estatal, a política de educação experimentou uma modificação significativa quanto às representações atuantes em seu desenho no período. “A resposta das políticas públicas de educação às demandas do mercado inicia seu percurso cada vez mais à margem da presença dos educadores, professores e intelectuais, estudantes e comunidade escolar, na formulação das diretrizes para a educação” (Brito; Silva, 2019, p. 104).

Nesse momento existia uma centralização do planejamento das políticas de educação, nas bases do Estado burocrático, com modelo *top-down*, com a formulação

centralizada no topo da hierarquia governamental e repassada como instruções para níveis mais baixos até a ponta da execução junto aos beneficiários (Rua; Romanini, 2009; Lotta *et al.*, 2018). Esse pequeno grupo de especialistas da alta burocracia traduzia em programas as leis e diretrizes aprovadas sob influência de organismos ligados à ditadura e a agentes influentes do setor empresarial, as quais seriam executadas por burocratas profissionais (Gomide; Pires, 2014); ocorrendo uma separação entre formulação e implementação das políticas educacionais (Rua; Romanini, 2009).

No tocante à avaliação das políticas educacionais nesse espaço de tempo, estas foram incipientes ou se voltaram apenas a mensurar o acesso e a permanência na escola (Santos; Santos; Garcia, 2020); o que, aliado à falta de transparência e à repressão social, não contribuía para uma compreensão mais efetiva dos mecanismos de planejamento e implementação desenvolvidos pelo Estado brasileiro.

Uma vez que a educação não era prioridade dos governos ditatoriais brasileiros, a pressão e a influência de instituições financeiras e empresariais nacionais e internacionais no período, foi fundamental para a ampliação da oferta educacional no ensino fundamental, no ensino médio e na formação profissional de nível técnico, (Brito; Silva, 2019). Entre 1960 e 1990, o país avançou nos índices de cobertura escolar de 50% para 90% dos alunos de 7 a 14 anos (INEP, 1996), apesar do acelerado crescimento demográfico e processos de industrialização e urbanização que levaram a consideráveis fluxos migratórios (Mello, 1991). Nesse sentido, a educação, enquanto política pública e direito social, tornou-se uma realidade para os brasileiros: a universalização da oferta, bem como o acesso à educação não se apresentavam como problemas tão alarmantes quanto no passado.

Do ponto de vista da gestão, Mello (1991) observa que a expansão quantitativa das escolas no período não veio acompanhada de uma reorganização institucional que criasse condições mínimas de funcionamento qualitativo destas unidades. De acordo com a autora, os controles centrais foram aumentados e diversificados, dificultando o cumprimento das atividades-fim pelas escolas, gerando uma confusão nacional quanto aos objetivos, propósitos e formas de execução da política educacional (Mello, 1991).

Analisando a questão social, conforme apontam alguns estudos, a política educacional na Ditadura, orientada pelas demandas do mercado e pela interferência de organismos internacionais, pouco fez para corrigir desigualdades no próprio sistema (Pochmann, 2016; Dourado, 2013; Arroyo, 2011; Frigotto, 2006). O ensino médio brasileiro, cuja oferta foi ampliada nas décadas de 1970 e 1980, fundou-se basicamente na continuidade da preparação profissional dos jovens pobres para as fábricas (Frigotto, 2006).

Essa relação entre capital e educação, colaborou para a manutenção de uma estrutura social classista, que pouco acreditava ou fazia para construir uma educação emancipatória das pessoas em termos sociais, culturais, políticos e econômicos. Destarte, apesar das conquistas relacionadas ao acesso e à oferta de ensino público no período, em termos de gestão e qualidade não houve progresso significativo, haja vista que o principal interesse do empresariado era a formação de trabalhadores em termos quantitativos e não qualitativos (Abrucio, 2018; Corti, 2019).

Com a retirada de apoio das elites econômicas à Ditadura, que se deu mais em função de seus interesses que pela valorização da democracia, o regime foi, significativamente, enfraquecido (Andrade; Motta, 2022). Junto às discussões no período da transição para o regime democrático, teve início a organização de movimentos sociais e de trabalhadores da educação que objetivavam eliminar a centralização autoritária da ditadura, buscando uma descentralização das ações e a construção de estratégias voltadas à reorganização do ensino no País. Tal movimento pretendia estimular na educação a participação democrática e a autonomia, com a valorização dos direitos sociais e de cidadania (Zander; Tavares, 2016; Alcântara; Matos; Costa, 2020).

Nesse intuito, o período de redemocratização foi marcado pela tentativa de diversos movimentos de trabalhadores da educação e suas associações representativas para implantar uma política educacional nacional; esse esforço culminou na realização das Conferências Brasileiras de Educação de 1980 a 1991 (Saviani, 2018), com importantes discussões e apontamentos que norteariam o texto constitucional, posteriormente aprovado. Sobre o conturbado período Andrade e Motta (2022, p. 8) analisam que

no Brasil, sentia-se fortemente a necessidade de reconstruir um modelo de sociedade radicalmente distinto do período anterior. Especialmente no âmbito escolar, para os trabalhadores, tratava-se de destruir por completo o modelo educacional da ditadura militar: privatista, excludente, repressivo, desigual, precário. Para os empresários industriais, urgia a necessidade de, para retomar as taxas de lucro, readequar a força de trabalho às mudanças no mundo do trabalho. Outrossim, de cimentar socialmente as mudanças estruturais e superestruturais em curso, a despeito da luta dos educadores contra os desdobramentos da nóxia política educacional da ditadura militar.

Reorganizando o tabuleiro dos apoios políticos e das influências dos grupos sociais, o período que antecede a redemocratização foi importante para a política pública de educação brasileira, estabelecendo as bases para os novos caminhos que viriam a ser construídos. Nesse sentido, no próximo tópico discutiremos as políticas educacionais no Brasil e sua relação com o movimento empresarial após o fim da Ditadura Militar e o início do período democrático.

2.6 A relação empresarial com as políticas de educação após a redemocratização: um novo momento?

Após os anos de ditadura que marcaram o Brasil, a reorganização da sociedade foi reconfigurada a partir de novas demandas, destacando-se: de um lado a luta por direitos sociais e de outro as novas formas de organização do capital e de seus representantes no seio da sociedade democrática que se viria a construir; essa remodelação nos permite observar a “relação entre o público e o privado como projetos societários em disputa” (Caetano; Peroni, 2022, p. 2).

No Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 a educação nacional foi alicerçada nos princípios de participação e gestão democráticas, passando a ser assegurada como direito do cidadão e dever do Estado, que obtêm sobre esta, titularidade e exercício plenos; por sua vez, o ensino privado ficou permitido, desde que submetido à autorização e regulação do Estado (Cury, 2006; Minhoto, 2016). O período é marcado pelos debates para o fortalecimento do ensino público que foi colocado como central na pauta educacional, com uma consequente redução dos subsídios dados pelos governos à iniciativa privada (Cunha, 2007).

Reorganizando a divisão federativa do país, a Constituição definiu papéis e atribuições ao governo central, ao mesmo tempo em que delegou poderes e responsabilidades a estados e municípios no tocante à educação (Abrucio, 2018; Santos; Santos; Garcia, 2020). As políticas constitutivas estabeleceram não apenas as atribuições pela oferta de cada etapa de ensino, mas também apresentaram as “regras do jogo” do financiamento educacional.

Ficaram definidos os temas da descentralização, participação, transversalidade e transparência para a política educacional (Gomide; Pires, 2014). Nesse contexto, a fragmentação das políticas educacionais ganhou apoio tanto da esquerda quanto dos liberais, uma vez que os primeiros a viam como uma forma de defender a autonomia e o segundo grupo a enxergavam como uma descentralização benéfica. Na prática, Estados e municípios tornaram-se responsáveis pela execução de políticas que, em muitos casos, não foram planejadas por eles, mas centralizadas e repassadas no modelo *top down* (Zander; Tavares, 2016).

Em mesmo sentido, apesar de seu propósito original, o pacto federativo não garantiu condições naturais de democracia e igualdade. Isso porque, ao descentralizar, embora visasse maior autonomia e participação, a organização do sistema educacional brasileiro acabou por sobrepor atribuições e responsabilidades tornando difícil a cobrança e o acompanhamento, bem como contribuiu para ampliar as condições de desigualdade entre regiões e Estados,

comprometendo a qualidade de ensino para todos (Zander; Tavares, 2016).

O pacto federativo acarretou uma descentralização descoordenada, que sobrepôs a oferta de ensino fundamental a estados e municípios, deixando a cargo das próprias redes decisões sobre estratégias e desenhos das políticas de educação, ignorando o papel dos estados enquanto órgãos aglutinadores e coordenadores (Mello, 1991; Abrucio, 2018; David; Fonseca; Pereira, 2018).

Na visão de Zander e Tavares (2016) esse processo de descentralização da execução da política de ensino ancorou-se numa proposta amplamente apoiada por organismos internacionais como a OEA, a UNESCO, o BID e o BIRD, enquanto modelo para a reforma educacional para a América Latina. Na visão das autoras, também reforçou o compromisso brasileiro com a priorização da educação da elite, uma vez que, ao não definir elementos de correção e amenização das desigualdades dentro do sistema escolar, acabou por privilegiar os alunos de maior nível socioeconômico — NSE (Zander; Tavares, 2016).

As avaliações das políticas públicas de educação ganharam espaço e valorização neste período, cujo início de uma nova fase, que se tentava mais democrática, requeria acompanhamento do cumprimento dos novos preceitos e princípios colocados em vigor com a nova Constituição Federal, ao mesmo tempo em que os organismos internacionais exigiam a avaliação como parâmetro para controle social do gasto público (Silva; Barros, 2015; Garcia, 2020).

Todavia, sem estabelecer metas de financiamento e resultados de longo prazo, as ações educacionais tornaram-se reféns do clientelismo político por recursos federais para seu desenvolvimento. Simultaneamente, abriu-se espaço para a atuação empresarial em consonância com movimentos internacionais, em especial, a concepção da terceira via como solução para os problemas educacionais (Mello, 1991; David; Fonseca; Pereira, 2018; Peroni, 2018; Pires, 2018). A terceira via ou terceiro setor surge como uma “suposta alternativa entre a lógica do mercado representada pelos neoliberais e a lógica social representada por governos mais assistencialistas e de esquerda” (Vaz; Cavalcante, 2022, p. 8); todavia, acabou se configurando como o braço das elites econômicas dentro do ensino público.

É nesse contexto de ausência de uma integração central de objetivos, aliada à baixa capacidade de formular e executar políticas educacionais, que a partir da década de 1990, ocorreu uma participação mais articulada e incisiva do movimento empresarial em torno das políticas públicas de educação no Brasil. No período de 1985 a 1995 a pauta da política educacional brasileira passou a ser dominada pelos temas da descentralização e da qualidade (Zander; Tavares, 2016).

As propostas de reformas para a América Latina originadas do “Consenso de Washington” baseadas em equilíbrio fiscal, abertura econômica, privatização e desregulação de mercados marcaram a agenda da política educacional que incorporou os conceitos de Estado mínimo¹⁰ e de incapacidade estatal para gestão de resultados das políticas públicas, o que encorajou o avanço privado sobre a escola pública (Fiori, 1998; Saviani, 2018; Braga; Lopes, 2019; Pires, 2018; Peroni, 2018).

Marco dessa nova agenda, o Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas pelo Desenvolvimento (PNUD) organizaram em Jomtien em 1990 uma conferência da qual resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, cujas bases neoliberais defendiam maior participação da sociedade no desenho educacional, notadamente, representantes ligados aos setores produtivo e financeiro que, segundo essa visão, entendiam das medidas necessárias para o desenvolvimento econômico (Libâneo, 2016; Saviani, 2018; Brito; Silva, 2019; Lima; Silva; Silva 2019; Pires, 2018).

O foco desta agenda era ampliar a eficiência e a qualidade das escolas públicas, empregando o mínimo de recursos possíveis, bem como exigindo que os governos implementassem medidas de avaliação e acompanhamento dos resultados obtidos a partir dos compromissos assumidos e dos recursos recebidos (Santos; Santos; Garcia, 2020). Dissertando acerca da atuação da classe empresarial a partir das reformas do Pacto Global preconizadas por organismos internacionais Andrade e Motta (2022, p. 13) destacam o papel que os reformadores assumiram de

construir um novo senso comum, soldador do bloco histórico neoliberal doravante em sua vertente social-liberal – ratificando, assim, que a escolarização é um dos mecanismos de conformação, internalização e sedimentação da forma burguesa de enxergar e compreender o mundo, inclusive sua estrutura de classes. Essa nova função dos empresários era imperativa diante da realidade que tratou de demonstrar a fragilidade da teoria do capital humano rejuvenescida nas políticas de educação dos anos 1990.

Nesses termos, o governo de Fernando Collor (1990-1992) inicia discussões na busca pela reforma neoliberal da educação (Costa, 2023). Todavia, pelo ambiente político tumultuado e por sua curta duração, é com Itamar Franco (1992-1994) que esses preceitos são atendidos por meio do Plano Decenal “Educação para todos” (BRASIL, 1993). O referido Plano traduzia, a partir da linguagem da Declaração Mundial, os compromissos constitucionais de erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental

¹⁰ Uma das contradições neoliberais que defende a redução da atuação estatal nas políticas sociais ao mesmo tempo que o mercado financeiro requer com frequência a participação do capital público em suas causas e interesses (Colares; Colares, 2022).

(Saviani, 2018).

O período foi marcado pela organização de grandes empresas brasileiras em fóruns, associações e institutos com objetivo de buscar um protagonismo na construção das agendas de reforma educacional, incluindo o desenvolvimento de competências tecnológicas e organizacionais no ambiente escolar (Bernardi; Uczak; Rossi, 2018). Os processos de desenvolvimento tecnológico requeriam mudanças na regra da elite bem formada e da massa preparada para operar tarefas simples: era preciso novas bases para sustentar o desenvolvimento econômico (Mello, 1991).

Nas discussões da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB nº. 9.394/1996 ficou visível a maior capacidade de articulação do movimento empresarial em torno da aprovação de agendas públicas educacionais, exercendo influência sobre legislações e políticas voltadas às escolas públicas (Brito; Silva, 2019). A LDB expressava o alinhamento da legislação brasileira às proposições de organismos internacionais (Alcântara; Matos; Costa, 2020) abrindo, inclusive, a possibilidade de transferência de recursos públicos da educação para o setor privado (Colares; Colares, 2022; Andrade; Motta, 2022).

No governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), os preceitos de modernização do Estado, expressos pelo PDRAE e pela Emenda Constitucional nº. 19/98, que permitiam terceirizações de serviços públicos e privatizações e estimulavam a incorporação de práticas e valores gerenciais na administração pública, imprimiram novas formas de fazer política educacional (Abrucio, 1997; Estormovski; Esquinsani, 2022; Vaz; Cavalcante, 2022). Apoiadas, sobretudo, pelo ajuste neoliberal e pelas reformas que buscaram desresponsabilizar o Estado pela garantia de direitos sociais (Pires, 2018; Corsetti, 2019; Braga; Lopes, 2019; Lima; Silva; Silva, 2019; Saviani, 2020), as ações empreendidas no período “conduziram o deslocamento de direitos sociais e universais, como saúde e educação, tão recentemente conquistados, para serviço público não estatal” (Andrade; Motta, 2022, p. 11).

As formas de ação conjunta entre governos e empresas foram facilitadas por leis que permitiam a ampliação de transferências da educação pública para o setor privado, por meio das OS e OSCIP; com a aprovação da Lei 9.790/99, foi possibilitado a tais instituições privadas se inserirem na “promoção gratuita da educação, observando-se a forma complementar de participação das organizações” (BRASIL, 1999). As parcerias provenientes da lei assumiram dimensões e efeitos diferentes a partir dos contextos locais nos quais foram e são implementadas (Adrião, 2018; Pires, 2018).

A legalização do processo de responsabilização de escolas e seus profissionais foi iniciado com a aprovação da nova LDB que estabeleceu em seu artigo 9º a obrigatoriedade,

por parte da União, de assegurar a realização de avaliações na educação em âmbito nacional (BRASIL, 1996). Horta Neto (2018) ressalta o fato de que a avaliação externa sobre os resultados escolares e como forma de melhorá-los era tão amplamente aceita como modelo, a partir da experiência norte americana, que o Senador Darcy Ribeiro, apontado pelo autor como um dos maiores intelectuais da educação brasileira, foi defensor ferrenho da inclusão deste modelo de avaliação na LDB. Em suas palavras:

Eis a contradição: o homem de esquerda que consegue claramente identificar os problemas da escola, relacionando as dificuldades de aprendizagem com a pobreza da população, é o mesmo que usa uma das principais bandeiras do neoliberalismo para controlar uma pretensa qualidade da escola que se almeja, ainda que com o argumento de orientar a política educacional. Os testes cognitivos, gradativamente, com o passar dos anos, e com a sucessão de partidos no governo federal, transformar-se-ão em um fetiche que acabará seduzindo as diversas administrações federais desde 1988, com diferentes perfis ideológicos (Horta Neto, 2018, p. 44).

Assim, a partir de debates e acordos, com a aprovação da LDB, oficializou-se a realização de avaliação externa para mensuração dos padrões de qualidade na educação brasileira, o que estimulou a adoção de diversas ações de mensuração em larga escala em âmbitos locais e nacionais (Minhoto, 2016). Essa aposta da LDB no modelo de avaliação neoliberal norte americana, elucida a adesão quase totalitária a esses preceitos na política educacional e que, com o tempo, abririam espaço à responsabilização docente e à entrada da iniciativa privada.

A partir dessa previsão legal, a criação da Secretaria de Avaliação e Informação Educacional (Sediae), vinculada à estrutura do INEP, possibilitou a ampliação de pesquisas estatísticas e comparativas como base para a avaliação do sistema educacional brasileiro. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), consolidado na década de 1990, passou a ser fundamental para subsidiar as pesquisas sobre políticas e programas educacionais no Brasil (Minhoto, 2016; Santos; Santos; Garcia, 2020). A formatação do SAEB foi similar à de entidades de outros países e suas avaliações estruturadas remontam a influências internacionais (Minhoto, 2016).

Para os críticos da LDB aprovada em 1996 a lei serviu mais para instituir um sistema de avaliação que um sistema nacional de educação.

Não existe sistema nacional porque não garantimos no conjunto das escolas, níveis, modalidades, “unidade na diversidade”. A repartição do atendimento educacional entre os diversos entes federativos tem resultado, entre nós, em fragmentação, sobreposição de instâncias, excessivo controle burocrático em certos aspectos e total falta de acompanhamento em outros (Zander; Tavares, 2016, p. 106).

A instituição dos PCNs em 1997 e 1998, também merece destaque por buscar a uniformização do ensino no período e, em conformidade com diretrizes de órgãos internacionais, se mostraram como

uma importante via de acesso do setor empresarial às políticas públicas educacionais, baseando-se nos valores do projeto capitalista contemporâneo de sociabilidade e favorecendo a possibilidade de intervenção direta das empresas no currículo, na seleção de materiais e na gestão dos recursos das escolas públicas brasileiras [...], instituições e grupos privados, como o Projeto Cuidar do Instituto Souza Cruz e o Programa de Educação Afetivo-Sexual, da Fundação Belgo Mineiro, entre outros, assumiram a tarefa de implementação dos temas transversais nas escolas da rede pública (Branco *et al.*, 2018, p. 54).

Críticos do modelo de ensino público do período, os neoliberais entendiam que este era responsável por problemas econômicos como pobreza, desemprego, perda de produtividade e competitividade internacionais (Apple, 2003; Peroni, 2018). Ancorado no discurso neoliberal de eficiência privada em detrimento de desperdício público, o movimento do gerencialismo na administração pública (Bresser-Pereira, 2001; Sano; Abrucio, 2008; Peci *et al.*, 2008) ganhou força na educação, trazendo ideias da gestão privada para o setor público, como a diminuição do Estado e de seus serviços, a redução de gastos públicos, a desregulação e a privatização, instituindo uma agenda “gerencialista” no país (Lotta *et al.*, 2018).

Sob visões divergentes, o Plano Nacional de Educação aprovado em 2001, após muitas discussões no Congresso, contou com o veto presidencial a sete de seus trechos que versavam acerca de melhorias no financiamento público da educação (Gil, 2016). Em tempos de reforma e *downsizing* governamental, o novo PNE (Lei nº. 10.172/2001) trouxe a visão da má gestão como principal problema das escolas, secundarizando mecanismos de financiamento e investimento públicos em educação (Gil, 2016; Santos; Santos; Garcia, 2020).

Tem início, nesse período, um afrouxamento das fronteiras entre o público e o privado; os preceitos do neoliberalismo, da globalização, da reestruturação produtiva e da terceira via passaram a ocupar maior destaque nas agendas e instâncias de discussão da política educacional, impulsionando o fortalecimento e a atuação de institutos e fundações ligados aos setores empresariais e financeiros do país (Peroni, 2018; Andrade; Silva; Lamarão, 2021).

Autores como Abranches (2003) e Libâneo (2010) ressaltam que os princípios de participação, descentralização e autonomia defendidos como essenciais para a qualidade da

educação, foram articulados e operacionalizados no período como sinônimos de maior racionalização dos recursos e não conjugados com a ampliação da participação democrática. Acompanhando uma tendência mundial, a autonomia escolar passou longe de ser uma abordagem pedagógica, mostrando-se um mecanismo de inserção de ideias neoliberais, como a cobrança por resultados e a responsabilização das unidades escolares (Peetz, 2019).

A adoção do planejamento estratégico na educação nacional, traduzia em lei a linguagem gerencial e conclamava o setor empresarial a uma participação cada vez mais ativa no desenho das políticas, no qual se ignorava a discussão sobre o financiamento ou as condições socioeconômicas, mas asseverava o emprego de técnicas gerenciais como liderança do diretor escolar, planos estratégicos, metas de desempenho e um maior controle da sociedade sobre os resultados escolares para resolver os problemas de qualidade na educação (Castro, 2019).

Esse cenário abriu espaço para os chamados *Edubusiness* ou edunegócios que encontraram no Brasil um mercado promissor, devido ao tamanho da população em idade escolar, atraindo os olhares de mais organismos privados com ou sem fins lucrativos e ampliando a pressão de seus atores sobre o governo (Avelar, 2019). O foco desses institutos estava, inicialmente, na venda de soluções empresariais para a gestão escolar, *softwares*, consultorias, treinamentos e materiais didáticos padronizados, defendendo uma superioridade do setor privado em detrimento dos saberes construídos pela rede pública (Avelar, 2019). Motta e Andrade (2020) denominam esse processo como *mercadorização da educação*, que historicamente permitiu a transferência de recursos públicos à iniciativa privada em troca de suas soluções diversas.

O início dos anos 2000 foi marcado pela avaliação da Conferência Mundial Educação para Todos da UNESCO, que havia sido realizada uma década antes; após a nova reprogramação ocorreu a fixação de novas metas e objetivos para a educação a serem cumpridos até o ano de 2015; a meta da qualidade preconizou a “excelência da educação” dando ênfase a aspectos práticos e aplicáveis no cotidiano, desconsiderando outras abordagens e objetivos educacionais (Trojan, 2016).

Durante os governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010) não houve qualquer alteração quanto à hegemonia das propostas empresariais para a educação, concluindo alguns autores, que a política de conciliação com o setor promoveu uma impulsão à participação de tais entidades (Kossak; Vieira, 2022; Andrade, 2022); esse alargamento da participação privada ficou claro por ocasião da aprovação do Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação — PDE, instituído pelo Decreto nº. 6.094/2007, que regulou o pacto federativo

fortalecendo o alinhamento entre os diversos entes quanto aos propósitos de melhoria da educação (Saviani, 2018; 2020; Andrade; Silva; Lamarão, 2021). Tal plano traduzia em lei os mecanismos sempre pleiteados por institutos e organizações do setor privado, em especial a ONG Todos pela Educação (Saviani, 2008; Martins, 2016; Rossi; Bernardi; Uczak, 2017; Andrade; Silva; Lamarão, 2021), descrito por Andrade e Motta (2022, p. 14) como “o maior aparelho privado de hegemonia da história da educação brasileira”.

É na interferência nas políticas educacionais que a complexidade da rede formada pelo TPE e a interdependência entre atores e entidades se evidencia. Isso porque, na interlocução com o Estado, ora os membros do movimento - que participam de outras instâncias e compartilham dos mesmos ideais - agem isoladamente, ora agem como um ator coletivo, representando o próprio TPE (Martins; Krawczyk, 2018, p. 12).

O Compromisso Todos pela Educação mostrou-se um instrumento de *mercadorização* da educação conferindo-lhe formalmente a exigência de produção, avaliação e mensuração semelhantes a um serviço padronizado e uniforme; ao mesmo tempo marcou o início do casamento entre os empresários, sobretudo do TPE, e da política pública de educação em âmbito nacional, tanto em termos de formulação quanto de implementação (Andrade; Motta, 2022).

Gil (2016) observa que, apesar da alegação governamental de que o PDE não substituiu o PNE vigente por ter um caráter mais “executivo”, o referido plano possuía vários problemas quanto à falta de transparência dos dados utilizados, bem como das fontes de recursos e o emprego destes pelo Governo Federal. Na visão do autor, três fatores foram determinantes para a adoção do PDE em detrimento do PNE: a ONG “Todos pela Educação”, o Programa de Aceleração do Crescimento — PAC e a reforma ministerial empreendida pelo governo petista (Gil, 2016, p. 129).

A principal crítica à substituição do PNE pelo PDE é que o primeiro fora concebido com a participação de diversos setores e contou com a aprovação do Congresso, ao passo que o segundo se traduziu em um plano de gabinete, elaborado pelo MEC e pelo movimento empresarial. Diretrizes, planos e políticas públicas que não passam pela aprovação do Senado e da Câmara acabam se tornando menos democráticos e transparentes, por não terem sido submetidos à discussão entre diferentes visões representativas de diversos segmentos sociais (Gil, 2016).

O PDE não é um plano porque não parte de um diagnóstico, não define prioridades, não especifica os modos de avaliação e acompanhamento públicos, não possui

organicidade, entendida como coerência interna, não possui um projeto claramente identificável, sendo volúvel e disforme, moldando-se aos gostos e às vontades de poucos, trancados em seus gabinetes (Gil, 2016, p. 132).

Um dos mecanismos utilizados pelo PDE conduzia à elaboração por estados e municípios dos seus Planos de Ações Articuladas (PAR), que embora não tornasse obrigatória a adesão dos entes, limitava a cooperação técnica e financeira da União apenas àqueles que trabalhassem com a metodologia prevista, ou seja, no fim era impositivo (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017).

Cumpra ressaltar a inclusão do Guia de Tecnologias Educacionais no PAR, cujos materiais em larga medida eram desenvolvidos por entidades privadas que recebiam do MEC uma aprovação prévia para a inclusão que os qualificava a serem adquiridos por Estados e Municípios com recursos da União (Rossi; Bernardi; Uczak, 2017). Desse modo, perante o PDE e o PAR, o setor privado se firmou como coautor da política e ao mesmo tempo fornecedor de produtos e serviços que atendiam aos programas desenhados. Apesar de descontinuado antes do prazo de quinze anos inicialmente previsto, muitas das ações e programas do PDE continuaram vigentes e influenciando os investimentos e estratégias da política educacional (Santos; Santos; Garcia, 2020).

O Governo de Dilma Rousseff (2011-2016) deu continuidade às políticas educacionais do governo anterior, todavia, inovou com a implantação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) pela Lei 12.513/2011, que alocava recursos públicos para a expansão das vagas de formação técnica de trabalhadores para a iniciativa privada, inclusive aquelas com fins lucrativos; também ocorreu no período a aprovação do novo Plano Nacional de Educação — PNE 2014-2024 pela Lei nº 13.005/2014 (Krawczyk, 2011; Saviani, 2018; Peroni, 2018).

Estudos mostraram que além do movimento empresarial também os sindicatos exerceram grande influência na política educacional dos governos do PT, sendo estes determinantes para a aprovação de instrumentos como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para o magistério público da educação básica — PSPN (Ferraz; Gindin, 2014; Melo, 2013). Todavia, por sua própria atuação e articulação históricas, a participação sindical tornou-se restrita às bandeiras salariais e de valorização profissional que, embora fundamentais para a política educacional, desconsideraram outras questões defendidas pelo movimento empresarial as quais, no longo prazo, se mostrariam também uma ameaça aos interesses dos trabalhadores da educação, sobretudo pelo crescimento das terceirizações e privatizações (Ferraz; Gindin, 2014).

Sobre a relação entre os governos petistas e a atuação privada na educação, merece destaque o trabalho de Andrade (2022) que elucida com muita propriedade esse movimento do PT: de questionador da participação privada na educação nas décadas de 1980 e 1990 a operador do *lobby* empresarial na educação desde que assumiu o governo; De acordo com o autor, a influência privada não está vinculada a um partido ou ideologia política no Brasil, mas possui estreita relação com o poder governamental, seja qual for o grupo político à frente do país (Andrade, 2022). Fontes (2020) acrescenta que diante da maior integração do PT aos *aparelhos privados de hegemonia* instituídos e a serviço dos setores empresariais e financeiros, o partido viveu um afastamento de suas bases populares organizadas.

Em nosso entendimento, a forte presença da iniciativa privada influenciando os caminhos ou descaminhos assumidos pelas políticas educacionais em distintos ciclos econômicos (industrial, tecnológico ou financeiro), faz deste o grupo com participação mais duradoura e, recentemente, mais forte no desenho das ações voltadas ao ensino público. Exemplificando, em 2016 a instituição do Movimento Colabora Educação — MCE¹¹ buscou, por meio da governança territorial e compartilhada da educação entre poder público e iniciativa privada, o estabelecimento de novos regimes de colaboração na educação; esses formatos priorizam maiores possibilidades de articulação e atuação conjunta entre diferentes entes da Federação e organismos sociais, obviamente aí inclusos a circulação e transferência de recursos públicos por meio de pactos territoriais (Andrade; Silva; Lamarão, 2021).

O governo Michel Temer (2016-2018), apesar de breve, merece ter suas políticas educacionais analisadas com atenção; ainda em 2015, a Fundação Ulysses Guimarães ligada ao PMDB de Temer, atualmente MDB, lançou o programa “*Uma ponte para o futuro*” no qual explicitava seu compromisso com políticas neoliberais e o estreitamento da participação privada nas ações do governo como caminho para o Brasil (Costa, 2023).

A aprovação da Emenda Constitucional n.º. 95/2016 — que fixou o teto de gastos com educação — e da Lei Federal n.º 13.415/2017 — que reestruturou o ensino médio — foram amplamente influenciadas pelo movimento empresarial, organizações financeiras nacionais e internacionais e seus institutos devidamente representados nas instâncias formais das políticas educacionais, em especial no CNE (Martins, 2016; Saviani, 2018; Branco *et al.*, 2018; Ferretti, 2018; Corsetti, 2019; Costa, 2023).

Cumprir observar que a reforma do ensino médio, em específico, foi aprovada num momento político de fragmentação, devido ao *impeachment* de Dilma Rousseff e da baixa

¹¹ Integram o MCE: o TPE, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Itaú Social, a Fundação Lemann, o Instituto Natura, o Instituto Positivo e o Instituto Unibanco (Andrade; Silva; Lamarão, 2021, p. 328).

popularidade e legitimidade social do governo de Michel Temer (Lotta *et al.*, 2021); apesar deste cenário confuso,

a lei em questão propôs alterações e regulamentações para o Ensino Médio por meio de novas redações de artigos da LDB. [...] A título de exemplo, algumas das principais modificações foram: ampliação de carga horária; mudanças na estrutura curricular; alteração nas regras para formação de docentes; mudanças na oferta de educação profissional e técnica; incentivos à oferta de educação em tempo integral, dentre outras (Lotta *et al.*, 2021).

Alguns autores entendem o NEM como uma contrarreforma, uma vez que seu formato acarretou retrocessos em diversos aspectos, tais como a implementação de itinerário formativos¹² desconectados com a formação integral na cultura, na ciência e no trabalho e baseados no modelo fragmentado, esvaziado e economicista de ensino dos grandes institutos (Tiriba *et al.*, 2022; Costa, 2023).

Acerca da previsão de itinerários formativos é importante elucidar que essa não garante sua efetivação, uma vez que, não sendo obrigatória às redes de ensino a oferta de todos os itinerários, mas apenas um deles, o NEM não garante o direito à escolha e tampouco oferta uma formação múltipla em possibilidades de acordo com os projetos dos jovens (Ferretti, 2018). No discurso essa parte “diversificada” deveria servir como preparação para a vida e objetivava tornar a escola mais “atrativa”; na prática pode contribuir para uma formação aligeirada e incapaz de atingir seus objetivos, quer sejam de preparação para o ensino superior, quer sejam de inserção no mercado profissional.

Apesar da BNCC homologada ampliar a carga horária do ensino médio para 3.000 horas, antes 2.600 anteriores, esta destinou apenas 1.800 para a formação em disciplinas tradicionais: matemática, física, química, biologia, português, artes, história, geografia, filosofia e sociologia, alocando a metade do tempo de estudos para os itinerários e a formação profissional (BRASIL, 2017). Essa parte “diversificada” do currículo e de livre escolha por parte das redes de ensino estaduais, sem diretrizes claras e recursos necessários, acabou por promover uma oferta curricular temerária. Em algumas escolas, a oferta de disciplinas como “*O que rola por aí*”, “*RPG*” e “*Brigadeiro caseiro*”, suscitam muitos questionamentos por

¹² “No Brasil, a expressão “itinerário formativo” tem sido tradicionalmente utilizada no âmbito da educação profissional, em referência à maneira como se organizam os sistemas de formação profissional ou, ainda, às formas de acesso às profissões. No entanto, na Lei nº 13.415/17, a expressão foi utilizada em referência a itinerários formativos acadêmicos, o que supõe o aprofundamento em uma ou mais áreas curriculares, e também, a itinerários da formação técnica profissional” (BRASIL, 2018, p. 467, grifos do documento). São cinco os itinerários formativos, organizados em áreas: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias, Formação Técnica e Profissional.

parte de alunos, pais e professores (APÓS REFORMA, 2023). Do ponto de vista do trabalho docente observa-se uma desvalorização constante que, em face da redução da carga horária de disciplinas tradicionais, obriga os professores a assumirem matérias pouco ou nada relacionadas às suas áreas de formação (APÓS REFORMA, 2023). Isso implica novas formas de precarização e desvalorização do trabalho e do saber docente.

Com a justificativa de tornar o currículo mais flexível para melhorar a qualidade do ensino e combater os elevados índices de evasão e reprovação, o NEM pouco permitiu avançar nesses objetivos e, em essência, pavimentou o espaço para avanços da representação empresarial e suas ideias na política educacional (Ferretti, 2018). Os preceitos da Lei nº. 13.415/2017 foram bandeiras arduamente defendidas pelo TPE, pela Fundação Lemann e pelo Instituto Ayrton Senna que conseguiram, no momento das discussões no governo Temer, abafar grupos representativos contrários às propostas (Martins, 2016; Corsetti, 2019; Kossak; Vieira, 2022).

Como analisou Beltrão (2019), no período de discussão da reforma do ensino médio despontaram dois grupos muito representativos das disputas em torno dos interesses da política de educação no Brasil: de um lado, os empresários representados pelo TPE e de outro, movimentos de trabalhadores e pesquisadores em educação; nesse embate, que não podemos desconsiderar tem forte componente da luta de classes, o primeiro grupo conseguiu se articular melhor com a mídia e o governo vencendo o certame.

A Lei Federal 13.415/17 acaba por ser oriunda da própria ação sociometabólica do capital, onde o empresariado tem a possibilidade de interferência no processo de elaboração de políticas públicas no campo da Educação, realizando suas experiências nas várias regiões do país por meio de parcerias público-privadas com governos estaduais e municipais, que culminaram no desenvolvimento do processo de reforma e os dispositivos legais que o compõe (Kossak; Vieira, 2022, p. 11).

Em acréscimo, essa mesma lei teve sua proposta de estruturação construída à revelia dos sistemas de educação estaduais e suas representações legais, o que soa incoerente tendo em vista que a oferta do ensino médio é majoritariamente feita pelos Estados (Saviani, 2020) e estes deveriam adequar suas redes para cumprimento das medidas aprovadas pelo NEM (Lotta *et al.*, 2021). Ferretti (2018) observa que a origem autoritária do NEM conduziu a uma série de ocupações de escolas por estudantes, com a presença de repressão policial em alguns casos, clima nada propício para a implementação de uma política pública.

Na visão de Branco (*et al.*, 2018), o NEM falhou em não avançar sobre problemas urgentes e reais do cotidiano de alunos e docentes como o financiamento, a infraestrutura, a

formação e remuneração dos professores, a evasão e retenção discentes etc., priorizando alternativas superficiais e que facilitam a celebração de transferência de recursos públicos para instituições privadas.

Aqui cabe uma observação acerca do papel do CNE na aprovação do NEM; esta instância padece de fraquezas por estar subordinada ao Governo Federal e ter seus membros indicados diretamente pelo Presidente da República, podendo suas decisões serem ou não acatadas pelo Ministério da Educação, o que o torna, de certa maneira, pouco eficaz enquanto espaço de representação social, desfavorecendo grupos menos articulados e com poder político de menor peso (Gil, 2016).

Cumprir destacar que, posteriormente, o NEM se tornou um forte argumento para o estabelecimento de PPPs na educação sob o discurso do despreparo público para ofertar a jornada ampliada (Adrião; Borghi, 2008; Ferretti, 2018; Pires, 2018; Branco *et al.*, 2018). Analisando o desdobramento nos estados, Oliveira (2022) investigou o caso de Minas Gerais. O Projeto Somar desenvolvido pelo governo mineiro visando o compartilhamento da gestão escolar na rede estadual do ensino médio, por meio de certame licitatório para a contratação de OSCIP ou OS, ancorou-se nos preceitos da reforma do ensino médio e no discurso da qualidade como argumento. Segundo o autor, a Secretaria de Educação Estadual defende a gestão terceirizada pela “melhoria da qualidade do ensino a partir de um novo modelo de gestão, buscando diferentes estratégias para a implementação do Novo Ensino Médio - NEM, mais aberto ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas” (Oliveira, 2022, p. 4).

Apesar de recente, com início em 2021, alguns impactos do Projeto Somar, já podem ser analisados, como: remoção de todos os servidores das escolas de gestão terceirizadas para outras unidades, contratação de professores e demais servidores como terceirizados e em condições mais precárias, seleção de diretor escolar pela entidade privada contratada.

Um estudo realizado por Lotta *et al.* (2021), envolvendo o processo de implementação da reforma do ensino médio, pela Lei 13.415/2017, demonstrou que tal política promoveu mudanças distintas nos Estados. As modificações efetivas do ensino médio, a partir da aprovação da lei federal, estava vinculada à existência prévia de medidas locais, como o ensino médio em tempo integral e a formação profissional integrada nas redes estaduais (como já ocorria no ES desde 2007). Nesses casos, as mudanças foram apenas incrementais; por outro lado, em Estados com inexistência de políticas próprias voltadas ao ensino médio, a reforma representou um imenso desafio, requerendo modificações radicais quanto à sua atuação nesta etapa de ensino (Lotta *et al.*, 2021).

De um lado, a reforma levou o contexto da política a um alto conflito, na medida em que foi aprovada e estabelecida por um governo não legitimado por uma parcela da sociedade, sem levar em conta debates graduais anteriores. De outro lado, por não ter sido plenamente regulamentada, e por criar mudanças não consensuais, a reforma gerou um contexto de alta ambiguidade. Temos, portanto, o deslocamento de um contexto que variava entre implementação experimental e implementação administrativa para o de alta ambiguidade e alto conflito (Lotta *et al.*, 2021, p. 405).

Os autores ainda observaram que, em Estados onde havia uma realidade prévia de inovações com políticas específicas para o ensino médio, a reforma promoveu uma paralização, pois precisaram adequar-se e aguardar outras definições do MEC, como a aprovação da BNCC, posteriormente sancionada (Lotta *et al.*, 2021). Estes resultados demonstram o quanto a heterogeneidade da educação brasileira, suas muitas desigualdades e cenários de gestão pública, tornam as políticas executadas de maneira distintas, com resultados também diversos. Tal abordagem nos leva a constatar, no âmbito do ensino médio, a imbricada relação entre as políticas educacionais (de universalização, qualidade e de mudanças diversas sofridas por esta etapa de ensino) e os processos de poder político, econômico, social e cultural que, embora situados em distintos contextos, também revelam questões históricas em suas concepções e caminhos.

Em essência, a BNCC e o NEM, as mais recentes políticas públicas implementadas no Brasil voltadas a esta etapa educacional, comprovam a articulação, atuação e predominância das instituições privadas sobre a educação brasileira, conforme demonstra o texto de Caetano e Peroni (2022). As autoras destacam ainda a forte ligação entre os membros integrantes em todas as pautas hoje discutidas no Brasil, formando um bloco hegemônico de ideias e representação, destacando ainda a alternância entre alguns altos funcionários entre entidades privadas e governo (Caetano; Peroni, 2022).

O estudo de Costa (2023) exemplifica essa relação entre iniciativa privada e o NEM. O autor analisou a parceria firmada entre o Estado do Paraná e o Instituto Lemann cujo foco era a gestão educacional, em especial a elaboração de documentos e referenciais para implementação do NEM na rede paranaense; de acordo com o autor, houve a inserção de uma série de medidas neoliberais, como a criação de disciplinas de cunho utilitarista e “motivacional”, ampliando o currículo mas reduzindo o acesso a conhecimentos históricos e científicos, além do aprofundamento das desigualdades educacionais (Costa, 2023).

Essa teia de relações entre setor empresarial e política pública de educação reverbera interesses múltiplos. Camargo (2021, online) expôs o crescimento da participação empresarial no setor educacional privado após a reforma do ensino médio em 2017. De acordo com o autor, Jorge Paulo Lemann adquiriu no período (2017-2021) 51 unidades escolares do grupo

Cogna (ex-Kroton) por R\$ 1,5 bilhão (Camargo, 2021, online).

Sobre o impacto das PPPs no ensino médio, alguns estudos têm mostrado que estas têm servido para aprofundar desigualdades educacionais, uma vez que atendem parcialmente os estudantes — sendo a maioria aqueles que não precisam conciliar estudos e trabalho — e ainda com diferentes padrões de oferta entre unidades da federação (Ferretti, 2018; Saviani, 2020). Estudo coordenado pelo CENPEC nos estados de Ceará, Goiás, São Paulo e Pernambuco demonstrou que o ensino médio ofertado em tempo integral, em conformidade com as alterações da reforma, serviu para aprofundar as desigualdades escolares, pouco contribuindo para as questões que se propôs e ampliando desafios já existentes nas redes públicas.

Com a participação de Tribunais de Contas de quinze Estados brasileiros, o TCU publicou um detalhado relatório de auditoria realizada sobre o NEM e seu impacto no acesso e permanência dos alunos desta etapa escolar (TCU, 2023). O documento elucida a situação preocupante do ensino médio em relação a seus indicadores e evidencia falhas no processo de implantação do NEM, sobretudo em: governança multinível, dificuldades para adequar a infraestrutura escolar e preparar o corpo docente para as novas diretrizes curriculares do NEM e a oferta de itinerários formativos divergentes da BNCC e sem garantia de efetivo protagonismo dos estudantes (TCU, 2023). Conforme apontado pelo TCU, esses aspectos que estão sendo executados com inúmeras falhas são, justamente, as principais modificações trazidas pelo NEM; logo, podemos questionar se estamos de uma reforma ou um retrocesso na política educacional para esta etapa escolar.

Outro momento recente de maior participação recente do setor privado na política educacional foi expresso pela atuação em rede do Movimento pela Base Nacional Comum Curricular¹³ (MPBCC), braço do TPE (Fontes, 2020; Andrade; Silva; Lamarão, 2021; Costa, 2023), que contou com uma forte influência junto ao MEC e CNE, levando à promulgação da Portaria nº. 1.570/2017 que estabeleceu a nova BNCC, em conformidade com as demandas desse movimento, abrindo espaço para novas formas de inserção privada na educação pública (Croso; Magalhães, 2016).

Alguns exemplos do protagonismo do setor empresarial também podem ser

¹³ Integrado por: Banco Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Unibanco, Instituto Inspirare, Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Natura, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Instituto Rodrigo Mendes, SESC, Banco Mundial, Comunidade Educativa, Fundação SM, Centro de Excelência e Inovação em Políticas Educacionais, Instituto Singularidades, CENPEC, Movimento Todos pela Educação, Fundação Cesgranrio, Abrelivros, Labedu, Cidade Escola Aprendiz, Instituto INSPER, Fundação Roberto Marinho, entre outros. Tal associação é considerada um marco na atuação empresarial em torno da educação no Brasil por organizar e dar voz aos diversos atores do capital que atuavam individualmente (Kossak; Vieira, 2022).

encontrados nas discussões do pacto federativo da educação e na instituição dos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), em detrimento de outras propostas de docentes e da sociedade civil não empresarial (Carvalho, 2018; Araújo, 2013; Vaz; Cavalcante, 2022). O modelo dos ADEs foi proposto pelo TPE e se consolidou como um formato de regime de colaboração que, apesar da falta de regulamentação legal, seguiu sendo executado em formato de PPP com amparo no Parecer nº. 9 de 2011 do CNE e na Resolução nº. 1 de 2012 do MEC (Andrade; Silva; Lamarão, 2021; Vaz; Cavalcante, 2022).

Sobre o formato de ADE é possível elencar dois grandes problemas em sua adoção: primeiro, a restrita vinculação entre educação e mercado de trabalho, uma vez que os ADEs seguem os critérios de vocação econômica dos Arranjos Produtivos Econômicos Locais (APLs), diminuindo outros objetivos maiores do ensino; segundo, porque parte de uma visão que os problemas da educação brasileira se resumem à falta de gestão adequada e da má aplicação de recursos, desconsiderando outros elementos tão importantes e historicamente apontados e negligenciados nas políticas educacionais brasileiras (Andrade; Silva; Lamarão, 2021). Ainda é preciso pensar que a implementação de políticas educacionais sobre o modelo de ADEs também auxilia a iniciativa privada e seus institutos por meio tanto da facilitação e ampliação da venda de “soluções” e produtos educacionais, bem como por outros benefícios como as isenções fiscais e acordos de cooperação técnica e financeira (Andrade; Silva; Lamarão, 2021).

Para alguns autores mais críticos a essa participação privada, as reivindicações históricas dos militantes da educação pública — sociedade civil, pais, profissionais — passaram a ser defendidas pelo movimento empresarial sob o argumento de que as leis de mercado são o único caminho para o alcance das bandeiras educacionais (Araújo, 2013; Bernardi; Uczak; Rossi, 2018; Adrião, 2018). Isso pôde ser notado na luta pelo ensino de tempo integral, onde a mobilização dos interesses privados no estabelecimento das parcerias público-privadas foi crucial para a inserção dessa meta no PNE (Peroni, 2018; Bernardi; Uczak; Rossi, 2018).

O próprio TPE define sua atuação na forma de “*Advocacy* pela Educação”, por meio da qual oferta cursos a assessores parlamentares e articula em diversos níveis a sua “Agenda Legislativa pela Educação” que objetiva facilitar a aprovação de pautas defendidas pelos integrantes do movimento junto ao legislativo (Kossak; Vieira, 2022; Costa, 2023).

Tomando como base as discussões do novo FUNDEB, ocorridas em 2020, chama atenção a adoção por diversos parlamentares da nota pública do TPE, com parâmetros e proposições que, na visão de seus representantes, eram fundamentais para a renovação deste

fundo e o conseqüente desempenho da educação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2020). Esse documento foi um norteador de muitos parlamentares nas discussões em detrimento de diversos outros estudos largamente já debatidos por pesquisadores, grupos de estudos, universidades etc., tais como os apontamentos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em especial as reivindicações pela implantação do Custo-Aluno Qualidade Inicial (CAQi) e do Custo-Aluno Qualidade (Carreira; Pinto, 2007; CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO, 2018; Pinto, 2019).

Na esteira dos debates acerca do novo FUNDEB, a partir de uma enorme articulação de setores privados e deputados ligados a tais interesses, ocorreu na Câmara dos Deputados a aprovação da possibilidade de transferência de recursos públicos à iniciativa privada para fins de oferta educacional, em mais uma tentativa de privatizar o público nas políticas educacionais (Lima; Silva; Silva, 2019; Castioni, Cerqueira, Cardoso, 2021). Posteriormente, por força de mobilização popular, tal aprovação foi derrubada no Senado Federal, culminando com a aprovação do FUNDEB pela Lei n.º 14.113 de dezembro de 2020; apesar da retirada da possibilidade de oferta educacional privada custeada com recursos do FUNDEB, as diversas políticas vigentes que priorizam a gestão de resultados quantitativos além de não excluírem a transferência de recursos do fundo público à iniciativa privada, ainda a estimula (Andrade; Silva; Lamarão, 2021).

Essa relação entre o público e o privado nas políticas educacionais recentes, conta ainda com uma grande “campanha” para convencer a população da desnecessidade dos serviços públicos e de sua ineficiência buscando a privatização do público sem a devida publicização do privado (Ferraz, 2016; Peroni, 2018). Se as proposições de Adam Smith se centraram na defesa de retirar das mãos do governo o controle das políticas econômicas, pois em sua visão o mercado detinha um instrumento de racionalidade social (Lindblon, 1991), percebe-se que na atualidade também as agendas de políticas públicas sociais passam pelo esforço de serem deixadas a cargo do mercado (Araújo, 2013; Bernardi; Uczak; Rossi, 2018; Adrião, 2018; Peroni, 2018).

O histórico tecido até aqui elucidado em linhas gerais a forte conexão entre ação empresarial e políticas públicas de educação no Brasil, vociferando a enorme influência e capacidade de articulação e prevalência das elites econômicas sobre o ensino público. Como asseveram Andrade e Motta (2022, p. 5)

os empresários industriais revelaram ao longo do tempo alta capacidade de mobilização política e ação prática em defesa de seus interesses específicos, não sendo de primeira importância o regime político a ser apoiado. Fossem ditaduras ou

democracias, o empresariado integrou diferentes coalizões e se manteve como importante figura de sustentação política, inclusive, do assim chamado nacional-desenvolvimentismo.

Por meio da ampliação das PPPs, o setor privado tem se firmado como o grande reformador da qualidade da educação, sobretudo, a partir dos argumentos de modernização da escola pública, inclusive preparando-a para o mundo tecnológico (Eiras, 2008). O tópico subsequente discute as PPPs recentes na educação brasileira à luz das justificativas de melhoria da qualidade.

2.7 Reformas contemporâneas no Brasil: a ampliação das PPPs e a falácia do *trade-off* entre ensino público *versus* ensino de qualidade

Conforme demonstrado nos tópicos anteriores, as políticas públicas, ainda que desenvolvidas exclusivamente pelo Estado brasileiro, nunca deixaram de receber influência do mercado, tendo em vista a interdependência entre os interesses de ambos e os contextos de influência no qual são elaboradas e implementadas (Ball, 2001). O que merece atenção é o fato de que as crescentes parcerias entre o setor privado e a gestão pública no Brasil, têm encontrado nos novos formatos estatais menos hierarquizados e baseados em governança mais dinâmica um apoio para o seu desenvolvimento; em alguns contextos, as fronteiras de atuação de tais agentes são de difícil reconhecimento, o que contribui ainda mais para o avanço dos preceitos empresariais sobre a escola pública (Avelar, 2019).

Essa confusa relação estabelecida entre política pública executada por atores não estatais traz à tona a dificuldade de identificação, por parte dos cidadãos, de quem é a responsabilidade pela garantia do direito, manifesto por meio de serviços públicos (Lotta *et al.*, 2018), podendo se tornar uma ameaça ao acesso e à cobrança por resultados e eficácia por parte da sociedade. Estudos mais críticos à aproximação entre empresas e governos no tocante às políticas educacionais, argumentam que a educação brasileira já passa por um processo de privatização que inclui em seu escopo: a gestão, a oferta e o currículo escolar pensados e executados a partir do direcionamento de institutos e associações da iniciativa privada (Adrião, 2018; Peroni, 2018).

Se inicialmente, as PPPs estabelecidas na educação brasileira concentravam-se mais na venda de treinamentos, sistemas de gestão, materiais didáticos e equipamentos, nos últimos anos, o movimento empresarial vem ganhando espaço na gestão de programas e escolas (Adrião; Borghi, 2008; Pires, 2018), passando o terceiro setor a assumir maior protagonismo na elaboração, execução e avaliação de políticas educacionais públicas (Alcântara; Matos;

Costa, 2020). Programas pioneiros no país como o Progestão e o Programa Gestão Escolar e Tecnologias¹⁴ são exemplos dessa mudança; inicialmente visavam a transferência de conhecimentos via qualificação de gestores e docentes e, posteriormente, foram ampliando a intervenção para ações de gestão, definição de agendas e metodologias de ensino, dentre outras (Eiras, 2008).

O cenário de protagonismo do setor privado sobre a aprovação de políticas públicas na esfera educacional e a priorização, inclusive por leis, em torno de agendas conduzidas por seus institutos, fundações e ONGs, fizeram com que as PPPs se mostrassem uma realidade em curso no Brasil (Eiras, 2008). Apesar das políticas educacionais brasileiras, historicamente, terem recebido influência da igreja católica, das organizações militares e do setor industrial, pode-se afirmar que a interferência privada na atualidade se mostra a mais intensa e contundente (Freitas, 2018). Em 2023, conforme levantamento realizado por essa pesquisa, em sítios eletrônicos de redes de ensino estaduais e institutos privados, dos 26 Estados brasileiros ao menos 21 possuem ou já possuíram parcerias com a iniciativa privada para fins educacionais.

Dentre as justificativas mais empregadas atualmente para o estabelecimento de PPPs destacam-se: a escassa capacidade institucional e técnica do Estado para a gestão educacional, a maior agilidade ou capacidade do setor privado e sua maior eficiência (menor gasto) e maior eficácia (mais resultados), a insuficiente gestão estatal da educação frente aos novos desafios do Século XXI, a maior transparência nos custos, a potencialização dos resultados de qualidade etc. (Adrião; Borghi, 2008; Eiras, 2008; Pires, 2018; Lima, 2018a). Alguns argumentos defendem ainda que a ampliação da colaboração entre mercado e setor público na oferta educacional tenderia a melhorar a qualidade da educação pública que se beneficiaria do *know how* de gestores privados (Eiras, 2008; Patrinos; Barrera-Osorio; Guáqueta, 2009).

Superados os problemas históricos de acesso à escola, os dados demonstram que o desafio da educação pública brasileira na atualidade se volta à qualidade, haja vista os indicadores do Censo Escolar de 2019¹⁵ (BRASIL, 2020). Nessa necessária busca por

¹⁴ O Progestão foi desenvolvido em 17 estado por meio de PPP estabelecida entre governos estaduais e a Fundações FORD e Roberto Marinho com o objetivo de formar lideranças em gestão escolar; por sua vez o Programa Gestão Escolar e Tecnologias trata-se de uma iniciativa global da Microsoft desenvolvida nos estados brasileiros com o objetivo de transferência de *know-how* tecnológico para a gestão escolar (EIRAS, 2008).

¹⁵ Utiliza-se nessa pesquisa os dados do Censo Escolar de 2019, último realizado antes da Pandemia de SARS-CoV-2, cujas medidas de isolamento social necessárias à contenção do contágio pelo vírus, acarretaram a suspensão de aulas presenciais e o início do ensino remoto, ações realizadas com enormes disparidades entre as redes de ensino. Desse modo, houve o entendimento de que trazer dados do período pandêmico poderia implicar distorções quanto ao entendimento da educação pública, seus indicadores e a proficiência de seus discentes.

qualidade as políticas educacionais no Brasil, orientada por diretrizes de organismos internacionais, têm ampliado a participação privada na gestão de escolas públicas (Libâneo, 2016; Saviani, 2020).

A visão de que os preceitos privados são a chave para a obtenção de bom desempenho em avaliações internacionais de larga escala como o PISA, coordenado pela OCDE, tem aberto caminho para uma participação mais ampla do setor privado na escola pública (Martins, 2016; Cara, 2019; Saviani, 2020). Em geral, os programas da OCDE vinculam a política educacional ao bem-estar econômico, por meio da valorização da teoria do capital humano, com a adoção de mecanismos de mercado na educação, vista como um bem individual e não um direito social coletivo (Teixeira, 1996; Peetz, 2019).

Acompanhando tendências privatizantes mundiais e seus processos de alinhamento, a política educacional brasileira tem seguido os passos tão almejados pela iniciativa privada, em especial pelas representações organizadas como o TPE (Martins, 2016). Esses processos se materializam por meio das seguintes etapas: base comum de conteúdos e ensino uniforme, avaliação padronizada e responsabilização de escolas que não alcançam as metas impostas (Ball, 2011; Freitas, 2018).

A padronização dos conteúdos ensinados, conforme explica Freitas (2018), é o primeiro passo para que se possa avançar para outras etapas de privatização educacional. No Brasil, essa etapa foi iniciada com a constituição das referências nacionais curriculares e, em seguida, pelos PCNs, defendidos pelo movimento reformista empresarial na década de 1990; contudo, foi em 2018 com a promulgação da BNCC (Portaria n. 1.570/2017) que a uniformização se tornou definitiva e obrigatória (Freitas, 2018).

Bandeira mundialmente levantada pelo setor empresarial, em especial do capitalismo financeiro rentista, a BNCC aprovada para o ensino médio recebe inúmeras críticas, sobretudo, sobre o seu processo de concepção no qual

a atuação dos professores, alunos, pais e demais representantes da comunidade escolar, nos processos decisórios sobre a reorganização curricular, como a estabelecida por uma BNCC, não se tem concretizado, pelo menos não de maneira satisfatória, configurando nada mais que um arremedo de participação, que na prática serve apenas para legitimar o que já está posto. Atrás de uma cortina de grande consulta e participação, de construção coletiva e legitimação da democracia estão os bastidores com fortes influenciadores, que direcionam a educação para seus interesses, da sociedade e do mercado que buscam manter e fortalecer suas ideologias (Branco *et al*, 2018, p. 58).

Em adição, essa uniformização dos conteúdos pode provocar o efeito da padronização cultural, que exclui valores, saberes, crenças e história de outros formatos de

educação como a indígena, a do campo, a quilombola etc., contribuindo para uma marginalização dessas comunidades e de suas escolas (Eiras, 2008; Freitas, 2018).

Marrafon (2023) acrescenta que a BNCC vigente para o ensino médio assumiu de vez o compromisso com as demandas dos setores produtivos, tendo desde o parecer do CNE uma justificativa voltada a culpar a educação e os seus trabalhadores pelo baixo desenvolvimento econômico e tecnológico do país, alinhando-se ao discurso empresarial e neoliberal dos grandes institutos.

Apesar dos argumentos de que a BNCC pode ser modificada pelos Estados, incluindo outros conteúdos que estes avaliem como necessários, na prática essa adição não será tão simples, uma vez que, por limitações já descritas, as redes de ensino se ocuparão em ofertar o básico exigido, comprometendo áreas como as Ciências Sociais¹⁶ (Marrafon, 2023) que possuem menor peso em avaliações de larga escala, focadas em português e matemática (Freitas, 2018).

Por acréscimo, a BNCC para o ensino médio preconiza um ensino focado no desenvolvimento de competências que são definidas pela mencionada Base como “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p. 8), reforçando o compromisso com uma educação para a adaptação e a flexibilidade requeridas pelas leis de mercado atuais e pouco voltada à formação cidadã e emancipadora (Branco *et al.*, 2018; Kossak; Vieira, 2022).

Como a ênfase é no indivíduo, esta abordagem contribui para a fragmentação e dissolução da noção de classe social, assim como estimula a competição por meio de mecanismos de bonificação e punição, que permeiem o ambiente escolar (Accioly; Lamosa, 2021, p. 730).

Outro aspecto sensível são as habilidades socioemocionais preconizadas pela BNCC, que podem acarretar uma espécie de *padronização comportamental* ao estimularem determinados comportamentos, atitudes e valores como certos em detrimento de outros (Freitas, 2018). O foco em competências socioemocionais ganhou enorme espaço entre os institutos privados nacionais, com especial destaque para o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho e a Fundação Lemann conforme demonstraram, respectivamente,

¹⁶ Pela BNCC homologada em 2018 os conteúdos de História deixaram de se vincular à uma disciplina específica, como era desde o Século XIX e foram redivididos em um bloco com Geografia, Sociologia e Filosofia.

os estudos de Magalhães (2022), Magalhães e Rodrigues (2022) e Farias (2022).

O estudo de Farias (2022) constatou que a Fundação Lemann atuou por meio do TPE e do MPB em favor da aprovação da BNCC e, posteriormente, por meio de sua *start-up* Vetor Brasil e de seus investimentos nos Institutos Gesto e Reúna, se beneficiou da venda de soluções para a implementação desta mesma BNCC; foram ofertados materiais, livros, tecnologias, cursos e treinamentos, fato que demonstra uma enorme ligação entre a aprovação de reformas educacionais e a venda de serviços por esses institutos e empresas.

Conforme estudo de Magalhães (2022), o Instituto Ayrton Senna, por meio do Programa “Volta ao Novo”, tornou-se o grande mentor e facilitador do trabalho de desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais junto a redes estaduais e municipais de ensino, por intermédio de parceria com o CONSED e UNDIME, respectivamente. Trabalhando com o estímulo à assertividade, empatia, responsabilidade, tolerância e autoconfiança, o Programa “Volta ao Novo” consolida-se com uma referência para pensar e executar o desenvolvimento das competências socioemocionais, conforme aprovado em lei pela BNCC (Magalhães, 2022).

Das críticas feitas ao formato do Programa em tela, destacam-se o fato de que este desconsidera que as redes de ensino sempre abordaram a temática socioemocional, afinal, é impossível dissociar questões emocionais do ato educativo; em adição, o referido Programa situa o controle emocional como uma fórmula mágica para o sucesso do aluno, desconsiderando questões socioeconômicas e culturais que impactam em demasiado o futuro discente. Nas palavras de Magalhães (2022, p. 8) o Instituto Ayrton Senna e seus parceiros “acreditam e disseminam que os alunos seriam capazes de realizar seus projetos de vida e sonhos plenamente, como se esses projetos e sonhos não fossem também condicionados pela lógica do capital e que não refletissem os interesses da hegemonia burguesa”.

Para os autores, a atuação destes dois institutos foi fundamental para consolidar a aceitação das competências socioemocionais como definidoras da educação nacional, fazendo com que a BNCC fosse direcionada por tais objetivos, o que ressalta o quanto precisamos pensar na influência privada como definidora da política educacional, levantando o debate sobre o controle ideológico da formação de novas gerações (Magalhães, 2022; Magalhães e Rodrigues, 2022; Farias, 2022). Como salienta Rikowski (2017) as instituições educacionais, responsáveis pela formação social da força de trabalho, quando privatizadas não submetem apenas seus espaços físicos e sua gestão ao mercado, mas também delegam aspectos pedagógicos e ideológicos caros à sociedade. Ferretti (2018) acrescenta que as competências socioemocionais conforme preconizadas pela BNCC e pelo NEM, atuam na construção de

uma sociabilidade da força de trabalho adaptando-a e conformando-a às novas demandas da produção e dos serviços.

A partir da padronização dos conteúdos ensinados, o segundo passo, a avaliação de resultados a partir de indicadores estabelecidos, tem sido executada por meio de testes de larga escala instituídos em todo o país e conduzidos pelo SAEB e pelo PISA, por meio da aferição de proficiência discente, sobretudo, em português e matemática. A Prova Brasil, a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a prova do PISA têm servido como medida da qualidade educacional das escolas, gerando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que expressa em um número a qualidade da educação escolar em determinada etapa de ensino.

Nesse ponto, o discurso da necessidade de parceria com a iniciativa privada ganha terreno, uma vez que, comumente se compara o desempenho da rede privada com as escolas públicas e, desconsiderando todo o contexto de influência que pode afetar os resultados, sugere-se que o setor privado é a chave para melhorar o desempenho da escola pública. Essa perspectiva tem pautado as discussões da educação empurrando para a população um difícil e desnecessário *trade-off* entre escola pública e qualidade do ensino, no qual parecem fazer acreditar que ambos são inconciliáveis e que na iniciativa privada estaria a solução para um ensino eficaz (Pinto, 2019).

Ressaltamos que é fundamental não condenar o desejo dos pais por melhor educação para seus filhos; ao contrário, é primordial reconhecer e respeitar a busca por uma melhor formação para os jovens, o que, na maioria das vezes torna-se a única forma de mobilidade social e econômica destes, sobretudo, em um mundo tão competitivo e de poucas e distintas oportunidades (Apple, 2005). Todavia, o que se questiona aqui é uma espécie de campanha que tentar tornar questionável a capacidade da escola pública em obter bons resultados, tirando o foco dos problemas reais dos sistemas públicos de ensino.

Ao estabelecer PPPs com o argumento de que estas são a única forma de alcançar uma escola de qualidade, reduz-se o debate de outras questões fundamentais como o financiamento da educação, a infraestrutura escolar, a valorização docente etc. Muitas das proposições situam-se no campo do conteúdo, tempo e forma de ensino menorizando a importância do investimento público para uma educação de qualidade (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Concomitantemente, há um esforço do discurso gerencial na educação em responsabilizar, exclusivamente, professores e alunos pelo desempenho escolar como forma de mascarar o descaso, a falta de investimentos estruturados e estruturantes na escola pública,

os problemas sociais e econômicos dos educandos e de suas famílias, a precária infraestrutura física, a falta de formação continuada e de valorização profissional do magistério, dentre tantos outros desafios da educação pública brasileira (Cara, 2019; Pinto, 2019; Lima; Silva; Silva, 2019).

A produção de resultados pela escola pública também é dificultada pelo estabelecimento de metas complexas e até mesmo irrealizáveis pelos instrumentos legais, como o PNE em curso. Freitas (2018, p. 80) exemplifica essa situação com a estratégia 7.2 do mencionado Plano que previu a universalização do acesso a computadores e internet banda larga em todas as escolas até 2016, fato que, sabia-se quase impossível dado à extensão, diversidade, desigualdade e limitações diversas das escolas públicas de todo o Brasil. Desse modo, diante de metas que as escolas públicas não conseguem cumprir, seja por limitação de prazo, recursos, pessoal etc., amplia-se a crença geral, estimulada pela mídia, de que os governos sem apoio privado não conseguem entregar bom desempenho escolar.

E não se pode desconsiderar os desafios impostos pelo financiamento da educação. Um estudo realizado pela UNESCO na América Latina em 2008, apontou que os países que mais melhoraram seus índices de qualidade em educação, conforme preconizado por organismos internacionais, foram aqueles que aumentaram seu investimento em relação ao PNB, assumindo com seus próprios recursos o financiamento da melhoria da escola pública (Trojan, 2016).

Analisando, de maneira comparativa, os tributos e sua destinação no Brasil, Gouveia (2016) demonstra que é preciso olhar para a aplicação dos impostos pelo governo e seus efeitos a longo prazo e não apenas questionar, o tamanho da carga tributária que pagamos. Na visão da autora, ao defendermos comparações como “brasileiros pagam mais impostos que americanos” desconsideramos que pagamos menos que franceses e suecos e que, ao longo de décadas, os impostos pagos por tais países e sua aplicação em políticas sociais garantiu maior equidade e direitos a seus cidadãos (Gouveia, 2016).

Certamente não se trata aqui de defender o aumento de impostos, mas antes reconhecer, diferentemente dos preceitos neoliberais, a importância do orçamento público na construção de uma sociedade mais igualitária. Obviamente que há espaço para discussões acerca de formas progressivas e regressivas de tributação, isenções, incentivos etc.; todavia, é salutar não desconsiderarmos a importância da arrecadação e da correta aplicação de recursos governamentais para as políticas públicas, em especial, a educação.

Como salientam diversos estudos, a questão do investimento público em educação é uma limitação histórica no Brasil. Na análise de Saviani (2013) a educação pública sempre

enfrentou resistência das classes dominantes para a ampliação do investimento na área, bem como o constante questionamento sobre a eficácia de seus gastos e resultados; nessa disputa, historicamente, os setores privados e religiosos mantiveram seus privilégios cerceando a escola pública de um orçamento adequado e condizente às suas necessidades (Saviani, 2013).

Apesar da previsão legal na CF de 1988 e do período democrático em que vivemos, ainda há sérias dificuldades na concretização deste investimento em educação. Como sinaliza Saviani (2008), a previsão legal é sobre a arrecadação de impostos e vários mecanismos foram utilizados para burlar essa vinculação, tais como a criação de novas fontes de arrecadação sem a palavra imposto que se tornam desvinculadas de aplicação na educação, por exemplo a COFINS, a CIDE e a extinta CPMF; tais ações esvaziam as transferências para a educação independentemente do arrecadado pela União.

A aplicação dos mínimos constitucionais da receita de impostos em educação, de 18% pela União e de 25% por estados e municípios, tem sido um mecanismo de garantia de orçamento contínuo para a educação que, se não foram capazes de assegurar uma escola na qualidade pretendida, pelo menos garantiram o acesso universal à educação básica e ampliou significativamente as matrículas no ensino médio (Gouveia, 2016).

Apesar do papel fundamental exercido pelas transferências constitucionais para a educação como forma de amenizar as desigualdades no território brasileiro e, não obstante a instituição de políticas equalizadoras como o FUNDEB, o Brasil não foi capaz de amenizar ao longo das décadas as diferenças regionais gritantes que resultam em desigualdades educacionais e de oportunidades entre suas regiões, estados e municípios (Trojan, 2016). Nesse aspecto, cumpre destacar ainda que, em termos de corresponsabilidade, a União tornou-se parte secundarizada do investimento orçamentário em educação¹⁷, ao não ter um valor específico de complementação ao montante investido por estados e municípios, contribuindo para o aumento das disparidades regionais (Gouveia, 2016).

Em adição, ao não se definir o montante de recursos necessários para uma educação de qualidade, bem como não detalhar em que e como se deve gastar, torna-se difícil avaliar se estamos investindo de maneira suficiente, quais gargalos, como melhorar e qualificar o investimento etc. Embora seja previsto na CF e na LDB, o regime de colaboração entre os entes federados em termos de orçamento, que poderia amenizar a situação da escassez e das disparidades de investimentos, na prática não se efetivou (Zander; Tavares, 2016). Outra previsão legal não cumprida em termos de orçamento, refere-se ao custo mínimo por aluno a

¹⁷ A EC nº. 14 diminuiu de cinquenta para trinta por cento a subvinculação de recursos da União para o ensino fundamental.

ser fixado pelo Presidente da República que, como o texto da LBD não apresentou os parâmetros para o cálculo, tornou a regra pouco eficaz (Gouveia, 2016).

Acrescenta-se que no Brasil, o investimento de 4,9% do PIB em educação, apesar de estar acima da média de 4,4% do PIB investidos por países membros da OCDE, torna-se um valor absoluto menor considerando a diferença entre o total do PIB desses países e o do Brasil. Em adição, 85% do valor gasto com educação no País é para o pagamento de pessoal e, ainda assim, o Brasil está entre os países que pagam os menores salários aos docentes, além de possuir as maiores taxas de alunos por turma (Pinto, 2019).

Importa também destacar as imposições legais e orçamentárias que têm levado os governos a buscarem as PPPs e, desse modo, investir mais nas escolas e políticas sob esse formato de gestão. Isso porque, a LRF (Lei Complementar nº 101/2000) limita os gastos com pagamentos de pessoal diretamente, mas não estabelece limites de pagamentos se estes mesmos recursos forem destinados a fundações, institutos ou terceirizadas privadas para pagamento dos mesmos elementos de despesa. Desse modo, impõe-se restrições para contratações e melhorias salariais dos profissionais da educação diretos, mas não àqueles pagos por entidades privadas com recursos públicos.

Em mesmo sentido, a Emenda Constitucional nº 95/2016 ao estipular o teto de gastos com educação, também contribuiu para o esvaziamento de recursos das políticas e escolas públicas, por minar o investimento destinado a melhorar a qualidade da educação. Desse modo, a capacidade das escolas públicas em responder às demandas sociais e trabalhar em ações concretas de melhoria da qualidade são totalmente comprometidas por mecanismos e imposições legais sobre os gestores, o que também contribui para o estímulo às PPPs e reforça o discurso de incapacidade pública de produzir bons resultados.

Certamente, que esse cenário compromete metas de desempenho ao tornar desiguais as condições de melhorias da escola pública em relação à rede privada. Desconsidera-se ainda que o desempenho escolar não é oriundo apenas do que ocorre dentro da sala de aula, mas que problemas estruturais da sociedade permeiam as escolas e afetam seus resultados: deficiências socioeconômicas de educandos e de suas famílias podem comprometer os resultados escolares, apesar da sua atuação eficaz; questões como abandono, evasão, adoecimento, violência, e tantas outras, repercutem nos indicadores educacionais, apesar de estarem fora do alcance real e possível da atuação escolar (Brooke; Soares, 2008; Minhoto, 2016).

É preciso pensar em avaliar não apenas as condições de igualdade de acesso e de resultados, mas também em igualdade de condições; isso porque, ainda que na mesma escola, alunos possuem trajetórias peculiares que podem colaborar para desempenhos diferenciados

(Freitas, 2018). Avaliações realizadas em países da América Latina indicaram que a escola se constituía uma importante aliada no combate às desigualdades no continente; contudo, também evidenciaram o impacto da concentração e disparidade de renda sobre a aprendizagem dos estudantes (Trojan, 2016), fatores sobre os quais a escola pouco pode atuar no curto prazo, mas que, todavia, comprometem seus resultados.

Freitas (2016) ao criticar a reforma empresarial da educação, argumenta que essa tem responsabilizado em nível micro, ou seja, no nível da escola, resultados de desempenho que dependem em muitos aspectos da macropolítica. Essa postura pode contribuir para uma competição capaz de eliminar bases de cooperação e colaboração na educação (Freitas, 2016).

Apesar de ser inegável a existência da concorrência entre escolas e redes, ainda que estas sejam públicas, Zanten (2014) defende a ideia da não existência de um mercado educacional, mas sim um “quase-mercado”; isso porque, sempre que uma escola pública sob regulação governamental mantiver alguma concorrência com outras unidades escolares e permitir opções de escolha por parte das famílias, teremos caracterizado um quase-mercado educacional (Nogueira; Lacerda, 2014).

A não transformação em “mercado total” deve-se ao fato de haver uma alta regulação e outros vínculos comunitários e sociais que impedem a atuação em forma de mercado pura e simplesmente pelos estabelecimentos de educação. Existem elementos culturais no ambiente escolar que impedem ou limitam a adesão total das escolas ao neoliberalismo (Peetz, 2019).

A concorrência neste quase-mercado de educação se dá, sobretudo, em razão da maior autonomia das escolas e o maior poder de escolha dos pais; esses processos são fortemente impulsionados pelos critérios que os pais e a comunidade consideram como qualificadores de uma escola de qualidade, notadamente o “capital econômico, cultural e social dos alunos”, isso porque as pessoas fazem uma vinculação entre as capacidades dos alunos e a qualidade da escola (Zanten, 2014a, p. 97).

E é neste ponto de valorização da qualidade da escola, a partir do desempenho do aluno, que tem ganhado cada vez mais força os discursos do *neotecnicismo* da reforma empresarial que se sustenta a partir da responsabilização, meritocracia e privatização dos sistemas de ensino, com a visão de que cabe aos docentes a responsabilidade pelos resultados escolares, aos discentes a busca pelo mérito, à iniciativa privada a solução para os problemas e ao governo a isenção pelos resultados (Freitas, 2012; Peroni, 2018).

O trabalho intelectual e significativo dos docentes, tem sido subjugado pelo modelo de reprodução padronizada dos institutos e fundações, os quais são valorizados como os mais adequados para se ter melhores resultados; são apostilas, cursos, materiais, boas práticas

exógenas, sistemas de gestão e controles que impõem sobre os professores uma sobrecarga burocrática retirando destes a autonomia para pensar, refletir e criar a partir da realidade escolar e de suas próprias vivências (Estormovski; Esquinsani, 2022).

Acrescenta-se que, em muitos casos, a qualificação docente não está contemplada no tempo de trabalho do profissional, acarretando aos professores mais horas dedicadas a cursos, eventos e palestras além de sua carga horária; esse quadro conduz o docente a uma triste contradição entre não se aperfeiçoar, num cenário em que as pessoas são altamente vistas como substituíveis, ou se esforçar além do saudável para manter-se atualizado (Estormovski; Esquinsani, 2022).

Esse processo tem contribuído para fenômenos como o *teacher burnout*, afetando a personalidade do professor e causando um mal-estar permanente. Os docentes precisam lidar com vários processos para o qual não estão preparados e ainda darem conta dos resultados de seus alunos, sem apoio para modificar estruturas sociais, econômicas e de trabalho que envolvem a escola (Caldas, 2016).

Como as redes de ensino tem lidado com esse impacto sobre os docentes? Focando na “autoajuda” e em processos motivacionais para professores como cursos, palestras e vivências, cujo escopo assimilam um aspecto quase messiânico e missionário ao trabalho do professor (Caldas, 2016). Na análise de Estormovski e Esquinsani (2022, p. 2)

A deliberação acerca dos saberes necessários e dos métodos de ensino adequados tem sido retirada da esfera de participação e decisão docente, orientando-se por iniciativas formuladas na filantropia articulada ao setor privado. Disseminam-se, entre outras estratégias, boas práticas premiadas e sistemas de apostilamento, ao mesmo tempo em que se difunde a percepção de que o bom professor é um empreendedor de propostas pedagógicas exitosas (em quaisquer condições de trabalho, mesmo em um contexto de precarização).

Em essência, os professores têm sentido uma desvalorização crescente de sua atuação profissional pela sociedade e pelas políticas educacionais¹⁸ que, na maioria das vezes, os tratam como meros executores do planejado (Caldas, 2016). Silva (2020) fala em *precarizado professoral* para se referir a um grande contingente de educadores públicos brasileiros, mal pagos, contratados sem garantias e continuidade na carreira, com vínculos empregatícios temporários, sem formação continuada, vistos como horistas e sobre os quais recai a responsabilidade de educar toda uma geração de crianças e jovens no país.

¹⁸ Em 2017 o município catarinense de Angelina abriu uma concorrência pública na modalidade de pregão por menor preço com o objetivo de contratar professores de educação física para sua rede de ensino. Apesar de ter sido barrada pelo Ministério Público, essa ação demonstra a total falta de consciência da atuação docente no ambiente educativo.

Outro ponto relevante a ser considerado na discussão é o *trade-off* entre qualidade e quantidade, que pode inclusive comprometer a premissa constitucional do acesso de todos à educação. Focado em redução de custos e em obter bons resultados em avaliações de larga escala, numa lógica econômica empresarial do fazer mais com menos, os processos de privatização na educação podem acarretar a exclusão de alunos que não apresentem rendimento desejado (Giroto; Cassio, 2018).

A visão economicista da educação e de seus processos pode provocar no senso comum uma confusão de interpretação entre quantificar e explicar um fenômeno afetando, inclusive, o próprio caminho de uma política pública (Krawczyk, 2014). O processo de avaliação das políticas públicas é fundamental para a compreensão tanto dos caminhos e processos, quanto dos resultados e efeitos. A negligência da avaliação pode comprometer tanto o desenvolvimento quanto a eficácia de uma política pública, ameaçando inclusive sua continuidade ou mesmo a retroalimentação de futuras ações. Todavia, nem toda avaliação tem contribuído para o aprimoramento da política pública por razões diversas (Almassy Junior, 2020).

Uma das reflexões possíveis é se a finalidade da educação e os consequentes resultados são atrelados apenas ao desempenho em avaliações de larga escala: números isolados permitem avaliar uma política educacional e seus efeitos? O escritor uruguaio Eduardo Galeano (2021) nos leva a uma reflexão profunda sobre o emprego isolado de índices em detrimento das condições humanas e subjetivas a eles subjacentes; segundo Galeano (2021) os que morrem de fome desejam saber onde podem retirar sua parte da renda *per capita*.

No período de redemocratização do Brasil, o “milagre econômico” escondia atrás dos números do PIB um processo de concentração de renda e exclusão social, duramente questionado e denunciado por movimentos sociais e estudiosos que analisavam dados e informações acerca das reais condições de vida da população (Silva; Barros, 2015).

Nas políticas educacionais os números também podem desconsiderar outros fatores humanos não indicados. Essas distorções ocorrem, sobretudo, pela busca dos reformadores em prenderem a educação ao modelo causa-efeito (Freitas, 2018), desconsiderando todas as multifacetadas interseções e variáveis que estão presentes nas escolas, em seus alunos, pais, docentes e comunidades. Apesar de reconhecermos a importância da melhoria do desempenho discente em termos de proficiência, precisamos avaliar além, uma vez que tais avaliações desconsideram outras questões importantes como cultura, criatividade, cidadania etc., as quais também são importantes para compreender a educação em sentido mais amplo.

A qualidade na educação não é uma referência passível de ser dimensionada em uma métrica atemporal e as condições para que seja conquistada tampouco são uniformes em qualquer tempo, espaço e dimensão. Ainda que a qualidade possa ser representada no crescimento e no aperfeiçoamento da aprendizagem, quanto mais/melhor formado ou aperfeiçoado deve ser o estudante (ou o seu domínio de conhecimento e formação) é algo extremamente complexo e, por isso mesmo, em disputa na política educacional (Souza, 2016, p. 15).

Todavia, as avaliações em larga escala e os resultados obtidos pelas escolas em tais avaliações têm sido empregados com frequência para direcionar o planejamento de políticas educacionais, deslocando seus objetivos do campo pedagógico para fins econômicos e de gestão (Dalben; Almeida, 2015), inclusive com a tentativa de instituir a responsabilização escolar pelos indicadores.

Dalben e Almeida (2015) acrescentam à discussão, o fato destas avaliações em larga escala medirem apenas o desempenho dos alunos em alguns conteúdos de algumas disciplinas, o que compromete uma leitura mais completa do aprendizado em relação à matriz curricular e ainda a outros aspectos trabalhados nas escolas, cotidianamente. Na visão dos autores, o debate necessário não é sobre realizar ou não as avaliações em larga escala, mas o fato de que os resultados destas são utilizados com fins meritocráticos e tomados como retrato único da realidade escolar, o que, certamente, contribui para equívocos no campo das políticas educacionais (Dalben; Almeida, 2015).

Reverendo a efetividade dos resultados de tais testes, é preciso pensar na necessidade de um processo de avaliação mais equilibrado das políticas públicas, o que também tem se mostrado complexo. Isso porque, muitos dos dados gerados são compilados e avaliados por *think tanks* financiados por fundações empresariais, a exemplo da Associação Brasileira de Avaliação — ABAVE¹⁹. Desse modo, apesar de gerarem “política com evidência” os métodos empregados e os interesses envolvidos são passíveis de questionamentos (Freitas, 2018).

No tocante à utilização da “pesquisa por evidência” como parâmetro único para as políticas públicas, Krawczyk (2014) acrescenta que a escolha por um ou outro campo do conhecimento e seu repertório de técnicas, não se trata de uma decisão neutra, mas também expressam conflitos e interesses sociais. A influência positivista na educação brasileira se beneficia diretamente dos argumentos produzidos “por evidência” (nesse caso, seletivas) e que convergem para reforçar a ideia de não serem questionáveis tanto as escolhas e os

¹⁹ O próprio Movimento TPE se define e articula sua participação junto ao governo como um *think tank* da educação brasileira, apesar da *expertise* de seus fundadores e membros serem construídas no mercado (Caetano; Peroni, 2022).

métodos quanto os resultados encontrados (Furley; Pinel; Sobroza, 2019). No campo da pesquisa educacional, sobretudo aquelas voltadas à eficácia das políticas, têm se sobressaído as abordagens vinculadas à economia, o que pode convergir para uma análise apenas parcial dos resultados e desconsiderar os efeitos sociais das políticas (Krawczyk, 2014).

A utilização e divulgação de *rankings* de escolas por parte do INEP têm sido justificadas a partir do argumento de que a transparência nos resultados escolares auxilia pais, estudantes, docentes e gestores nos processos de escolha e de formulação de estratégias que possibilitem a melhoria contínua na educação, preconizando os princípios da *accountability*²⁰ (Nogueira; Lacerda, 2014; Horta Neto, 2018). Uma das grandes questões relacionadas aos *rankings* das escolas de ensino médio brasileiras é que estes se baseiam na média dos resultados dos alunos em testes de proficiência, mas não consideram o “valor adicionado” desconsiderando, desse modo, o *background* que os alunos já trazem consigo e o quanto a unidade de ensino contribuiu para a efetiva ampliação de seus conhecimentos (Nogueira; Lacerda, 2014; Dalben; Almeida, 2015). A adoção desses critérios para se ranquear uma escola não é um problema em si, contudo, ela desconsidera outros aspectos também relevantes do ponto de vista da vivência educacional dos discentes e do próprio sentido de educação.

Atuando de maneiras distintas sobre as escolas situadas no topo e na base, o ranqueamento pode contribuir para fortalecer as mais bem posicionadas com mais recursos (orçamentários, infraestrutura e pessoal) e maior seleção dos alunos e, ao mesmo tempo, ocasionar o esvaziamento das escolas com posições inferiores nos *rankings*, reduzindo tanto o número de alunos quanto o volume de recursos recebidos por estas unidades (Zanten, 2014a).

Esse ciclo se retroalimenta levando à melhoria contínua das escolas mais bem ranqueadas e comprometendo os resultados daquelas situadas mais abaixo no *ranking*. Estudando o caso do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa – Cap/ COLUNI, Nogueira e Lacerda (2014) concluíram que a posição estável e elevada da referida escola nos *rankings* do ensino médio público contribuiu para o aperfeiçoamento das práticas de organização interna e pedagógicas, sempre buscando manter-se como uma escola atrativa para os melhores alunos. Em essência, o ranqueamento tem servido mais a propósitos de mídia do que para a construção de alternativas políticas e educacionais consistentes (Nogueira; Lacerda, 2014).

Em adição, a secundarização do *background* socioeconômico e cultural dos discentes

²⁰ Horta Neto (2018) observa que tanto nas gestões federais de direita quanto de esquerda no Brasil, a partir das medidas censitárias e de amostragem obtidas em avaliações de larga escala, os preceitos de responsabilização de docentes e escolas pelos resultados obtidos foram significativamente basilares da política educacional do MEC.

e ainda as diferenças entre o aporte escolar recebido por estes no ensino fundamental — é preciso considerar que nem todos os alunos estudaram nas mesmas condições — prejudica a realização de uma leitura mais profunda da real capacidade de agregar valor e qualidade à formação dos estudantes por parte das escolas de ensino médio (Gomes, 2005).

Minhoto (2016) observa a necessidade de diferenciação, no âmbito educacional, dos conceitos de aferição e avaliação, usados por vezes como sinônimos. De acordo com a autora, a aplicação de provas e testes permitem aferir variáveis, por exemplo, a aprendizagem em dada disciplina o que, por si só, não permite compreender os cenários que se relacionam com o resultado dessa variável. Por sua vez, a avaliação engloba diferentes relações entre os mais extensos construtos.

As provas e testes que aferem a proficiência dos estudantes só se transformam de fato em avaliação educacional quando os seus resultados são relacionados a outros construtos, como, por exemplo, as características socioeconômicas dos alunos; as experiências escolares; as motivações para o curso; o ambiente educacional; as condições de infraestrutura da instituição de ensino, entre outros (Minhoto, 2016, p. 151).

Em sentido oposto a essas considerações, o histórico da relação entre iniciativa privada e governos no desenho de políticas públicas de educação no Brasil aponta para uma tendência crescente, na qual os indicadores de qualidade escolar para sucesso ou fracasso são marcados exclusivamente pelo resultado numérico obtido nas avaliações de larga escala. Em decorrência, esse entendimento pode conduzir as políticas educacionais brasileiras ao terceiro estágio privatizante: a responsabilização de escolas e seus gestores e docentes pelo desempenho obtido nestes testes.

Apesar de não termos no Brasil uma lei nacional com tamanha clareza para objetivos e punições para resultados insatisfatórios, tramita no Congresso Nacional o PL 7420/2006 — Lei de Responsabilidade Educacional, que recebeu desde sua inserção várias contribuições das representações empresariais (Freitas, 2018). Se aprovado, os indicadores de eficiência, eficácia e efetividade mensurados nas escolas, por meio do desempenho numérico obtido pelos discentes nos testes, legitimaria uma política pública privatizante dificultando a ação de grupos que a questionam como os movimentos sociais, de pais e comunidades e de profissionais da educação.

Embora a experiência de responsabilização não seja uma realidade expressiva na educação brasileira, iniciativas como os pagamentos de bonificação a docentes cujos alunos tenham obtido bom desempenho em avaliações de larga escala, como no caso da rede

municipal de ensino de Esteio-RS (Estormovski; Esquinsani, 2022). Essas ações demonstram que, se ainda não há premissa legal para a punição do corpo docente pelo desempenho discente, a premiação pelos bons resultados ressalta a relevância dada aos testes em larga escala, que parecem ser sinônimo único de boa educação.

Na ausência de mais exemplos de responsabilização docente na educação pública brasileira, podemos avaliar a experiência internacional. Carlson (2018 *apud* Freitas, 2018) analisando a política de *accountability* americana, baseada em testes discentes a partir da padronização de conteúdos pela *Common Core* (base comum daquele país), constatou que, apesar de haverem algumas melhorias no desempenho em Leitura e Matemática, essas podem ter decorrido do maior foco dado pelos setores pedagógicos em trabalhar os conteúdos mais exigidos nos testes, aos docentes adotarem questões semelhantes a dos testes em suas aulas e ao fato dos alunos terem se familiarizado mais com os testes: sua linguagem, formato etc.

Em sua avaliação acerca do Programa NCLB, Apple (2005) aponta em sua estrutura a existência de complexas teias que conduzem a uma responsabilização dos atores escolares, em especial professores e gestores, ao passo que desresponsabiliza o Estado pelos resultados. A gênese do programa em tela, encontra-se em muitas políticas educacionais desenvolvidas em nossos dias com a participação privada, seja em seu planejamento ou execução.

Do ponto de vista das escolas, a exemplo do que preconizou o NCLB, os resultados numéricos obtidos nos testes de larga escala passaram a ser um mecanismo legal de punição de escolas e seus profissionais, seja pela perda de financiamento ou pela possibilidade de intervenção e controle do estado ou da iniciativa privada que sempre fora apontada como uma espécie de salvação para a melhoria da qualidade educacional (Apple, 2005).

Essa punição às escolas públicas americanas que não obtiveram bom desempenho nas avaliações em larga escala ocorreu pela perda de investimentos público, o fechamento de algumas escolas e a transferência de alguns alunos para unidades *charters* ou a ampliação dos *vouchers*, justificando assim, a privatização da educação (Apple, 2005; Freitas, 2018).

Diane Ravitch (2011) que atuou na implantação de testes em larga escala e na instituição de PPPs no governo de George W. Bush nos EUA, sendo à época uma das maiores defensoras de tais políticas, após uma década de experiência no território americano, analisou que:

A pressão para aumentar os escores nos testes provavelmente produzirá escores mais altos, seja pelo treinamento, pela trapaça ou pela manipulação da população testada. Enquanto o superintendente do Estado ou do distrito continua a relatar boas novas sobre a performance dos estudantes, o público parece satisfeito, e a mídia geralmente não vê motivos para investigar se os ganhos são reais. Os líderes

estaduais e locais querem reivindicar o crédito pelas melhorias, ao invés de determinar se as melhorias foram significativas (Ravitch, 2011, p. 184).

Tomando por base essas experiências podemos perceber a falibilidade dos discursos que atrelam a qualidade da educação apenas ao desempenho dos alunos em uma única prova. Esses argumentos desconsideram outros fatores elementares para uma real avaliação do desempenho discente e das escolas.

O sistema de avaliação da educação brasileira tem, por vezes menorizado as contradições sociais e atrelado seus resultados apenas a falhas técnicas e de gestão, subsidiando, em muitos casos, os discursos da mídia, de parlamentares e de empresários de que a qualidade da educação brasileira precisa ser melhorada, exclusivamente, a partir da própria escola: a “*gestão profissional*” e esforço pessoal de professores, alunos e diretores (Minhoto, 2016). Contrapondo esse entendimento raso, em Gomes (2005) encontramos uma síntese de pesquisas realizadas na Europa e Américas Latina e do Norte, demonstrando que a qualidade escolar congrega muitas camadas interrelacionadas e que, elementos mais subjetivos como o clima escolar, o entusiasmo dos professores, o *gostar de aprender*, as expectativas, o *status* social e econômico dos discentes e as culturas das juventudes exercem uma considerável influência sobre os resultados escolares; ao mesmo tempo que são importantes, são aspectos não fáceis de serem modificados apenas pelo formato da gestão ou ainda medidos em uma prova quantitativa de desempenho.

Uma avaliação multidimensional da atuação escolar, apesar de mais complexa, pode se mostrar mais salutar tanto para a análise de sua realidade quanto para a melhoria dos seus processos; contando com a participação da comunidade, a partir dos resultados das avaliações externas em larga escala, pode-se iniciar um processo de avaliação institucional, direcionando esforços que permitam planejar e executar novas ações em relação à melhoria escolar (Dalben; Almeida, 2015).

Para uma avaliação equilibrada precisa-se incluir os indicadores-fim e indicadores-meio, que permitam compreender os resultados obtidos, mas também os caminhos e processos que os fizeram surgir, garantindo que características dos alunos, suas trajetórias e histórias, não sejam um ponto que justifica a exclusão destes, mas que a escola possa ressignificar sua atuação tornando-se uma provedora de igualdade entre alunos vindos de diferentes realidades (Dalben; Almeida, 2015).

E é nesse ponto que a análise sociológica da educação e de suas políticas se torna agregadora ao tratar a temática da qualidade de ensino como uma questão, acima de tudo, ética e política. Uma escola de qualidade deve ser compreendida como aquela capaz de incluir

e manter o maior número possível de estudantes em relação saudável com o ensino e ao mesmo tempo ser capaz de contribuir para melhoria das perspectivas e das trajetórias desses discentes, uma vez que “qualidade e democratização da escola constituem aspectos indissociáveis e vinculados” (Krawczyk, 2014, p. 43).

Considerando as deficiências que podem surgir no processo de avaliação da participação privada na educação pública, é salutar observarmos que os resultados das PPPs firmadas na educação, nem sempre são exitosos; estudioso do tema da privatização em educação, Rikowski (2017) sintetiza que, em geral, o próprio processo de interferência privada nas políticas de ensino mostra-se frágil quando confrontado com a realidade das escolas e da gestão pública. Na visão do autor, essa fragilidade reside em três pontos:

1. questões relacionadas à regulação e regulamentação estatal (em geral criticadas por reformadores como entraves à melhoria da educação);
2. a existência de experiências malsucedidas de privatização, principalmente pelo foco no lucro e na redução de custos e investimentos que leva ao sucateamento e precarização das escolas e das condições de trabalho de seus profissionais;
3. resultados de estudos críticos realizados por sindicatos, jornalistas e acadêmicos independentes que, apesar de contarem com menor amplitude, também ajudam a enfraquecer os movimentos privatizantes em educação.

Desse modo, apesar de amplamente divulgadas como caminho único para a educação, as PPPs mostram-se frágeis e de difícil sustentação, conforme nos mostra a experiência internacional; Na América Latina, a uniformização das políticas educacionais foi tão intensa que quatorze países se uniram na criação do Instituto Latino-Americano de Avaliação da Qualidade da Educação — LLECE; por meio da aplicação de provas padronizadas a ação visava permitir comparações entre sistemas educacionais e escolas (Trojan, 2016). Em síntese, a partir de tais avaliações foi possível constatar que as reformas empreendidas na América Latina, desde a década de 1990, não se mostraram capazes de solucionar os desafios da qualidade e da equidade, apontando para a necessidade de discussão de outras temáticas como a inclusão, a participação e o financiamento (Trojan, 2016).

Nos EUA, onde o processo de parcerias, escolas *charters* e *vouchers* foi iniciado há mais tempo já é possível analisar alguns resultados. Freitas (2018) aponta que pesquisas realizadas em Nova Orleans mostraram que a adoção da privatização para 92% dos alunos, além de não aumentar significativamente o desempenho discente em termos de proficiência em testes de larga escala, ainda se mostrou uma experiência segregadora por raça e classe. As famílias que possuíam condições de complementar os *vouchers* iam para as melhores escolas,

criando a exclusão de alunos pobres, negros e latinos e segregando-os a unidades com rendimentos inferiores (Freitas, 2018). Neste cenário, apesar dos resultados do ensino médio naquele país apresentarem melhoria significativa, isso ocorreu devido à seleção de “melhores alunos para melhores escolas”, fazendo com que muitos alunos já tivessem ficado para trás nesta etapa escolar, relegando-os ou à evasão ou a escolas de baixo rendimento (Ravitch, 2011).

A padronização dos conteúdos pela base e a aplicação de testes a partir dela nos EUA geraram outros aspectos negativos, destacando-se: uma maior pressão sobre os estudantes, conflitos entre pais e escolas, destinação da maior parte do tempo de ensino-aprendizagem para a preparação para os testes, manipulação e inflação de notas, exclusão de alunos com menores rendimentos e redução do conceito e finalidade da educação (Minhoto, 2016; Freitas, 2018).

Descontinuado em 2015, após quinze anos de funcionamento, o Programa *No Child Left Behind* – NCLB, instituído pelo Governo Bush nos EUA, não apenas não mostrou os resultados esperados como também apontou as limitações do modelo de controle centralizado sobre os resultados dos testes de avaliação. O NCLB se mostrou uma forma de exclusão de estudantes com menor desempenho escolar que acabaram sendo deixados à margem da educação; em adição, o referido programa não pode ser indicado como o responsável pelas melhorias constatadas em algumas unidades (Ravitch, 2011). Seu substituto, o *Every Students Succeeds* – ESSA, trouxe modificações na concepção de mensuração de desempenho, permitindo que os Estados incluíssem outras dimensões a serem avaliadas no resultado de discentes, docentes e escolas, não se restringindo apenas aos testes cognitivos dos alunos (Freitas, 2018).

No Reino Unido, estudos demonstraram que a política da escolha da escola, implementada no início da década de 2000, na qual as famílias escolhiam se matriculavam seus filhos em escolas públicas ou privadas com bolsas pagas pelo governo, ampliou a competição na educação legitimando o método concorrencial entre escolas e redes. Fato que contribuiu para que a classe média mantivesse suas vantagens sobre as condições de escolha, ampliando desigualdades na educação (Ball *et al.*, 2011; Hostins; Rochadel, 2019).

Exemplo semelhante pode ser encontrado no Chile, que sob a ditadura de Pinochet apoiada pelos *Chicago Boys*, promoveu um enorme experimento social na utilização dos *vouchers*. Os resultados após décadas indicam que o sistema promoveu um *apartheid* de classe e renda, no qual as escolas escolhem os alunos: aqueles cujas famílias podem complementar os *vouchers* e apresentam melhor rendimento escolar ficam nas unidades que

possuem maior qualidade educacional; por sua vez, os alunos provenientes de famílias mais vulneráveis que só podem pagar com os *vouchers* são empurrados para escolas periféricas; essas por sua vez, por receberem menos recursos e por não poderem “escolher os alunos com maior desempenho” acabam apresentando piores indicadores de qualidade em termos de testes padronizados (Trojan, 2016; Freitas, 2018).

Zanten (2014b) observou em seus estudos com escolas periféricas da França, a ocorrência de um entendimento de que os recursos do Estado devem ser destinados à assistência de indivíduos com maior motivação e esforço; uma espécie de emprego de recursos públicos baseado na meritocracia, que levou a um processo de gestão que incluía as PPPs. Paralelamente, outras políticas estudadas pela autora, como as “correntes do sucesso” focaram em apoiar um pequeno grupo de estudantes periféricos com melhores resultados, auxiliando-os no ingresso ao ensino superior e tornando-os exemplos de possibilidades aos demais (Zanten, 2014b). Na visão da autora, essas políticas só reforçaram a dificuldade de inclusão verdadeira e de rompimento com a lógica competitiva, mercantil e reprodutora da educação em nossos dias.

Um estudo realizado em 2018 pela OCDE — incentivadora do modelo de PPPs na educação — apontou, a partir de análises em 17 países, para a necessidade de cautela dos governos ao adotarem tais parcerias. Isso porque, não foram encontradas evidências de maior desempenho com a privatização de escolas públicas que justifiquem tal medida. Por acréscimo, os efeitos de aumento da exclusão sobre populações mais vulneráveis social e economicamente mostraram-se preocupantes (Baum, 2018).

O governo neozelandês, após estudos e debates, descontinuou em 2018 as escolas *charters* bem como os padrões de desempenho medidos pelas avaliações nacionais de larga escala, uma vez que foram constatadas poucas melhorias que justificassem a permanência dessas políticas em seu território (Freitas, 2018).

No Brasil, apesar da influência privada ocorrer em nível federal e em diversos Estados, devido às diferentes formas de atuação ainda não se possui uma avaliação mais contundente dos efeitos desses processos. Contudo, alguns estudos começam a avaliar os resultados dessas políticas de educação feitas com e pela iniciativa privada.

Governada pelo PSDB há mais de duas décadas, a política educacional estabelecida no Estado de São Paulo, talvez seja o melhor exemplo, ao contar com forte participação e influência privada. Dados de 2017 apontaram que, 308 escolas da rede estadual, sendo 50 na cidade de São Paulo, estavam incluídas na política gerida em parceria com a iniciativa privada (Freitas, 2018).

Analisando essas parcerias no Estado de São Paulo, com foco na capital paulista, a pesquisa de Giroto e Cássio (2018) demonstrou o efeito da exclusão dos alunos de NSE mais vulnerável das escolas de tempo integral implantadas com PPP; uma vez que as famílias com menores condições socioeconômicas por vezes precisam manter os filhos ajudando na renda, cuidando de irmãos menores etc., essas acabam optando por escolas que não oferecem o ensino integral, o que acarretou, conforme demonstraram os autores, um impacto duplo: excluindo os alunos mais vulneráveis os resultados nos testes de larga escala das escolas com PPP melhoraram, por outro lado, escolas totalmente públicas de jornada reduzida viveram a evasão de alunos com melhores desempenhos e NSE mais elevado, tornando-se reduto para aqueles que as escolas privatizadas não se mostra possível (Giroto; Cássio, 2018).

Assim, a política de implantação do ensino em tempo integral em parceria com a iniciativa privada pelo governo paulista criou “ilhas de excelência” dentro da rede de ensino, nas quais escolas contempladas com a PPP, além de serem as que já possuíam melhor infraestrutura, passaram a receber mais investimentos em espaços, equipamentos e modernização tecnológica, ampliando desigualdades territoriais e distanciamento entre alunos com distintos NSE na própria rede; situação que, obviamente, influenciou os resultados das avaliações nestas unidades, mascarando a realidade de exclusão de alguns discentes e de condições desiguais entre escolas (Giroto; Cássio, 2018).

Em outro estudo coordenado por Capocchi (2017), com base nas avaliações nacionais do Saeb, foi identificado o uso de ações inadequadas e fraudulentas por algumas escolas para aumentar suas notas. Ainda ficou constatada a exclusão dos discentes com menores rendimentos dos processos de avaliação para camuflar as notas obtidas.

A partir do estudo de dados de desempenho escolar em avaliação de larga escala nos estados de Ceará, Goiás, Pernambuco e São Paulo, Setúbal e Batista (2017) constataram que a melhoria nos resultados dos alunos vincula-se diretamente ao aumento do investimento por aluno, ampliação do tempo escolar e na dedicação em preparar os discentes para a realização destes testes; em adição, verificou-se que os alunos pertencentes às camadas mais pobres tornam-se vulneráveis frente a intervenções focadas em melhorar o desempenho nestas avaliações, podendo até mesmo serem excluídos de suas escolas.

Refletindo sobre processos privatizantes, Freitas (2018, p. 75) considera que esses são permeados por “uma dupla interdição ética”: ao passo que não têm se mostrado significativamente mais eficazes em termos numéricos e, tampouco nas finalidades, submetem toda uma geração de alunos a políticas que ainda não se mostraram eficazes em seus propósitos e que pouco tiveram seus efeitos analisados.

Em acréscimo, a incorporação de conceitos e preceitos empresariais às políticas públicas educacionais, também serve aos propósitos de afastar as pressões do eleitorado das ações do governo, abrindo espaço para a consolidação de suas pautas (Apple, 2005). Desse modo, por exemplo, ao definir um critério de desempenho não alcançado por uma escola, o governante fica livre para agir sobre ela seja transferindo recursos e gestão para a iniciativa privada, seja alterando as condições de oferta ou mesmo, fechando a unidade.

Destarte, é preciso pensar nas entrelinhas desses processos, uma vez que o nobre argumento de melhoria de qualidade, defendido por todos, abarca algumas inversões importantes na forma como é usado pelos reformadores empresariais. Primeiro porque desconsidera a discussão sobre a finalidade da educação e o significado de qualidade escolar, que passa a ser sinônimo de bom desempenho em avaliações numéricas e de larga escala, restringindo outros sentidos mais amplos, como a educação para a vida, as relações sociais, a cidadania etc. Segundo porque a partir da premissa de que o setor privado sempre consegue entregar melhores resultados que o público e em qualquer contexto desconsidera desempenhos bons e ruins de ambos os mantenedores. Terceiro porque secundariza a importante atribuição social da educação de prover igualmente a todos uma escola de qualidade; assim, ao fugir do debate do “todos igualmente”, incorre no risco de criar *apartheids* entre alunos e comunidades (Apple, 2005).

Por fim, mas não menos importante, essa visão desconsidera a relação histórica entre as unidades de ensino e suas comunidades: escolas são centros culturais, são uma referência de pertencimento à história local de pais, docentes e alunos, algo que o *darwinismo* econômico ao se atentar apenas para aspectos de livre mercado e concorrência ignora por completo.

Observa-se que essa dicotomia entre os conceitos de público e privado reforça, além de aspectos visíveis, reflexões acerca da própria compreensão da educação e seu papel: educação para o desenvolvimento econômico ou como um bem público e direito constitucional assegurado igualmente a todos (Avelar, 2019). Nesse aspecto torna-se importante pensar na concepção de educação que queremos, bem como nos preceitos que suas políticas devem almejar.

Como atividade humana, a educação não diz respeito apenas a cada indivíduo. A capacidade de ser humano, a humanidade é questão social e, por ser social, é questão pública. E como questão pública deve ser coletivamente organizada e é isso que está em discussão quando tratamos da organização do sistema educacional (Zander; Tavares, 2016, p. 99).

Em decorrência, dois princípios precisam ser considerados quando falamos de educação pública. O primeiro refere-se ao fato de que, por constituir-se um direito vinculado à cidadania e ao bem-estar social, a educação é responsabilidade do Estado devendo ser fiscalizada por toda a sociedade. Segundo a relevância de entender que as políticas educacionais públicas precisam zelar pela garantia de igualdade e de democracia em sua concepção e oferta (Zander; Tavares, 2016).

A educação tratada como mercadoria nega cada vez mais seu caráter de direito básico do cidadão. Ela é dissociada de um projeto mais amplo para o país que corresponda aos interesses da classe trabalhadora. E isso tem graves repercussões para a sociedade como um todo, no tocante a que tipo de formação está sendo destinada às pessoas (Colares; Colares, 2022, p. 13).

Alternativas horizontais e mais democráticas no âmbito de escolas e redes, que envolvam a comunidade escolar podem se constituir uma boa opção. Em todo o caso, é importante que as políticas públicas de educação sejam analisadas sob a perspectiva de quais efeitos, para além de numéricos, estão promovendo, bem como que considerem a capacidade pública para gerar bons resultados.

Em decorrência, é fundamental a realização de uma análise subsidiada por estudos e pesquisas e o mais distante possível de visões pré-concebidas sobre o Estado e seu papel, pois, se por um lado questionamos a visão privatizante do setor privado como saída para os problemas escolares, por outro lado, não podemos assentir com ideias de perfeição da ação estatal ou de ausência de desafios da educação (Apple, 2005). A oposição entre o Estado, como detentor de todos os males, e do mercado como cura para todos os vícios (ou o aposto) gera uma “sociologia bipolar e vulgar” incapaz de analisar os interesses das elites sociais, o impacto sobre os mais pobres e acima de tudo, a interação real entre essas duas forças institucionais, econômicas e administrativas que afetam toda a vida em nossos dias (Ferraz, 2016).

As emaranhadas redes políticas na educação contemporânea, posicionamentos simplistas que assumem que todo privado seja ruim e todo público seja bom — ou o oposto, a depender do posicionamento de quem olha — se tornam problemáticos. As dinâmicas nessas redes são persistentemente mais complexas, o que dificulta muito o nosso trabalho de analisar e categorizar, no fim das contas, aquilo que é público e o que é privado. Contudo, o que permanece e merece a nossa atenção é o embate de projetos educacionais (Avelar, 2019, p. 77).

Romantizar a educação ofertada pelo Estado é no mínimo uma postura ingênua que nos impossibilita uma real avaliação da escola e de sua função, dos interesses que a permeiam

e dos processos que geram e implementam as políticas públicas no seio de governos e parlamentos, independentemente da presença clara dos agentes do mercado. Desse modo, a postura crítica em relação à oferta educacional pública sob influência do setor privado deve ser isenta de qualquer espécie de paixão, seja favorável ou contrária à ação do Estado, das empresas e de suas parcerias no campo da educação (Apple, 2005; Avelar, 2019).

Ao questionarmos a utilização de objetivos de desempenho e de medidas de responsabilização traçados de maneira exógena ao ambiente escolar, não estamos secundarizando a importância da busca contínua por melhores resultados, pela construção de uma escola pública de qualidade e inclusiva para todos; o que precisa estar no centro dessa discussão é a configuração e a preservação do sentido de educação pública e seus preceitos democráticos, comunitários e sociais, que levem em conta a participação, a pluralidade e o respeito às características dos educandos e de suas famílias. Nas palavras de Apple (2005, p. 82) “o ponto chave aqui, certamente, é o que e quem figura como o ‘público’ e que vozes são ouvidas”.

Como ensinou Milton Santos (1987) não há cidadania sem se considerar que a pessoa existe em um território, o que pressupõe que a concretização da condição cidadã carece do reconhecimento das desigualdades e peculiaridades territoriais e, também do enfrentamento pelo Estado destas disparidades na distribuição de bens, serviços e direitos. Neste sentido, as políticas públicas educacionais podem estimular tanto o acirramento das desigualdades socioespaciais quanto combatê-las.

A visão neoliberal tem alterado a concepção do Estado e de seu papel em nosso tempo: de garantidor de direitos para prestador de serviços; em decorrência o cidadão torna-se cliente e a atenção volta-se a questões individuais e cada vez menos coletivas comprometendo a democracia, por meio da fragilização na garantia de direitos sociais universais (Caetano; Peroni, 2022). A partir das constantes crises sociais, econômicas e políticas

o neoliberalismo trabalha ativamente para derrotar a democracia, já que impõe um marco normativo global que arrasta indivíduos e instituições. Ele não deixa a salvo nenhuma dimensão da existência humana. Aumenta-se a retirada de direitos sociais e reforça-se o poder do capital sob o argumento de que a economia está em crise, o que torna os cortes sociais inevitáveis (Caetano; Peroni, 2022, p. 5-6).

É preciso, todavia, retomamos o princípio do Estado como espaço de exercício e distribuição do poder em uma sociedade coordenando, por meio de seu aparato político e administrativo, temas sensíveis como a desigualdade, a pobreza, os privilégios etc., o que influi sobre o próprio nível de sociabilidade entre os indivíduos.

Na sociedade moderna, regulada pelas leis do livre mercado e suas máximas, o Estado torna-se um regulador da solidariedade e da sociabilidade dos indivíduos, ao exercer a função de garantir direitos a todos. Os que defendem a privatização, avaliam o Estado apenas sob seu aspecto gerencial e administrativo, retirando dele a essencial tarefa de ser o espaço mediador de interesses e, sobretudo, o regulador da solidariedade e da garantia de direitos aos menos favorecidos (Ferraz, 2016).

Pelo exposto, acreditamos ser preciso compreender como as PPPs têm impactado o sentido de educação pública, o trabalho docente, as desigualdades sociais, as relações comunitárias, dentre outros aspectos da sociabilidade. Isso só pode ser feito a partir de uma análise local que avalie as escolas e seus atores não como entidades passivas, mas como agentes políticos que também interpretam, executam, adequam e transformam as políticas educacionais (Ball *et al.* 2011). Há ainda que se considerar que escolas, enquanto organizações social e culturalmente estruturadas, possuem características que impedem ou limitam a incorporação total de preceitos neoliberais, abrindo espaço para investigação dos níveis de colonização econômica existentes (Peetz, 2019). Pretendemos, no âmbito de nosso escopo de estudos, contribuir para uma compreensão desta temática a partir de um estudo local.

Visando sumariar o histórico da influência privada, e a extensão e intensidade dessa participação nas políticas educacionais brasileiras, no próximo tópico apresentamos uma síntese da influência privada sobre a educação pública brasileira.

2.8 Evolução da relação empresarial com as políticas educacionais no Brasil

Apesar de não encerrar todos os aspectos da relação empresarial com a educação pública no Brasil, buscamos elucidar e sintetizar pontos, a partir das discussões tecidas, importantes para reflexão, a saber:

- Em cada época e de acordo com os desafios da política educacional, a relação privada com o ensino público mostra-se distinta e atrelada aos anseios em curso pela sociedade; todavia, o movimento empresarial imprime sua própria maneira de defender as bandeiras educacionais. Nota-se isso, na luta histórica por acesso e no desafio contemporâneo de melhoria da qualidade;
- A influência empresarial foi, ao longo do tempo, mudando sua configuração: de demanda pontual que a beneficiava para uma posição de protagonista na definição de agendas e dos meios de executá-las;

- A iniciativa privada tem ocupado formalmente as instâncias de representação social das políticas públicas de educação, não mais em conjunto, mas substituindo atores de movimentos sociais, de profissionais da educação e outras representações comunitárias;

- A influência tem ocorrido em dois sentidos: por um lado levantando problemas e apontando soluções (esfera da direção das políticas) e de outro vendendo produtos e serviços e gerindo escolas e redes (esfera de execução).

- Dado a extensão e diversidade das redes e etapas que integram a educação fundamental brasileira, só é possível compreender os efeitos dessa influência estudando o contexto no qual essa ocorre, seja uma política em nível nacional, ou uma PPP específica em um estado da federação ou município. Isso porque as dimensões e características específicas de aspectos políticos, econômicos e educacionais imprimem peculiaridades a essa relação entre empresas e governos.

- Apesar de poder ser vislumbrada por meio de sua evolução, a relação entre iniciativa privada e políticas educacionais públicas possui um caminhar “meandroso”, de modo que o formato vai se alternando com mais ou menos intensidade de acordo com vários fatores e configurações da vida brasileira.

Apresentamos no Quadro 2 uma análise cronológica que objetiva auxiliar na compreensão da evolução dessa relação entre o Estado brasileiro e o setor empresarial no âmbito das políticas públicas educacionais.

Quadro 2 – Cronologia da relação de influência e papéis do governo e da iniciativa privada nas políticas públicas de educação

Período/Governo	Contexto	Influência privada	Forma de influência	Papel do Estado
Anterior a 1920	Inexistência de uma política pública de educação.	Predomínio da Igreja Católica na concepção e oferta educacional	Definição da política e gestão da oferta pela Igreja Católica	Secundário.
Década de 1920	Esforços para definição de uma política educacional laica, início do Movimento Escola Nova	Atuação junto à ABE para modernizar a educação	Apontamentos e demandas	Responsável em conjunto com a ABE
Décadas de 1930-1940	Rompimento com o Patrimonialismo e início da burocracia pública, baixo acesso à escola	Pressão por modernização e formação de mão de obra qualificada para atuar na nascente indústria	Pressão junto ao Governo	Formulador e executor em conjunto com intelectuais
De 1945- 1964	Ampliação do acesso à escola, redução do analfabetismo, industrialização nacional	Demanda por qualificação e especialização de mão de obra e formação de mercados consumidores	Pressão junto ao Governo	Formulador e executor em conjunto com intelectuais
Ditadura Militar (1964 – 1985)	Assinatura de acordos internacionais, autoritarismo, modelo <i>top-down</i> , ampliação da oferta e da desigualdade escolar	Demanda pela ampliação do acesso à escola em diferentes níveis de ensino e de formação técnica	Representação junto ao Governo	Formulador e executor em conjunto com organismos internacionais e representantes privados
Redemocratização (1985-1989)	Esforço para construção de uma política de educação democrática, realização das Conferências Nacionais de Educação, reorganização do pacto federativo, aprovação da CF	Pressão para inclusão da educação privada em igualdade à pública nas discussões de políticas	Representação junto aos parlamentares constituintes	Formulador e executor em conjunto com representações sociais, estudiosos e profissionais da educação
Fernando Collor e Itamar Franco (1990-1994)	Adoção das medidas do Consenso de Washington, Plano Decenal Educação para Todos	Organização em Fóruns, associações e ONGs	Atuação na elaboração das políticas públicas	Formulador em conjunto com entidades privadas, executor
Fernando Henrique Cardoso (1995-2002)	Reforma estatal – PDRAE enxugamento das funções do Estado, administração gerencial, leis de facilitação das privatizações e PPPs	Atuação em Fóruns, associações e ONGs	Prestação de assessorias na elaboração de políticas e na gestão escolar	Formulador e executor em conjunto com entidades privadas
Luiz Ignácio Lula da Silva (2003 – 2010)	Aprovação do PDE-PAR, do PMCTPE e do GTE, expansão de unidades e de vagas escolares	Incorporação de preceitos e técnicas gerenciais nas políticas educacionais	Ocupação de espaços de representação, fornecimento de soluções	Formulador e executor em conjunto com entidades privadas
Dilma Rousseff (2011-2016)	Continuidade de políticas, implantação do PRONATEC	Atuação na formulação de programas e na prestação de serviços	Ocupação de espaços de representação, prestação de serviços	Formulador e executor em conjunto com entidades privadas
Michel Temer (2016-2018)	Lei do teto de gastos, instituição da BNCC, reformulação do ensino médio com preconização do ensino em tempo integral	Protagonismo na definição de agendas públicas e na gestão escolar	Representação majoritária nas instâncias de representação	Formulador secundário, executor visto como incapaz.

Fonte: Elaborado pela pesquisa, 2023.

2.9 Ensino Médio: educação, trabalho, juventudes e (des)esperanças

Nas discussões tecidas até o presente, nos concentramos na educação de modo mais amplo, enquanto direito social executado por meio de políticas públicas e as configurações que estas têm assumido no Brasil; contudo, entendemos que, apesar de aspectos gerais comuns, a etapa do ensino médio merece ser discutida em mais detalhes neste texto. Isso porque, além de ser a fase escolar à qual o Programa estudado se vincula, ela é etapa que têm sido o alvo mais frequente de conflitos, tendo enfrentado muitas reformas com lacunas por onde os institutos privados e suas ideias e modelos têm adentrado.

Nesta seção, nos dedicamos a compreender o ensino médio, suas questões e dilemas, e como este se relaciona com as expectativas dos jovens (ou a falta delas), o mundo do trabalho (ou o desemprego) e as desigualdades de nosso tempo.

Apesar da garantia de que a educação é um direito social do cidadão e dever do Estado, conforme estabelecido pelo Artigo 6º da Constituição Federal de 1988 e ratificado, após oito anos, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996 – LDB), promover a educação pública enquanto direito ainda se configura um desafio no Brasil. Entre as décadas de 1960 e 1990 o país avançou nos índices de cobertura escolar de 50% para 90% dos alunos de 7 a 14 anos (INEP, 1996), alcançando em 2019 a marca de 99,7% de matrículas escolares da população dessa faixa etária (BRASIL, 2020). No tocante ao ensino médio, essa etapa também apresentou uma expansão significativa de oferta: de 40,1% em 1970 para 80% de atendimento da população em idade correspondente em 1994 (INEP, 1996). Em 2019 a taxa de inserção escolar dos jovens de 15 a 17 anos matriculados no ensino médio foi de 92,5% (BRASIL, 2020).

Os dados ainda apontam para um crescimento da cobertura e acesso entre 1991 e 2004 de 3,7 milhões para 9,1 milhões de alunos matriculados no país, o que representou uma inclusão de estudantes das camadas mais populares no ensino médio (Sposito; Souza, 2014). Nesse contexto, a universalização da oferta e o acesso à educação não se apresentam como problemas tão alarmantes quanto no passado.

Em resposta a pressões populares e a necessidade de atendimento a organismos internacionais, por meio da Emenda Constitucional nº. 59/2009 a obrigatoriedade da escolaridade foi ampliada até os 17 anos. A partir desta responsabilidade assumida pelo Estado brasileiro, muitos foram os desafios enfrentados pelas políticas públicas voltadas a esta etapa: buscou-se ampliar a cobertura e o número de matrículas, estimular a permanência e o êxito estudantil, remodelar o trabalho pedagógico por meio do currículo e das práticas de ensino (Krawczyk, 2014).

Tal medida, apesar de importante para o acesso, não equalizou outros desafios do ensino médio, tais como: a forma de ensinar, os conteúdos, a igualdade de oportunidades, a infraestrutura, os investimentos e a formação e remuneração docentes (Krawczyk, 2011). Por acréscimo, ainda persiste a ausência de alguns jovens no ensino médio e outros, apesar de terem a idade indicada para a etapa (15 a 17 anos), encontram-se cursando o ensino fundamental, seja por evasão, abandono ou retenção, o que deflagra uma realidade educacional dura desde as etapas anteriores para tais jovens (Sposito; Souza, 2014).

Apesar das conquistas quantitativas apresentadas serem fundamentais para a garantia da educação enquanto direito, outros desafios qualitativos ainda marcam a agenda educacional. Analisando os dados do Censo Escolar de 2019 percebe-se os desafios complexos a serem enfrentados pelo ensino médio, dentre os quais destaca-se: a distorção entre idade e série dos estudantes — 26,2% apresentam defasagem, a evasão escolar — 35% dos estudantes não concluem o ensino médio e a inadequada formação docente — 36,7% dos professores do ensino médio não possuem formação compatível com a disciplina que lecionam (BRASIL, 2020).

Segundo o IDEB²¹, de acordo com as metas estabelecidas em âmbito nacional, em 2021 o índice alcançado por todas as etapas de ensino deveria ser igual ou superior a 6 na escala (INEP, 2020), equivalendo ao índice alcançado por países integrantes da OCDE, como Canadá, Estados Unidos e Inglaterra, por exemplo. Contudo, tomando como base a série histórica do IDEB do ensino médio (2005-2017), nota-se uma estagnação dos indicadores de qualidade de 3,4 para 3,8 ao final da série, elevação qualitativa bem menor comparativamente ao ensino fundamental no qual nos anos iniciais o IDEB aumentou de 3,8 para 5,8 e nos anos finais de 3,5 para 4,7 (BRASIL, 2020). Dessa maneira, a etapa do ensino médio brasileiro abarca um desafio qualitativo ainda maior que o do ensino fundamental.

Tais indicadores também nos permitem avaliar mais a fundo a desigualdade presente na educação brasileira. A partir dos dados do IDEB, observa-se uma enorme disparidade entre os indicadores de desempenho obtidos pelas redes pública e privada no ensino médio: 3,5 na primeira e 5,8 na segunda. Essas diferenças também ficam evidentes quando analisamos diferentes regiões do País; apesar de todas serem redes públicas, em São Paulo a distorção idade-série do ensino médio é de 11%, no Espírito Santo é de 25,6%, no Rio de Janeiro de

²¹ Criado em 2007 pelo INEP, o IDEB utiliza uma escala de 0 a 10 e sintetiza em um único indicador dois conceitos para mensuração da qualidade da educação: o fluxo, que representa a taxa da aprovação dos alunos, e a aprendizagem, medida pelos resultados obtidos pelos discentes nos instrumentos do SAEB: a ANRESC, conhecida como Prova Brasil, e a ANEB. Baseia-se ainda em dados do Censo Escolar realizado anualmente em todas as escolas brasileiras (INEP, 2020).

34,9%, enquanto no Pará essa distorção atinge 46,5% dos estudantes (BRASIL, 2020).

A análise qualitativa também deixa claro o impacto da situação socioeconômica dos estudantes e de suas famílias sobre os resultados escolares, ocasionando maior desigualdade no ensino médio. Entre os jovens de 15 a 17 anos que integram a camada dos 25% mais pobres da população, apenas 61,8% estão matriculados no ensino médio, ao passo que entre os 25% com maior renda esse índice sobe para 90,8% (BRASIL, 2020).

A baixa eficácia escolar, se avaliada a partir da proficiência dos alunos do ensino médio, também ressalta os desafios que nosso sistema de educação pública enfrenta: apenas 29,1% dos discentes possuem aprendizagem adequada em Língua Portuguesa e, alarmantes 9,1% contam com conhecimentos adequados em Matemática (BRASIL, 2020).

Este nível de proficiência escolar se relaciona diretamente com as profundas desigualdades de nossa sociedade e aponta para os impactos do NSE sobre a aprendizagem discente: entre os estudantes do ensino médio com maior NSE 45,7% possuem conhecimentos adequados à etapa de ensino, enquanto entre os alunos com menor NSE, esse índice despencou para espantosos 3,2% (BRASIL, 2020). Notamos assim, que entre os maiores entraves ao ensino médio estão a oferta de uma escola que seja, ao mesmo tempo, democrática, inclusiva e de qualidade (Gomes, 2005).

Por sua trajetória histórica, o ensino médio possui um dos maiores desafios da política educacional brasileira: ele vai desde uma concepção elitizada a um foco universal e obrigatório da formação básica; o “*ensinar tudo a todos*” na prática tem se mostrado um tanto complexo (Enguita, 2014). A escola de ensino médio abriga em seu cotidiano a convivência das muitas contradições estruturais da sociedade brasileira (Charlot; Reis, 2014). Cunha (2007, p. 824, grifos do autor) disserta que com essa ampliação do acesso ao ensino médio

os alunos não são apenas *muitos*, eles são *outros*, em termos sociais e culturais. Este fato exige que se encare o ensino em termos distintos do que se tem feito. Novos contingentes sociais passam a frequentar a escola, sem as premissas culturais de antes, quando os destinatários eram poucos e selecionados, “espontaneamente”, pelas condições de vida das famílias, pela localização das escolas no espaço urbano e pela distribuição das vagas oferecidas, por turno e modalidade de ensino. A ampliação do alunado implica a obsolescência de muito do que deu certo durante décadas, porque a escola torna-se cada vez mais distante das realidades significativas para os alunos.

Como observa Enguita (2014) não se trata de um choque entre o interno e o externo dessas unidades, mas entre a fusão de culturas, objetivos e núcleos profissionais em seu seio.

Apesar de avanços inegáveis no âmbito da escolarização da população como a ampliação do número de adultos que concluíram o ensino médio — 25% da população que

tem entre 55 e 64 anos e 53% entre as pessoas da faixa etária de 25 a 34 anos em 2012 — chama atenção a persistência de fontes ampliadoras da desigualdade no país, em especial a região do estudante, a cor da pele e a renda familiar (Charlot; Reis, 2014).

Por conseguinte, ainda persistem práticas segregadoras no interior de escolas e redes de ensino, que criam mecanismos de seleção explícitos ou implícitos e, desse modo, afetam os estudantes e os objetivos de universalização do ensino (Krawczyk, 2014). As práticas de diferenciação no ensino médio foram possíveis graças aos mecanismos de seleção e classificação de unidades que, ao mesmo tempo, incluíam a todos e hierarquizavam o ensino a grupos mais ou menos privilegiados economicamente; essas práticas, explícitas ou não, possibilitaram à escola de educação média incorporar e selecionar alunos (Tiramonti, 2014). Assim, historicamente há

uma tensão constante entre universalização e seleção, entre articulação interna e segmentação. Nessa tensão está a disputa entre diferentes grupos sociais pela apropriação de parcelas dos conhecimentos socialmente construídos, por um espaço no mercado de trabalho e pela participação no ensino superior. Quando as elites e setores médios se afastam do ensino público, à medida que este se expande, abandonam a disputa passando a fortalecer os espaços privados de ensino. Assim, com a escola pública relegada aos setores populares, ela perde valor não só econômico, mas também simbólico, produzindo a desvalorização dos diplomas e da profissão docente, e criando o falso binômio quantidade *versus* qualidade (Krawczyk, 2014, p. 15-16).

O ensino médio brasileiro e seu currículo, alvos de inúmeras disputas por grupos que querem controlar o conhecimento produzido nesta etapa escolar, assumiu após muitas reformas e debates três objetivos: ser formativo, permitir o acesso ao ensino superior e preparar os jovens para o mundo do trabalho (Krawczyk, 2011). Enquanto etapa que se relaciona mais diretamente com a expectativa dos jovens na inserção profissional, o ensino médio precisa englobar conhecimento e trabalho (Ramos, 2011). Contudo, como se articulam e qual a ênfase dada a esses objetivos pelos projetos de ensino contribui para amenizar ou acentuar desigualdades sociais (Sposito; Souza, 2014). Isso porque, apesar de suas muitas reformulações ainda se tem como pressuposto que as camadas mais pobres precisam ser preparadas exclusivamente para a experiência profissional o que, por vezes, contribui para o menor foco em conteúdos e qualidade do ensino.

Considerando que se coloque a ênfase no objetivo de profissionalização no ensino médio, ainda assim há uma complexidade no entendimento de como se trabalhar esse objetivo. Na análise de Ramos (2006, p. 240)

Sob a ótica econômica, profissionalizar as pessoas significa formar os sujeitos para viverem do produto do seu trabalho, ocupando um lugar na divisão social e técnica do trabalho. Sob a ótica sociológica, essa inserção desenvolve no sujeito uma identidade socioprofissional que se objetiva por meio do trabalho remunerado e pelo compartilhamento de regras socialmente pactuadas. Sob a ótica ético-política, profissionalizar implica fazer interiorizar esse conjunto de regras que instalam o ato profissional, como uma troca entre uma contribuição social de qualidade e uma remuneração, destacando um valor de ordem social que supera o valor de mercado.

Essas distintas formas de se compreender o sentido de profissionalizar e de preparar para o mercado de trabalho, coloca sobre as políticas do ensino médio e os projetos pedagógicos que as executam inúmeros desafios, e nos parece, até aqui, que a ótica econômica tem prevalecido. Todavia, há que se pensar no quanto a prevalência das demandas do mercado como estruturante de objetivos e currículo do ensino médio ameaça uma formação mais ampla do jovem, capaz de lhe permitir melhor compreensão das relações sociais que o cercam (Krawczyk, 2011). Marrafon (2023) observa que as reformulações curriculares têm se orientado pelas demandas do mercado de trabalho, cada vez mais atrelado ao desemprego estrutural; reforma após reforma, nenhuma avaliação efetiva dos resultados dessas ações é realizada.

Krawczyk (2014) salienta que há um atraso ou descompasso nas reformas educacionais do ensino médio em relação às demandas de seu público após a universalização desta etapa educacional. Para alguns autores, o ensino médio brasileiro tem em suas deficiências, uma ligação direta com o processo de industrialização tardia e a ausência de rompimento estrutural com o poder oligárquico; o Brasil não vinculou, a exemplo de outros países, a educação ao processo de desenvolvimento do capitalismo, relegando à universalização do ensino, sobretudo de nível médio, um papel secundário no projeto de educação nacional (Krawczyk, 2014).

A partir da LDB 9.394/96, as reformas curriculares do ensino médio colocaram como central para esta etapa a “preparação para a vida”, o que em sua essência já torna vago o objetivo central dada às diversas realidades, trajetórias e expectativas das juventudes brasileiras; em termos pedagógicos as DCNs para esta etapa de escolarização priorizaram o desenvolvimento de competências, tornando o foco de vida sinônimo de empregabilidade nos termos neoliberais e expressas nas diretrizes sobre Educação para o Século XXI da UNESCO: aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a ser (Ramos, 2011).

Com a publicação do Decreto n. 5.154/2004, o governo brasileiro propôs a articulação entre a formação escolar e profissional de maneira conjunta, dando início ao ensino médio integrado. Apesar de avanços na rede federal, em termos estaduais, onde ocorre

a maior parte da oferta de vagas desta etapa de ensino, pouco se evoluiu em virtude, sobretudo, das necessidades de investimento e de adequação de unidades escolares para a ampliação do tempo escolar, contratação de profissionais etc. (Ramos, 2011).

Iniciativas posteriores, como o Programa Ensino Médio Inovador (Portaria n. 971/2009) e o PRONATEC (Lei 12.513/2011), também não se mostraram capazes de equalizar os desafios do ensino médio, tanto em termos estruturais quanto conceituais (Ramos, 2011), além deste segundo Programa ter aberto um considerável espaço de atuação da iniciativa privada na oferta de ensino público.

De fato, inúmeros são os desafios para as políticas voltados ao ensino médio. Como parte fundamental da análise de perfil dos matriculados no ensino médio brasileiro, há que se considerar que, em grande parte, estes pertencem à categoria do trabalhador-estudante, organizando seu tempo entre estudos e tarefas, sejam estas remuneradas ou não (como por exemplo o cuidado com afazeres domésticos e com irmãos menores). De fato, para esses jovens trabalhadores e estudantes, em geral advindos das camadas mais pobres, os estudos são um desafio (Sposito; Souza, 2014).

Pensando nas questões relacionadas ao abandono escolar pelos jovens é preciso considerar uma mudança na perspectiva desta etapa de ensino. A conclusão do ensino médio que representou, em tempos mais prósperos e de maior esperança, uma expectativa de mobilidade social das camadas mais pobres, capaz de assegurar um futuro melhor que a da geração anterior de sua família, transformou-se numa possibilidade de apenas cumprir as exigências para um trabalho regular. Ao passo que os índices de desemprego aumentaram e o mercado de trabalho tornou mais refinadas suas exigências, bem como ampliaram-se as ocupações informais e o subemprego, o ensino médio não assegura ascensão social (Sposito; Souza, 2014).

O Brasil está agora diante de uma geração de jovens de baixa renda, mais escolarizada que seus pais, mas com muitas dificuldades para encontrar sentido na vida escolar, para pensar no mundo do trabalho a partir da escola e para conseguir trabalho (Krawczyk, 2011, p. 756).

Se outrora o ensino médio fora visto como uma fonte segregadora entre a elite e a população trabalhadora e pobre e capaz de garantir condições e oportunidades dignas, a nova configuração do trabalho e dos mercados fez com que a conclusão desta etapa, não se tornasse mais que obrigatória. Assim, o ensino médio tornou-se incapaz de assegurar trabalho, garantindo, em alguns casos, apenas uma condição profissional de sobrevivência sob a ameaça constante de ser substituído pela automação de sua atividade (Enguita, 2014).

Com o mercado de trabalho requerendo novas capacidades dos aprendizes, muitas

das vezes, o formato de ensino, o currículo e objetivos delineados pelo ensino formal não conseguem dar conta da tarefa de preparar a juventude (Enguita, 2014; Marrafon, 2023). Ao mesmo tempo, a *desclassação* profissional e as novas configurações do capitalismo cognitivo (Vercellone, 2016; Maniglio, 2018) também acarretaram consequências ao ensino médio.

Cumprir acrescentar o impacto que a realidade macroeconômica, em especial o desemprego, exerce sobre os jovens brasileiros, para os quais a conclusão do ensino médio, não representa perspectiva profissional. Sposito e Souza (2014) ressaltam que conseguir um emprego pode ser angustiante para os jovens, ainda mais em tempos de discursos meritocráticos em que o indivíduo é responsável único por seu fracasso ou sucesso.

A busca por uma profissão, um caminho ou um emprego pesa mais acentuadamente sobre os jovens mais pobres que não contam com nenhum suporte familiar e social, o que empurra essa população para ocupações mais precarizadas e sem direitos (Sposito; Souza, 2014). Descrevendo a trajetória dos jovens de classes econômicas menos favorecidas no ensino médio Krawczyk (2011, p. 762) sinaliza que:

No primeiro ano, os jovens se sentem orgulhosos porque, em certa medida, venceram a barreira da escolaridade de seus pais. No segundo ano começa o desencanto, principalmente, pelas dificuldades do processo de ensino, ao passo que as amizades e a sociabilidade entre os pares passam a ser mais importantes. No terceiro, a proximidade de um novo ciclo de vida fica mais evidente, e os alunos se confrontam com um frustrante universo de possibilidades: o ingresso na universidade não se configura como uma possibilidade para a maioria e o desejo de trabalhar ou melhorar profissionalmente também se torna muito difícil de ser concretizado.

Outro ponto que parece urgente é que as políticas educacionais voltadas ao ensino médio contemplem a noção de *juventudes* brasileiras e suas muitas realidades; e é fundamental que as discussões não considerem apenas a localização geográfica e a renda familiar, mas que se avance em temas como etnia, raça, orientação sexual, questões culturais e outros tantos marcadores que impactam os jovens, suas expectativas e relações com o ensino e a escola (Ferretti, 2018).

Apesar das enormes disparidades econômicas e sociais que se constituem obstáculos para boa parte dos discentes do ensino médio no Brasil — os chamados fatores extrínsecos à escola — também é relevante pensar nas questões intrínsecas às unidades. Essas também podem dificultar a caminhada dos jovens no ambiente educacional, sobretudo: a desvinculação dos conteúdos da realidade dos alunos, o desinteresse, a forma de avaliação, as técnicas e métodos de ensino e a falta de propósito dos estudos (Sposito; Souza, 2014).

As tecnologias de comunicação e informação também impuseram obstáculos ao

ensino médio. O formato do ensinar torna-se mais distante da forma de comunicação e do modo de aprender dos adolescentes e jovens, para os quais o formato engessado e linear da escola faz pouco sentido (Krawczyk, 2011; 2014; Tiramonti, 2014). Essa distância entre o conhecimento escolar e as formas de difusão da informação entre os jovens, também contribui para um afastamento destes em relação à educação formal, o que só faz aumentar as desigualdades entre as camadas mais ricas e aquelas mais vulneráveis (Krawczyk, 2014).

Contudo, apesar das diferenças entre a cultura escolar e suas práticas de ensinar e aprender e o ambiente cultural da atual geração de jovens no ensino médio, influenciados fortemente pelas tecnologias da comunicação e informação, a escola ainda se constitui uma interlocutora da vida cultural na contemporaneidade e tem pela frente o desafio de tornar-se compatível com a forma de comunicação e acesso à informação da juventude (Tiramonti, 2014). Caberá, pois, à escola, a tarefa de atuar facilitando aos jovens a leitura de textos midiáticos e na interpretação dos novos códigos de comunicação postos pelas TICs, auxiliando-os a se tornarem agentes ativos e críticos na decodificação dos novos padrões e não apenas passivos usuários de ferramentas digitais (Krawczyk, 2011).

Na visão de Krawczyk (2011) o desafio do ensino médio é ousar quanto a conteúdos, objetivos, investimentos e atuação, pois só assim conseguirá ser efetivo quanto à inclusão dos jovens e o desenvolvimento de suas potencialidades em múltiplas áreas.

Sem dúvida, a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macro culturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão (Krawczyk, 2011, p. 767).

Criticando o conformismo escolar, Charlot e Reis (2014) observam que a *sociologia da reprodução*, interpretada de maneira incorreta por muitos docentes, abriu espaço para uma perspectiva derrotista na educação; nessa visão, não adianta ensinar os jovens mais pobres se eles não possuem capital cultural trazido de sua base familiar: se a sociedade não provê recursos às famílias, a escola e as políticas educacionais nada podem fazer para contribuir na redução das desigualdades entre os discentes (Charlot; Reis, 2014).

Essa ótica, ainda que imperceptível, moldou o comportamento de vários docentes e até de gestores que se viram incapazes perante o sistema social maior, esquecendo-se de que a escola é um espaço de atividades, onde pode existir luta, debate, resistência, construção de alternativas e, acima de tudo, educação e formação (Charlot; Reis, 2014). Assim, embora não

promovam isoladamente o encerramento das desigualdades sociais, as políticas educacionais e as unidades escolares podem sim contribuir para a redução das vulnerabilidades dos educandos.

Certamente, que qualquer análise sociológica a ser feita sobre esta etapa de ensino deve considerar tanto a realidade dos alunos quanto das escolas, uma vez que, ambas se complementam ao criar um processo de objeção à permanência, principalmente, dos jovens mais vulneráveis econômica e socialmente nos estudos. Contudo, um ponto importante, por vezes negligenciado, refere-se à manifestação das singularidades de cada aluno, que impede uma análise determinística das trajetórias individuais a partir apenas da identificação de sua realidade social, cultural e econômica (Charlot; Reis, 2014). As trajetórias dos jovens, sobretudo aqueles oriundos de regiões mais periféricas e das camadas mais pobres, demonstram uma diversidade que vai do extremo fracasso ao sucesso absoluto em termos de estudos. De toda forma, um ponto coincidente nas trajetórias de todos esses jovens são os muitos obstáculos enfrentados por eles em suas caminhadas (Zanten, 2014b).

Essa discussão acarreta outros questionamentos em relação às políticas públicas, por exemplo, as destinadas à oferta de ensino médio em tempo integral, conforme meta estabelecida pelo PNE 2014-2024. Se temos uma realidade de estudante-trabalhador e, se a escola por vezes não figura no imaginário desses jovens como um ponto de mudança em relação às suas realidades, tais políticas estão conseguindo garantir a permanência, promovendo a inclusão igualitária de discentes de diferentes classes sociais? Estão contribuindo para uma hierarquização separatista: mais tempo na escola pública para os alunos com melhor situação econômica e ensino noturno para aqueles das classes sociais mais vulneráveis? Observa-se que, em geral, o ensino médio noturno tem contado com um estreitamento de conteúdos e um aligeiramento da formação discente implicando em uma educação precarizada e destoante de padrões aceitáveis de qualidade em comparação com o ensino diurno e, sobretudo o integral (Krawczyk, 2011).

Apesar de aspectos gerais serem identificados no ensino médio, existem especificidades locais que tornam a compreensão das reformas e políticas somente possíveis a partir de cada contexto de implementação, seus efeitos na comunidade escolar, os atores e interesses envolvidos etc. No presente estudo lançamos luz sobre uma destas políticas públicas para o ensino médio desenvolvidas com a participação privada, o que desejamos, possa contribuir para uma compreensão da temática.

3. ESCOLHAS E PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 Concepção da abordagem de pesquisa

Ao nos dedicarmos a estudar o desenvolvimento do PEMTI na Região do Caparaó capixaba, assumimos a premissa de que a compreensão a partir da perspectiva dos agentes envolvidos em sua execução seria fundamental para os objetivos que delineamos.

Em conformidade com o que salientou Godoy (1995a), a pesquisa qualitativa torna-se profícua nas Ciências Sociais por permitir ao pesquisador compreender aspectos das relações de caráter humano e social envolvidas em seu objeto de estudo. Outrossim, como buscamos nessa tese compreender um fenômeno social específico — uma política pública de educação — a partir da concepção de seus agentes executores, percebemos que os métodos qualitativos por sua natureza de interação com a realidade social permitiriam, com maior propriedade, captar o fenômeno em estudo a partir da perspectiva das pessoas que com ele se relacionam e assim o constroem, definindo sua formatação.

Partindo do entendimento de que “a realidade empírica existe somente na experiência humana e aparece sob a forma como os seres humanos veem a realidade” (Godoy 1995a, p. 61), buscamos entender os caminhos do PEMTI, reconhecendo a importância primordial da interação humana e suas influências na consolidação e compreensão das políticas públicas.

A abordagem escolhida teve um caráter descritivo que visou compreender a “teia de relações sociais e culturais que se estabelecem” (Godoy 1995a, p. 63) no entorno do objeto pesquisado, em específico, analisando a diversa rede que envolve o campo da pesquisa em política educacional e, que como observa Souza (2016, p. 16), constitui-se em uma complexidade que

se revela na necessidade de compreendermos melhor o que e como se constitui a agenda política (a pressão social), o que e como se institui a política propriamente dita (as decisões governamentais), a sua execução e os resultados desse processo, com vistas a se saber os desenhos e os movimentos da ação do Estado ante as demandas, mesmo as poucas reconhecidas, por educação.

Tomando a realidade como um processo, concentramo-nos no percurso das ações do PEMTI, uma vez que os processos de implementação de políticas públicas fornecem elementos importantes para a compreensão e o repensar de tais políticas, sendo um tema profícuo na agenda nacional de pesquisas sobre tal conteúdo (Lotta *et al.*, 2018).

Em nosso entendimento, o processo de análise de políticas públicas carece de avanços para incorporar a diversidade nas maneiras de implementação — o que reforça a ideia de diferenças entre a concepção e a execução das políticas, para além dos resultados

alcançados. Qualquer processo de análise e avaliação de políticas públicas deveria olhar para o que de fato acontece na implementação a fim de compreender como os programas são realizados e quais são seus resultados reais; e para tanto, o pesquisador deve buscar observar e entender as diversas transformações pelas quais as políticas passam até serem colocadas em prática (Lotta; Pavez, 2010, p. 114).

Acrescenta-se que é na ponta, em contato com a realidade social, que importantes ajustes são feitos, podendo os resultados na prática diferirem do planejado; de todo modo, cumpre destacar o papel mediador que os agentes executores, atores que se encontram no nível de implementação das políticas, desempenham entre as demandas sociais e o Estado (Lotta; Pavez, 2010; Lotta, 2014).

Como observa Krawczyk (2014, p. 26), as pesquisas de caráter qualitativo no âmbito da investigação sociológica em educação “oferecem insumos importantes para compreender os comportamentos e dinâmica institucional escolar e inferir resultados não desejados e não previstos de certas ações político-educacionais”. Na visão da autora, tais abordagens cumprem o papel de estabelecer um diálogo fértil entre as concepções que abordam a escola como território neutro de influências e poder e aquelas que a concebem apenas como uma instituição a serviço dos interesses das elites (Krawczyk, 2014).

Ademais, entendemos que a abordagem qualitativa nos assegurou, por meio da análise de baixo para cima (Godoy 1995a), uma interpretação mais detalhada e uma compreensão mais adequada no estudo do PEMTI. Optamos por não iniciar com construtos teóricos fechados a investigação em campo, mas antes, aliamos conhecimento teórico com a avaliação empírica, em um processo que interagiu e integrou: estudo de autores e teorias, coleta e análise de dados e sua interpretação, em um ciclo retroalimentado e refeito durante todo o processo de estudo, a partir da reflexão e afinamento do conhecimento, alinhando saber prévio e conhecimento obtido na pesquisa empírica (Cellard, 2012).

Por nos dedicarmos aos processos de implementação e à compreensão de aspectos político-ideológicos, entendemos que a pesquisa qualitativa possibilitou identificar os diversos contextos e processos (Silva; Barros, 2015), permitindo compreender pontos que favorecem ou limitam os resultados de uma política pública, o que se constitui uma fonte valiosa de geração de informações para a tomada de decisões bem como para o aprendizado acadêmico (Garcia, 2020).

Diante do exposto, optamos por uma abordagem qualitativa visto que entendemos ter sido essa a opção metodológica mais adequada para a consecução dos objetivos propostos, que envolvem a compreensão de uma política pública e seus caminhos, inseridos em um

contexto social complexo, formado por diferentes agentes que interagem em sua construção (Ball, 2001).

3.2 Coleta de dados

Considerando a opção pela abordagem qualitativa, escolhemos como fontes de coleta de dados a realização de pesquisa documental e de entrevistas compreensivas, métodos que serão detalhados na sequência.

3.2.1 Pesquisa documental

O emprego da pesquisa documental no presente trabalho partiu da compreensão de que os documentos são importantes fontes de dados para se construir um quadro de análise de um determinado contexto ou período, permitindo organizar cronologicamente e esquematicamente um acontecimento (Godoy 1995b; Cellard, 2012).

Sendo a memória humana falível e a visão das pessoas suscetível a alterar as lembranças dos acontecimentos, de acordo com a experiência pessoal, a análise de documentos “constitui, portanto, uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais” (Cellard, 2012, p. 295).

Por tratar-se de estudo de uma política pública de educação, consideramos salutar a análise de documentos que a nortearam e permitiram sua instituição, bem como de documentos por ela produzidos, aliados a outras publicações de terceiros. Desse modo, em etapa anterior às entrevistas de campo, realizamos a busca e a análise documental como forma de melhor conhecer os elementos formais que a envolvem e subsidiam; também a empregamos como parâmetro para melhor compreensão das entrevistas que foram, posteriormente, realizadas. Os documentos analisados integram as seguintes categorias:

- Documentos oficiais: leis, decretos, normativas, portarias etc.
- Matérias e editoriais em jornais e revistas
- Informativos publicitários governamentais
- Diretrizes, manuais, livros etc., produzidos pela SEDU e parceiros
- Relatórios e dados oficiais: Censo Escolar, indicadores escolares etc.
- Informações escolares solicitadas às secretarias da unidades.

Quanto aos critérios de seleção e tratamento inicial dos documentos analisados, nos baseamos em Cellard (2012) quando este expõe que o pesquisador deve o tempo todo questionar-se e buscar compreender em cada documento: seu contexto, sua autoria, sua

autenticidade e confiabilidade, sua natureza e seus conceitos-chave e lógica interna.

Em particular, na presente pesquisa, essa crítica foi fundamental, por exemplo, quando da análise de matérias e editoriais jornalísticos, visto que é imprescindível questionar o alinhamento político do jornal com grupos de interesse. Como salienta Cellard (2012) é preciso “ler nas entrelinhas” para se compreender um documento, o que só é possível por meio da conjugação de análises indutivas e dedutivas pelo pesquisador.

O cruzamento e confronto das fontes é uma operação indispensável, para o qual a leitura hermenêutica da documentação se constitui em operação importante do processo de investigação, já que nos possibilita uma leitura não apenas literal das informações contidas nos documentos, mas uma compreensão real, contextualizada pelo cruzamento entre fontes que se complementam, em termos explicativos (Corsetti, 2006, p. 36).

Reconhecemos, em decorrência, que os documentos analisados não poderiam ser tomados passivamente, o que nos levou a estabelecer com estes uma relação de constante questionamento acerca do objetivo de sua escrita, bem como do entendimento acerca de quem foram seus emissores e receptores, afinal todo documento presta-se a um tipo de comunicação (Corsetti, 2006). Como observa Pimentel (2001 p. 193) “a investigação confere um valor histórico ao documento à medida que o pesquisador é capaz de superar os limites inerentes ao próprio material com que trabalha”.

Empregando esse método de coleta de dados, reunimos e estudamos os documentos procurando direcionar os elementos chaves para a compreensão do PEMTI e seu desenvolvimento, de modo a subsidiar a realização de entrevistas, para as quais foi necessária uma base vasta e profunda de conhecimentos prévios sobre o objeto de estudo (Godoy, 1995b). Na sequência detalhamos os métodos e os critérios adotados na realização das entrevistas.

3.2.2 Entrevista compreensiva

Dentre as técnicas de coleta de dados empregadas na abordagem qualitativa certamente que a entrevista é uma das mais utilizadas (Godoy, 1995b). Todavia, esta possui inúmeros preceitos e formas de ser operacionalizada, de acordo com as escolhas e objetivos do pesquisador e da pesquisa.

Neste estudo, optamos pela realização de entrevista do tipo compreensiva, conforme método desenvolvido por Kaufmann (2013). Esse tipo de entrevista pode ser definido como uma técnica que procura por um discurso mais narrativo que informativo, oriundo da

intersubjetividade construída entre pesquisador e pesquisado (Ferreira, 2014). Como salienta Ferreira (2014, p. 981) “o desafio assumido pela entrevista de tipo compreensiva pressupõe um saber-fazer mais pessoal do que estandardizado, decorrente do próprio envolvimento do investigador no desenvolvimento da pesquisa num terreno concreto”.

A entrevista compreensiva demonstrou-se profícua ao estudo que nos propusemos, uma vez que nos permitiu ir além do já explícito na investigação documental, possibilitando adentrar os pontos de vista peculiares dos agentes envolvidos em sua execução. Como ressaltou Bourdieu (2008, p. 10-11), na pesquisa social é sempre relevante buscar o aprofundamento sobre o “espaço dos pontos de vista” do entrevistado que, por meio de suas reflexões e construções narrativas, articula e exprime as informações que interessam ao pesquisador.

Nesse intuito, diferente dos modelos baseados em roteiros estruturados, utilizamos nas entrevistas um guia de referência de tópicos ou temas, construído a partir das pesquisas documental e teórica previamente realizadas. Elaboramos, com contribuições do proposto por Bowe; Ball; Gold (1992) e Mainardes (2006), o guia temático (Apêndice A), objetivando cobrir os contextos que envolvem uma política educacional; cumpre salientar que o guia temático serviu como referencial flexível e não definitivo durante a realização das entrevistas compreensivas. Desse modo, durante as entrevistas, quando observado a necessidade, foram inseridas novas questões e temáticas, respeitando sempre o ponto de vista do entrevistado, seu foco narrativo e novas informações que este trazia.

A técnica compreensiva possibilitou que os entrevistados não apenas narrassem fatos, mas construíssem um discurso reflexivo que incluiu a interpretação subjetiva de suas vivências com o fenômeno em estudo, permitindo que organizassem suas memórias, percepções e opiniões de maneira mais abrangente (Kaufmann, 2013) o que, em nosso entendimento, foi fundamental para o alcance dos objetivos propostos no estudo.

Em essência, essa técnica compreensiva consistiu em adotar como premissa a escuta ativa, por parte do entrevistador. Conforme observou Lahire (2004, p. 103-104), essa forma de escuta é também um “exercício democrático”, posto que assume o respeito pelo outro, suas construções narrativas e experiências como mais importantes que o simples interesse por questões já definidas pelo pesquisador. Tal modo de ouvir requereu uma postura mais criativa e improvisada para, no decorrer da entrevista, incluir, excluir ou modificar o tema e/ou sua ordem de acordo com a escuta ativa realizada durante a fala do entrevistado (Ferreira, 2014).

Importa ressaltar que o emprego da criatividade e da improvisação não se trata de amadorismo e despreparo, ao contrário, requer do entrevistador um conhecimento sólido e

abrangente acerca de seu tema e objeto de estudo, bem como das técnicas de entrevistar (Kaufmann, 2013). O emprego deste tipo de entrevista demanda que o entrevistador facilite junto ao entrevistado

um processo de descoberta e de exploração do tópico proposto, com interesse e densidade, segundo as suas próprias categorias de pensamento, e seguindo o seu próprio percurso narrativo. Ora, isto implica da parte do entrevistador não um papel de neutralidade no terreno e no contacto com as pessoas a entrevistar, mas a sua implicação ativa na dinâmica de entrevista e na formulação criativa de questões, no sentido de suscitar o empenho do entrevistado na própria entrevista (Ferreira, 2014, p. 987).

Em acréscimo, a adoção dessa técnica de entrevista, nos impôs a tarefa de não realizar a pesquisa em etapas estanques, mas de maneira cíclica. Assim, ao contrário de validar ou refutar hipóteses teóricas em campo, realizamos um exercício de adentrar um determinado fenômeno, a partir da visão dos agentes que o vivenciam. Desse modo, o referencial teórico, a análise documental e o guia temático das entrevistas foram alterados e refeitos durante todo o percurso da pesquisa, na medida em que novos conhecimentos iam sendo encontrados. Em conformidade com Kaufmann (2013) foi adotada uma postura epistemológica que reconheceu a importância igualitária entre teoria e campo abandonando a primazia determinística da primeira, o que nos exigiu estar abertos e dispostos para reformular o trabalho sempre que novos conhecimentos originados nas entrevistas assim requereram.

Seguindo as observações de Arretche (2001), nos estudos de políticas públicas, o pesquisador deve estar atento à autonomia dos atores, suas condições de trabalho e motivações pessoais em relação à política avaliada, uma vez que, tanto o explicitado quanto o omitido, ressaltam aspectos passíveis de mais investigação por parte de quem pesquisa, gerando a necessidade de ouvir mais indivíduos e ou grupos no contexto da política (Silva; Barros, 2015). Em decorrência, apesar da definição inicial dos grupos que seriam entrevistados, na medida em que a pesquisa foi se desdobrando, alguns participantes foram alterados e outros incluídos. De igual maneira, o número de encontros com cada participante, bem como a suspensão das entrevistas foram definidos de acordo com a percepção dos pesquisadores sobre os resultados obtidos, o que foi possível considerando que a análise dos dados era feita de maneira concomitante à realização das entrevistas; esse é um exercício reflexivo fundamental ao entrevistador que adota a técnica compreensiva (Ferreira, 2014).

Cumprir acrescentar que as entrevistas foram gravadas por meio de equipamento eletrônico e, posteriormente, transcritas para análise.

3.3 Objetos da pesquisa

Considerando a compreensão de política educacional adotada neste estudo, enquanto construto social formado em diferentes contextos, bem como a certeza da influência exercida pelas pessoas na implementação prática das diretrizes políticas (Ball, 1994; Ball *et al.* 2011), reconhecemos que tais atores ou agentes assumem fundamental importância para a compreensão dos caminhos trilhados pelo PEMTI. Deste modo, optamos por investigar o objeto a partir da ótica das pessoas que a implementaram e implementam, visão nem sempre contemplada nos estudos educacionais. Como bem salientou Larrosa (2002, p. 20), os profissionais da educação são pensados sob as perspectivas dicotômicas da ciência/técnica ou da política/crítica.

Se na primeira alternativa as pessoas que trabalham em educação são concebidas como sujeitos técnicos que aplicam com maior ou menor eficácia as diversas tecnologias pedagógicas produzidas pelos cientistas, pelos técnicos e pelos especialistas, na segunda alternativa estas mesmas pessoas aparecem como sujeitos críticos que, armados de distintas estratégias reflexivas, se comprometem, com maior ou menor êxito, com práticas educativas concebidas na maioria das vezes sob uma perspectiva política (Larrosa, 2002, p. 20).

Compartilhando deste entendimento, a pesquisa se concentrou em investigar os profissionais de ponta na execução do PEMTI, pois como assevera Ball (2011) desconsiderar a prática nas políticas educacionais é deixar de fora todo o contexto relacional, humano, material, político, social, econômico e concreto no qual a educação acontece. As escolas são organizações vivas e não pacíficas, elas não apenas reproduzem, elas produzem, por meio de seus atores, interpretações, reflexões, modificações nas políticas e na forma de conduzi-las. Em nosso entendimento, dar voz aos profissionais da educação no estudo de uma política é fundamental para se compreender como esta se materializou.

Imbuídos deste entendimento, a seleção dos entrevistados foi realizada considerando a participação destes durante a execução do PEMTI, a partir de 2015 e em fases distintas. Considerando que a rede estadual capixaba possui 400 escolas e 12 mil profissionais de educação, que atendem a mais de 200 mil estudantes e, que o PEMTI em 2022 já estava presente em 37 unidades escolares de ensino médio (SEDU, 2021), a pesquisa teve que concentrar seus estudos em uma região, posto que seria inviável dado o prazo e o número de escolas. Assim, nos concentramos em uma única superintendência regional, a do Caparaó, localizada no Município de Guaçuí.

A SEDU organiza a gestão dessas escolas e profissionais por meio de 11 superintendências regionais, cujas atribuições envolvem o acompanhamento das políticas

educacionais, a supervisão do cumprimento legal e pedagógico das diretrizes pelas unidades escolares, a resolução de questões de pessoal, o atendimento a alunos, seus responsáveis e comunidades escolares (SEDU, 2023).

A Superintendência Regional de Educação do Caparaó, objeto desta pesquisa, engloba as escolas estaduais presentes nos municípios de Guaçuí, Alegre, Bom Jesus do Norte, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, São José do Calçado, Apiacá, Iúna, Ibatiba, Ibitirama, Irupi e Muniz Freire²² (SEDU, 2023). O trabalho dos supervisores regionais é dividido em unidades escolares e, desse modo, cada profissional possui um número específico de unidades para acompanhar. Na presente pesquisa, estão envolvidos os municípios de Alegre, Guaçuí, Iúna e Muniz Freire os quais, na Região do Caparaó, foram os contemplados com escolas do PEMTI. Assim, foram objetos da pesquisa quatro escolas da rede estadual da Região do Caparaó, a saber: CEEFMTI Aristeu Aguiar (Alegre), CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis (Guaçuí), CEEFMTI Henrique Coutinho (Iúna) e CEEFMTI Bráulio Franco (Muniz Freire), além da Superintendência Regional de Educação do Caparaó.

Com relação à Superintendência Regional de Educação do Caparaó esta foi inserida na pesquisa, uma vez que a atuação de seus técnicos envolveu a preparação de escolas e equipes, bem como o acompanhamento da execução e avaliação do PEMTI nas quatro unidades escolares, tendo a função de gestão intermediária na estrutura organizacional da SEDU. Assim, em conformidade com o que observam Lotta, Pires e Oliveira (2014), tais profissionais influenciam as relações entre o nível estratégico e os implementadores de políticas públicas. Desse modo, mobilizando relações,

esses burocratas são um elo fundamental entre as regras e sua aplicação prática, entre o mundo da política e o implementador que se relaciona com o usuário, entre as múltiplas agências e seus entendimentos para construção de consensos em torno das políticas públicas (Lotta; Pires; Oliveira, 2014, p. 480).

Salientamos que, mediante a abordagem escolhida, não previmos de antemão todos os entrevistados. Assim, apenas estabelecemos critérios gerais para sua participação. Desse modo, entrevistamos profissionais que representam os seguintes grupos vinculados à execução do PEMTI na Região do Caparaó:

1. Supervisores atuantes na Superintendência Regional de Educação do Caparaó
2. Diretores escolares

²² Os municípios atendidos pela SRE Caparaó não são os mesmos da divisão regional do Estado do ES. A Superintendência é responsável pelos municípios de Bom Jesus do Norte e Apiacá que não fazem parte da Região, de acordo com a organização administrativa capixaba; por sua vez, o município de Jerônimo Monteiro integra a Região do Caparaó, contudo está vinculado à SRE Cachoeiro de Itapemirim.

3. Coordenadores pedagógicos, pedagogos e coordenadores administrativo, de secretaria e financeiro

4. Docentes do PEMTI

Foram priorizados aqueles profissionais que atuavam há mais tempo no PEMTI, contudo, não foi estabelecido um critério fixo de prazo.

Os profissionais integrantes da Superintendência Regional de Educação foram indicados pelo código TSR (Técnico da Superintendência Regional), seguido de número classificador. Foram convidados a participar da pesquisa, os quatro supervisores das unidades escolares do PEMTI, além de um superintendente regional, cujos detalhamento de cargo e nomes foram omitidos para preservar o anonimato dos participantes.

O segundo grupo foi formado por profissionais das escolas: docentes e Técnicos de Gestão Escolar (TGE). Para evitar a identificação dos profissionais e manter seu anonimato, as escolas receberam uma classificação por letra: A, B, C ou D. Os docentes foram convidados de acordo com sua atuação no PEMTI independentemente do tipo de vínculo (efetivo ou em designação temporária). Eles foram identificados pelo código Docente (D), seguido do tipo de vínculo E (se efetivo) ou T se temporário e da letra de sua escola de atuação (A, B, C ou D) e o número identificador do profissional. Desse modo, um professor efetivo da escola A identificado com o número 1, por exemplo, foi codificado como DEA1.

Denominamos, nesta pesquisa, como TGE os servidores que desempenham as funções de coordenação e administração das unidades escolares. No caso das escolas, referem-se aos cargos de: Diretor, Coordenador Pedagógico, Pedagogo e Coordenador Administrativo, de Secretaria e Financeiro (CASF). Optamos por classificar todos estes cargos como TGE, seguidos de número de identificação do entrevistado, de modo a não permitir o reconhecimento de sua identidade.

De acordo com a estrutura de gestão escolar, determinada pela SEDU, os cargos de Diretor, Coordenador Pedagógico e CASF são escolhidos por processo seletivo, mediante critérios estabelecidos pela gestão estadual e são de ocupação exclusiva de servidores efetivos do magistério estadual, que passam a receber gratificação por função, com adicionais de salário por função. A função gratificada de Diretor Escolar é regulamentada pela Lei Complementar nº. 1.002/2002 (ESPÍRITO SANTO, 2022a) e as funções gratificadas de Coordenador Pedagógico e CASF são regulamentadas pela Lei Complementar nº. 1.003/2022 (ESPÍRITO SANTO, 2022b). Nas escolas do PEMTI os profissionais que optaram por funções gratificadas, tornam-se dedicação exclusiva à rede estadual, não podendo acumular outro emprego ou função pública.

A função de pedagogo, embora não seja função gratificada, também foi incluída na categoria TGE, uma vez que, o cargo envolve atribuições relacionadas à coordenação das atividades pedagógicas e educacionais junto aos docentes e se relaciona diretamente ao desenvolvimento do PEMTI. Desse modo, em nossa visão, esse cargo também compõe a gestão escolar.

Cumprir destacar que o cargo de pedagogo é ocupado por profissionais de vínculo efetivo ou temporário, neste último caso, desde que não haja servidor efetivo interessado e mediante processo seletivo público. A opção por não fazer distinção entre os cargos de gestão escolar ao analisar as entrevistas foi devido ao fato destes profissionais serem em número reduzido, o que poderia possibilitar a identificação. O Quadro 3 sintetiza os códigos utilizados para identificação dos entrevistados.

Quadro 3: Códigos e critérios de identificação de cargos empregados pela pesquisa

Cargo	Crítérios
Técnicos da Superintendência Regional	TSR + número identificador do entrevistado
Docentes	Docentes (D) + Tipo de Vínculo (E ou T) + Escola de Atuação (A, B, C ou D) + número identificador do entrevistado
Técnicos de Gestão Escolar	TGE + número identificador do entrevistado

Fonte: Elaborado pela pesquisa (2023).

As entrevistas foram realizadas na sede das quatro escolas e na Superintendência Regional, em espaço disponibilizado pelas mesmas, sendo um entrevistado por vez e com a presença apenas deste e do entrevistador. Cumprir salientar que a pesquisa obteve autorização da SEDU para a coleta de dados e realização de entrevistas no ambiente escolar, conforme carta adicionada à presente tese (Anexo A).

O encerramento das entrevistas ocorreu mediante a exaustão do tema e repetição de informações, o que foi possível definir pelo tratamento e análise simultânea dos resultados à realização da pesquisa de campo. Após a conclusão das entrevistas compreensivas, incluindo a inserção de alguns participantes e a exclusão de outros (apenas em casos em que estes não possuíam conhecimento suficiente do programa, por exemplo, um docente que estava atuando havia apenas um mês), obteve-se o número de entrevistas validado por escola e cargo, conforme relacionado no Quadro 4.

Quadro 4: Entrevistados por unidade

Unidade	Município	Número de Entrevistados		Total por escola
		Docentes	Técnicos de Gestão Escolar	
CEEFMTI Aristeu Aguiar	Alegre	11	4	15
CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis	Guaçuí	11	4	15
CEEFMTI Henrique Coutinho	Iúna	13	3	16
CEEFMTI Bráulio Franco	Muniz Freire	5	3	8
Superintendência Regional	Guaçuí	-	5	5
Total por cargo	-	40	19	59

Fonte: Elaborado pela pesquisa (2023).

Cumprir ainda salientar que, para os efeitos da pesquisa, não se fez distinção entre a área de atuação do professor, permitindo a participação de docentes das distintas disciplinas do saber escolar.

O ensino médio capixaba já está organizado, desde 2016, com base nas áreas definidas no NEM pela Lei nº 13.415/17 (BRASIL, 2017). Assim, as áreas do saber, também chamadas itinerários formativos, são cinco: Ciências da Natureza e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologias, Ciências Humanas e Sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias, Formação Técnica e Profissional. Contudo, a estrutura de gestão de seu PEMTI, conta com uma divisão do saber em três grandes áreas, sob gestão de Professores Coordenadores de Áreas, os chamados PCAs. De acordo com o material conceitual e formativo da educação em tempo integral no ES (Paula; Martins; Angelo, 2021), os PCAs atuam de modo a coordenar e validar o planejamento e a ação dos professores de cada disciplina.

Todas as ações discutidas nas áreas precisam ser validadas junto ao PCA responsável que, em outro plano horizontal, entre os PCAs das outras áreas, precisa organizar as ações para reunião com a Coordenação Pedagógica e para discussão na reunião com a Equipe Gestora, onde serão discutidos os impactos pedagógicos, administrativos e financeiros, a fim de que todas as ações sejam executadas, convergindo para o que foi pactuado no plano de ação da unidade escolar (Paula; Martins; Angelo, 2021, p. 107).

Pela estrutura do PEMTI capixaba, os PCAs, se organizam em: área de Linguagens, área de Ciências da Natureza e Matemática, área de Humanas (Paula; Martins; Angelo, 2021). Os PCAs são docentes da escola, com efetivo exercício em sala de aula e que acumulam a função de coordenação de suas respectivas áreas e pares, em termos pedagógicos.

Dentre os quarenta docentes entrevistados, quatro deles atuam como PCAs. A distribuição dos docentes participantes das entrevistas por área, nas quatro unidades escolares,

está detalhada a seguir.

Quadro 5: Docentes entrevistados por área de atuação

Área	Docentes	Disciplinas
Linguagens	17	Artes, Educação Física, Língua Inglesa e Espanhola, Libras, Língua Portuguesa,
Humanas	10	História, Filosofia, Geografia, Sociologia
Ciências da Natureza e Matemática	13	Biologia, Ciências, Química, Física, Matemática.

Fonte: Elaborado pela pesquisa (2023).

As entrevistas totalizaram aproximadamente 27 horas de áudios, sendo em torno de 16 horas provenientes de entrevistas com docentes e 11 horas oriundas da participação de técnicos escolares e regionais. Cumpre destacar que o tempo médio de cada entrevista variou bastante, uma vez que, cada participante articula suas respostas e seu modo de falar de acordo com características pessoais e a própria experiência com o PEMTI. A entrevista mais curta durou cerca de 6 minutos e a mais longa 1 hora e 3 minutos.

3.4 Tratamento e análise dos dados

Para o tratamento dos dados documentais e das entrevistas foi adotada a técnica da análise de conteúdo, definida por Bardin (1977, p. 42) como

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Utilizamos as três fases propostas por Bardin (1977), as quais estão detalhadas a seguir. Na fase de pré-análise, os documentos selecionados foram inseridos em quadros de organização cronológica e temática, o que auxiliou na elaboração das fichas de leitura. Após essa organização, os documentos passaram por uma leitura flutuante de modo a identificar os principais aspectos que seriam utilizados em cada um deles, bem como relacionando a necessidade de novos e complementares materiais de consulta.

Quanto às entrevistas, após serem transcritas por meio de ferramenta de conversão de áudio em texto do *Google Docs*, estas também foram submetidas à leitura flutuante visando uma compreensão da temática como um todo, de modo a seguir para a próxima etapa de análise.

Na fase de exploração do material, foi realizada uma leitura mais detalhada tanto dos documentos quanto das entrevistas, buscando codificar, classificar e categorizar as

informações obtidas, com o intuito de elencar as categorias de análise (Bardin, 1977). A unidade de codificação adotada foram os blocos de assuntos ou pensamentos que permitiram compreender o todo, uma vez que não almejávamos uma análise de quantidade ou repetição, mas antes um entendimento mais profundo e abrangente. Assim, foram definidas as seguintes categorias durante a análise das entrevistas:

1. Início do PEMTI
2. Resistências e apoios docentes
3. Relação com a comunidade
4. Seleção de escolas
5. Investimento e adequação das unidades
6. Atuação dos parceiros privados
7. Impactos na rede estadual
8. Competição entre unidades
9. Currículo do PEMTI
10. Gestão Escolar
11. Participação no PEMTI
12. Pressões políticas locais
13. Desempenho escolar no PEMTI

Apesar de não previstas no guia temático, pela ocorrência considerável durante a fala dos agentes, foram inseridas as categorias:

14. Qualidade de vida no trabalho
15. Realidade socioeconômica dos discentes

Após a definição das categorias de análise, mediante estudo das entrevistas, passamos à última fase: tratamento dos resultados e interpretação.

Nessa fase, a inclusão dos fragmentos de entrevistas e documentos nas categorias de análise permitiu condensar as informações e conferir a estas significados (Bardin, 1977). Nesse momento, procedemos à interpretação das informações obtidas, tentando compreender além do escrito e dito, significados latentes, tendências e relações implícitas (Godoy, 1995a) para assegurar a validação dos aspectos e processos compreendidos neste estudo.

Os resultados estão apresentados aliando-se fragmentos de documentos e falas de entrevistados com as teorias estudadas. Esse processo, em nossa visão, permitiu relacionar construtos teóricos aos dados empíricos, num processo dinâmico de compreensão do mundo real explicado a partir da teoria e capaz de produzir novos conhecimentos, dado que a sociedade é dinâmica e flui independente da teoria já consolidada.

3.5 Premissas Éticas

Tão fundamental quanto a definição de uma boa metodologia é assegurar condições éticas em seu desenvolvimento. Como observou Lahire (2004) o pesquisador torna-se uma espécie de confidente que precisa desaparecer após a conclusão da entrevista; desse modo, mostra-se salutar o estabelecimento de uma relação de transparência e confiança junto às fontes e entrevistados, garantindo que apenas o combinado seja realizado.

Partindo desse entendimento, realizamos a exposição dos objetivos gerais da pesquisa a cada entrevistado antes da realização das entrevistas, de modo que estes soubessem o motivo de sua participação e o tema que seria abordado. Foi solicitado a cada entrevistado o preenchimento de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido — TCLE (Apêndice B), com as condições de sua participação na pesquisa, que ficará mantido em posse dos pesquisadores para quaisquer questionamentos futuros. No mencionado TCLE está garantido o anonimato dos participantes e a confidencialidade dos conteúdos conversados, utilizando para sua identificação códigos que não permitem o reconhecimento pessoal do entrevistado.

Reconhecemos a dissimetria existente entre pesquisador e pesquisado, visto que ao perguntar assume-se uma posição no diálogo que é dotada de autonomia para direcionar os temas que foram debatidos, acarretando uma certa parcialidade e até certo ponto uma ausência de neutralidade nas perguntas, pois pergunta-se aquilo que interessa ao pesquisador (Ferreira, 2014); apesar disso, entendemos que por termos utilizado as premissas éticas descritas nesse tópico e empregarmos as técnicas da entrevista compreensiva com empatia, oportunizando a fala livre e pessoal do entrevistado, essa dissimetria teve seus efeitos amenizados sobre o resultado final em campo.

A pesquisa conta com aprovação do CEP do Instituto Federal Fluminense, validada junto à Plataforma Brasil sob Certificado de Apresentação de Apreciação Ética n.º. 73428423.0.0000.0298, onde todas as demais informações sobre o emprego de garantias éticas podem ser consultadas.

3.6 Limitações metodológicas

Ao emprendermos uma abordagem qualitativa reconhecemos que os métodos empregados não permitem generalizações de seus resultados, possibilitando apenas a compreensão de uma realidade específica, sobretudo se considerarmos que foi tomada uma região em particular do Estado do ES como objeto do estudo.

Todavia, salientamos que, por tratar-se de um estudo qualitativo não houve a busca por uma verdade absoluta, ainda mais porque a política pública de educação estudada foi

tratada a partir das experiências e percepções dos envolvidos em sua implementação, o que tornou a análise ainda mais subjetiva.

De igual maneira, o olhar dos pesquisadores ao reunir documentos, escolher as perguntas e interpretar os dados é único, o que, apesar de toda a fidelidade aos métodos adotados e sua execução, não impediu que a leitura do objeto de estudo fosse feita por uma lente pessoal que, obviamente, recebe influência da visão de mundo de quem a executou.

Todavia, conforme salienta Cellard (2012) a validade de uma pesquisa qualitativa depende, consideravelmente, da qualidade da informação obtida, da diversidade das fontes pesquisadas, sejam documentos ou pessoas, e principalmente, da capacidade de interpretação e crítica que o pesquisador dedica à análise de seus resultados, o que asseguramos, buscamos em todas as fases da pesquisa teórica e de campo.

Desse modo, apesar dessas limitações expostas, defendemos que, para os objetivos propostos neste estudo, em nossa concepção, essas foram as melhores escolhas metodológicas.

4. RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos as informações e discussões tecidas a partir da pesquisa documental e das entrevistas compreensivas, sempre relacionando as abordagens e conceitos teóricos previamente realizados, de modo a subsidiar a compreensão do Programa estudado. Também pensando na corroboração, refutação ou ampliação do conhecimento sobre políticas educacionais públicas e seus aspectos sociais e políticos. Iniciamos, a partir da pesquisa documental, apresentando a parceria público-privada estabelecida entre o ICE e o Governo do ES, a concepção, a implementação e outras questões relacionadas à política objeto deste estudo. Posteriormente, apresentamos um perfil geral e características da Região do Caparaó e das escolas objetos do estudo de modo a contextualizar aspectos específicos. Finalizamos com a análise das experiências e das interpretações que os agentes executores participantes da pesquisa fazem da mencionada política educacional, a partir das entrevistas compreensivas realizadas.

4.1 O contexto do PEMTI

4.1.1 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação — ICE e a ONG Espírito Santo em Ação: os parceiros empresariais da educação capixaba

Com a argumentação de melhoria da qualidade do ensino médio no ES, o Governo estadual iniciou, no primeiro ano do terceiro mandato de Paulo Hartung Gomes como governador, as articulações para o PEMTII da rede estadual, denominado Escola Viva.

Na implantação do citado programa no ES merece destaque a atuação do ICE, que não apenas forneceu a metodologia, mas também atuou na gestão, exercendo, dentre outras, as funções de “coordenar a seleção de gestores e professores, retirando, desse modo, a autonomia do poder público nas decisões que envolvem a educação” (Oliveira, Lírio, 2017, p. 283).

Criado em 2003 em Recife — PE, o ICE surgiu a partir da iniciativa de um grupo de empresários, que, após terem como foco inicial reconstruir física e funcionalmente o Ginásio Pernambucano, uniram-se em um instituto. Posteriormente, o ICE se firmou como parceiro do Governo de Pernambuco no desenho da política educacional daquele Estado (ICE, 2021).

Partindo da concepção de que a iniciativa privada deve atuar em conjunto com o governo no planejamento e na condução das agendas de políticas públicas, o ICE atua em diferentes linhas voltadas à educação, tais como: planejamento, implementação e gestão de políticas educacionais, capacitações e formações, publicações, monitoramento e avaliação de

programas etc. (ICE, 2021). Dentre tais propostas, a *Escola da Escolha*, iniciada em 2004, mostra-se uma metodologia que tem encontrado grande aceitação por governos estaduais, por meio de parcerias estabelecidas, sobretudo, a partir das reformas recentes da BNCC, tanto para o ensino médio quanto para o fundamental.

Articulando-se com governos e a iniciativa privada nos estados, o ICE atuou entre 2004 e 2018 com 747.600 alunos, 40.050 educadores e 1.335 escolas, em diferentes etapas: ensino fundamental anos iniciais e finais, ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional (ICE, 2021). O Estado de São Paulo, um dos pioneiros na oferta de ensino em tempo integral com a participação privada, contou com o modelo do ICE desde 2012 na formatação tanto da PPP quanto da metodologia de ensino, currículo, trabalho docente e mensuração de resultados escolares (Giotto; Cássio, 2018).

Em 2021, o ICE já estava presente em 21 estados brasileiros, dentre os quais em 18 atua em parceria no âmbito do ensino médio, em 7 no ensino fundamental; atua ainda como parceiro da educação profissional e técnica integrada ao ensino médio em 5 estados e em 7 sua atuação já ocorre em mais de uma etapa de ensino, como é o caso do ES, cuja parceria se estabeleceu no ensino fundamental e médio (ICE, 2021).

Imagem 1 – Atuação do ICE



Fonte: ICE (2021).

Sua atuação ocorre por meio de uma proposta de ampliação da jornada escolar, diversificação curricular, diferenciação metodológica e ensino voltado ao desempenho em avaliações de larga escala nacionais e internacionais (ICE, 2021). Segundo o ICE, a *Escola da*

Escolha permite que o jovem, ao final de sua formação básica:

1) Constitua e consolide uma forte base de conhecimentos e de valores; 2) não seja indiferente aos problemas reais que estão no seu entorno e se apresente como parte da solução; 3) agregue um conjunto amplo de competências que o permita continuar seu aprendizado nas várias dimensões de seu cotidiano, executando o seu Projeto de Vida (ICE, 2015).

Da citação acima, merece destaque os termos “competência”, “projeto de vida” e “parte da solução”, isso porque vão ao encontro da reforma empresarial e da adoção por parte das políticas públicas brasileiras de conceitos e preceitos da administração privada (Branco *et al.*, 2018).

Uma análise mais apurada da concepção pedagógica e metodológica das propostas da *Escola da Escolha* concebida pelo ICE demonstra que suas bases se centram no entendimento de que ao jovem cabe a responsabilidade de fazer escolhas e se tornar protagonista de suas próprias trajetórias (Furley; Pinel; Sobroza, 2019). Embora pareça ser uma visão democrática e autônoma dos jovens alunos do ensino médio, há que se pensar na relação estreita que essa abordagem guarda com as ideias neoliberais de responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso em termos econômicos e sociais (Markovits, 2021). Furley, Pinel e Sobroza (2019, n.p.) argumentam que a pedagogia do ICE possui uma visão positivista e neoliberal, uma vez que, “defendem uma política de exclusão, ou seja, uma política onde só os mais fortes sobreviverão (pelo menos no sentido capitalista) e os mais fracos sucumbirão”.

Quanto ao “projeto de vida”, cumpre destacar que, em sociedades capitalistas neoliberais, torna-se muito difícil falar em desenvolvimento das aspirações desejadas e traçadas pelos jovens, uma vez que, na maioria dos casos, a *identidade ideal ou virtual* delineada por estes para sua vida, quando confrontada com a triste realidade do mercado do trabalho, os faz agarrar-se ao projeto possível, nascendo uma *identidade real*, adaptada às disfuncionalidades sociais, econômicas, culturais de nosso tempo (Ramos, 2006). Criticando a centralidade das competências e do projeto de vida na educação, Accioly (2018, p. 30-31), salienta que

Competências socioemocionais como perseverança, determinação, comprometimento com o trabalho, responsabilidade, adaptabilidade, gerenciamento de emoções, autoconhecimento, criatividade, engajamento, entre outras, são incorporadas na construção do “projeto de vida” do estudante. Sem uma formação crítica, o estudante é conduzido a acreditar que com esforço e determinação é possível alcançar melhores condições de vida. Por outro lado, é ensinado a ser resiliente para se conformar à instabilidade e precariedade das condições de trabalho.

O “projeto de vida”, neste confronto com o mercado de trabalho, requer do jovem os conceitos de educação “empreendedora” recebida por este e ancorada na preparação para a “flexibilidade” e a “empregabilidade”, cuja incerteza estrutural da sociedade brasileira lança ainda mais dificuldades sobre o início profissional (Ramos, 2006). Se tal cenário não invalida a idealização de um projeto de vida pelos discentes, tampouco o credencia como saída para o cenário complexo de nossa economia do trabalho, levando-nos ao questionamento se não seria essa conformação aos novos tempos um modo de não levar o jovem a reagir contra a ordem social imposta.

Tal proposta concebe as relações sociais a partir do consenso imutável promovido e mediado pelo poder superior, sendo este representado nas escolas pela gestão que simboliza o poder público, mas também o privado. O protagonismo é abordado dentro de uma estrutura engessada na qual os jovens apenas reproduzem a representação de poder deles esperada, sem espaço para expressão individual e organização social não previstas pela metodologia (Furley; Pinel; Sobroza, 2019).

A construção discursiva da proposta da *Escola da Escolha* se baseia numa concepção sociológica tão positivista que considera dispensável o diálogo e o debate social em sua construção; isso pode ser observado, na adoção de um modelo único sustentado por dados produzidos pelo próprio ICE e ainda por depoimentos de alunos que obtiveram bons resultados em seus estudos, entendidos aqui como sucesso estudantil e profissional (Furley; Pinel; Sobroza, 2019).

Especificamente no ES, a parceria com o ICE ocorreu em um contexto de influência da ONG Espírito Santo em Ação, entidade formada atualmente por trinta mantenedores entre grandes empresas, instituições de ensino privadas, organizações financeiras e grupos de comunicação, cuja visão é descrita como:

ser protagonista no desenvolvimento do pensamento empresarial, participando ativamente das agendas relevantes do País e do Estado, promovendo a formação de novas lideranças, monitorando as ações perante as estratégias de longo prazo, com foco permanente no equilíbrio institucional e na maior qualificação das relações público-privadas (ES EM AÇÃO, 2021).

Iniciado como um movimento e oficializado, posteriormente, como ONG, observa-se que, sua atuação volta-se primordialmente à representação dos interesses empresariais e seu desenvolvimento, bem como à busca de melhores relações (e participação) junto aos governos, em especial, o estadual.

A referida ONG foi a grande parceira do governo estadual na elaboração do Plano de Desenvolvimento Espírito Santo 2030, que consiste em um planejamento estratégico elaborado em 2013 no primeiro mandato de Renato Casagrande, cujo objetivo é definir as prioridades de atuação para os setores público e privado, além da sociedade civil. O documento aponta para um maior protagonismo da participação privada nas políticas públicas, tidas como essenciais ao desenvolvimento econômico.

Norteados por esse entendimento, o Programa Escola Viva contou com o apadrinhamento e gestão compartilhadas pela ONG ES em Ação e o ICE, mentor seminal do programa. Em seu site, o ES em Ação apresenta o PEMTI como fruto de uma parceria que conta com o apoio de: “ArcelorMittal, Suzano, Instituto Fucape, Chocolates Garoto, Grupo Águia Branca, Samarco S.A., Sicoob e Vale S.A”, destacando que é uma ação em parceria entre: “Espírito Santo em Ação, Secretaria Estadual de Educação, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e Instituto de Corresponsabilidade pelo Educação e Instituto de Qualidade no Ensino” (ES em AÇÃO, 2021).

Pela forma como foi descrito, o governo estadual figura como mais um integrante da parceria e não o responsável pelo ensino integral que ocorre nas escolas da rede estadual. Chama a atenção o protagonismo da ONG ES em Ação que colocava em segundo plano a atuação governamental, intitulando-se como mantenedora do ensino em tempo integral; documentos publicados pela referida ONG sobre o PEMTI reduziam a atuação pública e seus recursos orçamentários, físicos e de pessoal em detrimento da iniciativa privada, conforme pode ser observado no panfleto a seguir.

Imagem 2: Informativo sobre a manutenção do ensino em tempo integral



Fonte: ES em Ação (2017).

Há que se acrescentar que o PEMTI no Espírito não contou com nenhuma ação de consulta e debate que envolvesse a comunidade escolar, sendo importado integralmente para o estado o modelo concebido e implementado pelo ICE em Pernambuco, o que incluiu suas premissas, manuais, materiais e métodos de trabalho (Furley; Pinel; Sobroza, 2019).

Essa transposição do modelo e do processo para o Espírito Santo desconsiderou todo o capital social e ainda as peculiaridades econômicas, sociais, demográficas e culturais dos dois contextos, gerando forte oposição entre a sociedade civil e comunidade escolar e ainda alguns parlamentares (Varejão, 2015). Embora a relevância do tempo integral não fosse fonte de discórdia, a pressa em implantar o PEMTI gerou tensões que se concentraram na ausência de construção dialogada e de oportunidade de discussão: fora imposto como única forma de oferta do ensino em tempo integral no âmbito do ensino médio, a parceria com o ICE e a adoção de seu modelo escolar (Furley; Pinel; Sobroza, 2019).

4.1.2 As concepções políticas e o processo de implantação do PEMTI

Iniciado pelo Governo do Estado do Espírito Santo em 2015, na gestão do governador Paulo Hartung (PMDB), o Programa Escola Viva²³, se baseia numa metodologia desenvolvida pelo ICE e defendida em solo capixaba pela ONG Espírito Santo em Ação; a referida ONG é formada pela união de grandes empresas atuantes no Estado e, conforme apontam Oliveira e Lório (2017), detentora de enorme influência sobre o direcionamento das políticas públicas estaduais, em especial nos governos Paulo Hartung.

O interesse pela parceria iniciou no ano de 2014, quando a ONG Espírito Santo em Ação apresentou ao ICE sua intenção de promover, com o Governo do Estado, uma educação alinhada à formação de competências e valores de mercado, isto é, uma proposta calcada na produtividade e no modelo de gestão da empresa privada no setor público. Com esse viés, a ONG Espírito Santo em Ação criou projetos de educação e inclusão social que visam promover ações para o desenvolvimento humano, contribuindo para a compreensão da corresponsabilidade do indivíduo na sociedade, a redução do índice de evasão escolar e o envolvimento dos parceiros (Alcântara; Matos; Costa, 2020, p. 6)

O programa foi justificado a partir da premissa de melhoria da qualidade da escola por meio do repensar de seus processos de ensino e aprendizagem, o que foi amplamente trabalhado pelo Governo do ES, pelo setor empresarial e pela imprensa local como possível apenas a partir de uma atuação conjunta com a iniciativa privada; “construiu-se um consenso

²³ A metodologia Escola da Escolha do ICE assume diferentes denominações de acordo com o local de implementação, no caso do ES, foi denominado inicialmente de Escola Viva, sendo renomeado, na mudança de gestão estadual, conforme será discutido a seguir.

de que o Programa Escola Viva é a inovação da educação, minimizando o fato de que ele atende a uma pequena fração de escolas da rede pública capixaba” (Alcântara; Matos; Costa, 2020, p. 11).

A ideia central da proposta era melhorar os índices de desempenho dos alunos da rede estadual em avaliações externas e no IDEB, considerados estagnados no período. Havia uma narrativa de superação do atraso, modernização da gestão e projeção para o futuro na educação, repetida por toda a equipe do Governo do ES (Oliveira; Lírio, 2017).

Em uma análise histórica das gestões de Paulo Hartung no ES, Oliveira e Lírio (2017) apontaram que este iniciara nos dois primeiros mandatos, em especial em 2007, uma série de reformas gerenciais na administração estadual capixaba que geraram o desmantelamento de direitos sociais e a precarização do trabalho docente, ocasionado pela substituição do plano de carreira do magistério por uma nova remuneração baseada em subsídios; acrescentam os autores a aprovação do Plano Estratégico Nova Escola, em grande consonância com as propostas da ONG Todos pela Educação, é representativo do alinhamento do governador aos programas empresariais (Oliveira; Lírio, 2017).

No momento em que assume o terceiro mandato, Paulo Hartung implementa uma política de austeridade fiscal com a redução de investimentos estatais e o enxugamento das contas públicas.

Pelo Decreto nº 3.755–R, de 02/01/2015, o Estado estabeleceu diretrizes e providências para a contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015. Além de praticar políticas salariais restritivas e de manter altos os índices de contratação de professores em designação temporária, manteve congelada a gestão democrática engendrando atores privados na Sedu e barrando qualquer expectativa de eleição de diretores nas unidades de ensino. Mas manteve altos os gastos com propaganda e publicidade oficial (Lima; Sperandio; Costa, 2020, p. 124).

Apesar desse movimento de contenção do investimento público (ESPÍRITO SANTO, 2015a), o governo estadual, contraditoriamente, ampliou a oferta de ensino em tempo integral, bandeira arduamente defendida por Paulo Hartung durante sua campanha ao terceiro mandato²⁴ como governador do ES, motivando toda a mobilização logo nos primeiros meses de mandato para a aprovação e implementação do PEMTI na rede estadual (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Pesquisadores apontaram que havia a intenção de projetar o modelo de gestão escolar

²⁴ Paulo César Hartung Gomes é economista e ocupou cargos políticos como prefeito de Vitória, deputado estadual, deputado federal, senador e governador do ES (dois mandatos consecutivos: 2003-2010 e o terceiro mandato: 2015-2018).

do ES em nível nacional e, obviamente, Paulo Hartung e sua parceria com o setor empresarial como referência para a política educacional brasileira, que já caminhava rumo à consolidação da ampliação do tempo escolar do ensino médio, a reformulação e unificação do currículo, o ensino voltado para o projeto de vida e a valorização de competências, dentre outros aspectos que foram antecipados no ES (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

O Projeto de Lei nº. 04/2015 (ESPÍRITO SANTO, 2015b) enviado para aprovação em caráter de urgência pela Assembleia Legislativa do Espírito Santo (ALES), surpreendeu a sociedade capixaba, uma vez que, fora construído à revelia das representações constituídas, em especial o Conselho Estadual de Educação que não fora sequer informado da proposta elaborada (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Havia um caráter claramente antidemocrático na proposta, que levantou resistência de várias entidades representativas, em especial: o Conselho Estadual de Educação (CEE), a União dos Estudantes Secundaristas do Espírito Santo (UESES), o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Espírito Santo (SINDIUPES), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), além de pais, alunos e profissionais, tanto das escolas contempladas quanto das não contempladas com o Programa; o SINDIUPES promoveu a campanha “Escola Viva sem diálogo e participação já nasce morta” que tornou-se símbolo das reivindicações (Oliveira; Lírio, 2017; Lima; Sperandio; Costa, 2020; Alcântara; Matos; Costa, 2020).

As principais críticas ao Escola Viva residiam na falta de diálogo da SEDU com entidades representativas, a construção da proposta à revelia das escolas e profissionais da educação, bem como de pais e alunos da rede estadual (Sperandio; Costa, 2020). Apesar das inúmeras tentativas de diálogo, o governo estadual seguia com a proposta, o que ocasionou manifestações populares em vários municípios.

Imagem 3 – Manifestações contrárias ao Programa Escola Viva em frente à ALES



Fonte: Varejão (2015)

Em alguns casos, como ocorreu em São Mateus, no norte do Estado, onde os discentes ocuparam a sede da Superintendência Regional da Educação, houve uma forte ação às manifestações dos estudantes, com presença policial e detenções; foi o caso do dirigente da União Municipal dos Estudantes Secundaristas (UMES), detido por convocar manifestações. A repressão e a falta de diálogo com o Governo do ES geraram mais revolta entre populares, fortalecendo as manifestações contrárias (Oliveira; Lírio, 2017; Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Imagem 4 – Repressão policial contra as manifestações em São Mateus



Fonte: Marques; Lanes (2015).

Outro exemplo da tumultuada implantação ocorreu em Colatina, onde a Promotoria local do Ministério Público Estadual ingressou com ação civil pública, acatada pela Vara da Infância e Juventude daquela cidade, deliberando pela proibição de implantar o Programa na Escola Estadual Conde de Linhares, no ano letivo de 2016; segundo a ação, não houve nenhuma consulta ou diálogo com a comunidade escolar e a proposta geraria o encerramento dos cursos técnicos ofertadas pela mencionada escola, que era, até então, preferência da comunidade local (Oliveira; Lírio, 2017).

As mobilizações de alunos, pais, professores e servidores do Colégio Estadual de Vitória também levaram à não implantação do Escola Viva na mencionada unidade (Lima; Sperandio; Costa, 2020). E assim seguiram-se manifestações de Norte a Sul do ES, mobilizando cada vez mais as comunidades locais contra a falta de diálogo com a SEDU e a urgência descabida de implantação do Escola Viva.

Por outro lado, a SEDU seguia sua campanha defendendo os benefícios do Programa, contando com forte apoio da mídia local que abria espaço significativo para defesa do modelo, enquanto única alternativa para melhorar a qualidade da educação. Oliveira e Lírio (2017) observam que a implantação do Escola Viva como foi realizada, envolvia ações pensadas e executadas de modo a tornar a gestão educacional de Paulo Hartung no ES um

modelo e o governador um nome de destaque no cenário nacional.

O Secretário de Educação do ES à época, o economista Haroldo Correa Rocha²⁵, dedicava-se a defender o programa em nível local e nacional, conforme visto em entrevista ao Jornal Folha de São Paulo em 2017; Haroldo argumentava que o Escola Viva estava balizado em experiências internacionais e nacionais bem-sucedidas, em especial, nos Estados de PE e CE, e alinhado com os pressupostos necessários para uma formação adequada dos alunos ao Século XXI (Pinto; Fraga, 2017).

No esforço de reunir os principais argumentos contrários ao PEMTI, pelo modelo do ICE no ES, a partir da contribuição de trabalhos de pesquisas anteriores, bem como da leitura de matérias jornalísticas e outros documentos do período, apresentamos abaixo uma síntese das queixas contidas nas manifestações contrárias:

1. Redução ou descontinuidade da oferta do ensino médio noturno que atende, essencialmente, alunos trabalhadores, oriundos das classes mais pobres que precisam conciliar estudo e trabalho;
2. Esvaziamento e não oferta de cursos técnicos profissionalizantes na rede estadual, limitando a oportunidade de formação profissional dos discentes;
3. Redução da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas unidades estaduais;
4. Fechamento de escolas do e no campo;
5. Diminuição da oferta de vagas em turno único nas unidades do PEMTI obrigando os alunos a se deslocarem para outras unidades mais distantes de seus domicílios;
6. Criação de “escolas modelo” que atendem a uma parcela muito pequena dos alunos da rede estadual e servem mais a propósitos midiáticos que a mudanças significativas da atuação escolar;
7. Ausência de diálogo e debate popular da proposta, que excluiu as comunidades escolares e as instâncias de representação educacional constituídas;
8. Desvalorização dos saberes docentes, tendo estes se tornado apenas executores de uma proposta concebida pela iniciativa privada;
9. Terceirização da seleção de pessoal e da avaliação de desempenho;
10. Proposta elitista e excludente de alunos e escolas menos favorecidos.

Um dos aspectos mais questionados era o fato da seleção das escolas contemplar aquelas que já possuíam melhor infraestrutura, tendo como pré-requisito para o

²⁵ A projeção nacional alcançada pelo Escola Viva levou o Secretário Haroldo Rocha a assumir em janeiro de 2019 a Secretaria Executiva de Educação do Estado de São Paulo, após ser convidado também pelos estados de Goiás, Minas Gerais e Paraná. Ele deixou o cargo em maio de 2021 para assumir a coordenação da ONG Profissão Docente cujo foco é auxiliar estados e municípios na implementação da nova BNCC (Avilez, 2021).

credenciamento das unidades, a existência prévia de: quadra de esportes, laboratório de ciências, biblioteca, auditório, sala de recursos, espaços administrativos. Por meio dos editais 017/2015, para o credenciamento de escolas, e 50/2016 para a seleção de escolas (ESPÍRITO SANTO, 2015c; 2016c) o governo estadual criou uma primeira separação entre escolas “aptas”, sendo aquelas que já possuíam uma melhor infraestrutura física e funcional e as que não possuíam. Desse modo, as escolas selecionadas eram aquelas que já gozavam de melhor estrutura em detrimento do princípio público da equidade e acesso universal de todos os alunos da rede aos mesmos direitos sociais.

Essa valorização das escolas contempladas com o PEMTI, secundarizando a visibilidade e o investimento nas demais, contribuiu para ampliar a rejeição e a indignação entre docentes e discentes (Alcântara; Matos; Costa, 2020).

Outro aspecto, alvo de muito debate, foi o fato de que os processos de seleção de pessoal e avaliação de desempenho seriam de competência da iniciativa privada. O vice-presidente da ONG ES em Ação à época, Aridelmo Teixeira, argumentava que os custos relativos a tais ações por parte do ICE seriam bancados pelas empresas parceiras do Escola Viva (Tete, 2015). Todavia os questionamentos que menos importam eram esses custos: como poderia ser transferida para a iniciativa privada a responsabilidade de selecionar e avaliar os gestores escolares e os docentes? Quais parâmetros seriam utilizados para a realização de tais procedimentos? Como poderia o ICE ser ao mesmo tempo executor e avaliador da política? A eleição democrática de diretores escolares seria refutada totalmente? Como ficaria o controle social e participativo da política educacional?

Cumprir destacar que, estranhamente, uma política pública estava sendo defendida na ALES pelo vice-presidente de uma ONG formada pelas grandes corporações do ES, articulando com o poder legislativo, em nome de toda a sociedade civil capixaba. Essa era, inclusive, a justificativa do governo estadual quando questionado acerca da falta de diálogo com a população: a ONG ES em Ação era sinônimo de sociedade civil (Lima; Sperandio; Costa, 2020). Como salienta Fontes (2020), trata-se, portanto, de uma representação da sociedade civil empresarial que não abrange outros grupos sociais em seus interesses.

Imagem 5 – Presidente da ONG ES em AÇÃO defende Escola Viva na ALES



Fonte: Tónico (webAles, 2015).

Em consonância com os preceitos de resultado escolar como sinônimo de êxito em avaliações externas e de larga escala, a gestão estadual capixaba amparava-se em diretrizes empresariais, cujo foco de atuação dos gestores escolares centrava-se em lograr bom desempenho nessas avaliações (Alcântara; Matos; Costa, 2020).

Enfim, muitas foram as questões colocadas em suspenso sobre a parceria desenvolvida entre a iniciativa privada e o governo estadual. Na ALES a resistência fora pequena considerando que o governo lograva apoio da expressiva maioria dos deputados. Destaca-se, nesse período, a atuação do Deputado Estadual Sérgio Majeski do PSDB à época, que se mostrou uma voz contundente contra a falta de diálogo da SEDU com a comunidade e entidades representativas, bem como da intempestividade na aprovação do Programa que seria colocado em vigor no meio do ano letivo de 2015 (Majeski, 2015).

Um dos argumentos do Deputado Majeski era o fato de que o ensino médio em tempo integral, da forma como estava proposto, não possuía nenhum amparo anterior ou vigente em termos de diálogo com a sociedade local; de acordo com o parlamentar nem mesmo na proposta de Plano Estadual de Educação (PEE), encaminhada à ALES, havia a previsão do PEMTI enquanto meta da educação estadual. O Deputado também chamava atenção para a ausência de debate popular do próprio PPE (Majeski 2015).

Apesar de todos os embates, o Programa Escola Viva foi aprovado e instituído na rede estadual pela Lei Complementar nº. 799-2015, antecipando as propostas do PNE 2014-2024 para o ensino médio em tempo integral. O objetivo do governo estadual era iniciar com cinco unidades escolares pilotos, porém, após a tumultuada aprovação na ALES e sob manifestações populares contrárias (Varejão, 2015), foi escolhida uma única escola piloto.

Desse modo, em 27 de junho de 2015 teve início a primeira unidade como Escola Viva na capital Vitória, passando a se chamar Centro Estadual de Ensino Médio em Tempo Integral São Pedro. Dada a falta de estrutura física para o ensino em tempo integral, esta unidade passou a funcionar em um prédio alugado da FAESA, uma das Faculdades integrantes da ONG Espírito Santo em Ação (Chagas; Missio, 2015).

Mesmo após a aprovação e implantação do Programa, sua expansão para mais escolas ainda foi fruto de manifestações contrárias. De Norte a Sul do ES, protestos eram realizados por alunos, pais, comunidades e profissionais da educação. Na Região do Caparaó, alvo do presente estudo, houve manifestação na cidade de Iúna, em 11 de outubro de 2016, na qual aproximadamente 50 alunos da Escola Estadual Henrique Coutinho questionavam a exclusão pelo novo programa dos alunos que precisavam trabalhar para contribuir com a renda familiar (Caliman, 2016).

Apesar deste tumultuado ambiente, o Escola Viva foi ampliado significativamente. Em 2023 o PEMTI já estava presente em 37 unidades escolares de ensino médio (SEDU, 2023). Cumpre destacar que, apesar do Programa também contemplar unidades de ensino fundamental, conforme já justificado, na presente pesquisa nos concentramos no ensino médio.

Contemplando uma carga horária diária de estudos de 9h e 30 minutos, das quais 7h e 30 minutos envolvem atividades pedagógicas com orientação, 1h e 20 minutos são destinadas ao almoço e dois intervalos de 20 minutos para lanches, refeições que são ofertadas na própria escola (SEDU, 2021), o Programa trouxe uma série de modificações à rede estadual.

Em termos pedagógicos, o Escola Viva apresenta como premissa a implementação de uma prática educacional centrada nas escolhas do jovem, a partir da reformulação do currículo, da implantação do ensino de tempo integral e da adequação do projeto escolar (ICE, 2015). Há uma valorização significativa do ensino voltado à construção de competências e ao projeto de vida do estudante como condições fortalecedoras de seu desenvolvimento profissional e acadêmico (Alcântara; Matos; Costa, 2020).

Nas escolas do ensino médio, o Programa Escola Viva contempla em sua proposta:

acolhimento aos estudantes, às equipes escolares e às famílias; avaliação diagnóstica/nivelamento; disciplinas eletivas; salas temáticas; ênfase prática em laboratórios; tecnologia de gestão educacional; tutoria; aulas de projeto de vida; aulas de práticas e vivências em protagonismo; aula de estudo orientado; e aprofundamento de estudo (preparação acadêmica/mundo do trabalho) (SEDU, 2021).

Para atender a essas atividades, as escolas foram equipadas com salas temáticas, estrutura para lazer, esportes, cultura, equipamentos tecnológicos, além de melhoria em laboratórios e bibliotecas. Essas modificações requereram da SEDU investimentos antes não realizados para dotar essas unidades de espaços e equipamentos necessários ao ensino em tempo integral e à inclusão de novas atividades.

A Portaria n. 118-R de 10 de outubro de 2016 (ESPÍRITO SANTO, 2016b) demonstra a desigualdade no repasse de recursos públicos e investimentos entre as escolas integrantes e as não inseridas no PEMTI. Conforme demonstra análise realizada por Matos (2020, p. 138):

Três Escolas Vivas, com 1.194 alunos matriculados, acusaram um repasse total de R\$ 383.900,00, tendo o custo de R\$ 321,52 por aluno; enquanto as escolas regulares com 3.468 alunos matriculados, o repasse total R\$ foi de 210.200,00, tendo um custo por aluno de R\$ 60,61. A comparação é apenas um indicador da disparidade entre os investimentos. Sabe-se que quanto maior investimento em educação, ampliam-se as possibilidades de garantir boas condições de ensino e de aprendizagem.

Certamente que a abordagem da disparidade entre os investimentos públicos constitui-se de uma informação restrita a pesquisadores e grupos específicos. Para a população em geral, a ideia é que apenas a intervenção privada, com seus métodos e técnicas gerenciais, seriam capazes de gerar uma escola melhor.

No tocante à atuação docente, o programa gerou uma reformulação da atuação e do vínculo profissional, uma vez que, os docentes escolhidos para atuar no PEMTI, passariam a ter dedicação total à escola, cumprindo 40h semanais de trabalho internos. Essa alteração no vínculo promoveu mudanças significativas tanto na vida dos docentes, quanto nas demais escolas não contempladas com o Programa, pois gerou uma série de trocas entre profissionais. É comum os professores atuarem em mais de uma escola, possuindo dois vínculos com o Governo do Estado do ES ou até mesmo com redes municipais e, nesse sentido, houve uma alteração significativa do quadro docente (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Outro aspecto relevante a se acrescentar é que os docentes que atuavam no PEMTI receberam um acréscimo de 40% sobre o valor de sua remuneração na tabela de vencimentos do magistério do ES, contudo, sua seleção e permanência, ficou vinculada ao desempenho individual no Programa.

Aqui cumpre destacar que as alterações constantes no quadro de diretores e docentes nas escolas estaduais, promoveu um enfraquecimento de laços humanos e de vínculos pessoais no interior das escolas, acarretando que alunos e profissionais se tornem flexíveis e

adaptáveis às mudanças, semelhante à lógica empresarial em curso; consonante com a desvalorização dos saberes da escola pública e de seus docentes, estes últimos tornam-se apenas executores do que fora planejado pelo setor privado, desconsiderando a profissionalização e formação destes professores (Alcântara; Matos; Costa, 2020).

Ao ser implantado, o Escola Viva também remodelou a oferta do ensino médio, uma vez que, em municípios menores, por não terem a estrutura escolar necessária para receber o programa, houve uma descontinuidade da oferta do ensino médio em alguns turnos e os alunos foram ainda estimulados a se transferirem para outras escolas nas quais havia a oferta, se tornando uma espécie de escola polo.

Com o fim do mandato de Paulo Hartung e o início da gestão de Renato Casagrande (PSB) em 2019, o PEMTI teve continuidade e ampliação, contudo foi renomeado para Novo Ensino Médio Capixaba. Acompanhando as mudanças geradas com a aprovação pelo MEC da BNCC para o ensino médio e as modificações que previram a ampliação da carga horária anual de 800 h/ano, 2.400 horas ao longo dos três anos, para 1.000 h/ano totalizando 3.000 horas durante toda a etapa, cujo início ocorreu em 2022 (BASE NACIONAL COMUM, 2021), o ES implantou o NEM Capixaba que segue os modelos da proposta nacional.

Desse modo, a rede estadual conta hoje com o PEMTI de 9 horas e 30 minutos ou 7 horas diárias, a depender da escola, sendo as primeiras aquelas adequadas quando da implantação do Programa Escola Viva²⁶ e as segundas as reformuladas após a BNCC. O NEM Capixaba, conforme foi rebatizado pela nova gestão estadual (2019-2022), contempla tanto as escolas que aderiram ao Escola Viva quanto as implantadas posteriormente (SEDU, 2021).

O PEMTI e sua metodologia anteciparam no ES uma realidade que viria a dominar a pauta de discussão sobre o ensino médio no Brasil com a implementação da Lei 13.415/17 que remodelou essa etapa escolar em conjunto com a aprovação da BNCC (Portaria n. 1.570/2017). Essa formação flexibilizada dos alunos sem uma preparação adequada dos professores e sem a universalização da oferta do ensino em tempo integral, pode contribuir para novas formas de segregação social que poderão, inclusive, influenciar o futuro profissional e acadêmico de adolescentes e jovens que, dentro da mesma rede pública de ensino, recebem ofertas de ensino tão distintas (Ciavatta, 2018).

Por acréscimo, a gestão educacional do ES seguiu de maneira muito emblemática os

²⁶ Com a eleição de Renato Casagrande (PSB) ao Governo do ES em 2019, o nome Escola Viva foi abandonado, o que pode ser analisado pelo mesmo ter sido uma das maiores bandeiras de seu antecessor e adversário. Todavia, o formato e o funcionamento mantiveram-se o mesmo, permanecendo o ICE como parceiro da SEDU, com atuação em diversas ações como qualificação de pessoal e fornecimento de materiais (SEDU, 2019; 2020).

preceitos de reforma empresarial: adoção do gerencialismo, medidas de austeridade fiscal, reforma do ensino, parceria com a iniciativa privada, por meio da ONG ES em Ação e o ICE. Desse modo, o PEMTI e os resultados que os alunos de suas unidades obtiveram no IDEB em 2017 foram responsáveis por tornar a gestão do ensino médio estadual por meio de PPP um caso de sucesso em âmbito nacional (Oliveira; Lírio, 2017; Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Certamente que essa análise do bom desempenho do ES, projetando-o para o cenário nacional, amparou-se no resultado quantitativo das provas de larga escala e desconsiderou os efeitos da política educacional no ensino médio sobre discentes, docentes e a rede como um todo, secundarizando questões sociais como a oferta seletiva e não universal do tempo integral, a situação dos alunos trabalhadores, a priorização de escolas com mais estrutura, a desigualdade de investimentos, dentre outras questões discutidas por pesquisas anteriores.

Lima, Sperandio e Costa (2020) avaliam que o bom desempenho do ES no IDEB foi conquistado com o fechamento de escolas do campo e outras com baixo desempenho, redução e encerramento de turnos noturnos e EJA, além da priorização das escolas envolvidas no Programa que acabaram por criar uma hierarquia na prioridade de investimentos da SEDU, dentre outras.

Assim, as consequências dessa política, em muitos casos, são: a extinção do turno noturno das escolas, atendimento a um número menor de alunos anualmente, boa parte dos alunos deixarem a escola por não terem condições de estudar em tempo integral (pois precisam trabalhar ou fazem cursos no contraturno). Torna-se, desse modo, a escola laica, gratuita e pública, uma escola excludente (Lima; Sperandio; Costa, 2020, p.131).

Dada a extensão do PEMTI nas escolas capixabas, nos concentramos nas unidades do programa localizadas na Região do Caparaó. Desse modo, nos próximos tópicos, apresentamos as características regionais e das unidades escolares objetos neste estudo.

4.1.3 A Região do Caparaó: perfil geral e educacional

O Estado do Espírito Santo organiza-se em 12 regiões, de acordo com a Lei Complementar 5.120/89 (ESPÍRITO SANTO, 1989). Tais territórios foram identificados, além da proximidade geográfica, por características históricas, econômicas e sociais que tornam os Municípios semelhantes. Essa organização visa possibilitar o planejamento e a execução de políticas públicas voltadas mais adequadamente às realidades e necessidades de cada região. Esse estudo se concentra na Região do Caparaó, composta pelos municípios de Alegre, Divino de São Lourenço, Dores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Iúna, Irupi, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado.

Apesar de algumas diferenças menores, em geral os municípios que integram a Região do Caparaó, possuem características muito similares. Embora as escolas de ensino médio em tempo integral estejam presentes em apenas quatro municípios dos onze que compõem a Região, tais escolas passaram a atuar como uma espécie de polo de ensino médio em tempo integral, recebendo discentes de outros municípios não contemplados com o programa. Desse modo, conhecer o perfil regional incluindo os demais municípios parece pertinente para a compreensão da Região do Caparaó como um todo. A seguir apresentamos uma síntese dos principais dados dos onze municípios.

Quadro 6: Características dos municípios da Região do Caparaó

Município	População	Salário médio mensal dos trabalhadores formais (em salários-mínimos)	PIB per capita (R\$)	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM)
Alegre	29.177	2	16.835,23	0,721
Divino de São Lourenço	5.083	1,9	16.137,32	0,632
Dores do Rio Preto	6.596	1,7	24.492,79	0,654
Guaçuí	29.358	1,6	18.016,73	0,703
Ibatiba	25.380	2	14.250,85	0,647
Ibitirama	9.520	1,9	17.645,21	0,622
Iúna	28.590	1,8	18.145,39	0,666
Irupi	13.710	1,8	18.975,86	0,637
Jerônimo Monteiro	11.575	1,8	12.173,08	0,698
Muniz Freire	18.153	2,1	19.837,11	0,645
São José do Calçado	10.878	1,7	16.407,93	0,688

Fonte: IBGE, 2023. Elaborado pela pesquisa.

Como pode ser observado Quadro 6 os municípios da Região do Caparaó são todos de pequeno porte, com economias modestas e renda baixa dos trabalhadores, além de índices de escolarização e de IDHM também similares. Essa Região, de acordo com o Instituto Jones dos Santos Neves (IJSN, 2022), órgão responsável por monitoramento de dados no ES, é a terceira com maior percentual de pessoas pobres no Estado, possuindo 31,9% de seus habitantes vivendo com menos de R\$ 415,40 por mês. Outro fator de destaque no estudo do IJSN (2022, p. 85) é a atração de trabalhadores pobres para a Região: “40% dos deslocamentos de entrada são de pessoas que recebem menos de 1 salário-mínimo, quase o dobro da média estadual”. Tais pessoas migram de outros municípios à procura de emprego, normalmente temporário e sem direitos e garantias, sobretudo nas lavouras de café (IJSN, 2022).

Em termos econômicos, as principais atividades produtivas estão na agricultura, pecuária, produção florestal, pesca e aquicultura, sendo todas atividades que requerem pouca

ou nenhuma qualificação profissional e cujas remunerações atribuídas são muito baixas, temporárias e sem contratação formal (IJSN, 2022).

Destaca-se ainda o fato de que a Região do Caparaó é a que tem a menor cobertura de educação profissional e técnica no ES, trazendo inúmeras dificuldades aos seus moradores para a especialização profissional (IJSN, 2022).

Na sequência, apresentamos um panorama de informações sobre a educação dos Municípios que integram a Região.

Quadro 7: Dados educacionais dos municípios do Caparaó

Município	Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade	Matrículas no ensino médio	Docentes no ensino médio	Estabelecimentos de ensino médio	IDEB – Anos finais do ensino fundamental²⁷ (Rede pública)
Alegre	97,6 %	1.357	158	8	5,5
Divino de São Lourenço	97,8 %	129	17	1	5,9
Dores do Rio Preto	94,1 %	288	38	2	4,9
Guaçuí	96,9%	753	73	4	5,5
Ibatiba	97,3 %	950	67	2	5,2
Ibitirama	96,4 %	332	36	3	4,9
Iúna	97,4 %	844	65	3	5,6
Irupi	96,3 %	339	31	1	5,1
Jerônimo Monteiro	98,5 %	261	27	1	5,3
Muniz Freire	96,7 %	653	54	4	5,6
São José do Calçado	97,1 %	250	29	1	4,6

Fonte: IBGE, 2023. Elaborado pela pesquisa.

Com base no Quadro 7 é possível observar que a cobertura escolar está um pouco abaixo da média nacional que é 99,4% de atendimento nos anos finais do ensino fundamental (IBGE, 2023), contudo, sem grandes variações entre os municípios da Região.

Quanto à meta nacional do IDEB para os anos finais do ensino fundamental, a ser alcançada em 2021, essa era de 5,5 e o Espírito Santo obteve a média 5,1 de rendimento na escala, ficando abaixo do esperado (BRASIL, 2022). Comparando a Região do Caparaó aos dados nacionais e estaduais, 6 municípios ficaram abaixo da média nacional e 3 abaixo da média estadual, sendo que 3 deles superaram a média estadual, com destaque par Divino de São Lourenço, município com apenas uma escola estadual e que obteve a maior nota nos anos finais do ensino fundamental no IDEB no ES, ao lado de Domingos Martins (BRASIL, 2022).

Em relação ao ensino médio, a meta de 5,2 não foi alcançada pelo ES, tendo sua rede

²⁷ Não existem dados disponíveis no IBGE para o IDEB do ensino médio, por município.

estadual pública obtido a nota de 4,5 no IDEB aferido em 2021 (BRASIL, 2022). Apesar de não atingir o desempenho traçado, o ES destaca-se com o terceiro melhor IDEB do país no ensino médio, atrás apenas do Paraná (4,9) e de São Paulo (4,7), de acordo com os dados do Censo Escolar 2021 (Brasil, 2022). Assim, apesar de não ter alcançado ainda um ensino suficiente em termos da meta estabelecida, a problemática da qualidade educacional no ES não é tão alarmante quanto em outros estados da federação.

4.1.4 As escolas participantes do estudo

Apresentamos a seguir algumas informações que objetivam caracterizar as escolas da Região que receberam a implantação do PEMTI. Optamos por trabalhar com dados do período de 2012 a 2022, o que permite entender alterações no perfil escolar, devido à política alvo da pesquisa. O ano de 2022 encerra o ciclo, por ser o último com dados consolidados antes da finalização do estudo. As informações foram obtidas junto às secretarias escolares de cada unidade participante da pesquisa.

Quadro 8: Estrutura física e de pessoal para o EMTI

Unidade	Início do EMTI	Docentes no EMTI		Outros Profissionais	Laboratórios	Outros espaços
		Efetivo	Temporário			
CEEFMTI Aristeu Aguiar	2018	4	22	Diretor, Coordenador, Pedagogo, Coordenador Pedagógico, CASF	Física e Matemática, Ciências e Biologia	Quadra poliesportiva, biblioteca e auditório
CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis	2017	2	18	Diretor, Coordenador, Pedagogo, Coordenador Pedagógico, CASF	-	Quadra poliesportiva e biblioteca
CEEFMTI Henrique Coutinho	2017	4	20	Diretor, Coordenador, Pedagogo, Coordenador Pedagógico	Física e Matemática, Ciências e Biologia, Artes	Quadra poliesportiva, biblioteca e auditório
CEEFMTI Bráulio Franco	2016	8	17	Diretor, Coordenador, Pedagogo, Coordenador Pedagógico	Matemática, Ciências e Informática	Quadra poliesportiva, biblioteca e auditório

Fonte: Secretarias escolares. Elaborado pela pesquisa (2023).

As informações anteriores permitem observar alguns pontos que foram corroborados pelas entrevistas com os profissionais: o elevado número de professores atuando em regime de designação temporária em relação ao número de servidores efetivos vinculados ao PEMTI.

Conforme foi relatado nas entrevistas, e será discutido posteriormente nesta tese, os professores efetivos podem escolher ou não atuarem no Programa e a maioria opta por estar em outras escolas; uma vez que os servidores temporários são alocados para vagas disponíveis, não tendo o poder de escolha, esses são os que desenvolvem o programa. À exceção da CEEFMTI Bráulio Franco onde 68% dos profissionais são temporários, nas outras três unidades, todas possuem mais de 80% de professores do PEMTI em regime de contratação temporária.

Dessa situação, surgem dois questionamentos pertinentes: 1) O motivo dos professores com vínculo efetivo não quererem estar no Programa; 2) Possíveis impactos dessa situação, que implica em rotatividade de professores, para o Programa. Essas questões, até então desconhecidas, foram inseridas nas entrevistas após a observação destes dados coletados nas escolas e as respostas obtidas serão discutidas mais à frente.

Outra situação observada é quanto ao investimento em espaços e equipamentos. Conforme fora relatado pelos profissionais, os laboratórios eram inexistentes ou disfuncionais antes do início do PEMTI nas escolas. As melhorias, seja a construção de espaços ou aquisição de equipamentos, foram realizadas após a implantação ou até mesmo concomitante ao início do Programa e foram usados como divulgação para atrair estudantes para essas escolas, mais bem equipadas que as outras. No caso de bibliotecas e auditórios que já existiam estes foram reformulados, reformados e receberam novos equipamentos, mobiliários e materiais, tornando-os mais funcionais, adequados e atrativos para os discentes.

No caso do CEEMTI Monsenhor Miguel de Sanctis, quando a pesquisa era realizada em 2022 a escola passava por uma reforma para a construção e reestruturação desses espaços. Por isso, não consta a disponibilidade, uma vez que ocorreram atrasos com a empresa contratada para execução das obras físicas quando da implantação do Programa. O Anexo B apresenta algumas imagens dessas escolas após a adequação para o Programa.

Em relação ao número de matrículas no ensino médio por escola, observa-se uma redução à medida que o PEMTI foi implantado. Os números destacados referem-se ao ano de início do tempo integral no ensino médio, no qual se pode observar nele e a partir dela, uma redução do número de alunos matriculados em cada escola.

Quadro 9: Matrículas no ensino médio

Unidade	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CEEFMTI Aristeu Aguiar	410	462	481	471	484	424	305	299	215	216	194
CEEMTI Mons. Miguel de Sanctis	729	801	842	761	529	327	258	231	145	118	76
CEEFMTI Henrique Coutinho	513	526	558	517	427	304	313	248	196	180	103
CEEFMTI Bráulio Franco	271	175	333	344	254	269	202	205	291	341	296
Total	1.923	1.964	2.214	2.093	1.694	1.324	1.078	983	847	855	669

Fonte: Secretarias escolares. Elaborado pela pesquisa (2023).

Cumprir destacar que a estrutura requerida para o tempo integral demanda mais espaços uma vez que os alunos dobram o turno na escola e, desse modo, é compreensível que haja uma redução do número de discentes matriculados após a implantação do PEMTI. Contudo, é também preciso questionar outros fatores que o Programa pode ter acarretado como a quebra de vínculo entre discentes, docentes e a escola, a baixa demanda e adesão pelo tempo integral e ainda condições socioeconômicas subjacentes que possam acarretar essa redução de matrículas nas unidades após o início do Programa em tela. Nessa perspectiva, optamos por compreender estes aspectos e o fenômeno como um todo a partir da leitura dos atores escolares, o que está apresentado na próxima sessão.

4.2 A voz dos agentes

Esse tópico traz a análise das entrevistas compreensivas realizadas com os agentes implementadores do PEMTI das escolas do Caparaó capixaba. Entender uma política pública educacional, em nossa visão, só é possível a partir dos atores que nela atuam e vivenciam, na prática, seus desafios, suas possibilidades e suas limitações. Reconhecemos também que os atores de políticas educacionais (técnicos escolares e professores) não são passivos em se tratando da política; adotamos a perspectiva de Ball (*et al.* 2011) ao assumir que os agentes são pessoas dotadas de ideologias, vontades e capacidades e, em decorrência, interpretam, traduzem, modificam e fazem política. Por isso, ouvir e entender da perspectiva dos atores, torna mais fácil a compreensão da política real e seu contexto de execução. Como nos propomos a compreender os contornos e caminhos do PEMTI na Região do Caparaó capixaba, entendemos que a voz dos agentes executores é fundamental para tal feito.

4.2.1 Início do Programa: concepção, formatação e mobilização

A implantação de uma política pública pode ou não seguir as fases do ciclo: definição do problema, estabelecimento da agenda, elaboração de alternativas, decisões, implementação e avaliação (Lindblon, 1991; Secchi, 2013; Garcia, 2020). Todavia, independente da forma como se desenvolve, uma política não está dissociada das pressões sociais presentes na esfera pública e tampouco isenta da interferência de grupos de interesse (Kingdon, 2003). Em geral, a literatura que trata de políticas tem se concentrado nas características presentes quando o governo as elabora e implementa, desse modo, quando há influência e interferência do setor privado, por meio de seus institutos, ofertando modelos e atuando como parceiros no direcionamento e execução, surge-nos o questionamento se e o quanto essa parceria afeta o processo na ponta.

Na política do PEMTI, denominado inicialmente de Programa Escola Viva, foi possível perceber que as etapas de *definição do problema, estabelecimento da agenda, elaboração de alternativas e decisões* foram executadas apenas pelo nível institucional da SEDU e pelo parceiro privado, não havendo nenhuma participação popular, de representações ou dos profissionais de nível intermediário regional ou de ponta nas escolas.

Eles apresentaram como funciona, a grade curricular, como seria e tudo mais e os professores não tiveram a oportunidade de escolher: “ah, a escola quer”, a decisão veio tomada, entendeu? Eles já adiantaram como seria, como funcionaria (DTC20).

Na verdade, a escola precisou se adequar ao modelo, o modelo veio pronto pra gente se adequar à formatação do modelo, às aulas estruturadas (TGE9).

Não era assim um momento pra você questionar, a implantação, mas era um momento de informação mesmo do que aconteceria. Foi um modelo pensado, tanto que quem não concordava com o modelo tinha a opção de sair, então, não foi um modelo, discutido, não teve essa participação entre a sociedade e os professores, foi um modelo pronto (DED34).

Eu lembro que na época não era muito favorável, a gente tinha um receio por não conhecer também, né, como seria, uma insegurança. Na verdade, foi um formato, eu entendo que tinha um formato pronto, naquele momento. Quando nenhum de nós tinha bagagem suficiente, a gente ouviu as experiências de outros Estados e da equipe que pretendia implantar o tempo integral aqui no Espírito Santo. Tinha gente de fora, de Pernambuco principalmente, parece que a primeira experiência vem de lá. Isso gera um desconforto, [...] naquele momento foi bem abrupto também, o Estado vai fazendo a reunião, a gente tá reunindo, mas praticamente já tá decidido. Porque o que a gente ouvia entre nossos parceiros aqui, é que a gente não queria. Mesmo que a gente vá se adequar depois, a gostar, a se divertir com isso e tal, mas naquele momento a gente não queria (DEB11).

Observa-se ainda nas entrevistas que a concepção e formatação do Programa foi realizada de maneira repentina e apressada, sem tempo de discussões e adaptações, gerando incômodo entre profissionais e muitas incertezas.

Um processo de implantação que veio meio que atropelando as coisas, sabe? A

gente recebendo no finalzinho daquele ano [...] aquele semestre mais problemático, né? Eu não queria, confesso pra você (DEB7).

Então, em 2017 [primeiro ano], o que foi aprendido ali, tudo o que nós conseguimos fortalecer foi a base do choro, a gente fala que foi na base do choro. Tudo novo [...], até para a Superintendência, Você está entendendo? Então chegava uma novidade, tinha que ligar. Então a nossa construção de 2017, ela foi muito sofrida. Eu falo que quem passou por 2017 dá aula em qualquer lugar, porque foi sofrido, foi dolorido né, até para os alunos. É você praticamente começar do zero a ensinar meninos grandes, mas começar do zero (DTB17).

O primeiro momento do tempo integral não foi legal, assim, não foi bem visto nem pela comunidade e nem pelos servidores [...]. Não conhecia o programa, nada nos foi passado no início. Acredito que o desconhecido mexe muito com a gente, né? Então como ninguém sabia o que era, foi um período muito temeroso, muito, foi um final de ano horrível pra todo mundo, pros alunos, pra Sedu (TGE10).

Os fragmentos acima elucidam a importância das etapas de sensibilização, preparação e participação para os atores implementadores. Evidencia-se pelas falas o incômodo gerado e a visão de política “de fora”, o que pode ser encontrado nas expressões: *“a decisão veio tomada”*, *“veio todo pronto pra gente se adequar ao modelo, ”nenhum de nós tinha bagagem suficiente”*, demonstrando que os profissionais não se sentiam parte da política pública, mas que estavam apenas se adequando a algo já definido externamente.

Em alguns aspectos, a presença do parceiro privado e seu modelo ampliou esse sentimento de pressa e modelo pronto, uma vez que, não era vista como uma política para resolver problemas discutidos aqui, mas sim, uma ação já existente em outros lugares e que deveria ser colocada rapidamente para funcionar aqui, requerendo a adequação das escolas e dos profissionais.

4.2.2 Resistências profissionais: atores pensando e (re)agindo

Outro aspecto relevante, que em nosso entendimento, pode ser estar vinculado à percepção de política de “cima para baixo” e construída externamente à rede de ensino e sem participação de seus atores, refere-se aos processos de resistência dos profissionais com o PEMTI. Como pode ser constatado nas entrevistas, o ensino em tempo integral era um desejo desses atores, todavia, não da forma como foi construída a política e sua implementação.

Teve muita resistência da comunidade e também da equipe de professores. Eles não aceitaram, houve um movimento contra, com passeatas e tudo mais aqui na cidade. Muita perseguição mesmo, denúncias o tempo todo, então assim, a comunidade juntamente com a equipe que estava aqui, não aceitou o tempo integral. Eles entenderam que foi de forma abrupta e que eles tinham direito de não querer aquela situação toda (TGE6).

Em várias entrevistas observam-se falas que reforçam a visão da política sendo conduzida por “alguém de fora”, nesse caso o ICE, que formatou e implantou o Programa

na rede estadual capixaba. Os profissionais ressaltam também o pouco diálogo e a pouca participação na construção. O modelo de “cima para baixo” predominou e levou os atores a se sentirem partes de um processo exógeno, uma política feita de maneira alheia às escolas, superintendência e à própria SEDU.

Embora não seja uma exceção a dissociação entre os *contextos do texto e da prática* (Ball, *et al.* 2011) no processo de elaboração de políticas públicas educacionais no Brasil, mesmo no caso de atuação exclusiva de atores públicos, o que fica claro é que a formatação pelo parceiro privado amplia a noção de política exógena à SEDU e às próprias escolas.

Em adição, a maneira apressada como o PEMTI foi implantado também pode ter contribuído para ampliar o sentimento de política forçada ou empurrada às escolas, destacando-se o sentimento de ruptura causado pelo Programa, que conduziu os profissionais à sensação de morte de suas escolas.

O que se ouvia era: “Escola Viva porque a outra é morta, Escola Viva é câncer porque precisa matar uma pra outra poder viver” era assim, quando chegou o tempo integral (TGE10).

Essa divisão, especialmente entre os docentes, aparece em várias entrevistas como sendo um ponto de angústia dos profissionais, principalmente em relação às suas situações funcionais. No início do Programa, os profissionais que ficassem nas escolas selecionadas, tinham que atuar exclusivamente nestas unidades, não podendo mais possuir vínculo parcial nem atuar em outras unidades. Esse foi um ponto que causou muita resistência entre os docentes, pois sem tempo de adequar sua vida funcional, muitos tiveram que se desligar de escolas nas quais trabalhavam havia muitos anos. Além dos transtornos pessoais, observa-se nas falas uma quebra de vínculo de amizade e de cultura de trabalho que, na visão dos entrevistados, era importante para as escolas.

Tinha aquele grupo de professores que apoiavam, aquele grupo de professores que eram contra e achando que estava sendo tudo muito atropelado, tiveram muitas brigas e amizades desfeitas. O que mais pesava na fala dessas pessoas era: “eu queria ter o direito de continuar na escola que eu tô há muitos anos”. A gente se efetivou aqui né, então a gente escolheu a localização; quando vai fazer concurso você sabe onde tem a vaga e pra qual escola você vai e uma vez que você assume, você tem aquela segurança do tipo: “é a escola que eu estarei até o momento que eu decidir não mais”. Então quando veio essa decisão, muitos profissionais que precisaram *descer*, *desceram* porque também são efetivos em outras [escolas], trabalham em outros municípios, então tiveram que *descer* muito mais por essa questão. Eu acho que o diferencial maior pra que isso acontecesse [resistência], na minha visão e conversando muito com essas pessoas, era: “a gente tinha que ter tido o direito de escolher ficar aqui no parcial, mesmo sendo uma escola de tempo integral” (DEB7).

A forma [do programa] gerou problemas aqui, porque os daqui não queriam que

tivesse a escola de tempo integral, porque mexeu com a vida de todo mundo. Então se você parar para analisar os efetivos estão lá hoje [escola parcial], bem menos que aqui. Sugiro fazer a conta, você consegue contar nos dedos tá, quantos efetivos que trabalhavam aqui e estão aqui e quantos efetivos que trabalhavam aqui e estão lá (DTB17).

[os docentes] não desejaram sair, porque eles tinham um contexto de vida histórico há muitos anos, aqui era a casa deles e simplesmente eles foram retirados, entendeu? E foram pra um lugar sem estrutura nenhuma e isso pesou muito também no princípio (TGE5).

Essa divisão interna e a revolta de alguns docentes, estava vinculada a perda do direito de escolher a escola onde atuar ou mesmo de permanecer onde já lecionava; o formato do PEMTI remodelou, à revelia de algumas regras vigentes do magistério estadual, a escolha dos profissionais; para permanecer nestas unidades eles deveriam cumprir todos os requisitos, logo, muitos se desligaram da escola, rompendo vínculos. Quando nos excertos acima são usadas as expressões “*tiveram que descer ou desceram*” significa que estes profissionais se sentiram obrigados a abandonarem a escola onde atuaram e serem realocados em outras unidades.

Esse deslocamento de profissionais e questões como resistência de alguns, levou a uma primeira remodelação do formato do PEMTI em relação ao previsto pela SEDU e ICE. Foi inserida uma gratificação na remuneração dos profissionais efetivos que continuassem atuando na escola ou que para elas se movessem. Essa atitude foi muito criticada por vários docentes e entidades representativas, uma vez que, não havia sustentação legal para fazer diferenciação entre escolas e seus profissionais. Isso também contribuiu para que estas escolas que ofereciam gratificação atraíssem e selecionassem bons docentes para seus quadros. Assim, houve um duplo deslocamento: de professores que queriam continuar e não podiam e de outros que desejam vir pela gratificação.

Quando tinha também a questão da dedicação, então, você conseguia selecionar muito professor: “nossa, tem um professor bom em tal lugar”, você convidava ele pra vir, ele vinha, porque ele ia ganhar mais (DEA3).

A questão da dedicação exclusiva que a gente recebia uns 800 reais a mais, porque foi plano do governo, né? Isso gerava mesmo um desconforto, aí todo mundo queria vir pro tempo integral e com certeza teve mais investimentos aqui (DEA4).

A gratificação diferenciada, pensada para atrair bons professores e reduzir a resistência ao Programa, criou dentro da própria rede uma primeira desigualdade de tratamento entre docentes que, com o mesmo vínculo, carga horária e qualificação, passaram a receber remuneração diferenciadas por estarem ou não no tempo integral. Assim, se por um lado, a gratificação diferenciada atuou para amenizar resistência dos docentes das escolas escolhidas, por outro lado, elevou a rivalidade e animosidade entre escolas da mesma rede.

O tempo integral foi pensado para não ter descontinuidade no trabalho, então ele foi pensado mesmo pra criar vínculo com o efetivo, inclusive a gente recebia uma gratificação por estar no tempo integral, tinha a dedicação exclusiva que se ganha no federal, não era a mesma proporção, mas a gente ganhava também, então era um atrativo muito grande e isso também deu uma quebrada, deu uma dividida na rede, os professores que eram parcial não tinham e os professores de tempo integral recebiam mais (TGE10).

Alguns entrevistados ressaltam que o Programa, ao ocasionar uma alteração significativa no quadro de professores e discentes vindos de outras escolas e municípios, fez com que a escola se tornasse um ambiente estranho ao que conheciam e viviam anteriormente, rompendo laços já existentes. Aqui, cumpre uma observação sobre as conclusões de Gomes (2005) a respeito da importância do clima escolar na produção de resultados, ressaltando que a identificação e a construção de valores e a afetividade atuam como propulsoras de uma boa aprendizagem. Nesse ponto, observa-se que, apesar de usar como discurso a melhoria da qualidade do ensino médio, não houve preocupação com a manutenção de vínculos discentes, docentes e de suas comunidades durante a implantação do PEMTI. O quanto isso pode ter afetado as escolas é muito difícil de mensurar, todavia, a resistência dos docentes, a divisão interna e a alteração de vínculos humanos no interior das escolas aparecem descritas como fatores que impactaram negativamente os professores entrevistados.

4.2.3 Comunidades escolares: resistências e apoios

Além da ausência de envolvimento com os profissionais da educação, observa-se que a falta de diálogo com as comunidades, dificultou a aceitação e a própria implementação da política pública. A transposição de um programa padrão de um parceiro privado, o ICE, que alegava-se ter sucesso em outros Estados, não pareceu um argumento suficiente para os pais, alunos e comunidades. Os envolvidos percebiam o discurso do ICE como desconexo à realidade das escolas capixabas.

O ICE, no início, eles tinham uma visão descolada da realidade. Não tinha relação a entre a teoria e a prática (DED36).

A inexistência de conversas que pudessem ouvir as demandas, esclarecer as dúvidas, levantar expectativas dos profissionais e das comunidades escolares mostrou-se um fator de resistência ao PEMTI, conforme demonstram os fragmentos a seguir:

Na realidade, foi muito conflituoso quando foi a implantação, porque muitos concordavam e outros não concordavam. Então aquilo gerou uma rivalidade muito grande, teve assim muita separação, muitas críticas, muitos movimentos assim, na rua de crítica, nós enfrentamos muitos problemas em relação a isso, coisa que com o tempo depois pela amizade foi voltando ao normal, ainda existe alguma coisinha, vai falar que voltou totalmente ao normal? Não, não voltou. Tem muita gente ainda que carrega essa mágoa (TGE5).

Então, a nossa unidade, ela foi das primeiras né, no segundo ano de implantação o Governo resolveu, decidiu que a nossa escola seria, ela receberia o tempo integral. Então, no primeiro momento assim, na comunidade, tiveram os favoráveis e tiveram os contras, que era uma uma situação muito comum na época, praticamente 100% das escolas implantadas lá em 2015/2016. Então houve sim uma, eu posso chamar de divisão né, entre os favoráveis e os contras (TGE4).

A implantação do tempo integral para comunidade gerou um pouco de críticas né, houveram manifestações contra, até porque na época, fechou-se algumas escolas rurais, noturnas, que já não tinham um rendimento muito grande, então houve bastante movimento com relação a isso (TSR1).

Nota-se, pelos excertos anteriores, que a resistência da comunidade estava atrelada ao desconhecimento e também a alterações que o PEMTI criou em outras unidades, por exemplo, com o fechamento de escolas rurais que impactaram a vida das comunidades.

Ao mesmo tempo, essa resistência também pode ser entendida a partir da ausência de demanda das comunidades pelo tempo integral. Sendo assim, mostrou-se uma política pública que não veio suprir uma demanda das comunidades, mas, ao contrário, precisou convencer os pais e os alunos desta necessidade.

A gente teve que fazer todo um trabalho de convencimento e foi ardoroso, foi estafante, tinha dia que a gente tinha vontade de desistir, não posso romantizar isso, porque não foi nada romântico, foi extremamente difícil, foi suado, muitas lágrimas foram derramadas aqui nessa sala, muito choro. Começamos então o trabalho junto aos professores, junto aos estudantes e junto à comunidade, porque estabelecer uma escola de tempo integral numa escola, de um município de interior é um desafio enorme, gigantesco. A gente teve que lidar com muito preconceito. Porque os pais não admitiam que os filhos ficassem o dia inteiro na escola, a nossa realidade aqui é uma realidade rural né, a maioria dos nossos meninos, eles têm toda essa situação da lavoura, não vou dizer a maioria, mas uma grande parte e aí: “como que meu filho vai ficar o dia inteiro na escola? Que hora que ele vai ficar comigo? Que hora que ele vai aprender as coisas comigo? Que hora que ele vai pra roça? Que hora que ele vai trabalhar? Que hora que ele vai me ajudar em casa?” Tinha essas questões (TGE3).

A gente é uma escola de uma comunidade, eu acho que basicamente rural, aqui é agricultura que gira a economia do município, né? Então muitas pessoas optaram em não estudar aqui por essa questão, porque eles querem fazer o ensino médio, alguns querem ingressar numa faculdade, mas também tem aquela demanda em casa de ter que trabalhar e que tantas famílias de classe média baixa, classe média pra baixo também optam pelo ensino regular pra quê? Para ter a pessoa que já está na fase de 15 anos, já começa aqui essa questão de ajuda né, a questão financeira da casa (DTB12).

Como pode ser observado a demanda não surgiu das escolas ou de suas comunidades; na verdade fica claro que os contemplados não queriam o referido Programa, a exemplo do que ocorreu em outros municípios e regiões do ES, conforme discutido anteriormente neste estudo. Como não havia a demanda pela política pública, o trabalho das escolas, sobretudo dos gestores destas unidades, se concentrou em *convencer* os beneficiários

das vantagens do ensino médio em tempo integral, tarefa descrita como estafante pelos profissionais, por serem escolas tradicionais e consideradas referências do ensino estadual nestes municípios.

Da resistência inicial surgiu uma *implicância* com o PEMTI, que ainda persiste manifesta em discursos e ações por parte de alguns membros da comunidade, reforçando esse sentimento contrário às unidades que implantaram o Escola Viva, conforme demonstram os excertos de entrevistas a seguir.

Qualquer situação que aconteça dentro do ambiente escolar aqui, em qualquer outra escola é algo muito simples, aqui se torna grande, então eu percebo que, por exemplo, se o menino machucou aqui dentro da escola, isso vira uma notícia: “ah porque a Escola Viva, porque o aluno”. Se fosse em outra escola, falaria nada (TGE6).

Eu vejo que ainda tem muito preconceito com a escola de tempo integral [...] tudo que acontece é culpa da escola. São problemas que acontecem em qualquer escola, eu já trabalhei em 8 escolas [...] só que parece que por ser tempo integral, por eles estarem aqui o dia todo, joga essa culpa toda em cima da escola. Eu acho que não queriam, aqui na época. Teve até alguns professores que lutaram, mas acho que não foi aceito, totalmente aceito. Aí tudo que acontece é a escola [de tempo integral], se você conversar com outros professores da parcial, às vezes têm coisas piores, só que por ser integral a culpa é da escola (DTB6).

Nota-se que há uma espécie de desejo ou torcida para que o PEMTI apresente falhas, algo como uma rejeição à política pública e às modificações que ela trouxe para as escolas escolhidas e para a rede capixaba como um todo.

Embora essa resistência tenha sido comum às quatro comunidades escolares investigadas, observa-se uma situação distinta em duas delas; isso porque, em uma, houve um interesse muito grande da gestão escolar e de parte da equipe docente, à época, pela implantação do PEMTI; a segunda escola, havia passado por processos complexos de afastamento de direção e situações administrativas que ensejaram um desejo de mudanças na escola pela comunidade; desse modo, apesar da implantação do PEMTI não ser vinculada a resolução dos conflitos desta segunda escola, acabou sendo entendido, em parte, como uma oportunidade de modificações.

A gestão da escola queria muito, então a gente fazia tudo pra dar certo (DEA3).

A escola se colocou como uma candidata a ser escola de tempo integral. Desejamos, desejamos esse momento. A gente estudou a proposta dentro daquilo que a gente conseguiu estudar, a gente viu algumas coisas, ouvimos algumas propostas, achamos interessante, achamos que seria importante pro crescimento da escola (TGE3).

Primeiro que o município foi diferente dos outros municípios, com relação à aceitação da comunidade; alguns municípios não aceitaram muito bem, eles questionaram, fizeram manifestos e aqui não, a gente teve uma aceitação boa da comunidade. Acho que o próprio município, ele queria uma mudança assim, na escola, a escola estava com problemas, os índices estavam muito baixos, então eu

vejo assim, essa aceitação por essa questão. Eu acredito que seja mais por isso (DED34).

Aqui foi o município que menos teve problemas, por quê? A escola já vinha de um histórico muito deficitário, muito difícil, então precisava de ser uma mudança de 360 graus, né? Então não era somente trocar a direção, não era somente continuar com o modelo, era enxergar uma nova perspectiva para dentro da comunidade, então não teve problemas daquela aceitação difícil [...] não foi como nos outros três municípios que houve uma resistência maior (TGE13).

A gente tinha acabado de trocar de gestão, a gestora anterior tinha sido retirada do cargo, então a gente estava com uma gestora *pró tempore* [...]. A comunidade desejava uma mudança, então quando veio a possibilidade, de certa forma não teve uma preocupação quanto ao sistema educacional (TGE14).

Assim, observa-se que, apesar da inexistência de demanda dos beneficiários da política educacional e da rejeição de boa parte dos profissionais, os processos destoaram em virtude dessas especificidades. Os fragmentos anteriores demonstram a importância dos contextos para as políticas. A aceitação ou resistência a uma política pública educacional, por parte das comunidades, beneficiários ou profissionais envolvem questões para além da política em si. Nesse caso, não faz diferença ser uma ação endógena ao governo ou elaborada com parceria privada: a situação da escola impacta as decisões de apoiar ou rechaçar a política pública.

Assim, o modelo padronizado desenvolvido pelo ICE não é capaz de dar conta dessas especificidades ou ainda de prever como adequar a implementação e os processos de apoio ou resistência existentes em cada unidade escolar. Apesar de prever uma implantação uniforme e, inclusive orientar isso na capacitação oferecida, na realidade os próprios gestores regionais modificaram as estratégias e ações, considerando esses movimentos peculiares de cada escola. No excerto da entrevista a seguir, o técnico da superintendência regional, responsável por acompanhar a implementação do PEMTI reconhece essa necessidade e fala com propriedade de adaptações que, enquanto burocratas de médio escalão (Lotta; Pires; Oliveira, 2014), realizaram na implementação do modelo privado.

O processo de implantação de cada escola é diferente da outra, então não cabe comparações, não cabem críticas, você precisa saber ajudar, você precisa saber orientar a equipe, porque a metodologia do tempo integral, ela te fala como deve ser essa escola, mas ela não fala quais instrumentos você vai usar, ela não mostra para você quais dificuldades você vai ter. Então cada implantação é diferente da outra, depende da comunidade que você está inserido, depende da sua equipe de trabalho, depende do diretor que está na frente dessa implantação, então não tem como a gente formular um protocolo e dizer: “esse é o protocolo de implantação”, porque as situações que são vividas em uma escola pode ser que jamais vão ser vividas em outras. Então a implantação, ela é um processo que ela é diferente em cada escola e que a gente não pode querer que aconteça da mesma forma, porque ela é um processo divergente né, diferente uma da outra e que a gente tem que também entender os tempos (TSR1).

Essa visão corrobora as afirmações que reconhecem os burocratas de médio escalão como agentes que pensam as políticas e, quando divergem das diretrizes emanadas do nível estratégico, “priorizam alternativas que individualmente consideram as mais apropriadas e/ou importantes” (Lotta; Pires; Oliveira, 2014, p. 475). Nessa direção, cumpre destacar que o parceiro privado acaba tendo sua atuação reduzida ou minimizada na implantação da política, uma vez que, a estrutura pública, feita em camadas hierárquicas e composta por atores diversos, conta com graus de discricionariedade que podem impactar o modelo pensado pelas adaptações e escolhas do nível médio e do nível de rua nesse processo (Lotta; Pavez, 2010; Lotta, 2014). Constata-se assim, que para os atores implementadores o fato da política ser desenvolvida por meio de PPP pouco afeta suas decisões, uma vez que, mesmo seguindo o modelo, eles sempre farão uma análise do contexto e colocarão suas visões sobre o “como implantar e quais estratégias utilizar” em cada cenário, prevalecendo as propriedades do *locus* de execução sobre o escrito da política (Caldas, 2016) e reforçando a necessidade de análise integrada dos distintos contextos para se compreender uma política pública educacional (Ball, 1994; 2001).

4.2.4 Escolha das escolas, investimentos e preparação

Acerca da seleção das escolas na Região do Caparaó, as unidades escolhidas seguiram o mesmo critério de outras regiões, qual seja, a estrutura preexistente nas escolas, preconizando-se aquelas que já possuíam melhores condições físicas e funcionais, em conformidade com o já demonstrado em estudos anteriores (Alcântara; Matos; Costa, 2020).

O Governo acabou decidindo pela estrutura da escola, aquilo que o projeto configurava na época. Do ponto de vista da estruturação física, a SEDU, quando implantou, estabeleceu um padrão físico para as escolas. Primeiro a estrutura física a gente já tinha, essa estrutura fisicamente não mudou nada, o que mudou foi uma reconfiguração de cores e de salas ambientes né, muito embora [já ter uma boa estrutura física] foi decisivo, com certeza, porque na época a prioridade eram escolas que já tinham passado por uma reestruturação física, então com certeza ela pesou também, não foi a única, único peso, mas foi (TGE4).

Aí o critério de escolha foi esse, o local, que a escola era grande, era ampla, era uma escola, assim, que tinha possibilidade de adaptação para o modelo do tempo integral e os profissionais. A escola como um todo, era uma escola muito organizada, uma escola que poderia se transformar em tempo integral pelo espaço, pelo coletivo de professores, pela melhora que estava vindo (TSR5).

Desse modo, o PEMTI nasceu estabelecendo uma espécie de segregação entre escolas, preconizando sua implementação naquelas unidades que já possuíam melhor infraestrutura na Região; em adição houve uma ampliação do investimento nestas unidades, com intuito de torná-las mais aptas a entregarem os resultados esperados pela SEDU e o ICE,

tratado como um modelo ideal de escolas de ensino médio.

Os investimentos em infraestrutura física, equipamentos, móveis, capacitação docente, recursos didáticos e outros, encontram-se realçados nos excertos a seguir.

Tinha muita coisa, chegava muita coisa. A nossa escola sempre foi assim, uma estrutura legal, sempre muito bem cuidada, quem esteve aqui sempre cuidou muito bem, mas teve sim, um investimento maior: televisão em todas as salas, que antes era uma coisa que não tinha, a cozinha chegou muita coisa; então houve muito investimento, livro, pra gente muito curso, muita formação. Eu lembro que ia três vezes por ano para Vitória pra fazer cursos de aula prática, ficava lá três, quatro dias com diária, então eles investiram tanto em material quanto no pessoal (DEA3).

Eu vejo que tem tido uma atenção muito grande com o tempo integral. Eu vejo tanto recurso financeiro, você vê que a própria reforma da escola, [...] os recursos financeiros de todas as áreas, eu vejo que a metodologia, parte de tecnologia, igual hoje a gente tem recebido é um laboratório de Computação, então a gente vê investimento (TGE1).

Foi ótimo, foi excelente, não nos faltou nada, nada, nada. Não posso dizer pra você: “faltou isso”, nada. O governo, a Sedu na época, [teve] essa preocupação de trazer para a escola toda a infraestrutura que ela precisa, todo o material que ela precisa pra trabalhar e dar resultado, então nesse aspecto, tanto antes como agora, eu não tenho absolutamente nada pra dizer para você que faltou, que deixou a desejar. Sempre teve e continua tendo, esse olhar, da gestão do Estado [...] enfim, da equipe, de trazer mesmo dignidade eu falo, questão de dignidade, do aluno ter uma sala de aula, uma carteira direitinho né, um professor bem qualificado, um material, tudo, tudo, tudo que foi necessário (TGE3).

Eu acho que aqui, a estrutura da escola ajuda muito, eles mudaram muita coisa na escola depois que passou a ser tempo integral e eu acho que assim, não era uma escola que era tão destaque, aí começaram a enxergar mais a escola. Eu acho que quando a escola é de tempo integral, o Estado [tem] um olhar mais atento, eu vejo assim (DTB6).

As escolas de tempo integral [são] as meninas dos olhos da educação, houve um investimento pesado no ensino da escola de tempo integral, aqui na nossa região, por exemplo, a melhor escola em infraestrutura é essa. Pode andar por aí que você vai ver que nós temos televisão em todas as salas, aqui nós temos *Sky* que é o aparelho digital, por exemplo, a gente tem o *Chromebook* [...] ar condicionado em algumas salas nós temos [...] isso é uma realidade nossa aqui né, o auditório que nós temos também é fantástico (DTB15).

O Programa Escola Viva, ele era uma espécie de menina dos olhos do governo anterior, da gestão anterior e houve um descompasso, realmente, de investimentos; foi naquele período de 2015 a 2018, foi um período de crise econômica severa do país, o país entrou em recessão, isso se refletiu nos cofres do Estado, houve uma diminuição de investimentos, sabe? Aqui no Estado a gente viveu um período de pré-sucateamento de serviço público, tamanho foi esse sucateamento que eu acho que o ponto mais alto foi a greve da polícia militar em 2017²⁸, que além duma questão salarial, também foi uma greve, foi um grito. Mas no nosso caso, como era uma espécie de vitrine do governo, o programa Escola Viva ficou fora desse sucateamento e aconteceu justamente o contrário, a gente não pode reclamar aqui de investimento na parte física, na parte pedagógica (DED36).

Hoje, se você observar, você não vê uma escola mais fazendo uma festa junina para arrecadar dinheiro [...], você não vê nada disso, porque o governo, ele faz a parte dele, ele coloca verba na escola para você usar, os meninos receberam computador, professor teve investimento, de várias formas. [...] nos últimos anos a gente não viu

²⁸ Ver Rocha (2018).

uma política pública que estivesse tão presente dentro da educação (TGE13).

Dos excertos anteriores depreende-se que ocorreram divergências nos investimentos realizados pelo governo estadual capixaba nas escolas que implementaram o PEMTI do ICE e aquelas não escolhidas, corroborando estudos anteriores (Alcântara; Matos; Costa, 2020; Matos, 2020). Torna-se perceptível nas falas dos agentes que o PEMTI, por meio de parceria com o ICE, ocasionou maiores investimentos nas escolas escolhidas, tanto em relação à realidade anterior quanto em comparação a outras escolas não inseridas no programa. Desse modo, observa-se que, apesar de haver uma defesa do modelo como propulsor de melhores resultados escolares, há o reconhecimento de que, sem investimentos, os resultados poderiam não ocorrer, independentemente do modelo desenvolvido pela política pública.

Destacamos ainda dos fragmentos acima, o uso da palavra *dignidade* para se referir aos investimentos feitos pelo Estado nestas escolas, denotando que os recursos aplicados não eram em itens supérfluos ou excêntricos, mas no básico para que os docentes e discentes pudessem desenvolver com *dignidade* o processo de ensino-aprendizagem, ausentes antes da parceria com o ICE. Assim, pode-se perceber que há o entendimento da gestão estadual de que, apenas o modelo do ICE não resolveria sem investimentos e que, estes são importantes para o alcance de resultados. Sendo explicitado que, a partir dos recursos empregados, a escola precisava entregar melhores indicadores, conforme corrobora o trecho a seguir.

A questão dos recursos que são destinados à escola de tempo integral, a gente percebe uma certa diferença, então isso também é positivo por ser uma escola que o governo investiu muito, então assim, tem que ter um retorno, tem uma cobrança maior sim (DED34).

Ora, esses investimentos já eram demandados e reivindicados por profissionais da educação, mas foram priorizados dentro da parceria com a iniciativa privada, pois, como entendem os profissionais entrevistados, o Escola Viva era a “*menina dos olhos da educação*” e ainda a “*vitrine*” do governo estadual, indo de encontro a outros estudos que apontaram que havia a intenção de projetar o governador em âmbito nacional por meio da PPP e dos resultados do PEMTI (Lima; Sperandio; Costa, 2020).

Assim, apesar das medidas de austeridade fiscal tomadas (Decreto nº 3.755–R, de 02/01/2015), o governo capixaba ampliou significativamente seus investimentos nas escolas escolhidas para o PEMTI. Observa-se ainda que a atuação do ICE no ES seguiu o que já apontaram outros estudos (Ferraz, 2016; Peroni, 2018; Freitas, 2018), não ocorrendo uma *publicização* do privado, ou seja, apenas o ente privado entrou com recursos de seu orçamento, priorizando as escolas que adotaram o modelo do PEMTI.

4.2.5 O papel da mídia na divulgação do Programa

Houve um movimento coordenado entre o governo estadual e meios de comunicação para divulgação e defesa do PEMTI (Pinto; Fraga, 2017), que ficou também evidenciado na percepção dos atores escolares. Em consonância com as proposições de Kingdom (2003) apesar dos meios de comunicação de massa não definirem a agenda política, eles exercem forte influência sobre o debate e a opinião das pessoas. Assim, como já demonstrado em estudos anteriores (Freitas, 2018), no PEMTI implementado no ES, a mídia atuou compondo a rede difusa de influências, defendendo o poder dos institutos privados e seus programas de melhorarem a escola pública (Martins, 2016; Rikowski, 2017). Os profissionais da educação entrevistados reforçaram essa campanha do governo e da mídia local, conforme pode ser lido a seguir:

Eu acho que teve uma campanha sim, para além do que a escola oferece [...] teve uma campanha muito grande, a mídia também influenciou muito nisso né, teve uma grande campanha falando que era um novo modelo, que a Escola Viva quando foi implantado [era] o modelo ideal (DTA2).

Era muita propaganda também, tanto que até hoje as pessoas falam: “ah, a Escola Viva, a Escola Viva”, e não existe mais o Programa Escola Viva desde 2019²⁹, então era muita propaganda, o governo daquela época jogou todas as fichas. Vinham ônibus [de outros municípios] trazer aluno pra cá, sendo que lá tem escolas estaduais (DEA3).

Na época o governo fez muita propaganda então era muito fácil a gente encontrar [alunos], fez um marketing muito grande em torno do tempo integral. Então assim, vários outros municípios mandavam os alunos pra lá, o Estado custeou esse transporte para enviar (TSR1).

Pelas falas anteriores é possível perceber a campanha de divulgação do PEMTI como uma marca, que permaneceu mesmo após a mudança de nome do programa, e ajudou a criar a imagem do modelo como uma escola ideal, capaz de construir um ensino de qualidade superior ao das demais escolas da rede.

Destacamos ainda dos fragmentos anteriores a questão do deslocamento de discentes de outros municípios para essas escolas. Essa ação foi relatada em várias entrevistas e fora atribuída ao fato de que, como não havia demanda suficiente nestas unidades escolares pelo PEMTI, tendo em vista a resistência de alguns pais e alunos, bem como a impossibilidade de outros que precisavam trabalhar, isso levou a SEDU a disponibilizar transportes para alunos de outros municípios ingressarem no programa.

Assim, nota-se que não foram empregados critérios de demanda para a implantação da política pública ou ainda analisados aspectos de viabilidade de deslocamento destes alunos

²⁹ Em 2019, com a mudança da gestão estadual, o PEMTI deixou de ser denominado Escola Viva e passou a ser chamado de Novo Ensino Médio Capixaba.

ou os efeitos dessa ação na rede estadual do ensino médio. Deixando a cargo das escolas, com apoio da mídia, uma busca por alunos para manter o PEMTI.

No princípio, a gente tinha que fazer muita campanha, a gente tinha que ficar visitando pessoas, distritos, entendeu? Tinha que ficar chamando os alunos de outros municípios vizinhos pra vir para cá, pra ter número de alunos pra escola funcionar (TGE5).

4.2.6 A atuação do ICE e parceiros no PEMTI

Em conformidade com as falas dos entrevistados, nota-se que o ICE atuou em diversas frentes do programa: fornecendo o modelo, selecionando, capacitando, acompanhando e avaliando a implementação nas escolas. As falas abaixo elucidam essas formas de atuação, elucidando a atuação do ICE sobretudo na seleção e na formação de professores, conforme Oliveira e Lírio (2017) já apontaram.

Veio um pessoal da Escola da Escolha de Pernambuco para fazer todo esse processo, o ICE, logo de início. Todas as escolas que iniciaram, foram para formação, inclusive os professores, então foi uma formação presencial, onde os profissionais do ICE juntamente com os Jovens Acolhedores de Pernambuco, vieram preparar os profissionais daqui. O ICE veio para um período de três anos com toda a equipe junta, inclusive com o Sonho Grande³⁰ veio a avaliação 360 (TGE9).

Teve aquele processo seletivo, com os editais e tal, assim que montou a equipe, que a gente sabia exatamente quem seria a equipe, aí nós fomos [para capacitação]. Eu lembro que eu passei por uma série de provas, eu tive prova escrita, prova oral, entrevista, psicotécnica, tive tudo. Eu lembro que tinha uma banca, que acompanhava a gente, tinha uma equipe de psicólogos que acompanhava. Essa equipe era do ICE. Eu fiquei uma semana inteira em Vitória fazendo as formações com o ICE (TGE14).

Estando à frente dos processos de seleção e capacitação, o ICE enquanto parceiro privado pôde estabelecer as diretrizes de pessoal e os parâmetros de atuação destes no âmbito da política educacional, sendo processos importantes no desenvolvimento de uma política. Durante o período de implementação, o ICE também esteve responsável pela avaliação dos profissionais e pelo acompanhamento da implementação da metodologia prevista. Essa avaliação, de maneira quase unânime, foi sentida como incômoda pelos profissionais da educação; os chamados Ciclos de Gestão, realizados pelo parceiro privado, imprimia uma pressão sobre as escolas e seus profissionais, ampliada pelo sentimento de serem pessoas externas à rede.

Nos dois primeiros anos veio uma equipe de Pernambuco, do Colégio

³⁰ Organização do terceiro setor que se intitula sem fins lucrativos e apartidária, atua em colaboração com estados para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015 tem focado na expansão e na avaliação do ensino médio em tempo integral. Possui como parceiros o ICE e o Instituto Natura. Já está acompanhando e/ou avaliando o ensino médio em 20 Estados da Federação (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2023).

Pernambucano do ICE, e a gente sentava numa sala como se fosse uma banca de mestrado, de júri, mais ou menos assim, para você entender; e ali eles tocavam em item por item com a equipe e depois eles ouviam os estudantes e aí era feito apontamento [...]. Já teve ciclo da gente começar às 7 horas da manhã e terminar às 22:20 da noite. E o ciclo era visto como algo cruel [...]. Então a cobrança nesse sentido aí, era muito maior, só os professores do tempo integral eram avaliados, só os professores do tempo integral eram desligados; do tempo parcial o sujeito era ruim, ele continuava ruim lá do mesmo jeito, entendeu? (TSR3).

A avaliação 360 do [Instituto] Sonho Grande mostrava esses pontos de fragilidade, às vezes era difícil a escola e o gestor entender e aceitar (TGE9).

No início da implantação da escola de tempo integral no Estado tinham uns Ciclos de Avaliação [com pessoas] que vinham de Pernambuco, vinham os profissionais de Pernambuco para fazer uma avaliação da escola. E aí assim, era uma coisa muito fria, eles vinham sem conhecer as escolas, sem conhecer as especificidades de cada escola, então era uma coisa muito dura pros profissionais da escola e para gestão, porque a gente era só muito cobrado, cobrado, cobrado, sabe, ficava uma coisa muito tensa, todo mundo ficava muito tenso (DTD35).

Nas entrevistas, a SEDU não é apontada como protagonista da ação pública, mas como “acompanhante” da atuação do ICE nos processos de seleção, formação e avaliação. Assim, apesar de ser uma política pública realizada com orçamento do Estado, o parceiro privado torna-se mentor e executor de todas as “melhorias e inovações” inseridas na rede estadual capixaba.

Outro ponto que merece destaque é a atuação conjunta entre institutos privados que, conforme demonstrou o estudo de Andrade e Motta (2022), tendem a se unir compartilhando ações e potencializando a sua participação e o fornecimento de suas “saídas” para a educação. Desse modo, apesar do ICE ser o grande parceiro na implementação do PEMTI em terras capixabas, outros parceiros foram inseridos no processo, conforme demonstram os excertos de entrevistas a seguir.

O instituto parceiro é da Natura, Instituto Natura, a comunidade Natura na verdade, eu já concluí praticamente todos [os cursos] alguns colegas ainda estão fazendo, outros já concluíram também (DTD35).

Agora eles fazem cursos do Instituto Natura (TSR5).

Do Instituto Unibanco, eu fiz [cursos] do banco Itaú, pra mim tudo é banco... Mas é do Unibanco esse projeto e é a nível de Brasil, então tem algumas escolas que ele monitora o plano de ação (TGE3).

A entrada dos Institutos Sonho Grande, Unibanco e Natura, reforça que a atuação dos parceiros privados não se desenvolve baseada na concorrência, mas sim na cooperação entre eles, mostrando que um auxilia o ingresso do outro na rede de serviços e produtos ofertados às escolas públicas. Atualmente a rede capixaba utiliza a metodologia do Programa Jovem de

Futuro, desenvolvido pelo Inesper³¹ e Instituto Unibanco, que prevê a inserção da Sistemática de Monitoramento e Avaliação de Resultados — SMAR. De acordo com o Instituto Unibanco (2023), a SMAR é uma ferramenta de identificação de escolas que estão executando o Plano de Ação previsto e aquelas que estão tendo dificuldades em implementar as ações e obter resultados. O Programa Jovem de Futuro e sua metodologia de monitoramento da educação pública pelo parceiro privado já está presente em mais de três mil escolas, influenciando o ensino de aproximadamente 3 milhões de estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2023).

Desse modo, observa-se que ocorre uma conjugação de parceiros privados e suas tecnologias na mesma rede, reforçando seus interesses e métodos convergentes em torno da educação brasileira. As bandeiras que defendem se articulam para além de programas específicos, mostrando forte correlação entre propostas, ideias e métodos.

4.2.7 Desigualdade e rivalidade entre escolas da mesma rede

O PEMTI inseriu uma remuneração diferenciada, por meio de gratificação aos docentes que atuassem em suas escolas, que serviu tanto para atrair bons professores quanto para amenizar resistências dos profissionais escolares com o Programa. Ao mesmo tempo, também se demonstrou evidente a disparidade de investimentos do governo estadual entre as escolas na rede.

Esses elementos, aliados a uma percepção de maior atenção da SEDU e da mídia com essas unidades, gerou revolta nos atores escolares e comunidades não participantes do referido programa, por perceberem falta de equidade em relação à política pública de tempo integral realizada em parceria com a entidade privada e as demais escolas e ações em curso na mesma rede.

Esse sentimento de falta de isonomia foi apontado em muitas entrevistas com professores e membros da gestão escolar, sendo ressaltados a animosidade, o boicote e a perseguição às unidades do PEMTI, conforme demonstram os fragmentos a seguir.

No início a diferença que tinha das outras escolas [...] era discrepante também na rede, o que tinha numa escola de tempo integral com o que tinha no parcial [...] havia sim essa diferença (DEA3).

Então criou muito ciúme sim: “poxa vida, mas lá tem dinheiro pra fazer isso e aqui não tem”, porque as verbas eram diferenciadas, eram muito mais verbas pra lá, era uma coisa assim [...] lá receber 100% de uma verba e aqui receber 10%, era uma coisa muito desproporcional e [...] lá tinha menos alunos que nós aqui no tempo parcial, lá ficaram poucos alunos e aqui muitos, assim, em termos de quantitativo, então surgiu aquele ciúme, aquele incômodo com o tempo integral (TSR5).

³¹ Instituição de ensino e pesquisa controlada por Jorge Paulo Lemann e sócios.

Isso foi um dos motivos também que criou uma rivalidade muito grande, porque enquanto a escola que já era bem estruturada, ele [o governo] equipou muito mais, ele tirou tudo quanto é carteira, cadeira que estava perfeita para o uso, tirou e trouxe tudo novo e tudo que era daqui da escola foi para outra escola. Então eles sentiram muito isso também (TGE5).

Aumentou muito a verba, no início, isso eu tô falando de 2017, isso era uma realidade da escola de tempo integral da Escola Viva e isso foi dando uma descredibilizada pra quem estava fora e trabalhava em outras escolas. Era esse mal-estar que tinha dentro da rede, escolas com investimentos diferentes, para nós que estávamos dentro, não víamos nada demais, mas pra quem estava fora sim. [...] chamava Escola Viva e houve muitos trocadilhos por causa disso “Escola Viva porque a outra é morta”, “Escola Viva é câncer porque precisa matar uma para outra a poder viver”, era assim (TGE10).

Então ainda tinha essa propaganda muito intensa e por disputa de aluno como se o aluno fosse uma mercadoria, entendeu? Então isso foi muito ruim. E ainda há uma pequena rusga entre os profissionais, porque na época, saiu da escola praticamente 90% dos professores efetivos, foram obrigados a migrar para outra escola e eles migraram com uma raiva de ter que sair da sua escola pra ir para outra escola, então isso criou uma animosidade muito grande (TSR3).

A gente ainda sofre com isso até hoje [rivalidade]. Criou uma separação no momento da implantação, as escolas do tempo integral receberam muito mais verba para rodar toda infraestrutura da parte diversificada, de tudo que ela tinha, então ela recebia mais verba do que a escola regular, o professor do tempo integral recebia 25% a mais por dedicação exclusiva e o do tempo regular não, entendeu? Então tudo isso criou resistência [...]. Então criou sim, gerou sim uma animosidade e competição entre as escolas (TGE9).

Eu acho que o governo anterior, ele deu muita valorização à Escola Viva, muita propaganda para a Escola Viva e isso ofuscou um pouquinho as demais, [...] porque ele poderia ter iluminado uma, mas tinha que ter iluminado a outra também. Então a escola foi sendo vista de um olhar tão glamuroso, que isso causa inveja, isso causa ciúmes, isso causa sentimentos não tão positivos (TGE14).

Essas condições desiguais de investimentos e atenção por parte da gestão estadual entre as escolas da rede, fez evoluir a rivalidade e a competição entre escolas e a implicância, com o PEMTI ainda hoje se materializa em ações, como denúncias e campanhas contrárias ao PEMTI, já relatadas neste estudo. Destacamos também a “*disputa por alunos*” entre as escolas públicas, no intuito de enfraquecer e até mesmo esvaziar o Programa.

Ainda em relação às condições desiguais entre as escolas da rede, ficou realçado nas entrevistas o número de alunos e tamanho das turmas e a disparidade de investimentos. Conforme demonstrado no Quadro 9 deste estudo, a implantação do PEMTI gerou uma redução do número de matrículas no ensino médio em todas as escolas da Região do Caparaó que implantaram o PEMTI. Com a baixa demanda e as transferências de alunos das escolas de tempo integral para outras unidades, surgiram situações de sobrecarga de alunos nas escolas parciais e turmas pequenas nas de tempo integral.

A gente começa uma turma com 37 alunos no início do ano, depois tem turma que é fechada, que não fica os alunos, vão saindo, saindo, saindo. Isso também é um ponto

negativo, né? Aí vai lotando a outra escola e aí eu vejo isso também como outro ponto negativo. Manter uma escola aqui com poucos alunos e na outra sobrecarregada. A gente tem caso lá que tá com mais de 40 alunos em sala e aqui a gente tem caso de 20 e poucos alunos numa sala. Então não tá tendo lógica, né? Eu acho que ainda não viram o que que tá acontecendo, eu acho que tinham que estudar uma forma de melhorar isso tanto lá, como aqui, pra não ter um peso só em uma, porque o professor dando aula para 20 e poucos é uma coisa, agora dar aula para 40 alunos numa sala não é fácil (DTB6).

Hoje em dia nós temos mais vagas devido a esse fluxo de migração, de saídas mesmo, devido ao tempo, que não querem ficar o dia todo. Nós perdemos muitos alunos do ensino médio (TGE6).

Quando perguntados sobre as causas da baixa demanda e da evasão de alunos da escola, seja por abandono ou transferências, os profissionais relatam causas atreladas à situação socioeconômica dos discentes e de suas famílias.

Muitos por questão familiar, por questão financeira acabam optando pelo [ensino em tempo] parcial para trabalhar meio expediente, porque aqui é o dia inteiro. Então, pela questão da renda familiar, ele sai pra poder trabalhar [*sic*] (TGE5).

Eu acho que é mais o perfil do aluno [...] porque se o aluno não tiver o apoio em casa, ele não consegue ficar aqui, porque ele vai precisar sair e no caso, as transferências que tem em relação ao tempo integral são exatamente por isso, porque o aluno precisa trabalhar e ele sai. Então o perfil do aluno para ficar aqui é o aluno que tem em casa esse apoio de estudo, de orientação para ficar aqui (DTC19).

Os alunos do ensino médio, são os alunos que a gente mais perde. Por quê? Às vezes a família é muito pobre, eles têm que ajudar em casa, aí vai pro tempo parcial por isso. Já teve aluno que saiu chorando, porque teve a necessidade de sair pra ajudar em casa, entendeu? Então afeta um pouco o ensino médio sim, o tempo integral nesse sentido, porque eles têm que ajudar em casa e não tem como trabalhar estudando o dia inteiro, entendeu? (DTC20).

O tempo integral, de 9 horas, que é o nosso modelo, ele tem uma grande dificuldade para os alunos de classe social mais baixa, porque logo precisam trabalhar, então quando eles têm por volta de 16, 17 anos, eles já ficam na necessidade de ajudar com renda na família, entendeu? De ter o dinheirinho deles também, então isso é uma pressão muito grande, porque o horário deles não permite conciliar com quase nenhum tipo de trabalho, mas eu vi aqui e temos aqui alunos que trabalham a noite, noite e madrugada. Você imagina isso aí! Para quem estuda o dia inteiro é só realmente na necessidade financeira [...] as transferências que a gente tem solicitação, estão ligadas a isso também, a necessidade de trabalhar do jovem e das famílias pobres (TGE8).

Observa-se que as causas de evasão do PEMTI se relacionam a fatores já conhecidos e bem delineados por autores que investigam a etapa do ensino médio (Krawczyk, 2011; Sposito; Souza, 2014; Enguita, 2014; Marrafon, 2023), destacando-se a realidade do aluno-trabalhador e as carências socioeconômicas das famílias que impactam notadamente esta etapa de ensino. Assim, se o modelo do ICE preconizou a qualidade, parece não ter se atentado para desafios já há muito debatidos do ensino médio brasileiro, como a necessidade de conciliar trabalho e estudos e o subemprego entre os jovens, alargando as barreiras para

aqueles das camadas mais populares com o modelo de jornada escolar de 9 horas. Desse modo, pode-se inferir um desconhecimento das realidades de boa parte destes jovens, que constituem o público alvo do programa e ainda a ausência de mecanismos de manutenção destes discentes na escola, como bolsas, auxílios etc.

4.2.8 Influências sobre o currículo e a formação discente

Conforme já descrito anteriormente, o Espírito Santo antecipou em parte de sua rede escolar as modificações que viriam a ser implantadas no país todo a partir do novo ensino médio e da nova BNCC. Com a adoção do modelo do ICE, que possui várias semelhanças com as ideias defendidas pelo TPE e pelo MPB, o ensino médio capixaba passou a ter uma diversificação no currículo com a inserção de conteúdos como: projeto de vida, estudo orientado, clube de protagonismo e disciplinas eletivas. Inicialmente a proposta do ICE e da SEDU preconizava que essas temáticas fossem trabalhadas de forma integrada ao processo educativo; contudo, dadas as características dos vínculos profissionais docentes, a estrutura legal de sua atuação e empecilhos burocráticos e regimentais típicos das escolas públicas, essas temáticas transformaram-se em aulas com horários e professores específicos inseridos no horário de estudos dos alunos, de maneira separada de outras abordagens.

Na visão dos docentes, entre a proposta e a execução na prática ocorreu uma diferença muito grande, isso porque, na implementação, as diretrizes do ICE chocavam-se com a realidade tanto funcional quanto de trabalho pedagógico dentro das escolas. Desse modo, houve uma execução adaptada e possível das ideias da política pública quanto a esses temas, corroborando com as proposições de Ball (1994; 2001) acerca das diferenças verificadas entre os *Contextos do Texto e da Prática* nas políticas educacionais.

Além das dificuldades de execução das propostas pelas questões já pontuadas, também se verifica uma resistência dos docentes com a execução das ideias curriculares do PEMTI, conforme demonstra a fala do técnico regional transcrita a seguir.

O tempo integral ele visa envolver as questões socioemocionais, desenvolver protagonismo [...] com os meninos, eu faço isso em uma semana, com os professores isso demora meses e às vezes a gente não consegue. Lidar com os meninos e modificar a maneira de pensar do estudante é muito mais fácil do que do professor (TSR3).

O excerto acima deixa claro dois pontos importantes para lermos políticas públicas educacionais:

1) quando falamos em currículo do ensino médio estamos nos referindo a possibilidades de orientar a visão de mundo, a maneira de ser e pensar dos jovens e nos faz

refletir: até que ponto entregar algo tão importante a institutos privados contribui para a construção de sociabilidades?

2) professores são atores que exercem um papel fundamental na execução de políticas educacionais, constituindo-se uma espécie de “*sistema de freios e contrapesos*” da educação pública ao oferecem uma resistência maior às modificações propostas e, de certa forma, como salienta Ball (*et al.* 2011) são agentes capazes de interpretar, traduzir, transformar, seja por motivações de apoio ou resistência, uma política educacional.

Em relação à inserção da abordagem de competências socioemocionais, especificamente, observa-se uma resistência dos professores por não se sentirem suficientemente preparados para o trabalho conforme proposto.

Eu acho que deveria ser um professor capacitado para isso [competências socioemocionais], na verdade não um professor, uma parte psicológica, porque o professor acaba assumindo algo que muitas pessoas não é capacitado e é uma parte mais sensível que é trabalhada ali com o estudante. Então se o professor não tiver uma base psicológica mesmo, ele pode ser afetado em relação a esses problemas, [...] eu acho que deveria ser uma pessoa formada especificamente pra isso, pra trabalhar com esse sistema (DTC21).

Eu acho que [...] tá fugindo até da minha função, eu sou professora, [...] eu também não tenho condição, vamos dizer assim, psicológica ou nem só condição psicológica, mas também uma psicologia para lidar com o aluno, com certas atitudes que ele tem. [...] E o professor? Qual o emocional do professor? (DEC27).

Observa-se também um receio dos docentes em relação às próprias condições socioemocionais e psicológicas para assumirem essa temática com os discentes, reforçando que a resistência em políticas educacionais precisa ser analisada não apenas como político-ideológica-partidária, mas antes vista como relacionada a questões internas, pessoais e idiossincráticas dos atores escolares. Os profissionais da educação, enquanto sujeitos e atores que materializam as políticas, precisam ser ouvidos e capacitados sob pena do desconhecimento das condições, demandas e fragilidades dos docentes se constituírem pontos críticos ao andamento das políticas educacionais. Entre o pensado e o executado existem formas de implementação do currículo que, como pode ser inferido a partir das entrevistas, envolvem aspectos variados das condições que levam os atores a interpretar, traduzir e modificar as políticas educacionais.

Outra modificação inserida na proposta do PEMTI foi a adoção do projeto de vida dos discentes como central à abordagem pedagógica e curricular no ensino. Observa-se nos documentos que balizam o programa, conforme definido no Contexto *do Texto*, um discurso que preconiza a elaboração do projeto de vida e a vontade do estudante como aspecto central às conquistas futuras destes jovens. Conforme críticas feitas por Lamarão e Lamosa (2022)

acerca do que chamaram de “*novilíngua* neoliberal” no currículo escolar, essa abordagem desconsidera e afasta do debate com os discentes elementos de suas trajetórias de vida e das condições estruturais da sociedade e que afetam fortemente as oportunidades e escolhas dos jovens. A seguir, as falas de dois gestores do PEMTI, repetem e reforçam ideias da cartilha neoliberal e meritocrática, transformada em ferramenta de currículo por meio da construção do projeto de vida dos discentes do ensino médio.

As aulas de Projeto de Vida pra gente são muito sagradas, porque ali o aluno tem a possibilidade de canalizar suas potencialidades para poder ter sucesso. Então há essa visão, de garantir o sucesso do aluno que nos faz bem (TGE4).

A gente tem que tornar ele forte na sociedade, forte como um todo, para competir no mercado de trabalho, para competir numa avaliação externa, para competir para entrar numa universidade, para ele se sentir seguro dentro da condição de vida dele seja ela uma condição de vida com poder aquisitivo alto ou poder aquisitivo baixo [...]. Lá a gente trabalha também com Projeto de Vida, para ele ter o Projeto de Vida dele estruturado pra ele entender o que é possível para ele ser melhor na sociedade e na vida pessoal dele pra ele ser sempre feliz (TSR5).

Foi possível constatar nas entrevistas um otimismo maior com a proposta de projeto de vida entre os gestores e uma crítica maior pelos discentes. Conforme expressam as falas dos gestores TGE4 e TSR5, ocorre um alinhamento às ideias neoliberais e meritocráticas de currículo por parte dos profissionais de gestão, contrapondo-se por exemplo, a visão dos docentes presentes nos excertos a seguir.

Eu acho que eles [alunos] ainda não têm maturidade para entender o processo. Por exemplo: “eu quero ser médico” e se a gente jogar na realidade não é “vou virar um médico”, né? Dedicção, estudo, muitos alunos não têm situação financeira, para poder pagar o curso. Eu acho que pode gerar uma frustração no futuro ou com o passar do tempo, eles enxergarem isso, né? (DTB6).

Algumas das frustrações e medo do futuro tem uma questão familiar muito presente por trás. Então, por exemplo, nós temos alunos do terceiro ano com sérios problemas na família, questão financeira, pais em dívidas [...]. Então tem uma questão social muito presente (DTB10).

Eu acho que a gente tem que pensar que o protagonismo, ele gera uma, um equívoco também, porque às vezes esse formato, ele prevê o protagonismo, ele institui o protagonismo, tem documento legal, mas às vezes [pelo fato] da gente lidar com o público mais carente, às vezes a gente não consegue contar só com protagonismo deles e eles precisam ter os primeiros passos ali parados, porque a realidade impõe isso para eles (DEB11).

Nota-se nestes trechos de entrevistas um questionamento do projeto de vida como capaz de construir, isoladamente, uma situação de futuro aos jovens, o que se pode inferir talvez esteja atrelado ao maior contato dos professores com as realidades e dificuldades enfrentadas pelos discentes. Por estarem na ponta, materializando as ideias e metodologias preconizadas no currículo do PEMTI, os docentes encontram-se mais facilmente com as

limitações dos discursos e métodos preconizados pelos institutos privados para a escola pública e seus discentes.

Essa divergência de visões entre a gestão e os docentes quanto ao currículo também nos leva a refletir acerca das proposições de Lotta (*et al.*, 2018) em relação à posição social dos atores, suas trajetórias e fatores organizacionais que conferem discricionariedade aos agentes. No âmbito das políticas escolares, em especial ao ensino, nota-se que esses profissionais inserem suas visões fazendo leituras próprias e executando, da maneira que melhor concebem, as diretrizes propostas. Aqui, em nossa leitura, não se trata de resistência, mas sim de concepção pessoal sobre as limitações das propostas de currículo e metodologias quando em confronto com a realidade social dos educandos e de suas famílias. Esses aspectos reforçam a importância de diálogo e participação ativas entre os *Contextos do Texto e da Prática* (Ball, 1994; 2001) de modo que haja uma política mais condizente com a realidade de execução e que sofra menor interferência das adaptações promovidas pelos atores escolares que, em muitos casos, nem são conhecidas pelos gestores de políticas educacionais. Também sinaliza para o fato de que a presença de parceiros da iniciativa privada e de seus modelos não encerra a necessidade de articulação entre os atores que atuam nos distintos contextos de políticas educacionais.

Um outro ponto que dialoga com a realidade da implementação do NEM em outras redes estaduais refere-se à falta de preparação dos docentes para os novos conteúdos inseridos na proposta, bem como das escolas para ofertar a parte diversificada da formação: Projeto de Vida, Estudos Orientados e Disciplinas Eletivas. Apesar do PEMTI na rede capixaba ter oferecido uma formação inicial presencial e com carga horária maior, a rotatividade de pessoal no Programa, que é composto em sua maioria de docentes com contratos temporários, afetou significativamente a preparação dos profissionais para atuarem nesse novo currículo.

O professor, ele é preparado, ele tem a licenciatura dele na disciplina na qual ele se formou, mas quando ele bate dentro da escola, ele vive uma outra realidade que é de trabalhar com os componentes da parte diversificada. Então o professor, ele não é formado para trabalhar com [disciplina] Eletiva, Estudo Orientado, Pensamento Científico, Protagonismo. Isso é ruim tanto pro professor quanto pro aluno (TGE5).

Uma coisa assim, que foi uma crítica muito grande nossa, com o passar dos anos essa formação de profissionais para a escola, ela foi ficando cada vez mais enxuta, o tempo dedicado para formação desses profissionais foi diminuindo, o conteúdo foi diminuindo, a vivência. As pessoas estão entrando meio que “ah, é isso aqui, toma essa apostila e vão bora” (DEB7).

Em acréscimo, a diversificação e flexibilidade exigidas pelo currículo do NEM e preconizada pela nova BNCC, confrontam-se com a rigidez das organizações públicas que, apesar de adotar o modelo do instituto privado, na prática não conseguem solucionar questões

como a distribuição de carga horária, a escolha do componente pelo perfil, dentro outros. Essas situações criam uma execução possível e não a ideal dentro do PEMTI. Na prática, oferta-se esses componentes, contudo, os profissionais reconhecem que não como deveriam ser feitos. Questões legais e regimentais, como a equidade de distribuição de aulas, princípio básico da administração pública, e as possibilidades de vínculos funcionais e de carga horária dos docentes, afetam o modelo privado construído sobre premissas que, muitas das vezes, consideram o aspecto “ideal”, mas nem sempre possível, dadas as características das escolas públicas. Os fragmentos abaixo ilustram a dificuldade, por exemplo, de seleção de docentes por perfil, ocorrendo na prática de forma distinta do preconizado pelas diretrizes do PEMTI.

Eu acho que tem que ter esse olhar especial para essas disciplinas e o que acontece na realidade é: distribui-se as aulas dos professores depois quem tem vaga, independente se ele tem perfil ou não pra trabalhar com aquela disciplina, é atribuído aquele componente curricular para ele. Então fica um professor que trabalha insatisfeito com uma disciplina que ele vê que ele não tem muita intimidade com ela, então ele tem que se desdobrar mais, porque ele tem que pesquisar mais, dominar mais aquele conteúdo e preparar mais. Coisa que se a gente tivesse um professor com aquele perfil [...] ajudaria muito (TGE5).

Projeto de Vida, ele era por perfil, a base de escolha deveria ser: “vamos ver quais professores têm o perfil pra trabalhar numa disciplina tão importante que é o cerne do programa de tempo integral”. Na prática já é o contrário: “qual professor tem a cadeira mais folgada pra poder encaixar essa disciplina e vão bora, toca que é isso mesmo”, entendeu? (DEB7).

Outro ponto que dificulta são as próprias amarras do setor público em relação aos direitos de seus servidores e que um modelo privado não consegue contemplar ou lidar com essas situações; assim entre o discurso e o preconizado em termos de perfil e seleção de docentes, há uma realidade que assegura aos servidores públicos direitos que, na prática também modificam o desenvolvimento do Programa. O excerto abaixo ilustra essa dificuldade de seguir os preceitos, inclusive de perfil pretendido, diante das estruturas legais e funcionais públicas.

No primeiro ano eu tive um professor que a gente viu que ele não se adaptou naquele ano, mas era um servidor efetivo e aí ele recorreu né, enfim, a justiça deu ganho que ele permanecesse (TGE13).

Desse modo, sem uma conexão entre diretrizes do NEM e da parte diversificada da BNCC com perfil e formação docente oferta-se uma educação aligeirada nesta parte que foi inserida em substituição a carga horária de conteúdos básicos do ensino médio como História, Filosofia, Sociologia etc.

Pela ausência de perfil e formação adequadas ainda se compromete tanto a qualidade das condições de trabalho docente quanto o ensino recebido pelos discentes. Assim, perde-se

a possibilidade de avaliar os efeitos dessas mudanças sobre o currículo do ensino médio, uma vez que, são elaborados de uma forma e executadas de outra.

4.2.9 A visão dos atores sobre a gestão escolar no formato do parceiro privado

Durante os estudos desta tese um questionamento recorrente era se e como as escolas sofriam modificações a partir dos processos de implementação de modelos educacionais em parceria com institutos privados. Responder essa pergunta é uma tarefa árdua visto que existem distintas visões na literatura e exemplos diversos na pesquisa empírica. No percurso da pesquisa de campo, sobretudo das entrevistas, foi possível observar que o discurso gerencialista, ancorado na premissa de que a gestão privada é o modelo capaz de assegurar melhores resultados e de que sua transposição às escolas é o caminho para alcançar o desempenho esperado (Apple, 2005; Lima, 2018b; Castro, 2019), é reproduzido por alguns gestores de nível regional e escolares que incorporaram a visão de que a escola deve se espelhar em uma empresa, conforme pode ser lido nos trechos a seguir.

A escola de tempo integral, ela é uma empresa, ela é toda formada, toda pensada, toda sistematizada para que tudo funcione muito bem, nada é desassistido, então eu acho que se espera de um gestor de uma escola de tempo integral é que ele saiba fazer essas articulações, saiba fazer tudo isso rodar. A escola hoje é muito uma empresa, parou de trabalhar naquela esfera do subjetivo e hoje ela trabalha com dados e isso permite aprimoramento, isso permite leitura, isso permite intervenções, isso permite crescimento [...] toda uma sistemática planejada no plano de ação no início do ano letivo (TSR2).

Então nesse sentido de trabalhar com dados, de se profissionalizar, eu vejo a escola hoje mais como um espaço mais profissionalizado, mais sistematizado de ensino do que era algumas décadas atrás e aí a escola de tempo integral foi a grande colaboradora disso, porque a partir da implementação da escola de tempo integral que a gente vê essa guinada, essa mudança de rumo, esse trabalhar com dados. Então foi um divisor de águas a implementação da escola de tempo integral, também é nesse sentido, de [...] suas ações serem para ganhar mais resultados à frente e isso aconteceu nitidamente (TGE2).

A questão do planejamento, é uma empresa, é uma empresa, você tem metas, você tem planejamento, você tem *feedback*, você tem PDCA³². É uma empresa e eu fui aprendendo a viver assim, tudo na planilha, tudo na planilha, tudo na planilha, porque a gente não tinha esse costume (TGE10).

Nota-se nos excertos acima que ocorre uma assimilação entre profissionalização da gestão e empresas, como se, necessariamente, a gestão pública não dispusesse de métodos de gestão profissional. Nesse ponto, precisamos recorrer a Apple (2005) que expõe com clareza os impactos que anos de discurso de eficiência e eficácia privadas em detrimento do setor público causaram na sociedade. Com o passar dos anos, tornou-se quase inquestionável que a

³² O ciclo PDCA consiste em um modelo que divide os processos de gestão em quatro etapas, cujas iniciais são provenientes das palavras inglesas *plan* (planejar), *do* (fazer), *check* (chechar) e *act* (agir) (Deming, 1990).

gestão pública é incapaz de produzir resultados se não adotar o modelo empresarial como parâmetro. Percebe-se que as falas dos gestores transcritas anteriormente, elucidam essa assimilação reconhecendo que, antes não existia profissionalismo e, que qualquer prática de planejamento, monitoramento e foco em desempenho são provenientes do setor privado, tendo a escola que se “transformar em uma empresa” para ter melhores resultados.

Por outro lado, essa visão de semelhanças entre escolas e empresas não é encontrada entre os docentes entrevistados. Eles assimilam o parceiro privado, seu modelo e métodos, contudo, continuam a perceber a escola como espaço público e vinculando mais a educação a aspectos sociais que gerenciais. Suas falas ressaltam aspectos de dificuldades, de desafios, de conquistas, mas não pelo modelo gerencial e sim por questões como a realidade dos alunos, os problemas socioeconômicos das famílias, o esforço da equipe, dentre outros.

Na ponta, os docentes sentem as técnicas de gestão adotadas mais com desconfiança que com crença. Assim, suas análises ressaltam questões como o excesso de controles burocráticos e outros procedimentos que não fazem sentido a eles. Nessa comparação entre gestores regionais e escolares do PEMTI e os docentes é possível observar que o primeiro grupo percebe que a escola se *transformou* numa empresa e por isso tem técnicas de controle e verificação de resultados, já o segundo entende esses controles como ações sem sentido, desconhecendo o uso que é feito deles.

Em termos burocráticos, às vezes chegam demandas pra gente, administrativas, burocráticas, que você se pergunta o real sentido daquilo. Por exemplo, às vezes vem um documento pra você fazer tal coisa, aí você faz, imprime, assina, entrega e aí depois você tem que preencher o mesmo documento online, virtual pra você preencher e mandar e aí você fica se perguntando o sentido desse tipo de coisa, sabe? Porque são coisas que tomam tempo, que às vezes tiram um tempo de um planejamento (DTD37).

Muitos professores alegam que tem muita demanda burocrática para dar conta e o *tete a tete* ali com o aluno nessa formação humana vai se perdendo. A gente é cobrado principalmente por isso, mas no dia a dia, no chão da escola é o que a gente menos tem tempo pra fazer. É tanta coisa, tanta burocracia que na hora que é realmente pra gente ter aquele respiro, aquele olhar individualizado é a mesma história, “cadê o tempo?”, “olha a demanda!” (DEB7).

O Estado quer contabilizar tudo, ele quer índice, então você precisa jogar aquilo tudo no sistema, tá tudo ali é uma forma de controle também, eu entendo isso, mas eu acho que é muito mais uma questão de índice assim, toda essa burocracia, sabe? Que acaba engessando um pouco (DTB16).

Eu tenho dificuldade de visualizar assim: “o que que vai ser feito com esses dados posteriormente? A gente vai realmente trabalhar naquilo? Quais as disciplinas? Ou quem que vai trabalhar com aqueles resultados? (DED38).

Percebe-se assim que a visão da escola como empresa para nos níveis de gestão, encontram barreiras para se materializar entre os docentes, para os quais prevalece mais a burocracia do modelo do que suas *técnicas inovadoras*.

Em adição essas novas formas de gestão e seus controles de resultados e atividades, são interpretados pelos docentes, contraditoriamente, como empecilhos à melhoria da educação, uma vez que demandam um tempo significativo e que poderia ser empregado nos processos de ensino.

As coisas começaram a ficar mais engessadas, mais mecânicas, mais “vamos é isso, tempo tá correndo” [...] hoje tá tudo muito atropelado, as demandas aumentam, o tempo de envolvimento com esse olhar da educação diminuiu, “vamos que a coisa da burocracia ganhou mais espaço nessa formatação (DEB7).

Aqui eu percebi que o professor não só elabora aulas, dá aulas, ele tem uma função com questões burocráticas muito grande e que às vezes toma muito tempo do professor, que poderia ser um tempo que ele poderia se dedicar a um estudo, pra me aprofundar mais numa didática. Eu, por exemplo, não tenho tempo de estudar e de aprofundar, se eu quisesse pensar numa aula diferente. Eu não consigo ter tempo pra estudar como essa aula poderia ser e aí isso é um problema [...] e aí somando a isso, tem as questões burocráticas que são delegadas e aí eu não consigo ter um tempo pra me dedicar a um aprofundamento ou uma prática para melhorar o meu empenho como professora, eu sinto muita falta disso (DTB14).

Quem veio pra cá com a intenção de “poxa, agora eu vou ter 40 horas, vou ter tempo pra preparar uma mega aula com muita coisa diferenciada, lúdico” não foi assim, a realidade foi outra, ou seja, a gente quase que tinha menos tempo, hoje ainda permanece, quase que a gente tem menos tempo para preparar uma aula. Porque assim, é tanta burocracia que a gente atropela, quase que a aula mesmo fica em segundo plano, porque você tem que atender a burocracia. sobrecarregou, acho que ao invés de melhorar, piorou! A questão burocrática aumentou, então o tempo que a gente tinha de planejamento reduziu-se muito (DTC25).

A única coisa que eu vejo de ruim aqui né, no Espírito Santo, é a parte burocrática que te toma um tempo que você poderia estar, por exemplo, planejando aula legal e você tá ali preenchendo o Seges, preenchendo Tesa, preenchendo currículo, respondendo ocorrência de aluno, mandando ocorrência de aluno pra mãe [...]. Então eu acho que essa burocratização te toma muito tempo e é um tempo que você poderia tá fazendo outras coisas (DTB16).

A última fala docente ilustra uma percepção recorrente: a da duplicação de sistemas de controle dentro do PEMTI; o primeiro sistema, o SEGES³³, é o sistema oficial de registro de faltas, notas, conteúdos, currículos, ocorrências e demais registros e foi designado pela SEDU para toda a rede estadual; o segundo, o TESA³⁴ é um sistema adotado pela SRE Caparaó, que trata basicamente das mesmas informações e requer duplo lançamento dos docentes em ambos os sistemas. Além da percepção de duplo trabalho e da perda de tempo

³³ O SEGES é um diário online, desenvolvido e adotado pela SEDU, que pode ser acessado por aplicativo ou site e que permite aos professores lançarem as informações e aos pais e alunos as consultarem.

³⁴ A TESA é um *web-software* desenvolvido e adotado pela SRE Caparaó com foco no modelo educativo do tempo integral do estado do Espírito Santo (TESA, 2023).

para dedicação ao ensino por estas demandas, chama atenção o fato da SRE Caparaó atuar de forma distinta dentro do PEMTI. Algumas falas exaltaram a vontade de executar um trabalho e ganhar destaque por parte da coordenação regional do Caparaó, como sendo motivadoras para a adoção de um segundo sistema próprio. Independentemente do motivo, o fato ressalta a discricionariedade em nível regional para fazer adaptações e inovações dentro do PEMTI que não foram pensadas e definidas pelo modelo do parceiro privado, tampouco adotadas por ele de maneira padronizada em toda a rede estadual. Realçando, por conseguinte, divergências de implementação e trabalho entre superintendências regionais e que afetam o próprio processo de ensino, conforme fora relatado pelos docentes.

4.2.10 Participação e permissões para construção e adaptações no PEMTI

Sendo a implementação de uma política educacional sujeita a interferências dos diversos contextos e as várias características e interpretações dos atores (Ball, 2001) é salutar verificar de que forma e por quais mecanismos se oportunizam a participação e as aberturas às modificações e adaptações que possam surgir na materialização da política.

Sobre esses aspectos percebemos uma visão quase unânime dos docentes de que a participação é apenas na execução do modelo e não envolve outros aspectos de reflexão e construção que adequem o modelo às necessidades vivenciadas na ponta da política.

Só mandavam as informações pra gente fazer, tipo assim: “vai lá, executa”. Nós estamos numa máquina e nós não somos robôs, então nós temos que conversar, nós temos o direito de questionar algumas decisões, porque aquilo às vezes, realmente, não nos cabe por causa que nós temos os comandados, mas será que só porque nós somos os comandados, nós não poderíamos estar dando uma opinião que seria interessante? Eles nos ouvem pouco, eles ouvem muito pouco os professores (DED38).

A gente já bateu muito nessa tecla assim, de que algumas coisas, elas vêm estruturadas e a gente percebe que não funciona muito bem aqui e mesmo assim elas ficam, porque tem que ser, entendeu? Então assim, interesse de quem? Não sei. É local? É daqui da nossa escola? É algo maior que envolve superintendência? Não sei, mas a gente várias vezes, a gente já identificou muito isso, a gente até faz algumas mudanças, mas assim, eu acho que são mudanças que não são nem decididas por nós. Estudo Orientado é um exemplo disso, a gente está há anos batalhando com Estudo Orientado e Tutoria, eu falo que são nossos calcanhares né, porque assim, é todo ano a mesma história, “gente não tá funcionando, não tá rendendo”. Quando você pega o programa, o Estudo Orientado tem outra proposta, no chão na escola mesmo ele funciona como aquelas aulas de atividade de reforço (DEB7).

Eu não vejo um momento para falarmos do PEMTI, a gente fala das ações, do plano de ação dentro desse modelo, a gente fala das partes exitosas, né? Mas de fato do programa eu não vejo isso: “ah vamos fazer aqui uma reunião para falarmos do programa tempo integral”. Muita coisa vem pronta de fora, vem engessada pra gente e isso aqui não tá em discussão (DTB15).

As falas acima exaltam a falta de interação entre os atores que planejam em nível estratégico ou institucional e os que executam nas escolas; contudo, também permite observar que o escrito, por vezes, não é executado como pensado e determinado e, por falta dessa troca na construção do Programa, se materializa de outra forma, fazendo adaptações que são desconhecidas da gestão estadual e do parceiro privado, conforme consta na entrevista docente DEB7.

Essa ausência de troca entre os *contextos do texto e da prática* (Ball, 1994; 2001) é também elucidada em falas que ressaltam a desconexão do PEMTI e suas necessidades e dificuldades na ponta, ao mesmo tempo que revela também a percepção dos profissionais de que o modelo não deseja questionamentos, sendo fechado a esse tipo de interação construtiva ou adaptativa da política educacional, conforme pode ser lido nos excertos de entrevistas a seguir.

O programa, ele é justamente o contrário do que prega o princípio da gestão democrática, o programa verticalizou a escola, verticalizou as decisões [...]. Muitos dos problemas de gestão aqui passam pela falta de autonomia da escola, o programa já vem engessado, ele parte do princípio de que a realidade no município de 30 mil habitantes, é a mesma realidade da periferia da Grande Vitória, sabe? O programa tem que ser implantado da mesma forma. Então já vem um programa engessado e isso trouxe também uma verticalização, as escolas hoje têm pouca ou nenhuma autonomia. [Quando] a gente questiona as diretrizes, nós ouvimos: “isso é determinação da Superintendência, isso é determinação da Sedu, isso é determinação por meio do Estado”. São realidades diferentes, são feitos de forma vertical, alguém dentro de um gabinete distribuiu: “olha, você vai ser isso, você vai ser aquilo”, sem ouvir e a escola não tem a prerrogativa de ser ouvida, a comunidade não tem a prerrogativa de ser ouvida (DED36).

Eu sinto que a gestão tá lá em Brasília e os professores estão aqui, não há diálogo, só há informes, só há imposição e isso é ruim. No fundo, a gente vê que já tá certo, eles só às vezes trazem algum questionamento, alguma coisa do tipo: “você foram ouvidos” e no final fecha aquilo que é de interesse deles. Eu falo muito, eu questiono muito e de um lado é bom, de outro não, porque o sistema não quer esse tipo de pessoa, ele quer que balance a cabeça e é isso aí, pronto e acabou (DEC27).

Na percepção dos docentes essa ausência de espaço e essa submissão às decisões, ainda que se constate que existem necessidades de adaptação, são agravadas pelo baixo número de docentes efetivos que se encontram nas escolas que adotam o modelo. Nas quatro escolas, mais de 80% dos professores atuam em regime de designação temporária, o que, de certo modo, implica em receio desses profissionais em se manifestarem e serem vistos como “problemas” às escolas; uma vez que podem ter seus contratos rescindidos, estes podem preferir não se manifestar de maneira mais incisiva sobre as necessidades de adaptações.

No discurso a gente sempre teve essa possibilidade pra falar o que a gente pensa e tudo, só que eu falo contigo que depende muito do quadro de professores. O quadro de professores que a gente tem atualmente, por ser a maioria em designação temporária, é um público que, querendo ou não, pensa muito antes de falar. Porque

sempre vai ter aquela insegurança do tipo “meu Deus se eu ficar falando muito que tá ruim demais, se eu ficar falando que eu não dou conta ou que isso não é muito assim”, de repente eles acham que eu não tenho perfil [...]. Então a gente fala que a gente que é efetivo acaba ficando reduzido né, porque você tem um grupo extremamente grande assim, de pessoas que tão ali tipo, não querem se envolver muito com aquilo que deveria ser criticado, então a gente brinca falando que a gente acaba fazendo a parte chata, mas somos a minoria (DEB7).

Os DTs vão ficar quietos e aí os efetivos vão falar e aí a gente acaba até meio marcada (EC27).

Ao mesmo tempo que os professores contratados podem representar uma maior facilidade à gestão do PEMTI, uma vez que possuem mais limitações de fala, em função da precariedade de seu vínculo profissional, a rotatividade de professores afeta a escola e o modelo de ensino adotado, levando a uma necessidade constante de formação e uma perda significativa de saberes e experiências com o fim dos contratos.

A rotatividade, ela atrapalha o processo. Quando a gente coloca o professor, quando a gente faz uma equipe, igual eu estou com a equipe hoje, tem dois anos que eu estou trabalhando e não foi fácil, foi muito sofrido. Aí chega final do ano vão cessar todos os contratos, para começar tudo de novo. Eu só tenho três [docentes] efetivos (TGE6).

Esse baixo número de docentes efetivos nas escolas do modelo de tempo integral da Região do Caparaó, está atrelada a alguns fatores identificados pelos docentes, tais como: a imposição de vínculo integral de 40h na mesma escola, a retirada da gratificação remuneratória para essa dedicação e um maior volume de trabalho e de cobranças nas escolas que adotam o modelo.

A gente perdeu muito, a gente tinha um grupo muito grande de professores efetivos aqui, muito grande. Quando veio o fim da gratificação pela dedicação exclusiva que deu uma queda considerável no salário, a gente teve um quadro reduzidíssimo, os professores falaram: “não, é um esforço muito grande estar aqui, ter que fazer essa entrega para além da minha disciplina, me envolver com outras áreas, ter que estudar sobre outras formações humanas, ir pra área da psicologia, da sociologia e vamos estudar, formação, sem eu ter até o rendimento favorável, eu tô sendo muito mais cobrado do que na escola de tempo parcial com a minha formação base” e aí muitos optaram por sair e aí a gente começou a ter a cada ano um rodízio muito grande da equipe, hoje nós somos cinco efetivos numa escola desse tamanho, e todo ano e durante o ano a gente tem muita troca [de professores] também (DEB7).

O tempo integral, hoje, aqui na Região, ele não é opção para [professor] efetivo, porque eles alegam [...] que trabalham muito mais, para ganhar a mesma coisa que alguém que está no parcial. Então, eles saíram. Mas vamos colocar aqui, por exemplo, um professor de Português, ele fez a sua formação para dar aula de português, ele não fez a formação para dar a aula de Pensamento Científico. Ele não fez sua formação para vir e dar aula de estudo orientado, de Projeto de Vida e tudo mais. Ele precisa estudar muito mais, ele precisa pesquisar, não que o professor não seja pesquisador, mas o tempo que ele está pesquisando para parte diversificada, ele poderia estar pesquisando para sua parte de BNCC (TGE6).

Desse modo, observa-se que, apesar do modelo ser pensado para ter adesão do docente à escola, na prática, como os efetivos possuem escolha sobre onde atuar, acabam optando por deixarem as escolas do PEMTI no formato do ICE e irem para outras escolas. Por sua vez, os professores contratados em regime de designação temporária, não podem fazer o mesmo, visto que têm seus contratos vinculados às vagas não ocupadas pelos professores do quadro efetivo.

Se você perguntar aqui na escola quem tem vontade de continuar aqui ano que vem, só quem não tem opção mesmo. Efetivo, aqui tem minoria, pouco efetivo aqui, a maioria tá lá no [ensino] parcial. Então com certeza, a cobrança aqui é bem maior do que lá, pra eles escolherem lá e aí nós contratados não podemos escolher, ficamos aqui (DTB8).

Outrossim, depreende-se que essas alterações no quadro profissional docente afetam não apenas o modelo pensado e deliberado, mas também impactam a vida escolar, a construção de vínculos, a cultura e o clima escolares, o pertencimento e a conexão entre discentes e docentes e entre a própria equipe de professores, fatores que são importantes no processo de ensino-aprendizagem e para o alcance de resultados escolares (Gomes, 2005).

Por fim, cumpre ainda acrescentar que a ausência de diálogo e trocas de saberes construídos entre os *contextos do texto e da prática* (Ball, 1994; Ball *et al.*, 2011) além de limitarem o aperfeiçoamento da política educacional, adequando o modelo de acordo com as realidades de implementação, ainda dificultam a avaliação da efetividade e eficácia do modelo. Como avaliar uma política educacional que teve suas diretrizes alteradas na implementação? Como mensurar os resultados promovidos pelo modelo se o formato não é realizado conforme previsto? As falas a seguir ressaltam que, independentemente da abertura de espaços para aperfeiçoamento do modelo de política educacional, ocorreram adaptações não previstas e, até mesmo desconhecidas, da gestão em nível estadual e do parceiro privado.

Quando eu conheci o projeto eu fui estudar ele, eu achei muito bonito, no papel, só que eu assustei quando eu fui pra prática, que eu vi que é bem diferente colocar o que tá ali na prática. As [disciplinas] eletivas não funcionam como deveriam funcionar, o Estudo Orientado então é o que eu acho totalmente contrário do que tá ali (DTB6).

Nem tudo se vê nas teorias, nos conceitos, nos livros; quando a gente cai no chão de escola é difícil, é complicado implementar cem por cento, tem falhas, tem ajustes, tem alinhamentos, coisas que precisam ser feitas. Às vezes, enquanto profissional, a gente no dia a dia, você acaba assim, tendo que tomar outras atitudes (DEB11).

Eles não estão dentro da escola, não conhecem o movimento de uma escola, eles conhecem gabinete, teoria, o papel, aquilo que eles leem de autores, entendeu? Aí fica querendo implantar e jogar pra cima das escolas, mas não estão aqui para ver a realidade, como acontece no dia a dia da escola e nem estão aqui pra nos ouvir, porque nada que é inserido aqui, eles perguntam: “que que vocês acham? vocês acham que isso aqui daria certo? isso aqui dá um bom resultado?” Quando a gente vê, já implantou e a gente faz o que dá para ser feito e ninguém pergunta mesmo

(TGE5).

Eu acho que de ponto positivo a gente tem ainda o que tá no papel, porque é sério, você olha pra Eletiva, a ementa, você olha Projeto de Vida é a coisa mais linda do mundo, só que no dia a dia a gente não tem tempo, a gente é devorado por demandas que chegam o tempo todo [...]. No papel o programa [...] ainda é um programa muito bonito, ele ainda é um programa que tem olhar humano, que ainda consegue fazer essa aproximação da escola com a família e com a sociedade, mas na prática a gente ainda tem muita dificuldade, porque há um excesso de demanda, a burocracia ainda atropela (DEB7).

Assim, verifica-se mais uma vez que os modelos oriundos de PPP ou determinados pelos institutos privados pouco podem diante da imperiosidade da realidade escolar e de seus atores que não apenas executam uma política concebida e formatada, mas a modificam com frequência para torná-la realizável.

4.2.11 Situação docente: cobrança e adoecimento na escola do PEMTI

Durante a realização das entrevistas compreensivas, caracterizadas pela permissão para o livre pensar e expressar dos entrevistados, destacou-se a ocorrência de muitas falas voltadas à saúde mental dos docentes. Desse modo, apesar de não ser um tema previsto inicialmente como objeto de estudo da investigação, consideramos salutar apresentar e discutir a questão que foi relatada em diversas entrevistas tanto por técnicos de gestão como por docentes. Em uma sociedade marcada pelo *teacher burnout* (Caldas, 2016), os participantes da pesquisa relatam a difícil situação em que se encontra a saúde mental e emocional dos profissionais da educação.

Alguns engolem seco e aí começa a ter gente que manifesta, você percebe, ansiedade, a gente teve vários casos aqui de professores que vira e mexe ao longo desse último trimestre “fulano tá aonde? Ai, teve que ir pro hospital, a pressão subiu muito” entendeu? “Fulano tá aonde? Ah, precisou tirar licença, tem que dar um tempo, o médico falou: se afaste uns dois meses da escola”. A gente teve casos recentes, tem professor que ainda tá afastado, DT. Tem professor efetivo que também precisa ser afastado [...] (DEB7).

Se você for analisar, se a sua pesquisa fosse voltada pro índice de atestados que se tem hoje dentro das escolas estaduais de tempo integral você ia ficar espantada. É uma realidade das escolas de tempo integral, muitos não aguentam, saem e os que não saem, não têm opção, porque não conseguem vaga em outras escolas, acabam ficando por necessidade financeira de permanecer [...]. É realmente uma cobrança, maior, só não enxerga quem não quer enxergar ou que não tá dentro da realidade do chão da escola pra ver esse diferencial. Então hoje, se a gente for analisar os atestados, se fosse só pra parar em caso de ansiedade e depressão aqui a nível de funcionários, seria altíssimo. Nossa escola não passa uma semana que não tenha no mínimo dois, três professores com atestado, não passa. Semana passada nós tínhamos um dia com cinco atestados semana passada. Isso não é coisa que acontece esporadicamente, não, esporadicamente é a gente ter um período que tenha os funcionários todos dentro da escola, questões emocionais, depressão, ansiedade (TGE5).

Apesar do adoecimento mental ser uma situação muito frequente nas redes escolares, conforme demonstram estudos anteriores (Caldas, 2016; Silva, 2020; Estormovski e Esquinsani, 2022), o PEMTI desenvolvido no modelo do ICE, na visão dos entrevistados, além de não amenizar o problema, contribui para seu agravamento. Assim, as falas relatam que a estrutura do programa, as muitas cobranças, a dificuldade de adequação do modelo à realidade, as vulnerabilidades sociais dos alunos e de suas famílias e a excessiva carga de trabalho e de exigências têm acarretado o esgotamento e o adoecimento docente. Observa-se que o PEMTI ao prever que “não existe aula vaga” desconsiderou situações diversas que podem ocorrer nas escolas e com seus profissionais e que, na falta de um profissional “reserva” que possa dar suporte, a ausência de um colega sobrecarrega o outro, tirando-lhe tempo de planejamento e aumentando a pressão de prazos e tarefas, que, conforme relatado pelos entrevistados já são grandes.

O Governo não paga atestado menos que quinze dias. Então o professor que tira hoje um atestado de quatorze dias, a escola fica quatorze dias com esse professor que teria uma carga horária de 40 horas, aqui dentro sem ter ninguém pra atender, aí o que que acontece? O outro professor que já tem pouco tempo dele, ele deixa de planejar, porque tem que cobrir o outro, porque não existe aula vaga, aqui não existe aula vaga. Então o tempo que ele poderia estar se dedicando ao estudo de planejar uma aula de qualidade, ele não pode porque ele tem que substituir. Não existe aula vaga [...] então ele também não planeja, ele sente falta também dessa questão de ele ter o tempo dele (TGE5).

Aqui exige muito, ou você é bom ou você não é. A gente, nossas aulas são vigiadas, a sua expressão tem que ser, o seu conteúdo tem que ser explorado, os meninos olham tudo, nosso conteúdo programático, que que você dá. É tudo vigiado [...] muitos professores chegaram aqui e foram embora no outro dia, não conseguiram, porque é muita pressão, muita pressão, muita pressão. Não, há espaço não, a gente tem reunião frequente e a gente tem que seguir um modelo, se vier uma novidade é aquilo ali que a gente tem que seguir (DTD30).

Outro ponto também relatado com frequência refere-se à formação e capacitação docentes. Um primeiro aspecto está vinculado à obrigatoriedade de participar de cursos virtuais oferecidos pela SEDU e parceiros privados. De acordo com os entrevistados, há uma cobrança para que os professores da rede cursem várias formações em seu horário de trabalho; contudo, como os mesmos relatam o tempo é insuficiente e os cursos acabam se transformando em um peso para eles.

Algumas coisas são em excesso, até mesmo cursos em excesso que a gente não consegue executar dentro do horário de trabalho, então muitas das vezes, a gente faz fora do horário de serviço, então isso acaba pesando um pouco e a quantidade de PLs eu acho muito pouco, porque isso acaba impactando na qualidade da nossa aula (DTC21).

Aqui dentro da escola, a gente tem que cumprir esses cursos, eles são demandados pra gente, eles não são opcionais. Olha, essas formações online, elas são bem frias assim, a gente não sente aquela presença que é importante para animar os

professores [...]. Então essa frieza também, ela fica potencializada, na minha opinião, quando os professores não querem tanto o tempo integral, sabe? Eu sinto que alguns professores, eles estão aqui, porque eles precisam trabalhar, então essa frieza do curso mais esse distanciamento já natural do professor, parece que pra mim atrapalha ainda mais (DTC22).

Nesse exato momento, eu estou fazendo nove cursos de formação continuada, nove. Eu estou fazendo nove cursos, mas afirmo a você que não é da forma e com a qualidade que deveria ser feito. Eu não tenho tempo pra fazer esses cursos. O trabalho demanda muito tempo, o tempo de planejamento da escola não dá [...] então o tempo fica realmente escasso. E por que eu tô fazendo tantos cursos? Eu não sou professor efetivo, eu sou professor DT e na grande maioria das vezes [...] esses cursos, eles contam como titulação, são eles que vão me garantir o meu trabalho do ano que vem (DTB15).

Assim, a formação docente funciona como uma linha de montagem, com formato virtual e onde a quantidade importa mais que a qualidade e a reflexão, demonstrando uma visão do docente como executor de métodos e não como um intelectual (Giroux, 1997), com papel central na construção da sociedade e da sociabilidade.

Outro fator ligado à formação está vinculado ao desenvolvimento das partes diversificadas do currículo tais como projeto de vida, protagonismo, disciplinas eletivas etc. Por não se sentirem preparados para assumir tais conteúdos, mas de certo modo, forçados pela necessidade da escola, isso se configura uma pressão sobre os docentes.

Ai meu Deus, se sobra PV [projeto de vida] para mim. Nossa Senhora, que que vai ser da minha vida? Misericórdia. Às vezes eu tô sobrecarregado naquela semana, eu estou com um monte de coisa pra fazer e na hora do meu PL eu tenho que substituir o colega, isso é negativo, ou seja, eu já tô com o tempo escasso, para eu poder planejar aquela mega aula, a gente não consegue (DTC25).

Essa pressão por assumir conteúdos da parte diversificada para os quais o docente não se sente apto é ampliada por falas da gestão que elucidam que, não atuando em todos os componentes do currículo do modelo de tempo integral, o docente poderá ser desligado. Uma vez que as escolas do PEMTI, participantes da pesquisa, já funcionam com a expressiva maioria de seus docentes em regime de contratação temporária, certamente esse peso é amplificado sobre esses profissionais.

Eu tenho professores que não querem: “eu quero, sou professora de Matemática e só vou dar aula de Matemática”, não cabe esse professor mais aqui (TSR2).

Tomando de Silva (2020) o conceito de *preariado professoral*, podemos observar que a perda de *status* profissional não se manifesta apenas em falas que tentam desqualificar os educadores, mas se traduz em aspectos de políticas públicas que aliam o discurso neoliberal, de substituição daqueles que não se encaixam por outros melhores, à desvalorização, sobretudo de remuneração do setor público. Assim, os docentes seguem no fio

da navalha entre sobreviver a todas as condições impostas ou ao desemprego, se submetendo a situações que os sobrecarregam.

O Estado não me paga pra trabalhar em casa e eu não vou trabalhar em casa, eu não aceito mais fazer isso comigo, porque eu fiz, só que teve uma época que eu tirei internet da minha casa pra falar assim: “eu quero ver agora eu trabalhar dentro de casa, eu quero ver se eu vou trabalhar, não tem internet” [...]. Você coloca um empregado, você monta uma empresa e se o empregado ficar duas horas a mais, o que que vai acontecer? Você vai ter que pagar e por que o Estado não paga a mim? (DEC27).

Não tem como ele [o professor] entrar numa escola de tempo integral e acreditar que ele vai conseguir acompanhar a família para médico, que ele vai conseguir fazer um tratamento longo de saúde, assim, é muito complexo, porque a escola de tempo integral, por mais que você, enquanto professor, precise fazer um tratamento, a lei vai te assegurar, porque você tem direito a atestado, só que nessa avaliação, se o atestado for impactante para a escola de tempo integral, isso vai ser considerado, por quê? Porque os alunos de escola de tempo integral, eles não podem ficar de aula vaga. Então se você não está aqui cumprindo sua carga horária, porque você está de atestado, é um direito, entretanto os colegas que estão aqui deverão ser remanejados pra essa aula, então esse aluno vai ter aula com outro colega (DTD35).

4.2.12 Pressões políticas e os impactos da mudança de governo estadual sobre o PEMTI

O PEMTI em parceria com o ICE foi desenvolvido no ES durante o terceiro mandato do governador Paulo Hartung (2015-2019), entusiasta de longa data da atuação privada e de seus modelos na gestão pública (Lima; Sperandio; Costa, 2020). A gestão foi marcada por austeridade fiscal e sucateamento de serviços públicos à exceção do PEMTI, preconizado com recursos e apoios diversos, incluindo muita divulgação.

Em 2017 eclodiu a “greve da PM” movimento de aquartelamento que durou 21 dias e instaurou um caos na segurança pública, economia e sociedade capixaba em geral³⁵. Esse cenário abalou o apoio político a Hartung e a seu grupo aliado que já contava com insatisfação significativa dentre os servidores públicos estaduais e teve ampliada a rejeição popular ao governo.

No âmbito da educação, as maiores reivindicações se concentravam na desigualdade entre escolas da mesma rede estadual, com a disparidade de investimentos entre unidades que contavam com o modelo do ICE e as demais, além de questões como a gratificação paga apenas aos docentes do PEMTI, conforme já fora discutido no presente estudo.

Com a mudança [de governo] ele permaneceu com a escola de tempo integral, mas aconteceram algumas mudanças, até porque a gente vivenciou aqui uma comparação muito grande entre escola de tempo integral e escola de tempo parcial e isso gerou uma confusão, um problema (DED34).

³⁵ Para compreender o impacto desse movimento no processo político capixaba, recomendamos a leitura do trabalho de Rocha (2018).

Esse cenário levou o candidato Renato Casagrande a se comprometer com equidade dentro da rede estadual, sendo essa bandeira inserida em sua plataforma política e colocada em prática após sua eleição em 2020.

Nosso secretário [de educação] colocou a palavra equidade na rede, equidade. Então quando você chegava na Sedu, tinha um quadro lá no *hall* de entrada e ali já estava escrito que não há diferença na rede, que todos são iguais e que vamos ter equidade (TGE10).

Trocou o governo, aí a nova gestão deu atenção balanceada, hoje as verbas são mais balanceadas, não tem diferença tão grande para o tempo parcial (TSR5).

Na mudança de gestão, cada um tem uma linha. Hoje eu vejo que há um olhar mais voltado para o geral, todo mundo é cobrado, né? E fala-se muito de equidade, então não adianta uma escola de tempo integral tá lá em cima, se a parcial tá lá embaixo, então tem que ter essa equidade. Então eu acho que hoje eu vejo que a cobrança é igual a todos (TGE14).

Desse modo, mediante as pressões e o descontentamento em relação às disparidades provocadas pelo modelo privado de ensino médio em tempo integral, o governo de Renato Casagrande adotou a equidade como mote de atuação da nova gestão estadual da educação. Assim, iniciou-se um *balanceamento* nos investimentos tornando mais equilibrada a distribuição de recursos públicos entre as escolas da rede estadual e assegurando remuneração compatível entre os docentes.

Nesse ponto, cumpre destacar que, a demanda docente referia-se à equiparação salarial para cima, estendendo a gratificação a todos os professores da rede; todavia, alegando limitações orçamentárias, a gestão estadual retirou a gratificação dos docentes que integravam o PEMTI no modelo do ICE; o término da gratificação foi motivo de significativas saídas de professores do programa, contribuindo para ampliar a participação de profissionais em contratação temporária nestas escolas.

Com a mudança de governo foi retirada essa dedicação exclusiva para equiparar com as outras escolas, então a gente viu que assim, muitas coisas acabaram mudando. Eu acho que foi mais uma questão de governo mesmo para acabar com essas grandes diferenças entre as duas escolas (DED34).

Essa alteração não foi a única. Uma vez que o Programa Escola Viva havia sido uma marca forte da gestão anterior, o governo de Casagrande optou pela mudança de nome do PEMTI, passando a chamá-lo de Escolas de Tempo Integral e ampliando o atendimento a um número maior de escolas.

Começou como Escola Viva, depois virou tempo integral. Aí começou a questão da política, começou com um governador, depois mudou o governador e aí já mudou tudo e aí já não é mais Escola Viva, é de tempo integral. Na hora que bate numa política lá em cima, esquece, é o que a cabeça deles produzirem lá (DTB10).

E teve uma mudança muito grande com a mudança de governo. Então um programa

que tava vindo numa pegada [...] e você de repente muda, vem um outro governo que acha que tem que mexer ali porque não pode ser o mesmo do fulano e aí tira o nome, muda a cor, aquelas coisas assim. E aí, “ah, eu acho que isso aqui não tá dando certo, vamos enxugar aqui” (DEB7).

A Escola Viva ganhava essa nomenclatura, e era baseada na Escola da Escolha, hoje essa nomenclatura não existe mais. E é engraçado como a mudança de gestão [...] ela conduz a escola, por exemplo, para aquele caminho de acordo mais ou menos com o perfil de onde houve uma identificação daquele gestor [...]. Você percebe que quando troca um gestor que tem uma política diferente de pensamento, essa mudança também se reflete um pouco para o andamento da unidade escolar (DTB15).

Na mudança de governo, não sei se foi um contrato que encerrou e o novo governador não quis renovar na época, eu não sei se não era interesse do governo continuar mesmo. Porque a fala popular é que foi tirado o nome, porque estavam colocando a escola parcial como escola morta, tinha a viva e a morta, mas eu acredito que tenham tirado o nome, porque o nome era um nome fantasia dado a partir da proposta do instituto e tirou pra poder quebrar um pouquinho dessa ligação com a gestão anterior e também com o instituto que não fazia mais parte do processo (DTC26).

Alguns pontos sobre o impacto da mudança de gestão estadual sobre a parceria com o ICE, ficam elucidados nas entrevistas. Um aspecto nevrálgico na educação capixaba era promover a equidade e, na visão do grupo político eleito, era necessário desvincular o PEMTI do nome e da marca construídos pela gestão anterior. Assim, a SEDU sob o comando do governador Casagrande inicia um processo de retirada do ICE, contudo, mantendo sua metodologia, seus preceitos e seus parceiros. Haja vista que os Institutos Sonho Grande, Natura e Instituto Unibanco permanecem como parceiros da SEDU promovendo capacitações, avaliações e metodologias diversas para a educação estadual, conforme já discutido anteriormente neste estudo.

Eu vi muita diferença na troca de governo, porque a metodologia foi implantada por um instituto e esse instituto fazia um acompanhamento de perto da escola, vinha a escola quatro vezes ao ano para fazer um ciclo de acompanhamento e ali a gente tinha que tá sempre concentrado, sempre focado em todas as etapas, em todas as fases da metodologia, tinha todo um cronograma [...]. Hoje isso não mudou, isso permanece, só que a gente perdeu esse acompanhamento do instituto, não foi renovado. Então o Estado, ele manteve a metodologia e ele tem levado ela, o Estado tem levado a metodologia, dentro da sua raiz, mas com vertentes de acordo com o que ele acha viável ir alterando ou ir melhorando ou ir mudando [*sic*] (DTC26).

Diante do exposto, pode-se observar que os elementos próprios do processo político como disputas, demandas, agendas assumidas e mesmo a necessidade de descontinuar programas e marcas fortes da gestão anterior, impactam as políticas educacionais em parceria com o setor privado. Neste sentido, as organizações públicas não são passivas da recepção de PPPs na educação, mas elas também produzem, por suas próprias características e estruturas

políticas, elementos que se configuram como barreiras ou limitadores da ação privada e de seus programas.

Por outro lado, apesar desses limitadores das disputas políticas, os modelos parecem prevalecer independentemente da presença do instituto privado, no caso o ICE, que teve sua atuação reduzida e a parceria direta encerrada; contudo o modelo, a metodologia e até mesmo outros parceiros privados, permaneceram, reforçando que, não importa a composição ou orientação política do governo, os institutos privados e suas bandeiras estarão presentes na educação pública. Em decorrência, a questão que importa é saber os níveis de presença e como esta tem afetado as escolas e seus atores e resultados.

4.2.13 O modelo de política pública em confronto com a realidade social

O modelo do PEMTI implantado pelo governo capixaba com o apoio do ICE e mantido após o término da parceria direta, era vendido como um programa cujo principal objetivo era a melhoria da qualidade da educação, expressa em termos de indicadores quantitativos, como IDEB e PAEBES, por meio de um currículo “inovador” com uma parte diversificada de componentes como Projeto de Vida, Estudo Orientado, Disciplinas Eletivas e Protagonismo.

No primeiro momento, devido à forte campanha de divulgação o PEMTI atraiu alunos com maior NSE que, motivados pela promessa de uma escola de excelência, deixaram suas unidades de origem e migraram para o PEMTI, em alguns casos, deslocando-se até de outros municípios, conforme já fora discutido neste estudo.

Todavia, esses alunos com NSE mais alto foram deixando o PEMTI devido à carga horária de 9h e 30 minutos, que os impedia de realizar outras atividades sociais e educativas; no caso das famílias que podiam inserir seus filhos e consideravam importantes para além da educação formal essas outras atividades, foi um motivo para transferências de alunos. Desse modo, o modelo de vitrine, pensado e divulgado como uma ilha de excelência dentro da educação estadual capixaba, foi aos poucos perdendo alguns alunos, conforme relata a docente abaixo.

A gente perdeu alunos bons porque tem aquela parcela da população assim, que o pai é trabalhador, mais carente, é ótimo o menino ficar aqui até cinco horas da tarde, mas também tem vários alunos [...] que os pais vieram aqui pra explicar porque o menino fazia inglês, fazia judô, fazia catequese, não estava sobrando mais tempo, ele não estava conseguindo, então acabou voltando para escola parcial, porque tem também essas coisas que são importantes, a escolinha de futebol então eles não estavam conseguindo se adequar (DEA3).

Nos excertos de entrevistas a seguir, um docente e um profissional da gestão que atuam no PEMTI desde o início descrevem como essa mudança de perfil foi vista por eles.

A gente começou com um tipo de público em 2017 [...] e a gente vê uma mudança radical à medida que as coisas vão, que o público vai mudando. A gente tinha em termos de identidade da escola, uma escola, um caráter de *High School*, de filme americano e tal, que aconteceu muito com ensino médio e parece que eles gostavam, eles curtiam isso, era uma moda né, a Escola Viva e tal, quando você perde essa identidade, porque os alunos vão vendo que não é uma escola tão diferente, a coisa começa a ficar meio assim diferente, o foco fica muito dissolvido e aí você não consegue manter (DEB11).

Quando implementou, a maioria dos alunos que aqui estavam [...] eram de classe média alta. Eles escolheram vir pra cá, então eram pouquíssimos alunos de classe baixa. Depois mudou. A maioria da nossa clientela, hoje, é de classe baixa. A maioria dos nossos alunos da classe média alta saíram da escola, porque não queriam estudar, pelo menos é o que eles alegavam: “não quero estudar 9h30” (TGE6).

Outro aspecto da realidade regional citado de maneira recorrente nas entrevistas refere-se à necessidade dos jovens em conciliar o trabalho com emprego, fato que provocou a transferência dos alunos do PEMTI para outras escolas com significativa frequência. Cumpre destacar que, sendo uma região cuja base econômica principal é a agricultura familiar assentada na produção cafeeira, em épocas de colheita as famílias precisam da mão de obra de seus filhos, situação não prevista por uma política educacional moldada de maneira única para ser implantada em todas as realidades do ES e do Brasil, uma vez que se trata de modelo padronizado.

Aqui [...] é uma cidade muito pequena e a base aqui econômica é o comércio e o café, então assim, as pessoas ganham dinheiro na época da *panha* de café e as famílias também, é a colheita. E as famílias que também não são bem estruturadas, por exemplo, não tem uma fonte de renda muito fixa, então esse aluno do ensino médio, ele precisa trabalhar para complementar a renda da família. Então esse modelo de 9 horas, eu acho que pode afetar nesse sentido (DTB8).

Infelizmente, o que eu tenho de relatos hoje, de alunos que abandonam a escola na época da safra de café, que é o nosso período aí, entre março até agosto mais ou menos, é absurda e abandonam pra *panhar* café, pra ajudar financeiramente, entendeu? Como profissional de educação, me dá uma tristeza muito grande, porque eu tenho os meninos que precisam trabalhar realmente para levar renda para suas casas e a gente fica refém, principalmente quando eles nos indagam como professores, é difícil (DTB13).

O aluno que vem pra escola de tempo integral, a mão de obra dele em casa ou o trabalho dele em casa fica dispensado e nós realmente temos alunos carentes aqui. [...] uma parte que nós temos de alunos muito faltosos e depois acontece uma evasão [...] essa evasão é durante a *panha* do café. A galera trabalha na *panha* de café, então os alunos saem pra *panhar* café e o dia todo aqui não tem como trabalhar, né? (DTB15).

E na maioria dos relatos, os pais dizem pra gente: “eu preciso muito, ele precisa me ajudar”, não é por não querer deixar o menino no tempo integral ou não reconhecer que ali é melhor pra eles, eles reconhecem, mas às vezes a necessidade social fala mais alto né? (TSR2).

Mediante a saída de alunos de NSE mais elevado devido à carga horária e de outros discentes pela necessidade de conciliar trabalho e estudos, qual é o principal atrativo para os alunos e suas famílias se matricularem no PEMTI? Essa foi uma questão que trouxe uma resposta uníssona em todas as unidades escolares pesquisadas e também na coordenação regional do Programa: deixar o filho seguro e alimentá-lo.

A possibilidade de deixar o filho o dia inteiro na escola, a verdade é essa. [...] em muitos casos, muitos pais trabalham, ambos os responsáveis trabalham o dia todo, não tem com quem deixar, às vezes não tem condição de deixar alguém pra cuidar dos filhos e aí o tempo integral se torna uma opção (DTD37).

A gente tem perfil de menino que tá aqui na escola por causa das três refeições, tem família que coloca em tempo integral, porque é aqui que ele vai comer, não preciso me preocupar, quando eu chegar em casa, ele tá em casa também (TGE10).

[Para] as mães que trabalham é muito mais cômodo, muito mais chamativo pra elas, deixar os filhos aqui, porque eles estão aqui seguros com a gente, eles fazem três refeições, balanceadas com nutricionista. Então eu acho que pra família também é interessante (DTB16).

Alguns pais [...] a maioria acho que vê uma forma de manter o menino aqui mais tempo para eles poderem trabalhar também, cuidar das coisas deles, porque muito menino fica solto na rua né, aqui pelo menos tem um controle do aluno o tempo todo. O Estado toma conta, é isso aí (DTB6).

Acho que pela própria dinâmica de implantação [...] é como se fosse uma seleção natural, porque na verdade assim, a escola é pública, é aberta a todos, mas optaram por ficar aqui [...] um público de vulnerabilidade social [...]. Um quantitativo de alunos muito maior do que lá em 2017, ou seja, para esse público que eu entendo que a escola integral veio, para tirar esse menino da rua né, se ele tá na escola, pressupõe que ele tá aprendendo, então longe dos problemas sociais (TGE4).

A segurança que eles têm aqui, a gente tem muitos alunos que moram em zonas perigosas da cidade, onde o tráfico de drogas é muito ativo, então acho que até isso, o fato de os meninos não ficarem mais tempo na rua é um atrativo pro pai, o pai se sente mais seguro (DTC22).

O tempo integral, ele oferece segurança pro filho, então a família de baixa renda, ela precisa ficar o dia todo fora e ela ficando fora, o filho tá aqui, sabe? Então acho que oferece essa questão. Nós estamos falando de alunos de realidade social, econômica muito marginalizados (DTC24).

Pela análise das falas anteriores nota-se que o principal motivo que atrai os alunos para o PEMTI, na visão dos profissionais, é a segurança e a alimentação; a qualidade da educação ofertada pelo modelo, usada como argumento pelo ICE e pela SEDU, em nada se constitui motivador na visão dos docentes e gestores regionais da política. Desse modo, quando o modelo de vitrine dos institutos se confronta com a realidade social, é difícil prevermos como ele será apropriado pelos beneficiários. Nota-se uma apropriação e leitura

muito particulares pelos usuários da política educacional, que pode ser, desconhecida ou divergente dos interesses de quem planeja a política nos institutos.

Assim, diferente do que apontaram estudos que analisaram experiências de políticas públicas educacionais com a iniciativa privada (Ravitch, 2011; Girotto; Cassio, 2018; Freitas, 2018; Baum, 2018) o PEMTI na visão dos profissionais que o implementam não promoveu segregação de discente com menor NSE; ao contrário, apesar dos objetivos de se criar uma escola de excelência e ter promovido condições desiguais dentro da própria rede, o Programa atraiu uma parcela de discentes com NSE mais baixo, não pela bandeira da qualidade, mas pelas condições estruturais da escola que suprem necessidades destas famílias, tais como alimentação e segurança.

Observa-se, desse modo, que não é possível apontar que essas políticas educacionais dos e com os institutos privados sempre ocasionarão a exclusão das camadas menos favorecidas; a realidade social impõe-se para além do pensado. Por serem públicas essas unidades escolares não podem selecionar e excluir alunos; logo, por mais que adotem premissas excludentes ou que pouco dialogam com as necessidades dos jovens do ensino médio das regiões onde são implementadas, a sociedade não é passiva em termos de se apropriar destes espaços e de suas políticas, quando assim desejarem. Assim, a realidade social é também um limitador do avanço dos ideais reformistas e privatistas da iniciativa privada sobre a educação pública.

Os docentes demonstram um desconforto com esse motivador para o PEMTI, criticando a abordagem da escola como serviço assistencialista; para alguns, é cômodo ao governo essa visão que a comunidade desenvolveu do objetivo de escola.

Nós temos um sério problema no Estado do Espírito Santo que é a segurança pública, principalmente naquilo que toca segurança pública de jovens e adolescentes. Então por que para o Governo é bom o aluno ficar nove horas? Enquanto você tem nove horas com o adolescente aqui dentro, que tem inúmeros problemas familiares, ele não tá na rua dando problema pra segurança pública (DTB10).

Eu acho que o governo deveria e nós enquanto sociedade, resolver esses problemas de outras formas, assim como as violências, assim como outras coisas que enquanto eu tô com a criança na escola ou jovem, eu evito que ele esteja exposto à violências urbana ou familiar. Eu acredito que a escola, ela é uma instituição super importante, mas ela não pode surgir como uma resolução de problemas sociais e governamentais. E eu percebo um pouco disso, se coloca na escola esse peso de resolução de alguns problemas que a gente não tá dando conta de resolver por outras políticas públicas e por questões sociais, então eu acho que isso é um problema (DTD35).

Há um equívoco, inclusive de muitas pessoas do tempo integral, porque eu falo que eu recebo vários pais aqui de transferências de alunos que dão trabalho, que ficam na rua, “eu vou deixar ele aqui, porque aqui ele fica o dia todo dentro da escola” nós não somos isso, não é isso. Não é prisão [...]. Acho que a gente tem que entender

que a educação ela transforma, ela não vem para deixar o menino trancado, porque o pai não quer que ele fique fora da escola. (TGE6).

Ao mesmo tempo, essa desconexão entre a realidade dos alunos e as políticas educacionais para o ensino médio, sejam elas públicas ou de modelos de institutos privados, é fonte de frustração para os profissionais da educação.

Isso me frustra, vem programa, vai programa e os problemas reais dos alunos não são olhados. E a gente segue enxugando gelo (TGE14).

Por fim, salientamos que essas questões estão muito longe de serem debatidas e assumidas pelos modelos dos institutos que continuam vendendo seus programas como basilares para a melhoria da qualidade do ensino público. Seja por desconhecimento ou por interesse, esses pontos encontram-se ausentes da pauta dos reformadores privados que parecem desconhecer o perfil dos alunos de escolas públicas, desconsiderar as diversas realidades sociais das diferentes regiões e ainda não compreender como a sociedade e o governo tem a capacidade de adaptar ou se apropriar de seus modelos para objetivos distintos daqueles pensados por eles. O contrapeso à privatização das políticas educacionais também reside na realidade social dos beneficiários destas políticas.

4.2.14 O modelo de PEMTI melhorou a qualidade da educação na Região do Caparaó?

Ao nos propormos a estudar os caminhos e percursos da política educacional de ensino médio em tempo integral na Região do Caparaó capixaba nos deparamos com a justificativa da SEDU, à época da implantação, de que o modelo do ICE era o indicado para produzir melhores resultados e indicadores escolares no ensino médio. Durante essa investigação pudemos verificar, a partir da ótica dos profissionais entrevistados, que a melhoria da qualidade do ensino não é o que mais se sobressai no PEMTI na visão deles. Aspectos de gestão, de cobranças, da realidade social dos alunos e de suas famílias e questões da política estadual são mais ressaltadas do que a percepção sobre o melhor desempenho escolar atrelado ao programa.

Indagados sobre as cobranças pela qualidade do ensino, as respostas vinculam qualidade a indicadores numéricos em testes de larga escala, ressaltando que há uma preparação dos alunos com intuito de obterem bons índices nestes testes, conforme já apontado em estudos anteriores (Minhoto, 2016; Freitas, 2018); ao mesmo tempo também demonstra uma primazia destes indicadores sobre outros aspectos da formação escolar.

O programa vai se adaptando pro que o mercado exige, [...] por conta desse excesso de demandas e de conteúdos é Paebes e é SAEB. A gente tinha um tempo maior de

trabalhar formação humana no sentido cidadão mesmo, sabe? “Ah, vamos entender a vida em sociedade”, se você vai sair daqui e se qualificar, se você vai sair daqui e fazer faculdade, era uma preocupação, mas ela não era o centro da nossa atenção, hoje em dia voltamos a ter um olhar muito mais necessário para as provas externas, resultados e notas e números, sabe? (DEB7).

Pro PAEBES, pro SAEB, para essas avaliações, a escola tem uma preocupação muito grande com esses resultados, inclusive a gente faz um trabalho com eles durante o trimestre, em cima dessas avaliações para buscar resultados. Aí eu só pondero o cuidado para também não transformar os alunos em números. Eu fico muito preocupado com isso [...] esses resultados são importantes pra escola, mas eu penso que às vezes eu tenho a impressão de que isso é mais importante do que o meu aluno, sabe? E aí eu tento ter esse cuidado de não dar mais importância pra isso do que pro meu aluno que tá ali, que é aquela pessoa que tá ali comigo (DTD37).

As escolas contempladas obtiveram uma melhoria nos indicadores numéricos de larga escala, conforme ressaltam os entrevistados.

Tivemos ali resultados muito bons nos primeiros anos, resultados excelentes de avaliações externas [...] tanto de PAEBES, SAEB, IDEB tiveram avanços significativos. No tempo integral, a gente aprendeu a evidenciar mais nossos resultados, a monitorar mais e a evidenciar (TGE4).

Contudo, essa melhoria não representou alteração significativa quando se avalia o IDEB dos Municípios da Região Caparaó, composto por escolas que receberam o PEMTI e aquelas que não foram inseridas no programa. Desse modo, houve uma melhoria geral nos dados do ES, não podendo ser atrelado apenas ao PEMTI. Por outro lado, também se torna questionável afirmar que os bons resultados escolares foram produzidos pelo modelo do ICE, uma vez que, houveram modificações significativas entre o estabelecido e o executado, ao mesmo tempo que ocorreu uma disparidade de investimentos públicos nas escolas beneficiadas com o Programa. Na fala da técnica de gestão “Quando se investe muito, se cobra muito (TGE14)”, desse modo, não há como avaliar se escolas que não seguissem o modelo do instituto privado, mas recebessem o mesmo volume de investimentos poderiam também melhorar seus resultados em testes de larga escala.

4.3 Considerações sobre os contornos e os caminhos da política educacional estudada

A partir dos estudos teóricos, da análise documental e dos resultados das entrevistas realizadas, buscamos tecer algumas considerações que elucidam pontos dos contornos e caminhos da política de ensino médio em tempo integral na Região do Caparaó capixaba, em parceria com um instituto privado. Salientamos que, embora essas considerações não possam ser generalizadas a outros casos, entendemos que as reflexões apresentadas podem contribuir para uma maior compreensão de outros processos, sobretudo, auxiliando estudiosos em suas

próprias pesquisas.

Tendo como base as entrevistas com os atores implementadores da política em nível médio (regional) e no nível de rua (escolas), alguns pontos são passíveis de observações:

1. *Escolha do governo*: Os entrevistados demonstram claramente que a política educacional foi “empurrada” às unidades escolares e expressões como “*o governo resolveu, o governo decidiu*” elucidam a forma como os atores enxergam a política em tela na Região. Nesse ponto, não havia o entendimento de que era uma ação boa ou ruim, até mesmo pela ausência de elementos para avaliação, todavia, ficava claro que não era um desejo dos atores escolares naquele momento.
2. *Etapas do ciclo de políticas públicas*: No processo com a iniciativa privada, a adoção de seu modelo surgiu eliminando as etapas cíclicas de *definição do problema e estabelecimento da agenda*, indo diretamente à *elaboração de alternativas*; nesse caso, a adoção do modelo do ICE à rede estadual capixaba. Neste sentido, a política teve origem como processo exógeno à sociedade e às organizações públicas, atendendo aos anseios e desejos da alta administração do governo estadual por meio do formato da iniciativa privada.
3. *Convencimento*: convencer a comunidade de que uma política pública é necessária ou eficaz mostrou-se tarefa “árdua” como bem salienta uma das gestoras. Quando atende a uma necessidade da comunidade ou quando há uma articulação, por mais que alguns pontos sejam passíveis de questionamentos, a aceitação prévia torna o processo mais fácil; nesse sentido, como o modelo já estava pronto e havia muita pressa em seu funcionamento essas etapas de sensibilização foram eliminadas, fazendo com que os desafios de realizar as mudanças e adequações necessárias à implantação fossem somados à tarefa de convencimento, que, como ressalta a fala da gestora, trouxe “*muito choro*”.
4. *Preconceito com o programa*: originado do desconhecimento da política pública, de seus objetivos e formato. Como não ocorreram momentos de interação, discussão ou mesmo ajustes do PEMTI, os beneficiários e atores envolvidos na execução do programa passaram a julgá-lo sem informações, mas baseando-se em seus próprios medos. Esse processo foi agravado pela ausência de período de adaptação e de avaliação por parte de docentes, alunos e seus pais.

5. *Realidade dos alunos e suas famílias*: o formato de tempo integral não considerou as necessidades dos discentes que já pertenciam às escolas e de seus pais, desconsiderando as características regionais e aspectos socioeconômicos. Na Região do Caparaó, onde estão essas unidades, a economia é essencialmente composta de atividades agrícolas e pecuárias, com forte destaque para o café; assim, muitos desses jovens que já eram matriculados nessas unidades de ensino também ajudavam as famílias no plantio e na colheita do café, época na qual as famílias retiram boa parte de sua renda anual. O formato de tempo integral de nove horas de estudo mantendo o mesmo calendário escolar, levou à saída de vários alunos destas unidades que passaram a ofertar apenas o ensino integral, sem opção de permanecerem no formato parcial. A realidade social dos alunos e de suas famílias foi também um fato de adaptação da política educacional alterando, inclusive, o principal atrativo para a matrícula: da escola modelo pensada como ilha de excelência na rede estadual para um espaço de assistência alimentar e de segurança para os jovens.
6. *Divisão e rivalidade entre docentes e escolas*: a forma de condução da fase de implementação do PEMTI provocou uma separação entre pessoas favoráveis e contrárias, gerando grupos de interesse internos e com ideais opostos. Como a literatura de políticas públicas demonstra (Lindblon, 1991; Kingdom, 2003), a sinergia é um elemento importante no processo de implementação de políticas, pois contribui para que os esforços sejam potencializados, superando desafios e gerando mais resultados; nesse caso, a divisão pode ter sido um fator dificultador do Programa em tela.
7. *Resistências ao modelo de política pública*: ficou evidenciado durante as entrevistas que vários aspectos cooperaram para que ocorresse uma resistência ao modelo proposto, dificultando e modificando sua implementação. Destacamos em especial: *a*) questões funcionais dos docentes; *b*) resistências comunitárias; *c*) disparidade de investimentos entre escolas da rede; *d*) desigualdade de gratificação e remuneração docentes; *e*) saída de docentes efetivos e execução do programa com profissionais em regime de contratação temporária; *f*) desconforto pessoal e ideológico dos docentes com aspectos do currículo proposto.

8. *Adaptações e modificações na política proposta*: o fato de ser um modelo privado, pensado e executado por um instituto externo ao governo não ofereceu nenhum obstáculo à livre interpretação, modificação e adaptação da política educacional por seus atores implementadores; ao contrário, a discricionariedade dos agentes, em nível de rua e de médio escalão na burocracia estatal, ocorreu sem nenhum sobressalto, permitindo modificações no *contexto da prática* desconhecidas pelo *contexto do texto*.
9. *Processos políticos como limitadores da atuação privada*: no momento da mudança de governo, tanto a necessidade de se comprometer com demandas dos profissionais da educação quanto a de romper com marcas muito visíveis da gestão estadual anterior, impactaram significativamente o desenvolvimento do programa e, até mesmo, a parceria com o ICE. Assim, as disputas políticas locais prevaleceram sobre a vontade privada quando colocadas em mesmo território de execução de planos. Em outras palavras, as políticas oriundas de parcerias entre governos e institutos privados sofrem os mesmos processos de pressão que as demais políticas governamentais, quando em face de processos eleitorais e mudanças de gestão.
10. *Desconexão com problemas das escolas e seus atores*: alguns pontos apontados pelos profissionais não foram previstos e contemplados pelo modelo; assim, permanecem como questões nevrálgicas às escolas sendo, neste sentido, o modelo privado pouco diferenciado ou eficaz. Destacamos: adoecimento docente, evasão motivada por necessidade de trabalho dos jovens, ausência de adequação da estrutura funcional escolar ao modelo de currículo proposto, ausência de participação dos atores na avaliação e construção do modelo de política educacional, desconexão entre a elaboração e a execução da política educacional.
11. *Currículo*: as ideologias neoliberais expressas em metodologias como projeto de vida, protagonismo, competências socioemocionais, escolhas de disciplinas entre outras, inserem no seio da escola a visão privada e do mercado sobre como deve ser o pensar da juventude. Parece ser o aspecto que penetra e modifica com mais facilidade a educação pública, prevalecendo sobre o ensino e influenciando o pensamento dos educandos. Apesar de algumas resistências e adaptações realizadas pelos docentes e técnicos na forma, em essência, o conteúdo e os métodos continuam presentes no PEMTI. Acrescenta-se que o

ES antecipou uma realidade que viria a ser seguida logo por outras redes pelo país, a partir do NEM e da promulgação da nova BNCC.

12. *Gestão escolar*: nota-se que a transposição de métodos e técnicas de gestão privada para a escola pública, nos casos investigados neste estudo, são mais sentidos e reproduzidos discursivamente por gestores e técnicos regionais que pelos docentes. No nível de rua (professores), o modelo de gestão dos institutos é percebido mais como controle burocrático vazio e sem sentido que como acompanhamento de metas e indicadores capaz de produzir melhores resultados. As comparações da escola com empresas resumem-se aos níveis intermediários não sendo percebidas pelos docentes entrevistados. Desse modo, observa-se que no chão da escola o modelo de gestão privada possui maior dificuldade de penetrar e fazer modificações.
13. *Limitações para avaliar a eficácia da política educacional sobre a qualidade do ensino*: com investimentos maiores em todas as unidades do PEMTI, implantação modificada das diretrizes e métodos curriculares propostos, número menor de alunos matriculados por turma, seleção e remuneração melhor aos docentes (nos primeiros anos do PEMTI), torna-se difícil dizer se o modelo de política proposto pelo ICE foi responsável, isoladamente, por melhorias verificadas no IDEB. Destaca-se também que, em nível regional, houve uma melhoria de indicadores em todas as unidades estaduais, independentemente se estas integram ou não o programa.
14. *Cooperação para atuação entre distintos entes privados*: embora o modelo e a parceria tenham sido estabelecidos com o ICE, nota-se uma cooperação entre diversos institutos privados na política, tanto para oferta de cursos e materiais, quanto para desenvolvimento de métodos de gestão e avaliação que, inclusive se mantiveram após o encerramento da parceria direta com o ICE pela SEDU. Possibilitando assim a análise da convergência de bandeiras e métodos destes institutos no tocante à educação pública.

Pelos pontos discutidos, consideramos salutar que a análise de políticas educacionais desenvolvidas em conjunto com institutos privados, aprofundem o debate para além de aspectos relacionados aos ideais neoliberais e à privatização da educação brasileira e avancem para mensuração de como e quanto da iniciativa privada consegue, de fato, se materializar nas políticas educacionais. Assim, é profícuo recorrer ao conceito de *economia organizacional* desenvolvido por Peetz (2019), que argumenta que alguns aspectos são mais suscetíveis às

mudanças propostas nas organizações escolares que outros, visto que oferecem maior resistência e dificuldade de se “mercantilizarem”.

Nosso estudo foi convergente às proposições de Peetz (2019), sobre as escolas alemãs de ensino médio, encontrando elementos que nos permitem afirmar que a presença privada na educação e seus ideais não foram totalmente incorporados em todos os aspectos da vida organizacional escolar. Assim, a partir da ótica dos atores executores da política, apresentamos os fatores que foram em maior ou menor grau modificados pelo modelo privado nas escolas investigadas.

Quadro 10: Níveis de modificação de aspectos escolares pela política pública

Nível de modificação	Aspecto escolar
Nenhuma modificação	Qualificação docente Qualidade de vida no trabalho escolar Estruturas hierárquicas Influência do processo político (eleitoral) sobre a escola
Pouca modificação	Organização docente Vínculos comunitários Incorporação de ideais privados
Média modificação	Clima e cultura escolar Vida funcional (seleção, contratação, remuneração) Participação e democracia escolar Perfil dos alunos
Grande modificação	Rotatividade de pessoal Rivalidade e competição entre escolas Currículo Controles burocráticos

Fonte: Elaborado pela pesquisa (2023).

Também cumpre destacar a importância de analisar as alterações realizadas em aspectos externos ao ambiente escolar, mas que se relacionam diretamente com ele. No caso, modificações que a política educacional, em especial aquelas realizadas com modelo e presença privada, possam ocasionar:

1. Na Realidade socioeconômica dos beneficiários;
2. Na equidade dos investimentos públicos;
3. Na cooperação entre escolas e redes;
4. Na presença de outras entidades privadas na política educacional;
5. Na organização da comunidade escolar;
6. Na influência da mídia sobre a opinião pública em relação à política.

Desse modo, propomos que as categorias acima, e outras que possam surgir em

estudos futuros, sejam utilizadas para a avaliação da influência de programas e parcerias privados sobre as escolas públicas, tornando a análise mais real e menos generalizada sobre a influência destes institutos na educação. Sugerimos que as investigações de políticas educacionais públicas em face da presença da iniciativa privada, contemplem os preceitos dos atores como executores ativos e modificadores das políticas (Ball, 1994; 2001), abordem as escolas como organizações que possuem estabilidade e capacidade de resistir às modificações propostas, conforme preconiza a abordagem da *economia organizacional* (Peetz, 2019) e levem em conta a capacidade de discricionariedade dos agentes públicos de nível médio e de nível de rua (Lotta *et al.*, 2018) ao materializarem as políticas. Muitos aspectos não foram modificados pela presença privada e de seus modelos, ao contrário, alguns deles ofereceram resistência à implementação pensada e deliberada pelo *contexto do texto*.

Propomos então que os fatores elencados possam ser considerados na avaliação de políticas educacionais com a participação privada, permitindo identificar o nível de influência e de resistência exercidos sobre o desenvolvimento do modelo proposto, considerando, sobretudo, que cada unidade escolar possui uma realidade específica e pode oferecer diversos níveis de resistência ou apoio à materialização da política pública em parceria com a iniciativa privada.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino médio é a etapa escolar que melhor sintetiza as disputas em torno da educação brasileira. Concebido com uma função segregadora entre os filhos dos trabalhadores e os da elite econômica, abarca em suas políticas, ainda hoje, visões e embates que refletem a luta por emancipação e conformação das massas.

Nestas disputas, as representações empresariais, por meio de seus institutos e fundações têm ganhado espaço no exercício de influência, elaboração e execução de políticas educacionais. Seguindo um movimento mundial e de intenso *lobby* do capital financeiro, as organizações privadas, ditas sem fins lucrativos, têm se consolidado como alternativa viável (e porque não dizer única) para resolver os complexos problemas da educação pública. Da *advocacy* educacional ao fornecimento de modelos e gestão de políticas, o setor privado tem adentrado os espaços escolares públicos, em diversos contextos e de distintas maneiras.

Importa acrescentar que, como discutido nesta tese, as formas, mecanismos e conteúdo da influência privada na educação não ocorrem de maneira uniforme tendo, ao longo dos anos, assumido distintos formatos no Brasil. Em essência, o que se constata é que os institutos privados, não mais se configuram como grupos de interesses ideológicos na educação brasileira, mas se materializam, por meio de seus programas e aparatos de gestão, como pensadores e executores das políticas de ensino.

Outro ponto muito importante a ser salientado é que essas entidades empresariais possuem espaço nas gestões públicas de todos os campos ideológicos, estando presentes em governos de esquerda, de centro e de direita, se configurando uma constante na educação brasileira nos níveis federal, estadual e municipal.

Nesta esteira da participação privada, foi possível constatar que as medidas mais recentes adotadas no âmbito do ensino médio: o PNE 2014-2024, o NEM e a BNCC são ações públicas que têm facilitado e estimulado o estabelecimento de PPPs nesta etapa de ensino; apesar dos distintos formatos, é possível observar que o currículo “privatizado” e o formato de tempo integral preconizado nestas legislações se amparam amplamente nos preceitos do TPE e de seus parceiros estratégicos. Em decorrência, as PPPs e outras formas de associação privada realizadas com as redes estaduais de ensino, que ofertam a expressiva maioria das vagas do ensino médio, representam o passo mais atual e intenso da influência e participação privada na escola pública.

No caso do PEMTI implantado no ES com o ICE, a pesquisa elucidou aspectos importantes para se pensar políticas educacionais com participação do setor privado. Ficou

evidenciado que entre o modelo preconizado e a materialização da política, ocorreram diversas interferências e modificações pelos atores executores, tanto os de nível médio quanto os de nível de rua. Assim, é possível verificar que as escolas, enquanto espaços dotados de aspectos humanos, culturais, sociais e históricos, oferecem diferentes níveis de apoio ou resistência aos modelos de políticas escolares. Neste sentido, mesmo sendo um modelo concebido pelo setor empresarial, ocorrem fatores que contribuem para a limitação da atuação privada e de seu pensamento em diversas etapas de execução e em vários elementos escolares.

Na pesquisa realizada, mostrou-se fundamental compreender a política a partir da ótica dos agentes executores, uma vez que essa foi implantada de maneira muito distinta a que constava nos papéis e diretrizes. Reforçamos assim, que entre os *contextos de influência e do texto* e o *contexto da prática*, a interpretação, tradução e modificação realizadas pelos atores executores materializou uma política distinta da pensada e estabelecida. Deste modo, resta-nos dizer que para avaliar a influência privada sobre uma determinada política pública, faz-se necessário considerar a visão dos atores que a tornam real no *contexto da prática* mais que as concepções ideológicas preconizadas no *contexto do texto*.

Em adição, entendemos necessário considerar os elementos escolares e os contextos das escolas e de suas comunidades como aspectos capazes de potencializar ou frear a ação privada; no caso estudado, a organização docente, a resistência comunitária, a falta de adequação das estruturas funcionais e de pessoal, os processos eleitorais e demandas sociais e a própria realidade socioeconômica dos discentes e de seus familiares foram elementos que concorreram em distintos níveis para apoiar ou resistir à materialização do PEMTI, conforme pensado pelo governo estadual e ICE.

A modificação mais facilmente implementada e executada com maior conformidade ao previsto no PEMTI foi o currículo escolar. Neste sentido, apesar de algumas modificações por discordância ou inadequação das escolas, em essência, os preceitos do ICE e demais institutos foram consolidados nos conteúdos de projeto de vida, disciplinas eletivas, estudos orientados e competências socioemocionais. Neste ponto, parece profícuo observar o poder de influência privada sobre a formação do pensamento e da ideologia dos jovens do ensino médio.

A transposição de técnicas de gestão privada para as escolas não foi reconhecida pelo nível de rua (professores), ficando mais perceptível aos profissionais da gestão escolar e regional do PEMTI; logo, podemos inferir que os modelos privados, diante de suas muitas desconexões com as realidades docente e discente, tem encontrado dificuldade com o chão da escola, para o qual seus métodos são analisados como controles burocráticos desnecessários.

Diante destas observações, propomos que para a investigação de políticas educacionais sob influência privada, sejam avaliados os níveis de modificação promovidas nos aspectos escolares, de modo a compreender de maneira mais real o quanto de “privatização” do ensino ocorre de fato. Assim, mais que apontar os processos, sugerimos analisar os níveis de penetração destes no ambiente escolar.

Chamamos a atenção para o fato de que a desconexão entre o modelo do PEMTI e a realidade socioeconômica das escolas da Região do Caparaó capixaba, fez com que o principal atrativo de alunos para o modelo fossem os aspectos mais vinculados às vulnerabilidades sociais, expressas em segurança e alimentação; neste sentido, a realidade social pode levar os beneficiários de uma política a usarem-na de acordo com suas próprias necessidades, indiferentemente dos aspectos que o governo e os institutos privados querem ressaltar. Se a justificativa inicial era da implantação de escolas de excelência dentro da rede estadual, por meio do modelo do ICE, na prática essa não era a maior motivação das famílias; logo, o perfil dos alunos e a motivação para ingressar e permanecer no PEMTI foi se alterando e modificando o próprio programa.

Outro aspecto importante refere-se à impossibilidade de avaliar a melhoria da qualidade do ensino promovida pelo PEMTI nas escolas do Caparaó. Isso porque, como o governo capixaba estabeleceu condições desiguais de investimentos em infraestrutura, recursos e remuneração docente, tornou-se inviável afirmar que apenas o modelo do ICE foi o responsável pela melhoria obtida nos indicadores qualitativos (IDEB, PAEBES). Em adição, em comparação às escolas não participantes do PEMTI a melhoria destes índices foi irrisória.

Consideramos, por fim, que essa abordagem não encerra a discussão sobre as PPPs no ensino médio nem mesmo no PEMTI na Região do Caparaó; ao contrário, abre possibilidades de estudos distintos, como análises quantitativas e comparativas, entre as diversas escolas, regiões do ES e até outros Estados brasileiros. Sugerimos, contudo, que estudos futuros possam considerar a perspectiva dos níveis de modificação mais do que a crítica simples e pura ao adentrar neoliberal às escolas; conceber as escolas e seus atores como dotados de capacidades para apoiar ou resistir às políticas, é necessário para estudos que querem entender esses processos.

Por fim, salientamos que a Sociologia Política e suas muitas abordagens podem largamente contribuir para a análise de políticas educacionais, sobretudo, naquelas em que a presença privada evidencia disputas sociais mais amplas e embates políticos e de classe profundos da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

ABÍLIO, L. C.; AMORIM, H.; GROHMANN, R. Uberização e plataformização do trabalho no Brasil: conceitos, processos e formas. **Sociologias** 23 (57). maio-ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/15174522-116484>>.

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luís. **O impacto do modelo gerencial na administração pública**. Um breve estudo sobre a experiência internacional recente. ENAP, Brasília, 1997.

ABRUCIO, Fernando Luís. Uma breve história da educação como política pública no Brasil. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (orgs.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018, p. 37-58.

ACCIOLY, I. B. **Educação e capital-imperialismo: as influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique**. 2018. 366f. Tese (Doutorado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro.

ACCIOLY, I.; LAMOSAS, R. A. C. As Competências Socioemocionais na Formação da Juventude: Mecanismos de Coerção e Consenso frente às Transformações no Mundo do Trabalho e os Conflitos Sociais no Brasil. **Vértices**, v. 23, p. 706-733, 2021. Disponível em: <<https://essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/15976/13564>>. Acesso em 21 dez. 2023.

ADRIÃO, T.; BORGHI, R. Parcerias entre prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para a oferta da educação pública em São Paulo. In: ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008, p. 99-110.

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

AGUM, R.; RISCADO, P.; MENEZES, M. Políticas Públicas: Conceitos e Análise em Revisão. **Agenda Política**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 12-42, 2015. Disponível em: <<https://www.agendapolitica.ufscar.br/index.php/agendapolitica/article/view/67>>. Acesso em: 11 mar. 2023.

ALCÂNTARA, A. B.; MATOS, L.; COSTA, R. Programa Escola Viva no Estado do Espírito Santo: reflexões acerca da gestão educacional. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-20, jan./dez. 2020 | e23378 | E-ISSN 2177-6059.

ALMASSY JUNIOR, A. A. Prefácio. In: GARCIA, R. P. M. **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020.

ANDRADE, M. D. de; MOTTA, V. O empresariamento da educação de novo tipo e seus agentes: o empresariado educacional do tempo presente. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/54290>>. Acesso em: 29 março 2023.

ANDRADE, M. C. P.; SILVA, J. A.; LAMARÃO, M. Expressões do empresariamento da educação de novo tipo: interseções do “novo” Fundeb com as propostas de SNE e ADE.

Germinal: Marxismo e educação em Debate, 13(1), 311–336. Disponível em: <<https://doi.org/10.9771/gmed.v13i1.43987>>. Acesso em: 24 out. 2023.

ANDRADE, C. **A ofensiva burguesa na educação:** do enfrentamento à implementação do projeto empresarial pelo PT. Marília: Lutas Anticapital, 2022.

ANTUNES, R.; PINTO, G. A. **A fábrica da educação:** da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.

APÓS REFORMA do ensino médio, alunos têm aulas de 'O que rola por aí', 'RPG' e 'Brigadeiro caseiro'. **Jornal O Globo**, 13 fev. 2023. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2023/02/aula-de-rpg-ou-de-cuidados-com-o-pet-professores-e-pais-criticam-disciplinas-inusitadas-do-novo-ensino-medio.ghtml>>. Acesso em: 07 maio 2023.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado:** compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Trad. GARCIA, G. L. ACHE, L. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

ARAÚJO, G. C. Equalização e atuação do empresariado como projetos em disputa para a regulamentação do regime de colaboração. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 787-802, jul.-set. 2013.

ARAÚJO, L.; RODRIGUES, M. de L. Modelos de análise das políticas públicas. **Sociologia, Problemas e Práticas** [Online], Lisboa, n. 83, fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/spp/2662>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

ARCOVERDE, A. C. B. Avaliação de políticas públicas e a noção de êxito: o olhar de Figueiredo e Figueiredo”. **Anais... IV Jornada Internacional de Políticas Públicas pelo Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da UFMA**, 2009, São Luís (MA): neoliberalismo e lutas sociais: perspectivas para as políticas públicas. Disponível em: <<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/%C3%8DNDICE%20EIXO%20LUTAS%20SOCIAIS.htm>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ARRETCHE, M. T. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, M. C. R. N.; CARVALHO, M. C. B. de. (Orgs.) **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, 2001, p. 45-56.

ARRETCHE, M. T. Trinta anos da Constituição de 1988: razões para comemorar? **Novos estudos. CEBRAP**. São Paulo, v. 37, n. 03, set. /dez. 2018, p. 395-414.

ARROW, K. (1962). Economic Welfare and the Allocation of Resource for Invention. In: R.Nelson (ed.). **The Rate and Direction of inventive Activity:** Economic and Social Factors, NBER-University Conference, Princeton University Press, pp.609-625.

ARROYO, M. G. Políticas Educacionais, Igualdade e Diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v.27, n.1, jan./abr. 2011, p. 83-94. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19969/11600>> Acesso em 09 mai. 2021.

AVELAR, M. O público, o privado e a despolitização nas políticas educacionais. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

AVILEZ, L. Haroldo Corrêa Rocha deixa Secretaria de Educação de SP e recebe homenagem. **Jornal A Gazeta**. 07 jun. 2021. Disponível em: <<https://www.agazeta.com.br/es/cotidiano/haroldo-correa>>

[rocha-deixa-secretaria-de-educacao-de-sp-e-recebe-homenagem-0621](#) Acesso 13 jul. 2022.

BALL, S. J.; BOWE, R.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge. 1992

BALL, S.J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul./dez. 2001.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A.; HOSKINS, K. Policy actors: Doing policy work in schools. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v. 32, n. 4, p. 625-639. 2011.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUM, D. R. (2018). A eficácia e a equidade das parcerias público-privadas na educação: uma avaliação quase experimental de 17 países. **Arquivos de Análise de Políticas Educacionais**, 26 (105). Ago. 2018.

BELTRÃO, J. A. **Novo ensino médio: o rebaixamento da formação, o avanço da privatização e a necessidade de alternativa pedagógica crítica na educação física**. 2019. 269f. Tese (Doutorado em Educação) - UFBA, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/28890>>. Acesso em 13 mar. 2023.

BERNARDI, L. M.; UCZAK, L; H.; ROSSI, A. J. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino**, (Tradução de C. Perdigão Gomes da Silva), Ed. Vega, Lisboa, 1992, 302 pp.

BOURDIEU, P (Org.). **A Miséria do mundo**. Cont. A. Accardo *et al.* 17. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRAGA, A. C.; MAZZEU, F; J. C. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 21, n. 1, p. 24-46, 2017.

BRAGA; D. S.; LOPES; T. C. D. A educação sob a lógica do capital: constituição e consolidação das políticas educacionais em países periféricos do capitalismo mundial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 17-27, p., abr. 2019.

BRAGA, L.; RUMMERT, S. O *Google Workspace For Education* (GWE): mercadoria e hegemonia na educação. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53939>>. Acesso em: 29 març. 2023.

BRANCO, E. P.; BRANCO, A. B. de G.; IWASSE, L. F. A.; ZANATTA, S. C. Uma visão crítica sobre a implantação da Base Nacional Comum Curricular em consonância com a reforma do Ensino Médio. **Debates em Educação**, vol. 10, n. 21, maio/ago. 2018. p.47-70.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 18 mai. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 13 mai. 2021.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para todos**. Brasília, DF: MEC, 1993.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96 de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 13 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório para a Conferência Internacional de Educação em Genebra, 1996**. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/estatisticas_da_educacao_basica_no_brasil.pdf>. Acesso em 25 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº. 19, de 04 de junho de 1998**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm . Acesso em 26 abr. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 9.790 de 23/03/1999**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19790.htm>. Acesso em 29 março. 2023.

BRASIL. **Lei Complementar nº. 101 de 04/05/2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp101.htm>. Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 10.172 de 09/01/2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 11.079 de 30/12/2004**. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm>. Acesso em 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os art. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Acesso em 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. (2007) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>. Acesso em dezembro de 2018.

BRASIL. SEB. **Ensino Médio Inovador**. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf>. Acesso em 10 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em 09 set. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 12.513, de 26/10/2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>. Acesso em: 10 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 13.005 de 25/06/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em 09 mai. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em 09 mai. 2021.

BRASIL. **Lei nº. 13.415 de 16/02/2017**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/113415.htm>. Acesso em 13 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf>. Acesso em: 06 jan. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021. 70 p.: il. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/notas_estatisticas_censo_da_educacao_basica_2019.pdf>. Acesso em 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 14.113, de 25/12/2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Brasília, DF: Casa Civil, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3rFuKs1>. Acesso em 29 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.570, de 20 de dezembro de 2017** - Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Disponível em: <<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2459>> Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica** (Ideb, 2022). Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>>. Acesso em 20 jun. 2023.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Do Estado patrimonial ao gerencial. In: WILHEIM, J.; PINHEIRO, P. S.; SACHS, I. (Org.). **Brasil: um século de transformações**. São Paulo: Cia das Letras, 2001, p. 222-259.

BRITO, Lúcia Helena de; SILVA, Alan Robson da. Política educacional, economia e sociedade na contemporaneidade. In: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; SILVA, Daniela Glicea Oliveira da; BRITO, Lúcia Helena de. **As transformações do capitalismo no século XXI: um debate contemporâneo à luz do trabalho e da educação**. 1. ed. Editora UECE: Fortaleza, 2019.

BROOKE, N.; SOARES, J. F. (Org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2008.

BUCHANAN, J. M. (1987). *The constitution of economic policy*. *The American economic Review*, v. 77, n. 3, p. 243-250.

CAETANO, M. R.; PERONI, V. M. V. relações entre o público e o privado na educação brasileira: neoliberalismo e neoconservadorismo - projetos em disputa. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53469>>. Acesso em: 31 març. 2023.

CALDAS, A. do R. Profissionais da educação: entre o encantamento da resistência individual e o sofrimento do trabalho. SOUZA, A. R. de.; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. 3.ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 169-187

CALIMAN, B. Em Iúna, alunos protestaram contra Escola Viva. **GAZETA ONLINE**. 11 out. 2015. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/sul/2016/10/em-iuna-alunos-protestaram-contras-escola-viva-1013985338.html>>. Acesso 11 jul. 2022.

CAMARGO, G. A expansão desenfreada do setor mercantilista de educação. **EXTRACLASSE**, 28 dez. 2021. Disponível em: <<https://www.extraclasse.org.br/educacao/2021>> . Acesso em 22 de fevereiro de 2023.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. O CAQi e o CAQ no PNE: quanto custa a educação pública de qualidade no Brasil? E-book, 2018. Disponível em: <https://media.campanha.org.br/caq/pdf/quanto-custa-a-educacao-publica-de-qualidade-no-brasil.pdf> . Acesso em 30 abr. 2021.

CAPARÃO VALE MAIS. Rio de Janeiro: Agência 21, 2005.

CAPELLA, A. C. N. Perspectivas Teóricas sobre o Processo de Formulação de Políticas Públicas. **BIB**: revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. n. 41 (1996), São Paulo: ANPOCS, 1996, p. 25-52.

CAPOCCHI, E. R. (2017). **Avaliações em larga escala e políticas de responsabilização na educação: evidências de implicações indesejadas no Brasil**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-13092017-145218/pt-br.php>>. Acesso em: 15 fev. 2022.

CARA, D. Contra a barbárie, o direito à educação. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 25-31.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. de R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, E. J. G. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADES): instrumento de soluções colaborativas para a educação ou uma nova estratégia de expansão e de controle do mercado educacional? **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 103-128, jan./abr. 2018.

CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 73-79.

CASTIONI, Remi. CERQUEIRA, Leandro de Borja Reis. CARDOSO, Monica Aparecida Serafim. Novo Fundeb: aperfeiçoado e permanente para contribuir com os entes federados na oferta educacional. **Revista Educação e Políticas em Debate** –v. 10, n. 1, p. 280-298, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/57633/31148>. Acesso em 29 abr. 2021.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Modernização e reformas conservadoras da administração pública: implicações para a gestão educacional. In: OLIVEIRA, João Ferreira de; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira (Org.). **POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA I. Anais do XXIX Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação -ANPAE**, 2019.

CELLARD, A. A análise documental. In: Poupart, J. *et. al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Trad. Ana Cristina Nasser. 3.ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

CHAGAS, K.; MISSIO, A. Escola Viva funcionará em São Pedro, Vitória, a partir do dia 27 de junho. **Portal G1**. 16 de jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/espirito-santo/noticia/2015/06/escola-viva-funcionara-em-sao-pedro-vitoria-partir-de-27-de-julho-.html>>. Acesso em: 11 jul. 2022.

CHARLOT, B.; REIS, R. As relações com os estudos de alunos brasileiros de ensino médio. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 63-92

CIAVATTA, M. A reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei nº. 13.415/2017 – Adaptação ou resistência? **HOLOS**, Ano 34, vol. 04, 2018, pp. 207-222.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. Educação mercadoria? Empresariamento? Defensores da educação como direito público, uni-vos! **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53432>>. Acesso em: 28 març. 2023.

CORSETTI, B. A análise documental no contexto da metodologia qualitativa: uma abordagem a partir da experiência de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação da Unisinos. **UNIrevista**, Vol. 1, n. 1 (32-46) jan. 2006.

CORSETTI, B. Neoconservadorismo e Políticas Educacionais no Brasil. **Educação Unisinos** – v. 23, n. 4, outubro-dezembro 2019.

CORTI, A. P. Ensino médio: entre a deriva e o naufrágio. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 41-46.

COSTA, A. M. A. da. Conselhos gestores de políticas públicas e cidadania: desafios e perspectivas. In: FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação Profissional e Tecnológica – Memórias, contradições e desafios**. Campos dos Goytacazes: Essentia Editora, 2006. p. 373-412.

COSTA, R. C. da. A implementação da Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: o avanço das políticas neoliberais e os ataques à Educação do Campo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [S. l.], v. 8, p. 1–23, 2023. DOI: 10.5212/retepe.v.8.21592.002. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/21592>>. Acesso em: 16 nov. 2023.

CROSO, C.; MAGALHAES, G. M. Privatização da educação na América Latina e no caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016.

CUNHA, L. A. C. R. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 809-829, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300009>>. Acesso em 14 de març. de 2023.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 4 n. 1, p. 143-158, 2006.

DALBEN, A.; ALMEIDA, L. C. Para uma avaliação de larga escala multidimensional. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 26, n. 61, p. 12-28, jan./abr. 2015.

DAVID, F; FONSECA, C.; PEREIRA, J. Políticas públicas e os dilemas da gestão pública: teorias e conceitos. In: DALMON, Danilo Leite; SIQUEIRA, Caetano; BRAGA, Felipe Michel (Org.). **Políticas educacionais no Brasil: o que podemos aprender com casos reais de implementação?** São Paulo: Edições SM, 2018, p. 59-87.

DEMING, W. E. **Qualidade**: a revolução da administração. Rio de Janeiro: Marques-Saraiva, 1990.

DIAS, M. A. James Buchanan e a “política” na escolha pública. **Ponto-e-vírgula**, 6: 201-217, 2009. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/14047/10349>>. Acesso em: 11 ago. 2022.

DOURADO, L. F. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, jul.-set. 2013.

DRAIBE, S.; RIESO, M. Estados de Bem-Estar Social e estratégias de desenvolvimento na América Latina. Um novo desenvolvimentismo em gestação? **Sociologias**, Porto Alegre, ano 13, nº. 27, mai./ago. 2011, p. 220-254. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/v13n27/a09v13n27.pdf>>. Acesso em: 05 nov. 2019.

EIRAS, N. S. S. A educação rumo à parceria público privada. **Educação: teoria e prática**. v. 18, n. 30, jan-jun 2008. p. 127-139.

ENGUITA, M. F. A encruzilhada da instituição escolar. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 7-11

ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO. Home. Disponível em: <<https://es-acao.org.br/>>. Acesso em: 02 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO EM AÇÃO. Educação: construindo um futuro promissor. Vitória, 2017.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 5.120, de 5 de outubro de 1989**. Constituição Estadual. Disponível em: <<https://www3.al.es.gov.br/legislacao/norma.aspx?id=33122>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Decreto nº 3755-R, de 02 de janeiro de 2015. Estabelece diretrizes e providências para contenção de gastos do Poder Executivo Estadual no exercício de 2015 e dá outras providências **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, Edição nº 23914, 2015a. Disponível em: [file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/diario_oficial_2015-01-02_completo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/diario_oficial_2015-01-02_completo%20(1).pdf) . Acesso em 12 jul. 2022.

ESPÍRITO SANTO. Projeto de Lei Complementar n. 4, de 4 de março de 2015. Dispõe sobre a implantação do “Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único” no Estado, denominado “Escola Viva”. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 4 mar. 2015b.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Edital de credenciamento de escolas para aderir ao Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único n. 017/2015. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, p. 17, 9 out. 2015c.

ESPÍRITO SANTO. Lei Complementar n. 799, de 12 de junho de 2015. Alterada e complementada pela Lei Complementar n. 818/2015. Cria o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único, denominado “Escola Viva”, no âmbito do Estado, e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 12 jun. 2015d. Disponível em: <<http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC%20n%C2%BA%20799.htm>> Acesso em: 07 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Lei n. 10.382, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Espírito Santo PEE/ES, período 2015-2021. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, Edição n° 24029, p. 1, 2015e.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n. 118-R, de 10 de outubro de 2016b. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, 11 out. 2016.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Estado da Educação – SEDU. Edital n. 50, de 11 de novembro de 2016. Seleção de unidades escolares para o Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único “Programa Escola Viva”. **Diário Oficial dos Poderes do Estado**, Vitória, p. 15, 11 nov. 2016c.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves. **Extrema Pobreza no Espírito Santo**: análise de uma simulação de transferência de renda a partir da matriz de insumo-produto. Vitória, ES, 2022. 32 p. il. tab. (Caderno DRS | 08). Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/cadernos/IJSN_Caderno_DRS-08.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Instituto Jones dos Santos Neves. **Rede Urbana no ES: um olhar sobre os deslocamentos**. Vitória, ES, 2023. 94 p.; il. tab. (Caderno DRS | 09). Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/cadernos/IJSN_Caderno_DRS-09.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº. 1.002, de 1 de abril de 2022**. Disponível em: <<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/lec10022022.html>>. Acesso em: 18 ago. 2022a.

ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº. 1.003, de 1 de abril de 2022**. Disponível em: <<https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LEC10032022.html>>. Acesso em: 18 ago. 2022b.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Formações em andamento 2019**. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/formacao-em-andamento>>. Acesso em 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Diretrizes curriculares e operacionais para o estudo orientado**, 2020. Disponível em: <<https://blogteca.sedu.es.gov.br/novoensinomedio/wp-content/uploads/2020/02/Ementa-Estudo-Orientado.pdf>>. Acesso em 22 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Escola de tempo integral**. Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/escola-viva>>. Acesso em 06 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Novo ensino médio**. Disponível em: <<https://novoensinomedio.sedu.es.gov.br/>>. Acesso em 06 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Quem somos**. Disponível em: <<https://educacao.sedu.es.gov.br/quem-somos>>. Acesso em: 18 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Plano de desenvolvimento Espírito Santo 2030**. Disponível em: <<https://planejamento.es.gov.br/plano-es-2030>>. Acesso em: 04 dez. 2021.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). **Rede Estadual conta com ferramentas para acompanhar frequência e desempenho dos estudantes**, 2023.

Disponível em: <<https://sedu.es.gov.br/Not%C3%ADcia/rede-estadual-conta-com-ferramentas-para-acompanhar-frequencia-e-desempenho-dos-estudantes>> Acesso em 11 dez. 2023.

ESTORMOVSKI, R. C.; ESQUINSANI, R. S. S. A *filantropização* da educação básica como mecanismo de privatização da intelectualidade do professor. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, n° 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53520/32548>>. Acesso em: 14 març. 2023.

FARIAS, A. M. Estado ampliado e o empresariamento da educação pública. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, n° 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53532>>. Acesso em: 28 març. 2023.

FERNANDES, F. **Mudanças sociais no Brasil**. São Paulo, Difel, 1960.

FERRAZ, M. Estado, Política e Sociabilidade. In: SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2016. p. 23-45.

FERRAZ, M. A.; GINDIN J. Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação. In: OLIVEIRA, R. V.; BRIDI M. A.; FERRAZ, M. **O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014.

FERREIRA, V. S. Artes e manhas da entrevista compreensiva, **Saúde Soc**. São Paulo, v. 23, n. 3, p. 979-992, 2014.

FERRETTI, C. J. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 23, n. 81, dez. 2002.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**. 32 (93). 2018.

FIGUEIREDO, M. F.; FIGUEIREDO, A. M. C. Avaliação política e avaliação de políticas: um quadro de referência teórica. **Análise & Conjuntura**, v. 1, n. 3, Belo Horizonte, set./dez. 1986.

FIORI, José Luís. Globalização, hegemonia e império. In: TAVARES, M. da C.; FIORI, J. L. (Org.). **Poder e dinheiro: uma economia política da globalização**, 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FONTES, V. Capitalismo Filantrópico? - múltiplos papéis dos aparelhos privados de hegemonia empresariais. **Marx e o Marxismo**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 4, p. 15-35, jan/jul 2020. Disponível em: <<https://www.niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/351>>. Acesso em 28 de março de 2023.

FORAY, D. *L'économie de la connaissance*. Paris: La Découverte, coll. Repères: 2000.

FREITAS, L. C. DE. Os reformadores empresariais da Educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

FREITAS, L. C. Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 36, n. 99, p. 137-153, maio-ago., 2016.

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

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos e tecnológicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. In: LIMA, Júlio C. F.; NEVES, Lúcia M. W. (Org.). **Fundamentos da educação escolar do**

Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 267-274.

FURLEY, A. K. L.; PINEL, H.; SOBROZA, M. C. O positivismo no programa do governo estadual capixaba “Escola Viva”: a produção discursiva sustentadora de tal proposta educacional. **Arte factum – Revista de estudos em Linguagens e Tecnologia.** Ano XI, n. 01-2019.

GALEANO, E. **O livro dos abraços.** Trad. Helena Pitta. 2.ed. Lisboa: Antígona, 2021.

GARCIA, R. P. M. O lugar e o sentido da avaliação nas políticas públicas. In: GARCIA, R. P. M. **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos.** Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020, p. 14-37

GIL, J. Planos educacionais: entre a prioridade e a descrença. In: SOUZA, A. R. de.; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates.** 3.ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 121-146

GIMENO SACRISTÁN, J. **O Currículo: Uma reflexão sobre a prática.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

GIROTTI, E. D.; CÁSSIO, F. L. A desigualdade é a meta: Implicações socioespaciais do Programa Ensino Integral na cidade de São Paulo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas,** 2018 26(109). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3499>>. Acesso em: 08 mar. 2022.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Trad.: Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, C. A. A Escola de Qualidade para Todos: Abrindo as Camadas da Cebola. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.,** Rio de Janeiro, v.13, n.48, p. 281-306, jul./set. 2005.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63 mar./abr. 1995a.

GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29 mai./jun. 1995b.

GOMIDE, A. A.; PIRES, R. R. C. Capacidades estatais e democracia: a abordagem dos arranjos institucionais para análise de políticas públicas. In: GOMIDE, A. A.; PIRES, R. R. C. (Eds.). **Capacidades estatais e democracia: arranjos institucionais de políticas públicas.** Brasília: Ipea, 2014. p.15-30. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=2206>. Acesso em: 20 abr. 2021.

GOUVEIA, A. B. O financiamento da educação no Brasil e o desafio da superação às desigualdades. In: SOUZA, A. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Org.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates.** Curitiba: Appris, 2016. p. 75-95.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere, Volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo.** Ed. e trad. de Carlos N. Coutinho. Coed. de Luiz S. Henriques e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere. Volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

GOVERNO ES. **Escola Viva.** Disponível em: <<https://www.es.gov.br/escola-viva>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

HORTA NETO, J.L. Avaliação educacional no Brasil para além dos testes cognitivos. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v.23, n.1, p.37-53, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3990/2565>>. Acesso em 14 fev. 2023.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019. E-ISSN: 1519-9029. DOI: 10.22633/rpge.v23i1.11947

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Introdução às Bases Teóricas e Metodológicas do Modelo Escola da Escolha, 1.ed. 2015.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Atuação. Disponível em <<http://icebrasil.org.br/atuacao/>>. Acesso em 11 jul. 2022.

INSTITUTO SONHO GRANDE. Quem Somos. Disponível em: <<https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?>>. Acesso em 05 dez. 2023.

INSTITUTO UNIBANCO. Jovem de Futuro. Disponível em <https://www.institutounibanco.org.br/iniciativas/jovem-de-futuro/?gad_source=1&gclid=Cj0KCQiAsburBhCIARIsAExmsu4JQEoHGMH8I74AwMgfO1fbsYqLhGs8EyreHWUdPGAhM1aLoHaE-J0aApX1EALw_wcB>. Acesso em 05 dez. 2023.

INVISTA NO ES. Desenvolvimento Regional. Disponível em: <<https://invistanoes.es.gov.br/desenvolvimento-regional>>. Acesso em: 15 jan. 2024.

JACCOUD, L. Proteção social no Brasil: debates e desafios. In: **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil.** Ministério do Desenvolvimento Social, UNESCO (2009). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001830/183075por.pdf>>. Acesso em 09 nov. 2019.

KAUFMANN, J. C. **A entrevista compreensiva: um guia para a pesquisa de campo.** Trad. Thiago de Abreu e Lima Florêncio. Rev. Téc. Bruno César Cavalcanti. Petrópolis- RJ: Vozes; Maceió-AL: Edufal, 2013.

KERSTENETZKY, C. L.; KERSTENETZKY, J. O Estado (de Bem-Estar Social) como Ator do Desenvolvimento: Uma História das Ideias Dados. **Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 58, n. jul. /set. 2015, p. 581-615. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S001152582015000300581&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 09 nov. 2019.

KINGDON, J. [1984]. **Agendas, Alternatives and Public Policies.** 3 ed. Nova York: Harper Collins, 2003.

KOSSAK, A.; VIEIRA, N. B. A atuação do empresariado no novo ensino médio. **Revista Trabalho Necessário.** v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53520/32548>>. Acesso em: 13 març. 2023.

KRAWCZYK, N. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje.

Cadernos de Pesquisa, v. 41, n. 144, p. 752-769, dez. 2011. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006>. Acesso 30 ago. 2022.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 13-32.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos**: disposições e variações individuais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LAMARÃO, M. V. M.; LAMOSA, R. de A. C. O conformismo neoliberal e o empresariamento da educação. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em:

<<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55278>>. Acesso em: 22 març. 2023.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Trad. João Wanderley Geraldi.

Revista Brasileira de Educação. jan.-abr., 2002.

LEITE, L. H. A.; LEVINDO, D.C; SAID, C. do C. (orgs.). **Educação integral e integrada**: Módulo III – educação integral e integrada: reflexões e apontamentos. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 291-311.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar (2016). **CADERNOS DE PESQUISA**, v. 46, n.159, pp. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>>. Acesso em 19 abr. 2021.

LIMA, L. C. Privatização *Lato Sensu* e Impregnação Empresarial na Gestão da Educação Pública. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018a.

LIMA, L. C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018b.

LIMA, E. R. S. de; SILVA, F. N. da; SILVA, L. L. S. Globalização neoliberal: transformações capitalistas e suas implicações sobre a educação no Brasil. In: NOVAES, Marcos Adriano Barbosa de; SILVA, Daniela Glicea Oliveira da; BRITO, Lúcia Helena de. **As transformações do capitalismo no século XXI**: um debate contemporâneo à luz do trabalho e da educação. 1ª Edição. Editora UECE: Fortaleza, 2019.

LIMA, M.; SPERANDIO, R. dos S.; COSTA, D. F. Interesses do empresariado em torno do Projeto Escola Viva. **e-Mosaicos Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)**. v. 9, n. 21. maio-ago. 2020.

LIMA, L. F.; SOUZA, B. de S.; LUCE, M. B. A abordagem do ciclo de políticas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros: um mapa das teses e dissertações. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**. v. 3, p. 1-29, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 13 fev. 2023.

LINDBLOM, C. E. *El proceso de elaboración de Políticas Públicas*. Madrid: Ministerio para las

Administraciones Públicas, 1991.

LOTTA, G. S.; PAVEZ, T. R. Agentes de implementação: mediação, dinâmicas e estruturas relacionais. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 15, n. 56, São Paulo: 2010.

LOTTA, G. S. Agentes de implementação: uma forma de análise de políticas públicas. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, São Paulo, v. 19, n. 65, jul./dez. 2014.

LOTTA, G. S.; PIRES, R. R. C.; OLIVEIRA, V. E. Burocratas de médio escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. **Revista do Serviço Público**, Brasília 65 (4), p. 463-492, out/dez 2014.

LOTTA, G. S.; NUNES, A. C.; CAVALCANTE, S.; FERREIRA, D. D.; BONAT, J. Por uma agenda brasileira de estudos sobre implementação de políticas públicas. **Rev. Serv. Público**, Brasília: 69 (4) 779-816 out/dez 2018.

LOTTA, G. S.; BAUER, M.; JOBIM, R.; MERCHÁN, C. R. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro 55(2): 395-413, mar. - abr. 2021.

MAGALHÃES, R. M. da C. O Instituto Ayrton Senna e o Aprender a Aprender: o esvaziamento da educação a partir das competências socioemocionais. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53364>>. Acesso em: 22 març. 2023.

MAGALHÃES, R. M. da C.; RODRIGUES, A. BNCC, Instituto Ayrton Senna e Fundação Roberto Marinho: projetos educacionais para o ensino médio a partir da ótica das competências. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53363>>. Acesso em: 28 març. 2023.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAJESKI, S. Plano estadual de educação. Entrevista concedida ao programa Bom dia Espírito Santo. **TV Gazeta**. Vitória, 9 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Cdc7D2rKpNM>>. Acesso em: 05 jul. 2022.

_____. “Escola Viva” só a partir de 2016. **Sérgio Majeski**. 10 de jun. de 2015. Disponível em: <<https://www.sergiomajeski.com.br/post/2016/10/26/escola-viva-s-c3-b3-a-partir-de-2016>>. Acesso em 10 jul. 2022.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1989.

MANIGLIO, Francesco (2018). *The Global Transformation of University in the Economy of Knowledge Paradigm*. **Italian Journal of Sociology of Education**, 10(2), 137-154. doi: 10.14658/pupj-ijse-2018-2-9

MARKOVITS, Daniel. **A cilada da meritocracia**. 1. ed. Trad. Renata Guerra. São Paulo: Intrínseca, 2021.

MARQUES, J.; LANES, C. **São Mateus se torna polo de luta e resistência contra o sucateamento da educação**. São Mateus, 07 dez. 2015. União dos Estudantes Secundaristas do Espírito Santo. UESSES. Disponível em: <<https://www.facebook.com/uesescomunica/photos/909062665851958>>. Acesso em 12 jul. 2022.

MARRAFON, A. M. A. Políticas Educacionais para o Ensino Médio Integrado: Análise das alterações curriculares propostas a partir de 2017. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 27, n. 00, e023023, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.16880>.

MARSHALL, T. H. Cidadania e classe social. In: _____. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 57- 114.

MARTINS, E. M. **Todos pela Educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 4–20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674> . Acesso em 13 març. 2023.

MARX, K. **O Capital - Livro I – crítica da economia política**: O processo de produção do capital. Tradução Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MATOS, L. M. de O. **Programa Escola Viva (ES)**: uma análise do modelo de gestão educacional. 2020. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2020. 203 f.

MELLO, G. N. de. Políticas Públicas de Educação. **Estudos Avançados**, 5 (13), 1991.

MELO, S. D. G. Trabalho docente e organização sindical em Minas Gerais. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 48, p. 93-110, abr/jun. 2013.

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

MINHOTO, M. A. P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, A. R. de.; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 3.ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 147-168

MOKYR, J., (2002). The gi"s of Athena. **Historical Origins of the Knowledge**. Princeton: Princeton University Press.

MOTTA, V; ANDRADE, M. C. O empresariamento da educação de novo tipo e suas dimensões. **Educação e Sociedade**, vol.41, Campinas, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.224423>>. Acesso em 21 out. 2023.

NEM: novo ensino médio : auditoria operacional coordenada no acesso e permanência no Ensino Médio / **Tribunal de Contas da União**; Tribunal de Contas do Estado do Acre ...[et al.]. – Brasília: TCU, Secretaria Geral de Controle Externo, 2023. 75 p.

NEVES, L. M. W. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOGUEIRA, M. A.; LACERDA, W. G. Os *rankings* de estabelecimentos de ensino médio e as lógicas de ação das escolas: o caso do Colégio de Aplicação da UFV. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 127-161

NONAKA, Ikujiro; TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na empresa**. Tradução: Ana Beatriz Rodrigues, Priscila Martins Celeste. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1997.

OLIVEIRA, U. J de; LÍRIO, M. M. O projeto escola viva: a política de educação neoliberal de Paulo Hartung, no Espírito Santo (2003-2016). **Revista de Pesquisa Histórica - CLIO** (Recife), n. 35, p. 273-295, jan.-jun., 2017.

OLIVEIRA, T. F. de. Projeto Somar: diminuindo o público e multiplicando o privado no ensino médio em Minas Gerais. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalonecessario/article/view/53419>>. Acesso em: 30 març. 2023.

PATRINOS, H. A.; BARRERA-OSORIO, F.; GUÁQUETA, J. **The role and impact of public-private partnerships in education**. Washington, DC: The World Bank, 2009.

PAULA, J. da M. M. de; MARTINS, M. L. D. R.; ANGELO, V. A. (org.). **Educação em tempo integral no Espírito Santo: história, conceitos e metodologias**. Vitória, ES: Governo do Estado do Espírito Santo, 2021. PDF

PECI, A.; *et al.* Oscips e termos de parceria com a sociedade civil: um olhar sobre o modelo de gestão por resultados do governo de Minas Gerais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n.6, nov./dez. 2008, p.1137-1162.

PEETZ, T. *Neoliberalism or organizational economization? Ephemera: theory & politics in organization*. v. 19(3), ago. 2019, p. 591-613.

PERONI, V. M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 93-104.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTEL, A. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

PINTO, A. E. S.; FRAGA, É. Escola do século 21 terá que ensinar a ter concentração, diz secretário do ES. **Folha de S. Paulo**, 09/12/2017, Educação. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/12/1941999-escola-do-seculo-21-tera-que-ensinar-a-ter-concentracao-diz-secretario-do-es.shtml>. Acesso em 13 jul. 2022.

PINTO, J. M. de R. Verdades e mentiras sobre o financiamento da educação. In: CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 59-65.

PIRES, D. de O. Os desafios para a consolidação do estado social e de direito brasileiro e as consequências para a gestão democrática da educação In: PERONI, Vera Maria Vidal; LIMA, Paula Valim de; KADER, Carolina Rosa (orgs.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: Oikos, 2018, p. 105-114.

POCHMANN, M. Políticas de educação: novos desafios para o século XXI. In: SADER, E. (org.) **O Brasil que queremos**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2016. p.139-155. Disponível em: <https://maissuas.files.wordpress.com/2016/08/o-brasil-que-queremos_web.pdf>. Acesso em 09 abr. 2021.

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Trabalho, Educação e Saúde**. vol.

1(1). Marc. 2003. Disponível em: < <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100008>>. Acesso 11 ago. 2022.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, M. N. O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Educ. Soc.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 771-788, jul.-set. 2011. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 08 ago. 2022.

RAPOSO, C. T. M. A escravidão digital e a superexploração do trabalho: consequências para a classe trabalhadora. **Revista katálysis** 23 (03) • set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592020v23n3p510>.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

RIKOWSKI, G. (2018). Privatização em educação e formas de mercadoria. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 393-414. <https://doi.org/10.22420/rde.v11i21.810>. Acesso em 13 nov. 2023.

ROCHA, G. D. O. A “greve branca” da polícia militar do Espírito Santo: Confronto político e efeitos sobre as políticas públicas. Anais do Seminário de Ciências Sociais PGCS-UFES. v. 3 (2018). Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/scs/article/view/21713>>. Acesso em 12 dez. 2023.

RODRIGUEZ-ARANA, J. **La privatización de la empresa pública**. Madrid: Montecorvo, 1991.

ROSSI, Alexandre José; BERNARDI, Liane Maria; UCZAK, Lucia Hugo. Relações entre Estado e empresários no PDE/PAR: algumas contradições na política educacional brasileira. **RBPAAE** - v. 33, n. 2, p. 355 - 376, mai./ago. 2017.

RUA, M. G.; ROMANINI, R. **Para aprender políticas públicas: conceitos e teorias**. Brasília: Igepp, 2009. v. 1.

SANO, H.; ABRUCIO, F. L. Promessas e resultados da Nova Gestão Pública no Brasil: o caso das organizações sociais de saúde em São Paulo. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 48, n.3, p.64-79 jul./ago./set. 2008.

SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1987.

SANTOS, J. O.; SANTOS, E. V. dos; GARCIA, R. P. M. Políticas públicas de avaliação da educação básica. In: GARCIA, R. P. M. **Avaliação de políticas públicas: concepções, modelos e casos**. Cruz das Almas, BA: UFRB, 2020, p. 39-55.

SAVIANI, D. *et al.* **O legado educacional do século XIX**. 2. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. Florestan Fernandes e a educação. **Estudos Avançados**, São Paulo: 10 (26), p. 71-87, 1996.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

SAVIANI, D. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Sociedade**. V.34, n. 124, p. 743-760, jul-set 2013b.

SAVIANI, D. Política educacional no Brasil após a ditadura militar. **Rev. HISTEDBR - On-line**, Campinas, v. 18, n. 2 [76], p. 291-304, abr./jun. 2018.

SAVIANI, D. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.

SECCHI, L. **Políticas públicas**: conceitos, esquemas de análise, casos práticos. 1. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SETUBAL, M. A.; BATISTA, A. A. G. (Coord.). **Políticas para o ensino médio e desigualdades escolares e sociais**. Organização CENPEC. São Paulo: Fundação Santillana, 2017.

SILVA, A. M. **Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente**: o precariado professoral e o professorado estável-formal nas redes públicas brasileiras. Curitiba: Editora CRV, 2020.

SILVA, J. de R. S., BARROS, V. (2015). Avaliação de políticas e programas sociais: um destaque ao sentido das variáveis contextuais. **Revista De Políticas Públicas**, São Luiz, 8(2), 141–156. Disponível em: <http://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/3764>. Acesso em: 29 ago. 2022.

SILVEIRA, Z. S. (2020). O baile de máscaras: o movimento de intelectuais entre Estado Supranacional e Estado Integral. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 5, n. 6), p. 136–156. <https://doi.org/10.36311/2526-1843.2020.v5n6.p136-156>.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão de literatura. **Sociologias** [online]. 2006, n. 16, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-45222006000200003&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em 26 abr. 2021.

SOUZA, A. R. de. Por que estudar políticas educacionais? In: SOUZA, A. R. de.; GOUVEIA A. B.; TAVARES, T. M. (org.). **Políticas Educacionais**: conceitos e debates. 3.ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 13-22.

SPOSITO, M. P.; SOUZA, R. Desafios da reflexão sociológica para análise do ensino médio no Brasil. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 33-62

TEIXEIRA, A. M. F. “A cigarra e a formiga”: Qualificação e Competência: Um Balanço Crítico. **BIB**: revista brasileira de informação bibliográfica em ciências sociais / Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais. n. 41 (1996), São Paulo: ANPOCS, 1996, p. 53-70.

TESA. O que é a TESA. Disponível em: <<https://app.minhatesa.com/>>. Acesso em: 11 dez. 2023.

TETE, G. "ES em Ação" explica projeto do Escola Viva na Ales. **Web Ales**. Vitória, 12 maio de 2015. Disponível em: <<https://www.al.es.gov.br/Noticia/2015/05/28007/es-em-acao-explica-projeto-do-escola-viva-na-ales.html>>. Acesso em 11 jul. 2022.

TIRAMONTI, G. A escola moderna: restrições e potencialidades frente às exigências da contemporaneidade. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio**: crítica ao economicismo na política educacional. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 185-206.

TIRIBA, L., *et al.* Ofensiva ultraliberal e ultraconservadora na educação pública e a luta pelo direito a

ter direitos (editorial). **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/55296/32477>>. Acesso em: 15 març. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Desafios da regulamentação do novo Fundeb: elementos para qualificação da Emenda Constitucional 108/2020. Nota Técnica -Setembro 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3o279zL> . Acesso em: 29 abr. 2021.

TROJAN, R. M. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2016. p. 47- 74.

VAREJÃO, V. Notícias Cidades. Estudantes e professores fazem protesto contra o projeto "Escola Viva" em frente à Assembleia. **GAZETA ONLINE**. 2015. Disponível em: <<https://www.gazetaonline.com.br/noticias/cidades/2015/03/estudantes-e-professores-fazem-protesto-contr-o-projeto-escola-viva-em-frente-a-assembleia-1013892603.html>> Acesso em: 05 dez. 2021.

VAZ, M. R. T.; CAVALCANTE, R. G. A relação público e privado na educação básica brasileira. **Revista Trabalho Necessário**. v.20, nº 42, 2022 (maio-agosto). Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/52966/32457>>. Acesso em: 16 març. 2023.

VERCELLONE, C. *Capitalismo cognitivo y economia del conocimiento: una perspectiva histórica y teórica*. In: CABALLERO, F. S.; MANIGLIO, F. (Coords.). **Capitalismo Financiero y Comunicación**. Equador: CIESPAL, 2016. P. 17-51.

VIEIRA, C. E. Conferências Nacionais de Educação: intelectuais, Estado e discurso educacional (1927-1967). **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 19-34, jul/set. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n65/0104-4060-er-65-00019.pdf>. Acesso em 26 abr. 2021.

ZANDER, K. F.; TAVARES, T. M. Federalismo e gestão dos sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Â. R. de; GOUVEIA, A. B.; TAVARES, T. M. (Orgs.). **Políticas Educacionais: conceitos e debates**. Curitiba: Appris, 2016. p. 97-121.

ZANTEN, A. V. Efeitos da concorrência sobre a atividade dos estabelecimentos escolares. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 93-125a.

ZANTEN, A. V. *L'école de la périphérie*. In: KRAWCZYK, N (org.). **Sociologia do Ensino Médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: CORTEZ, 2014, p. 163-183b.

APÊNDICES

Apêndice A – Guia temático para as entrevistas compreensivas

Informações do entrevistado			
Cargo:		Unidade escolar:	
Tempo de atuação			
Docente:	Rede estadual:	Ensino médio:	PEMTI:

Bloco 1) A preparação

- Como você tomou conhecimento do PEMTI?
- Você participou de alguma reunião de planejamento ou de discussão sobre o Programa? Sabe de alguém que participou? Como foi esse momento?
- Ocorreram capacitações específicas? Quem ministrou? Como foram?
- Ocorreram momentos de ajustes ou alinhamento do Programa? Quem participou?
- Qual a diferença entre o Programa para outras ações já desenvolvidas pela SEDU no ensino médio?

Bloco 2) A instituição da política

- Quais foram as suas primeiras impressões? Por quê?
- Em sua opinião, foram trazidas mudanças/ inovações importantes pelo Programa?
- Como foi a recepção do Programa na unidade escolar?
- Ocorreram ações ou movimentos de resistência ou de apoio em sua escola? Por quem e quais justificativas foram utilizadas?

Bloco 3) A execução

- Como foi a implantação do Programa?
- O Programa foi implantado como foi planejado?
- Vocês fizeram alguma adaptação na escola? Quais? E por qual motivo? Quem propôs?
- Como foi a adequação da escola para a implementação do Programa? Ocorreram investimentos?
- O Programa ocasionou mudanças em relação ao perfil de alunos matriculados no ensino médio?
- Quais as maiores dificuldades na implantação do Programa na escola? Como foram resolvidas?
- Vocês realizaram, na escola, alguma modificação no que havia sido planejado/deliberado pela SEDU?

Bloco 4) A avaliação

- Quais os principais benefícios ou prejuízos que o Programa trouxe para a comunidade escolar?
- Ocorreu algum fato que você não esperava?
- Quais novas aprendizagens o Programa oportunizou aos profissionais?
- Em relação às suas primeiras impressões, como você avalia agora a implantação do PEMTI em sua escola?
- O Programa afetou o acesso ao ensino médio? Se sim, em que sentido?

Fique à vontade para tecer outras considerações que desejar acrescentar.

Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado para participar da pesquisa intitulada: CONTORNOS E CAMINHOS DE UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO EM PARCERIA COM A INICIATIVA PRIVADA NO ÂMBITO DO ENSINO MÉDIO: o caso do Programa Escola Viva na Região do Caparaó-ES, que tem como objetivo geral: compreender os caminhos do Programa Escola Viva na Região do Caparaó, concebido pelo Governo do Estado do Espírito Santo em parceria com a iniciativa privada, no âmbito do ensino médio, a partir da ótica dos agentes envolvidos em sua execução, considerando aspectos planejados, adaptados e transformados em sua implementação. A autora da pesquisa, JOSÉLIA RITA DA SILVA, é aluna de Doutorado em Sociologia Política da UENF e está devidamente matriculada sob o número 202014220011.

Você foi selecionado para participar da pesquisa, por integrar um dos grupos profissionais (docente, pedagogo, coordenador, diretor) das unidades que ofertam ensino médio em tempo integral na Região do Caparaó: CEEFMTI HENRIQUE COUTINHO, CEEMTI MONS. MIGUEL DE SANCTIS, CEEFMTI ARISTEU AGUIAR, CEEFMTI BRAULIO FRANCO, ou atuar na Superintendência Regional de Educação – SRE (cargo de técnico ou superintendente) de modo que suas experiências sobre o desenvolvimento da política pública de ensino médio em tempo integral desenvolvida na rede estadual de educação da Região do Caparaó são importantes para a pesquisa.

A pesquisa se justifica pela relevância de se entender a rede de relações, concepções, influências e articulações que levaram a política de educação de ensino médio em tempo integral em parceria com a iniciativa privada no Estado do Espírito Santo a se estabelecer e permanecer enquanto política pública de Estado, compreendendo como e porque o referido Programa se manteve e quais foram seus efeitos sobre a Região do Caparaó, considerando as peculiaridades da região e escolas. Justifica-se ainda a escolha do foco de investigação pelos agentes executores das escolas e superintendência regional pelo entendimento de que uma política pública existe a partir das escolhas que são tomadas por pessoas e que são estas que irão determinar o desenho que tal política assume quando se materializa, podendo pela visão desses atores ser mais bem compreendida.

Benefícios da pesquisa

Em termos acadêmicos, a pesquisa permitirá compreender como as políticas educacionais desenvolvidas em parceria com a iniciativa privada se configuram em relação a similaridades e divergências de outros processos já conhecidos de políticas públicas, ampliando o conhecimento teórico no campo da Sociologia Política e da Educação.

Quanto aos benefícios à sociedade, a pesquisa possibilitará que agentes governamentais envolvidos na elaboração e execução de políticas públicas de educação, sobretudo naquelas relacionadas ao ensino médio em tempo integral e em parceria com a iniciativa privada, possam refletir sobre suas configurações oportunizando novas ferramentas para repensar e aprimorar atuais e novas políticas educacionais públicas que, a partir das informações levantadas, poderão subsidiar decisões que visem melhorar a qualidade do ensino médio público.

Os benefícios aos profissionais da educação participantes do estudo referem-se à oportunidade destes refletirem sobre a política educacional na qual atuam, possibilitando o pensar e o repensar de estratégias e alternativas para os problemas que enfrentam no cotidiano das escolas e da rede estadual, além da possibilidade de expressar suas ideias e visões acerca da política de ensino médio em tempo integral, reelaborando e ampliando suas conexões e concepções quanto à política educacional na qual estão inseridos e são também atores transformadores. Os participantes terão ainda a oportunidade de contribuir com a ampliação do conhecimento sobre a política educacional de ensino na qual atuam e em futuras elaborações e modificações por parte dos gestores estaduais.

Riscos associados ao estudo

A participação no estudo pode lhe ocasionar constrangimento em responder questões que envolvem sua atuação profissional frente à política educacional à qual está vinculado; neste caso, fica acordado que, caso não se sinta confortável para responder a alguma questão, não será realizada nenhuma insistência, e você poderá manifestar seu desejo de não falar, passando-se a outras perguntas. A entrevista ocorrerá em local reservado em ambiente acolhedor e privativo, com apenas você e a pesquisadora, de modo a permitir que possa se expressar livremente e com segurança.

Quanto ao possível risco de exposição de dados e perda de confidencialidade, assumimos a responsabilidade de não divulgar qualquer dado ou informação que permita sua identificação, respaldando integralmente seu anonimato, sendo seu áudio e informações acessados apenas pela pesquisadora e seu orientador, empregando códigos para a identificação das entrevistas.

Outro possível risco, refere-se à timidez pela gravação em áudio da entrevista, contudo, asseguramos que o mesmo só será ouvido pela pesquisadora e seu orientador, sendo apagado imediatamente após a transcrição da entrevista.

Durante a entrevista poderá ser realizado intervalo ou pausa, conforme seu desejo, de modo a evitar seu cansaço. Ocorrendo cansaço de sua parte ou qualquer demonstração verbal ou não verbal de desconforto ou estresse, a entrevista será interrompida, podendo ser reiniciada, remarcada ou ainda suspensa definitivamente, de acordo com a sua escolha e de modo a garantir o seu bem-estar. Fique a vontade para manifestar o desejo de interromper a entrevista a qualquer momento.

Formas de divulgação dos resultados

Os resultados do estudo, após finalização da Tese de Doutorado da pesquisadora, serão disponibilizados no banco de teses do Programa de Pós-graduação em Sociologia Política da UENF, no sítio eletrônico da referida Universidade, sendo de livre acesso e consulta a todos da sociedade que se interessarem.

Você terá acesso aos resultados da pesquisa bem como suas instituições escolares e a Superintendência Regional de Educação do Caparaó, por meio do encaminhamento de versão final da Tese de Doutorado por correio eletrônico ao endereço institucional das unidades e da direção escolar e do superintendente regional, respectivamente, com mensagem de solicitação para que a pesquisa seja divulgada à toda a comunidade escolar e educacional. Também será enviado relatório final da pesquisa em mídia digital à Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo – SEDU.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser apresentados em eventos e/ou publicações científicas bem como divulgados pela SEDU ou entidades participantes, parcial ou integralmente. Em toda a produção científica ou reprodução vinculada aos resultados obtidos na pesquisa, será assegurado o crédito aos autores, conforme normas vigentes.

Ressarcimento

Sua participação é voluntária, isto é, a qualquer momento você poderá recusar responder qualquer pergunta ou desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a UENF. Caso você tenha qualquer despesa decorrente de sua participação na pesquisa, fica assegurado o seu direito ao ressarcimento dos valores gastos, mediante contato com a pesquisadora, bem como o direito à indenização em caso de qualquer dano vinculado à pesquisa.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder às perguntas a serem realizadas sob a forma de entrevista. O tempo estimado de resposta às questões é de trinta minutos. Ressaltamos que em caso de cansaço a entrevista poderá ser interrompida ficando a seu critério a retomada ou encerramento.

A entrevista será gravada em formato mp3 para posterior transcrição. Após a transcrição da entrevista, seu áudio será apagado de todo repositório digital, passando a existir apenas sob a forma de texto sem qualquer identificação sua, contando com um código designado pela pesquisadora do cargo e número da entrevista, assegurando seu total anonimato.

Se desejar terá livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação. Você receberá uma via deste termo onde consta o contato da pesquisadora e de seu orientador, podendo tirar as suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Este projeto de pesquisa foi aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) que é um órgão que protege o bem-estar dos participantes de pesquisas. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos, visando garantir a dignidade, os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes de pesquisas. Caso você tenha dúvidas e/ou perguntas sobre seus direitos como participante deste estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa CEP-IFFLUMINENSE (registrado sob nº 298 na Plataforma Brasil). Endereço: Av. Souza Mota, 350 ; Bloco G ; 2º andar/3º. Pavimento - Parque Fundão - IFFluminense Campus Campos Guarus. Cidade: Campos dos Goytacazes/RJ - CEP (correios): 28060-010. Horário de atendimento presencial na secretaria do CEP: Segundas, terças e quintas das 13h às 19h. Quartas e sextas das 8h às 14h. Telefone: (22) 2737-5607, e-mail do CEP: cep@iff.edu.br

Dados para contato (24 horas por dia e sete dias por semana):

Pesquisador Responsável: JOSÉLIA RITA DA SILVA

Endereço: AVENIDA MANOEL ALVES DE SIQUEIRA, 307 – BAIRRO BELA VISTA – GUAÇUÍ-ES, CEP: 29560-000.

Contato telefônico: (28) 99927-6303, E-mail: joseliaamaral@gmail.com

JOSÉLIA RITA DA SILVA

GERALDO MÁRCIO TIMÓTEO

(Pesquisadora)

(Orientador) – Contato: geraldotimoteo@gmail.com

Declaro estar ciente do inteiro teor deste TERMO DE CONSENTIMENTO e estou de acordo em participar do estudo proposto, sabendo que dele poderei desistir a qualquer momento, sem sofrer qualquer punição ou constrangimento. Declaro que entendi os objetivos, métodos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.


Nome do (a) participante da pesquisa:

Data: ____/____/____.

Assinatura do participante da pesquisa:

ANEXOS

Anexo A – Carta de autorização para pesquisa


GOVERNO DO ESTADO
DO ESPÍRITO SANTO
Secretaria da Educação

CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "Elaboração e implementação de políticas públicas de educação em tempo integral no âmbito do ensino médio: uma análise de caminhos na ótica dos atores na Região do Caparaó – ES", realizada por Josélia Rita da Silva, sob o RG 1863853, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida:

SRE Guaçuí;
 CEEFMTI Henrique Coutinho;
 CEEMTI Mons Miguel de Sanctis;
 CEEFMTI Aristeu Aguiar;
 CEEFMTI Braulio Franco.


Vitória, 16 de Agosto de 2022

Vitor de Amorim de Angelo
SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

ASSINATURA

Documento original assinado eletronicamente, conforme MP 2200-2/2001, art. 10, § 2º, por:

VITOR AMORIM DE ANGELO
 SECRETÁRIO DE ESTADO
 SEDU - SEDU - GOVES
 assinado em 16/08/2022 11:02:53 -03:00



INFORMAÇÕES DO DOCUMENTO

Documento capturado em 16/08/2022 11:02:53 (HORÁRIO DE BRASÍLIA - UTC-3)
 por VITOR AMORIM DE ANGELO (SECRETÁRIO DE ESTADO - SEDU - SEDU - GOVES)
 Vitor Legal: ORIGINAL | Natureza: DOCUMENTO NATO-DIGITAL

A disponibilidade do documento pode ser conferida pelo link: <https://e-docs.es.gov.br/2022-FGD0M5>

2022-FGD0M5 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 16/08/2022 11:02 PÁGINA 1/2
 2022-FGD0M5 - E-DOCS - DOCUMENTO ORIGINAL 16/08/2022 11:02 PÁGINA 1/2

Anexo B – Imagens das escolas após investimentos.

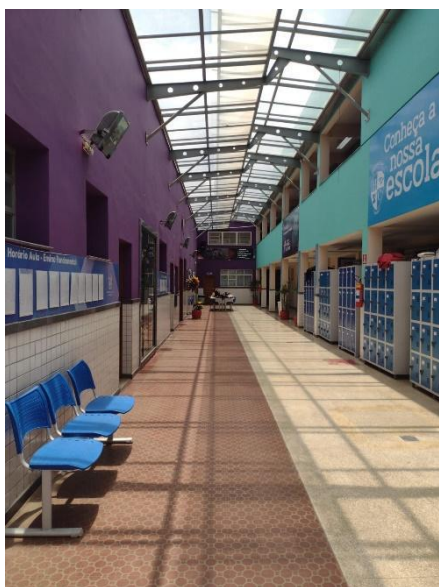


de Física e Matemática



Área de convivência com armários individuais

Laboratório



Pátio



Espaço de convivência e jogos



Entrada da escola, com tapete vermelho para receber alunos, em dia de avaliação externa.