

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JOSÉ ALMIR VIANA NUNES

**A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá
(2016-2018)**

Macapá
2020

JOSÉ ALMIR VIANA NUNES

**A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá
(2016-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Curso de Mestrado em Educação.

Orientadora:

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira.

Co-orientadora:

Profa. Dra. Olinda Evangelista.

Macapá

2020

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal do Amapá
Elaborada por Cristina Fernandes – CRB-2/1569

Nunes, José Almir Viana.

A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018). / José Almir Viana Nunes; orientadora, Norma Iracema de Barros Ferreira; coorientadora, Olinda Evangelista. – Macapá, 2020.

167 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Ensino médio. 3. Relações – Público – Privadas. I. Ferreira, Norma Iracema de Barros, orientadora. II. Evangelista, Olinda, coorientadora. III. Fundação Universidade Federal do Amapá. IV. Título.

370.1 N972f

CDD. 22 ed.

JOSÉ ALMIR VIANA NUNES

**A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá
(2016-2018)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Curso de Mestrado em Educação.

Data da aprovação:

30 de setembro de 2020

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira
Orientadora (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Olinda Evangelista
Co-orientadora (UFSC)

Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães
Membro titular (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Antonia Costa Andrade
Membro titular (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Danielle Dias da Costa
Membro titular (UEAP)

Prof. Dr. Márcio Moreira Monteiro
Membro suplente (UEAP)

*Dedico este trabalho primeiramente a **Olinda Evangelista**, ser humano incrível, que me emprestou tanta qualidade para realização deste trabalho.*

*A toda minha família, em especial minha mãe "**Juci**" (in memoriam), que me ensinou a amar incondicionalmente, bem como ao meu sobrinho-filho **Adriel**, que desde sua chegada ao Mundo ressignificou a minha vida.*

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. **Marcos Alexandre Pimentel da Silva**, que na Graduação me incentivou a participar da Iniciação Científica e, assim, desenvolver habilidades necessárias para percorrer os caminhos de pesquisa.

À Profa. **Norma Iracema de Barros Ferreira**, minha Orientadora, pelo encorajamento e disposição ofertados.

À querida Profa. **Olinda Evangelista**, por ter aceito participar inicialmente como avaliadora do trabalho desde a fase inicial e, posteriormente, contribuir como co-Orientadora, pelo tempo dedicado à análise dos textos, pelas relevantes contribuições na produção da pesquisa e por ser tão acessível quando solicitada.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação/UNIFAP, pelo incentivo e fornecimento de material e ideias para a realização deste trabalho, dentre os quais destaco: **André Guimarães, Valéria Novais, Ilma Barleta e Antonia Andrade**, pois de diferentes maneiras contribuíram para que eu amadurecesse meu objeto de pesquisa.

Às pessoas com quem convivi na Universidade ao longo desses dois anos, que de alguma forma estiveram próximas a mim, fazendo a caminhada acadêmica valer a pena, particularmente **Lidiane Gomes, Adriana Idalino, Maria de Barros, Júlia Oliveira, Cristiane Brito, Maria Carolina Marques, Mateus Pontes, Marcela Seoane** e, fraternalmente à **Elioenai Lazamé**, que sempre se colocou à disposição para compartilhar minhas dores, tristezas e alegrias.

À querida secretária do PPGED, **Idanilde Rocha**, que sempre me acolheu com sorriso e palavras de estímulo.

Aos meus amigos e amigas, **Gabriela Bonfim, Mayara Souto, Alexandra Moraes, Pedro Henrique, Joel Ramos, Milena Damasceno, Aline Pacheco, João de Deus e Fernando Kobayashi** que me incentivaram e apoiaram nos momentos críticos, e à **Raphaella Rabelo**, pelos textos corrigidos, seu grande desprendimento em ajudar-me e amizade sincera.

Ao **Maykon Valente**, que esteve me apoiando incondicionalmente durante esta longa caminhada, compartilhando momentos de alegria, tristeza e ansiedade.

Agradeço à Secretaria de Estado da Educação do Amapá, principalmente à **Carla Beatriz Carvalho**, pela disponibilização do material necessário à pesquisa de campo, bem como a todos os **profissionais entrevistados**, pela indispensável contribuição, sem a qual a realização da pesquisa seria impossível.

Por fim, agradecer a mim mesmo, que apesar dos vários obstáculos, ainda bem que escolhi não desistir...

Caso se entenda que a política procede por consenso pela ação de um Estado neutro, não será preciso questionar os pressupostos subjacentes quanto às desigualdades no poder e a quem ganha e perde como resultado da política.

(BACCHI, 1999).

RESUMO

A privatização da educação está presente no Brasil e se manifesta de diversas formas, incluindo a participação de grupos empresariais na definição da agenda pública nacional. Nesta perspectiva, o *objetivo geral* da pesquisa foi o de analisar as relações da Reforma do Estado com a execução de políticas educacionais, em particular na implementação do Ensino Médio público em Tempo Integral, no estado do Amapá. Quanto aos *objetivos específicos*, constaram de descrever a política de Educação em Tempo Integral, marcando os fatores que determinaram a implantação estadual; identificar os mecanismos de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE no processo de implementação dessa política e investigar a feição privatista na gestão das Escolas Estaduais em Tempo Integral no Amapá. No *problema* da pesquisa questionou-se: De que forma o Ensino Médio em Tempo Integral/EMTI vem se configurando campo propício à efetivação do fenômeno privatista da Educação Básica no Amapá? Como desdobramento, emergiram as *questões norteadoras*: como se descortina o fenômeno privatista do Ensino Médio Público no Brasil e no Amapá? Quais os discursos e práticas têm se constituído na relação entre a feição privatista e os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação do EMTI no Amapá? A *delimitação temporal* de investigação foi o ano de 2016, quando se implantou a política no Estado do Amapá, chegando até 2018, fase de implementação. A *metodologia* consta de pesquisa de campo, com análise de documentos nacionais e estaduais referentes à Política de Educação em Tempo Integral/ ETI, além de entrevista semi-estruturada com doze sujeitos (1 consultor do Ministério da Educação/MEC, 2 consultores do ICE, 1 Gerente geral da Equipe de implementação do EMTI da Secretaria de Estado da Educação do Amapá/SEED-AP e 8 gestores das oito escolas-*loci*). Referenciais teóricos e dados empíricos são as principais fontes do estudo que se orienta pela perspectiva teórico-metodológica materialista-histórico. Para análise das entrevistas foi considerada a teoria de discurso teorizada por Mikhail Bakhtin (1997), o que permitiu inferir que há no EMTI, a política gerencialista que expressa a cultura de metas, planilha de indicadores, índices de produtividade, avaliação e a ideologia da qualidade educacional e que a atuação governamental para implementação da ETI no estado Amapá tem reforçado a mercantilização do processo escolar, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação.

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral. Ensino Médio. Relações Público-Privadas na Educação. Rede Estadual de Ensino.

ABSTRACT

The privatization of education is present in Brazil and manifests itself in several ways, including the participation of business groups in the definition of the national public agenda. In this perspective, the general objective of the research was to analyze the relations of the State Reform with the implementation of educational policies, particularly in the implementation of public high school in Full Time, in the state of Amapá. In relation to specific objectives, they consisted of describing the Full-Time Education policy, marking the factors that determined the state implementation; to identify the mechanisms of action of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE) in the process of implementing this policy and to investigate the privatist aspect in the management of State Schools in Full Time in Amapá. As to the research problem, the question was asked: why is full-time high school / EMTI becoming a favorable field for the implementation of the privatist phenomenon of Basic Education in Amapá? Derived from the problem, we have the following guiding questions: how is the privatist phenomenon of Public High School in Brazil and Amapá revealed? What speeches and practices have been constituted in the relationship between the privatist feature and the subjects directly involved in the process of implementing EMTI in Amapá? The time limit for investigation was the year 2016, when the policy was implemented in the State of Amapá, reaching 2018, the implementation phase. Methodologically, it is a field research, in which analysis of national and state documents referring to the Full-Time Education Policy and semi-structured interviews with twelve subjects was carried out (1 consultant from the Ministry of Education / MEC, 2 consultants from ICE, 1 General manager of the EMTI implementation team of the Amapá / SEED Secretariat of Education and 8 managers of the eight local schools). Theoretical references and empirical data are the main sources of the study, which is guided by the materialistic-historical theoretical-methodological perspective. For the analysis of the interviews, the theory of discourse theorized by Mikhail Bakhtin (1997) was considered, which allowed us to infer that there is in the EMTI, the management policy that expresses the culture of goals, spreadsheet of indicators, productivity indexes, evaluation and the ideology of educational quality and that government action to implement ETI in the state of Amapá has reinforced the commodification of the school process, guaranteeing the hegemony of neoliberal policies in the field of education.

Keywords: Full-time education. High school. Public-Private Relations in Education. State Education Network.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Propostas do Todos pela Educação/TPE e Políticas Governamentais (2015)	40
Quadro 2 – Síntese de legislação sobre EMTI (2016-2018)	57
Quadro 3 – Alterações da Portaria 1.145/2016 expressa na Portaria 727/2017	63
Quadro 4 – Composição da Equipe de Gestão do EMTI no Amapá (2016)	85
Quadro 5 – Atribuições dos servidores escolares do EMTI no Amapá (2016)	89
Quadro 6 – Classificação de parcerias do ICE (5/08/2019)	93
Quadro 7 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura (1990-2014)	110
Quadro 8 – Principais características do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo (2011)	117
Quadro 9 – Ações do ICE na implementação do EMTI no Amapá (2016-2018)	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Slogan</i> da ETI amapaense: <i>Escolas do Novo Saber</i> (05/03/2017)	83
Figura 2 – Aviso do PSS da Escola em Tempo Integral (6/02/2017)	86

LISTA DE ESQUEMAS

Esquema 1 – Investidores do Instituto Corresponsabilidade pela Educação (5/08/2019)	94
Esquema 2 – O passo a passo “da parceria à passagem de bastão” (5/08/2019)	96
Esquema 3 – A ideia de corresponsabilidade do ICE (5/08/2019)	97

LISTA DE MAPA

Mapa 1 – Mapa de atuação do ICE no Brasil (5/08/2019)	92
---	----

LISTA DE SIGLAS

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias
ADE – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
AP – Amapá [estado]
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM – Banco Mundial
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Coordenação de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF – Constituição Federal
CIEP – Centros Integrados de Educação Pública
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CNE – Conselho Nacional de Educação
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
EE – Escola Estadual
EI – Educação Integral
EMTI – Ensino Médio em Tempo Integral
ePPP – Parcerias Público-privadas na educação
ETI – Escolas em Tempo Integral
FEM – Fórum Econômico Mundial
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEA – Governo do Estado do Amapá
GREPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais
ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IQE – Instituto Qualidade no Ensino
ISG – Instituto Sonho Grande
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE – Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MDB – Movimento Democrático Brasileiro

MEC – Ministério da Educação
MP – Medida Provisória
NGP – Nova Gestão Pública
NPM – New Public Management
OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
OI – Organismos Internacionais
OM – Organizações Multilaterais
ONG – Organizações não-Governamentais
OREALC – Oficina Regional de Educação para a América Latina e Caribe
PAI – Programa de Auto Avaliação Institucional
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDI – Plano de desenvolvimento Institucional
PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado
PEE – Programa Especial de Educação [BR]
PFL – Partido da Frente Liberal
PISA – Programme for International Student Assessment
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Paradigma do Desenvolvimento Humano
PPGED – Programa de Pós-Graduação em Educação [AP]
PPP – Parcerias Público-Privadas
PPPE – Parcerias Público-Privadas na Educação
PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental
ProUNI – Programa Universidade para Todos
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
PSS – Processos Seletivos Simplificados [SEED/AP]
PT – Partido Trabalhista
SABER – Abordagem Sistêmica para Melhores Resultados em Educação
SEB – Secretaria de Educação Básica
SEE – Secretarias Estaduais de Educação
SEED – Secretaria de Estado da Educação [AP]
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SiGPC – Sistema de Gestão de Prestação de Contas
TGE – Tecnologia da Gestão Educacional
TPE – Todos pela Educação
UF – Unidade da Federação
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
USAID – United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENDÊNCIA DAS RELAÇÕES PRIVATISTAS NA EDUCAÇÃO.....	22
1.1 O capital e os sistemas de organização do trabalho.....	22
1.2 Neoliberalismo e a Reforma Educacional.....	28
1.2.1 A Reforma Educacional no Brasil.....	33
1.2.2 Gerencialismo na Educação brasileira.....	41
1.3 Os tipos de privatização na Educação Básica.....	43
1.3.1 As Parcerias Público-Privadas e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação....	48
2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL AMAPAENSE: NÍVEL POLÍTICO–JURÍDICO.....	51
2.1 Elementos históricos sobre o conceito de educação em tempo integral no Brasil	51
2.2 O Ensino Médio em Tempo Integral como política educacional: o que expressam os documentos oficiais nacionais e estaduais?.....	57
2.2.1 Qualidade educacional: a crise na Educação pública	67
2.2.2 Monitoramento, controle e responsabilização.....	72
2.2.3 Abertura para relações público-privadas na educação pública	77
3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLAS DO NOVO SABER NO AMAPÁ	82
3.1 ICE: a materialidade privatista no EMTI amapaense	90
3.2 Caracterização dos <i>loci</i> e sujeitos da pesquisa.....	97
4 DISCURSOS NA POLÍTICA DE EMTI AMAPAENSE: PRIVATISMO, GESTÃO E FORMAÇÃO HUMANA	104
4.1 O interesse privatista e a corresponsabilidade na educação	104
4.2 A Gestão Escolar e a busca da Escola eficaz	114
4.3 Formação humana nas <i>Escolas do Novo Saber</i> : formar para quê?.....	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para consultores.....	162
APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista para Gestores Escolares/ETI	163
APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista para Coordenação da ETI/SEED.....	164
APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE	165
ANEXO A – Ofício de Encaminhamento para pesquisa de campo.....	166

INTRODUÇÃO

A privatização da Educação Básica no Brasil tem sido campo vasto de pesquisa por suscitar grande preocupação quanto à modificação da disposição da educação, como direito e bem público a ser provido pelo Estado. Tal preocupação decorre do fato de que a educação pública vem sendo negociada e subordinada à lógica do lucro, movimento identificável desde a década de 90, século XX, que culminou na configuração de um processo de punção do fundo público em benefício do setor privado.

No nível nacional, os projetos de política educativa têm sido fortemente influídos pela efetivação das Parcerias Público-Privadas na educação (ePPP). (VERGER, 2012; CÊA, 2017). A atuação de ePPP vem sendo discutidas por pesquisadores de diferenciados países como Uganda (BRANS, 2011), Brasil (PERONI *et al.*, 2013), Índia (DE ANGELIS, 2014; SRIVASTAVA, 2014).

Neste cenário, o *tema* desta pesquisa trata das “Relações público-privadas na educação,” em que se discute a utilização de políticas e verbas públicas para ampliação do capital de grupos empresariais privados. Cada vez mais o mundo dos negócios enfoca a área da educação como mercado visivelmente promissor, no qual lucros consideráveis terminam sendo auferidos. A propósito do assunto Adrião *et al.* (2009), com base nos estudos de Ball (2004), informam que em 2000, no Reino Unido, a indústria de serviços educacionais cresceu 30% ao ano e indicava, àquela altura, que o setor público estava sendo “repensado” como oportunidade lucrativa.

É oportuno salientar que a expressão “relações público-privadas,” supõe a “negociação” entre as duas esferas em benefício de ambas. Entretanto, de modo acentuado favorece as iniciativas da segunda que termina usufruindo de subvenções propiciadas pela primeira, tais como concessão de bolsas de estudos e até mesmo renúncia fiscal. Assim, a aliança público-privada redundando em entender a escolarização como mercadoria à medida que na esfera privada há exploração do trabalho e apropriação privada do lucro.

Mais recentemente, o Banco Mundial (BM), ao apresentar sua estratégia de parceria para o Brasil, informou que para o período de seis anos (anos fiscais de 2018 a 2023), buscar-se-á “alavancar a iniciativa e o investimento do setor privado, identificando oportunidades para ganhos de eficiência, enfatizando a importância de um sólido quadro regulatório e uma governança forte para avaliar e compartilhar riscos adequadamente.” (BANCO MUNDIAL, 2017). Tal instituição canaliza suas ações ciente de que a adaptação da força de trabalho mundial às demandas do mercado futuro necessita de saúde, educação e

acesso à proteção social, ainda que mínimos, e que ofertar tais benefícios exigiria novas fontes de receita. Por isto, o Banco desenvolveu uma “Abordagem Sistêmica para Melhores Resultados em Educação” (SABER), contemplando várias formas de engajamento do setor privado na Educação e revela as causas de seu interesse pela educação ao noticiar, em seu *site*, o quanto é custoso formar o trabalhador do futuro:

A formação de capital humano¹ começa quando a pessoa ainda está na barriga da mãe; daí a importância de assegurar nutrição de qualidade desde cedo. Continua quando se dá à criança acesso a creches, cuidados preventivos e curativos, saneamento básico e outros benefícios. Cada dólar investido em programas de qualidade na primeira infância gera um retorno de US\$ 6 a US\$ 17. (BANCO MUNDIAL, 2018).

Como se vê, para o BM, educação é projeto de longo prazo. Executá-lo requer conhecimento, planejamento, estratégia e intelectuais orgânicos do capital afeitos a lançar as teias da financeirização sobre as políticas sociais, os recursos e os fundos públicos. As reformas que estão desfigurando a escola pública em todos os níveis só podem ser compreendidas no bojo desta totalidade.

Exposta a tamanhas contingências de mercado, a escola pública sofre reveses que destoam da concepção que a Constituição Federal (CF/1988) deveria lhe garantir, conforme expressa seu Art. 6º: “**são direitos sociais a educação**, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL/CF, 1988, grifo nosso). Além dessa, é possível identificar também outra expressão da educação como um direito, no Art. 205: “**A educação, direito de todos e dever do Estado**, da Família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” O fato é que a concepção de educação pública como direito fundamental, inalienável e subjetivo, prevista na Carta Magna, está em disputa e vem perdendo espaço em decorrência das relações público-privadas no contexto educacional.

Além da concepção de Educação como direito público subjetivo, ela é compreendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa, conforme Saviani e Duarte (2012). Os autores assinalam que a própria consciência da historicidade humana é a percepção de que o presente se enraíza no passado e se projeta no futuro. Entende-se, assim, que o

¹A TCH foi desenvolvida por Theodore Schultz nas obras O valor econômico da educação (1967) e O capital humano: investimentos em educação e pesquisa (1973).

desenvolvimento histórico das instituições ou estruturas educativas perpassa e é perpassado pela divisão do trabalho, característica central da sociedade em classes, condicionante no qual reside o principal atributo da Educação.

O que vem sendo constatado em diferentes contextos e especificidades no cenário político-educacional brasileiro é a relação entre instituições privadas e a gestão da educação pública. Neste sentido, o presente trabalho apresenta como *objeto* “As relações privatistas no Ensino Médio Público em Tempo Integral no Amapá.” Torna-se importante descrever o cronotopo² da pesquisa, ou seja, situá-la no tempo e no espaço: o cenário nacional no qual se descortina o respectivo objeto corresponde aos anos de 1990, cujas determinações sociais e conjunturas histórica, política e sobretudo econômica, não podem ser olvidadas para melhor se compreender o âmbito do estudo, sendo destacados o neoliberalismo e as reformas do Estado e da Educação. No que se refere ao contexto estadual, a delimitação de investigação foi o ano de 2016, quando se implantou a política no Estado do Amapá, chegando até 2018, em fase de implementação.

No Amapá, o fomento à implementação da política de Escolas em Tempo Integral (ETI) para o Ensino Médio público iniciou formalmente em setembro de 2016, ocasião em que o Governo do Estado do Amapá (GEA), por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEED), reuniu-se ao Ministério da Educação (MEC) para a devida discussão. Conforme as notícias expostas no *site* da SEED (AMAPÁ/GEA, 2016a) foi pelo Decreto n. 4.446 de 19 de dezembro de 2016 (AMAPÁ/GEA, 2016b), e em conformidade à Portaria n. 1.145 de 10 de outubro de 2016 (BRASIL/MEC, 2016), que o GEA criou o Programa de Educação em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Amapá, no âmbito de oito escolas selecionadas pelo MEC: Colégio Amapaense, José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Raimunda Virgolino, Tiradentes, Alberto Santos Dumont, Augusto Antunes e Elizabeth Picanço Esteves. Vale destacar que cada estado, após aderir ao Programa Federal, deveria criar um nome para tal e, neste caso, o Amapá designou como *Escolas do Novo Saber*.

É importante destacar que a política de EMTI continua se expandindo na rede de ensino amapaense. No ano de 2019, devido à Portaria n. 1.023 de 4 de outubro de 2018

² Campos (2016, p. 131) com base em Holquist e Emerson (1981) apresenta a seguinte definição de cronotopo: uma unidade de análise para o estudo de textos de acordo com a relação e a natureza de categorias temporais e espaciais representadas. A clareza desse conceito em oposição à maioria de outros usos de tempo e espaço em análises literárias está no fato de que nenhuma das duas categorias é privilegiada; são absolutamente interdependentes. O cronotopo é uma perspectiva para ler textos como um raio-X das forças do trabalho no sistema cultural do qual eles aparecem. A proposta bakhtiniana é que este conceito guie toda concepção da história que, afinal, é uma construção humana por excelência. É no cronotopo que os nós do enredo são feitos e desfeitos. Pode-se dizer que a eles pertence o significado principal do enredo.

(BRASIL. MEC, 2018), foram incluídas mais quatro escolas³ e no ano de 2020, a Portaria n. 2.116, de 6 de dezembro de 2019 permitiu a inserção de mais nove escolas, as quais somadas com mais duas de fomento estadual, resultam em onze novas escolas⁴. Assim, atualmente o Programa *Escolas do Novo Saber* constitui um universo de vinte e três escolas que são regidas por portarias diferentes, ou seja, são divididas administrativamente em três grupos diferentes, conforme portaria de adesão.

No decorrer do processo de implementação, dentre ações investidas, observa-se a atuação de grupos privatistas na SEED e nas oito escolas selecionadas inicialmente para o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI). Como exemplo, destaca-se o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e seus parceiros, o Instituto Sonho Grande (ISG) e o Instituto Natura. A pesquisa teve como foco o ICE, pois é o grupo empresarial com maior presença e influência no *Programa das Escolas do Novo Saber*. (AMAPÁ/GEA, 2016a). Os trabalhos realizados por eles são de consultoria, formação de gestores e professores, bem como avaliação e monitoramento das escolas. Na sequência constam evidências do que constitui a expressão “feição privatista” incorporada no título deste estudo.

Conforme menção, verifica-se a intensificação de parcerias entre os setores privado e público como alternativa de política educacional, o que tem reforçado a mercantilização da escola, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no contexto educacional. Deste modo, no Amapá a implantação do EMTI pode configurar mais uma maneira, dentre as diversas, de inserção e atuação de grupos empresariais na educação pública.

Considera-se aqui o uso da expressão “feição privatista,” de acordo com Adrião e Peroni (2005), como um modelo econômico de prevalência do setor privado sobre o setor público, especialmente no que diz respeito ao (re)desenho do Estado e às relações entre as esferas pública e privada na Educação. O gerencialismo articula a participação cada vez mais acentuada das intervenções privadas na discussão, realinhamento, planejamento, implementações e determinações de políticas educacionais junto aos governos, sendo as consultorias nacionais e internacionais as principais estratégias de reorientação do trabalho educativo que incidem desde o MEC até a escola com a “justificativa” de solucionar os problemas de qualidade da educação.

Dado o exposto, sobrevém a formulação do *problema* da pesquisa: De que forma o EMTI vem se configurando campo propício à efetivação do fenômeno privatista da Educação

³ São elas: Lucimar Amoras del Castillo, Jesus de Nazaré, Elias Trajano e Maria Carmelita do Carmo.

⁴ São elas: Vidal de Negreiros, M^a Iracy Tavares, Vanda Cabete, Bosque do Amapá, Daniel de Carvalho, Prof^a Esther Virgolino, Prof^a Jacinta Carvalho, Raimunda dos Passos, Dom Pedro I, Maria Helena Cordeiro e Munguba do jari. (AMAPÁ/GEA, 2020).

Básica no Amapá? Derivado do problema tem-se as seguintes questões norteadoras: como se descortina o fenômeno privatista do Ensino Médio Público no Brasil e no Amapá? Quais os discursos e práticas têm se constituído na relação entre a feição privatista e os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação do EMTI no Amapá?

Nesta perspectiva, o *objetivo geral* da pesquisa foi o de analisar as relações da Reforma do Estado com a execução de políticas educacionais, em particular na implementação do Ensino Médio público em Tempo Integral, no Estado do Amapá. Em relação aos *objetivos específicos*, constaram de descrever a política de Educação em Tempo Integral, marcando os fatores que determinaram a sua implantação no Estado; identificar os mecanismos de atuação do ICE no processo de implementação dessa política e investigar a feição privatista na gestão das Escolas Estaduais em Tempo Integral no Amapá.

Na realização da revisão de literatura do objeto foi considerado o recorte temporal de 2016 (ano em que, por força de lei, iniciou a Reforma do Ensino Médio no Brasil) até 2018 (ano que precedeu a conclusão do Curso de Mestrado), foram consultadas as bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), bem como o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Optou-se pela BDTD porque reúne em seu portal os textos completos das Teses e Dissertações defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa; quanto ao Portal de Periódicos da CAPES é por se tratar de uma biblioteca virtual de referência, que integra e divulga a produção científica internacional. Esses dois portais proporcionaram uma visão macro (internacional) e específica (nacional) das produções referentes à relação público-privada na educação e, assim, pôde-se constatar que do total de 17 produções encontradas (seis na BDTD e 11 na CAPES), apenas uma (BORGES; SANT'ANA, 2017) discute o fenômeno da privatização no contexto da política de educação em tempo integral.

As demais produções, embora pesquisem sobre o privatismo, abordam outros contextos e programas, a exemplo do Programa Mais Educação, Jovem do Futuro, Educação profissional técnica e as parcerias com o Instituto Ayrton Senna e o Movimento Todos pela Educação (TPE). Os descritores utilizados nas buscas foram: “Privatismo” or “Neoliberalismo” and “Educação em Tempo Integral,” “Educação em Tempo Integral” and “Privati,*” “Privat*” and “Educação Básica.” A maioria das análises reunidas objetiva apenas a avaliação da eficácia dessas parcerias, o que possibilita dizer que o diferencial desta pesquisa é tratar das configurações da privatização na educação pública amapaense e suas relações com os profissionais envolvidos. Por este ângulo, Greve (2010 *apud* ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1.146) observa que:

[...] enquanto a literatura está cheia de evidências sobre como os governos agem para promover PPPEs [Parcerias Público-Privadas], pouco se sabe a respeito do papel dos atores privados, incluindo organizações empresariais, no desenvolvimento dessas parcerias e a maneira pelas quais contribuem, não apenas para a racionalização, industrialização, mas à profissionalização deste modo de governar.

Nesta pesquisa levantou-se dados concretos acerca do EMTI amapaense, contribuindo para a discussão sobre os interesses puramente mercadológicos envolvidos nesta política. É preciso compreender que o privatismo no contexto educacional fragiliza o sistema público da educação e desfavorece o atendimento escolar às classes trabalhadoras, além de desarticular os sujeitos educativos, enfraquecer a gestão democrática e, principalmente, favorecer a punção de recursos públicos pela esfera privada, quando deveriam ser destinados exclusivamente à educação pública. Para Croso e Magalhães (2016), é necessário resgatar preceitos democráticos e a concepção de educação como direito universal.

Além do exposto, para evidenciar a *justificativa* do estudo, é oportuno mencionar que na condição de pesquisador, o interesse pela temática envolve 2016, ano em que a discussão iniciou no Estado do Amapá, causando uma polêmica na comunidade escolar, com as opiniões “a favor” *versus* “contra” a implantação da referida política, sem olvidar daqueles que não se pronunciaram. Naquele momento emergiu a necessidade de um aprofundamento teórico-metodológico no assunto, haja vista que este pesquisador atua há 12 anos na educação estadual, sendo cinco destes na rede pública.

Ao longo dos anos do Curso de Mestrado, a percepção sobre a necessidade da realização desta pesquisa se ampliou por vários fatores: ao olhar para o começo das aulas no Mestrado em 2018 foi possível notar que as questões que constavam no projeto inicial sobre a temática ainda eram “ingênuas,” pois buscavam compreender apenas os impactos da ETI no Amapá; no mesmo ano ao passar a atuar como pedagogo na SEED foi permitido conhecer a realidade de trabalho para implementação de políticas educacionais na rede estadual; o contato com as leituras das disciplinas do Curso contribuíram para o amadurecimento da problemática do estudo; ao prestigiar a mesa redonda “Política e gestão da educação básica: Gestão democrática e o gerencialismo em questão” realizada no XXIX Simpósio de Política e Administração da Educação⁵ no ano de 2019 este autor presenciou a exposição de Theresa

⁵ Trata-se de evento com forte tradição na área de políticas e administração da educação ocorrido no período de 16 a 18/04/2019, na cidade de Curitiba/PR, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR). foi promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE (Email: anpae@anpae.org.br / Portal: www.anpae.org.br) em parceria com o Setor de Educação da UFPR. Teve como tema central: ESTADO, POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO: resistência ativa para uma agenda democrática com justiça social.

Adrião – uma das autoras-referência no assunto – que na ocasião apresentou um mapeamento realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que revelava um significativo avanço de organizações privadas na educação pública nacional entre os anos de 2005 e 2015.

Na imagem do mapa do Brasil apresentado, quanto mais escuro o território do estado, maior a inserção de organizações privadas no ensino público. No caso do estado do Amapá, estava em branco, e naquele momento foi possível constatar a importância deste estudo, pois de certa forma se constitui na possibilidade de “atualização” do referido mapa em que o Amapá, lamentavelmente, pode ser “escurecido,” denotando atuação privatista na educação pública. Tem-se a expectativa que o estudo estimulará novas perguntas e novas análises sobre as políticas públicas e gestão do ensino, constituindo assim uma contribuição para futuras pesquisas sobre a realidade educacional do Amapá. De outro lado, espera-se colaborar para área dos pesquisadores contemporâneos que buscam se aprofundar na política educacional brasileira, especialmente a amapaense.

O enfoque epistemológico adotado é o *método* materialista-histórico que, conforme Gamboa (2007), permite conhecer a realidade concreta no seu dinamismo e nas suas inter-relações. Desta forma, os *loci* desta pesquisa abrangem especialmente as oito primeiras Escolas Estaduais (EE) que fazem parte do Programa de Educação em Tempo Integral do Governo Federal, consideradas aqui “escolas-piloto” que, no ano letivo de 2017, ofertaram apenas o 1º ano do Ensino Médio na modalidade integral e os demais anos (2º e 3º) foram implantados progressivamente até 2019.

A intenção foi a de relacionar as questões levantadas pela pesquisa com a realidade concreta, considerando a ‘verdade’ dos *sujeitos* pesquisados (um consultor do Ministério da Educação/MEC, dois consultores do ICE, um Gerente geral da Equipe de implementação do EMTI da Secretaria de Estado da Educação do Amapá/SEED e oito gestores das oito escolas-*loci*) na sua relação com o contexto de implementação do EMTI no Amapá. De acordo com Netto (2011, p. 26), referenciado em Karl Marx (1988), “a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento),” ou seja, a teoria é o próprio conhecimento do objeto, de sua “estrutura” e “dinâmica.” Nesta perspectiva, “[...] o ideal não é nada mais que o material, transposto e traduzido na cabeça do homem.” Esta reprodução, que constitui propriamente o conhecimento teórico, será tanto mais adequada e real quanto mais percebidos forem os sujeitos e a materialidade que os envolve.

As informações foram coletadas na pesquisa de campo, por meio de Entrevista e Pesquisa Documental, sendo posteriormente sistematizadas considerando a Análise de Discurso, teorizada por Mikhail Bakhtin (1997). Em função do objeto desta pesquisa, em conformidade com o arcabouço legal da reforma, foi organizado um *corpus* documental⁶ composto como segue: *Legislação Federal* (LDB 9.394/1996; Medida Provisória 746/2016; Portaria 1.145/2016; Resolução n. 7/2016; Lei 13.415/2017; Portaria 727/2017; Resolução FNDE⁷ n. 16/2017; Portaria 649/2018; Portaria 1.023/2018). *Legislação Estadual* (Decreto 4.446/2016; Resolução 001/2016; Lei 2.283/2017; Lei 2.278/2017) e *Sites* (seed.portal.ap.gov.br; icebrasil.org.br).

Nas análises buscou-se destacar, conforme Evangelista (2012), alguns apontamentos importantes quando se trabalha com documentos de política educacional: *Produção documental* – indicando quando, como, por quem e por quê foram produzidos; *Conceitos-chave* – há uma teia conceitual nas fontes; *Significados históricos* – perspectivas que, não raro são obliteradas no texto, estão em litígio e em disputa pelo conceito, pelo que define o Mundo, pelo que constitui a História; e *Entrelinhas* – captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz; significa captar os projetos litigantes e os interesses que os constituem, que tampouco serão percebidos em todos os seus elementos.

A Dissertação está organizada em quatro seções. A primeira – **Estado e Políticas Educacionais: a tendência das relações privatistas na educação** – versa sobre o contexto de influência: “onde a elaboração da política pública normalmente tem início [...] é aqui que as partes interessadas disputam a definição e propósitos sociais da educação.” (BOWE; BALL, 1992 *apud* SHIROMA; CAMPOS, GRACIA, 2005, p. 434). Neste caso, apresenta a atuação do setor privado na educação pública e analisa a tendência de relações privatistas na educação, discutindo também as reformas administrativas do Estado e suas relações com a política educacional. Destaca os mecanismos de atuação entre Estado e setor privado que têm garantido a tendência de relações privatistas na Educação Básica brasileira.

A segunda seção – **Ensino Médio Público em Tempo Integral amapaense: nível político-jurídico** – destaca o contexto da produção de textos: “incluem documentos oficiais que ‘representam’ a política, a narrativa que lhe dá suporte. (BOWE; BALL, 1992 *apud* SHIROMA; CAMPOS, GRACIA, 2005, p. 434). Assim sendo, descreve a política de

⁶ As ementas detalhadas das legislações constam no Quadro 2 localizado na página 55.

⁷ Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação.

Educação em Tempo Integral, no âmbito da legislação, financiamento e controle da execução, marcando os fatores que determinaram a sua implantação no Estado do Amapá.

A terceira seção – **A operacionalização do Programa *Escolas do Novo Saber no Amapá*** – expressa o contexto da prática: “refere-se à esfera da implementação. (BOWE; BALL, 1992 *apud* SHIROMA; CAMPOS, GRACIA, 2005, p. 434). Logo, identifica os grupos empresariais, revelando seus mecanismos de atuação no processo de implementação dessa política, além de caracterizar os *loci* e os sujeitos da pesquisa.

A quarta seção – **Discursos na Política de EMTI amapaense: Privatismo, Gestão e Formação Humana** – expõe os discursos e práticas constituídos na relação entre a feição privatista e os sujeitos envolvidos diretamente no processo de implementação do EMTI nas *Escolas do Novo Saber/AP*.

Entretanto, destaca-se Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 431), referenciando Ball (1994) e Taylor (1997), que “os significados que atribuímos ao conceito de política afetam o como pesquisamos e o como interpretamos o que encontramos.” Os autores negam a ideia de política como “coisa” e a reconhecem simultaneamente como processos e resultados. Assim sendo, a política educacional interage com as políticas de outros campos e por isso um aspecto muito importante desta pesquisa, e ao mesmo tempo sua maior responsabilidade, é proporcionar ao leitor, por meio da discussão das relações público-privada, um olhar crítico sobre a escola pública para além da política, mas também frente às questões sociais e principalmente macroeconômicas, as quais estão presentes, seja de forma consciente ou desavisada, no cotidiano de todos aqueles que fazem o trabalho na Educação.

1 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: A TENDÊNCIA DAS RELAÇÕES PRIVATISTAS NA EDUCAÇÃO

Na educação brasileira tem-se observado um acentuado movimento de relações privatistas que expressam novas formas de atuação do Estado e maneiras de implementação de políticas educacionais. Neste percurso, Napolitano (2017, p. 11) assinala que: “[...] a marca dos novos tempos é a migração das notícias sobre estabelecimentos educacionais das seções de pedagogia da grande mídia para as editorias de negócios e finanças” e que os parâmetros educacionais no Brasil promovem a ampliação de mercados para empresas de educação particular, constituindo a Educação um campo atrativo para os investimentos privados. Esta é de fato uma realidade, mas como isso inicia? Quais sujeitos estão envolvidos? Que embasamentos tentam justificar tais ações?

Os contextos que marcam a expansão privada na educação pública têm as mais distintas procedências. Para explicar a presença deste fenômeno, pesquisadores citam alguns termos-chave, tais como: sistemas de organização do trabalho, Estado de Bem-Estar Social/*Welfare State*, reestruturação produtiva, flexibilização, livre mercado, desregulação, Consenso de Washington, Neoliberalismo, *New Public Management*, gerencialismo e reforma da educação. Com base nestes conceitos esta seção busca esclarecer a tendência das relações privatistas na educação pública.

Inicialmente se faz uma breve digressão histórica, tendo como foco de análise as determinações do capital sobre os sistemas de organização do trabalho. Aborda-se o surgimento do neoliberalismo e seus impactos na Educação em geral, desdobrando-se no processo de reforma no Brasil, bem como o advento do gerencialismo neste âmbito. Por fim, se identifica os tipos de privatização na Educação Básica pública, em especial as chamadas “Parcerias Público-Privadas na Educação.”

1.1 O capital e os sistemas de organização do trabalho

A discussão sobre a organização do trabalho no século XX terá como base os estudos de Pinto (2013), pois o autor pontua que em nível global há uma homogeneização do sistema capitalista. Isto permite que os países centrais tenham autonomia de decisão sobre os países periféricos, tanto nas questões de soberania internacional, como em assuntos internos: segurança alimentar, renda, políticas de emprego e Educação. Neste caso, cita-se o Brasil que junto à Argentina, México e outras nações, está atrelado a acordos com Organizações Multilaterais (OM).

Desta maneira, são identificados no contexto do modo de produção capitalista, os objetivos da sociedade em diferentes momentos históricos e conjunturas, a fim de conhecer os principais sistemas de organização do trabalho: taylorista, fordista e toyotista. Anteriormente às definições dos sistemas, vale compreender que a expressão “organização do trabalho” é identificada no percurso histórico desde antes da Antiguidade Clássica, perpassando pelos grupos de ordens comunais, tribais, bem como pelas diversas configurações de sociedade ao longo da História. O conceito “trabalho” aqui é entendido conforme as percepções de Pinto (2013, p. 9), como ato primário e pressuposto de toda a historiografia humana, que ao longo do tempo assumiu vários papéis, haja vista que:

[...] não apenas na apropriação da natureza e no desenvolvimento de uma concepção racional sobre ela, o trabalho consolidou a cultura dos povos e a diferenciação política interna de suas comunidades, assumindo, por fim, no âmbito da sociedade atual, o papel central na constituição das classes sociais que a compõem, sendo que no interior destas, está a base de formação da identidade de seus indivíduos.

Mas o sentido especificamente técnico de considerar a organização do trabalho incorporado pelo modo de produção capitalista e sujeito à ambição da classe burguesa, é notado após as primeiras revoluções industriais do século XVIII em diante. Tal afirmação encontra respaldo no fato de que:

desde então, a organização do trabalho foi elevada à categoria de matéria do conhecimento a ser conquistada com base na luta política e econômica explícita entre o empresariado (classe proprietária dos meios de produção e compradora de força de trabalho) e os trabalhadores (classe social expropriada nesse processo e cuja existência atual exige vender sua capacidade de trabalho em troca de salários). Quanto aos últimos, tal conhecimento passou a ser um dos poucos meios de assegurar sua subsistência e, portanto, suas condições mínimas de saúde física e mental (além de direitos sociais, civis e políticos básicos, frente ao desemprego e à queda dos salários tornada crônica a partir de então), ao empresariado tal conhecimento tornou-se um importante meio de controle social, econômico e político da classe trabalhadora, com o objetivo de manter em funcionamento o sistema de acumulação de capital. (PINTO, 2013, p. 17).

Esta análise revela-se fundamental para compreender as relações público-privada na Educação, pois é preciso discutir previamente a organização de atividades complexas de trabalho, sobretudo as que demandam grande número de agentes, sejam os que executarão o trabalho ou aqueles que apenas desenvolverão o projeto desse trabalho. Trata-se da luta pelo controle do Trabalho, a divisão entre uma administração (ou gerência) dos meios de produção e a produção direta (ou execução) ou ainda, nos dizeres de Pinto (2013, p. 18) entre os agentes “administradores” e os agentes “executores.” Isto tudo é o reflexo da situação em que:

a luta pelo controle do trabalho humano “saltou,” [...] para dentro dos processos de produção e aí instaurou, pelo menos até os dias atuais, a clivagem não somente técnica, mas também e sobretudo social do trabalho, que destina aos trabalhadores direitos e deveres diversos em relação aos empregadores, no que tange ao planejamento, coordenação, controle e execução das atividades de trabalho.

Essas questões passaram a ser tão importantes, que em meados do século XIX estudiosos buscam aprofundá-las, dentre os quais são destacados os sistemas Taylorismo, Fordismo e Toyotismo. O Taylorismo, como ficou conhecida a concepção de Frederick Taylor sobre a produção industrial durante o século XX, tematiza a “administração científica,” cujo objetivo principal foi a divisão “técnica” do trabalho humano no espaço de indústrias e fábricas. De forma genérica, o elemento principal nesta proposta foi o “estudo do tempo,” conforme analisa Pinto (2013, p. 30):

A ideia fundamental desse sistema de organização é o de uma especialização extrema de todas as funções e atividades. Uma especialização que perfaz um traçado de todas as ferramentas de trabalho utilizadas em cada atividade, de todos os movimentos executados por quem as maneja em cada instante, de todas as operações intelectuais necessárias a tal e, conseqüentemente, de todos os traços comportamentais exigidos nessa condição especial em que é colocado o trabalhador.

A ideia seria a ordenação de um sistema de trabalho que garantisse a quantidade ideal de trabalho diário e a otimização da produção, pois Taylor, segundo Pinto (2013, p. 26) acreditava que “[...] quanto maior a produtividade obtida no trabalho, mais altos seriam os lucros empresariais e, por conseguinte, os investimentos e as chances de se gerar melhores empregos e renda.” No entanto, era uma convicção equivocada, pois as leis de mercado capitalista não buscaram esse objetivo, uma vez que a preocupação com o controle do ritmo do trabalho, que gerava uma intensificação, proporcionava às gerências industriais a extração de mais-valia junto aos trabalhadores.

O Fordismo é conhecido como a linha de produção em série elaborada por Henry Ford para promover o consumo de massa de produtos padronizados, pois assim acreditava-se que os custos de produção seriam reduzidos em função do aumento de vendas e por conseguinte dos lucros empresariais. Pinto (2013, p. 35) utiliza o termo “sistema taylorista/fordista” para evidenciar a contínua relação entre ambos os sistemas, ao compreender que:

Se a divisão de atividades entre vários trabalhadores, a elas limitados dentro de funções específicas, já estava bastante avançada na indústria com a expansão do sistema taylorista, a novidade introduzida por Ford, com a linha de produção em série, foi a colocação do objeto de trabalho num mecanismo automático que percorresse todas as fases produtivas, sucessivamente, desde a primeira transformação da matéria-prima bruta até o estágio final (como o acabamento do

produto, por exemplo). Ao longo dessa linha, as diversas atividades de trabalho aplicadas à transformação das matérias-primas ou insumos foram distribuídas entre vários operários fixos em seus postos, após terem sido suas intervenções subdivididas em tarefas cujo grau de complexidade foi elevado ao extremo da simplicidade.

É a partir desta atuação que se eleva a especialização das atividades de trabalho, resultando em uma extrema simplificação e limitação da atividade, pois o trabalhador praticamente perde a intervenção criativa no processo e se configura em apenas um “apêndice da máquina” no contexto fabril. Nesta lógica, o sistema de organização do trabalho se expandiu nas economias capitalistas centrais (Chile, Argentina, Estados Unidos, Inglaterra, Japão e Alemanha), justificando-se o longo ciclo de crescimento econômico, fundamentado na produção e no consumo de massa.

Pinto (2013, p. 43) ainda esclarece que “nos países capitalistas, centrais e periféricos, o sistema de produção em larga escala de produtos estandardizados fordista articulou-se aos Estados de Bem-Estar Social⁸ e à constituição dos grandes sindicatos de trabalhadores.” Essa articulação durou até meados dos anos 1970, após o que se instaurou um processo de transformação de ordem econômica conhecida como “reestruturação produtiva,” consequência da necessidade de estabelecer um equilíbrio no sistema de relações sociais capitalistas que se apresentou com baixo crescimento e desestabilização de mercado. Tal desequilíbrio decorre de instabilidade macroeconômica, composta pelo aumento do preço do petróleo, valorização e desvalorização do dólar, o que resultou em variação nas taxas de câmbio das economias nacionais, promovendo a internacionalização e o já crescente volume de investimentos em capitais financeiros – mudanças que abalaram o sistema taylorista/fordista naquele momento:

[...] as novas condições de mercado colocadas pelo contexto dos anos de 1970, a produção em série e em larga escala, fundamentada em unidades produtivas altamente verticalizadas e concentradoras de grandes contingentes de trabalhadores especializados, em sua maioria semiqualeificados, tornou-se uma ‘camisa de força’ para o crescimento. (PINTO, 2013, p. 45).

⁸Trata-se de um modelo de governo em que a iniciativa pública, por meio dos aparelhos estatais, é concebida como pilar fundamental não apenas nas áreas de saúde, educação e segurança, mas também quanto às políticas previdenciárias, de emprego e de renda da classe trabalhadora; no âmbito do mercado, o Estado assume ainda o papel de um agente essencial na condução do desenvolvimento econômico, seja através de intervenções reguladoras nas políticas comerciais, financeiras e industriais, seja constituindo empresas em pontos estratégicos das cadeias produtivas. No Brasil, embora com diversas particularidades com relação às experiências dos países capitalistas centrais, denominou-se esse estilo de política estatal como sendo “desenvolvimentista,” tendo vigorado, grosso modo, no período entre a década de 1930 e a de 1980. (PINTO, 2013).

Esse movimento possibilitou outras experiências como alternativas de organização do trabalho e da produção industrial, dentre os quais se destaca o Toyotismo, que tinha como princípio uma metodologia de produção com entrega mais rápida e precisa que os demais, associada justamente à manutenção de uma empresa “enxuta” e “flexível,” conforme Pinto (2013, p. 46) descreve:

Isto era obtido pela focalização no produto principal, gerando desverticalização e subcontratação de empresas que passavam a desenvolver e a fornecer produtos e atividades, com utilização de uma força de trabalho polivalente – agregando em cada trabalhador atividades de execução, controle de qualidade, manutenção, limpeza, operação de vários equipamentos simultaneamente, dentre outras responsabilidades.

Esta prática toyotista passa a ser adotada pelas indústrias dos principais países capitalistas, mantendo-se também práticas taylorista/fordistas, pois atendia à nova conjuntura macroeconômica da época, além de ter estimulado, a partir dos anos 1980, a flexibilização das fronteiras comerciais nacionais. Considerando todas estas transformações, Pinto (2013, p. 48) afirma que passa a vigorar, em nível internacional, um novo regime de acumulação de capital chamado de “acumulação flexível,” cuja pretensão era ajustar estruturalmente as contas nacionais “[...] afetando desde as políticas sociais até a continuidade do investimento estatal direto nos setores produtivos e financeiros, submetendo a alocação dos recursos e dos resultados econômicos ao movimento de livre mercado.”

Os dois fatores, a reestruturação produtiva e a flexibilização da ação estatal interventora no movimento de livre mercado, sucedeu a divisão da classe trabalhadora em dois diferentes grupos: os trabalhadores mais escolarizados e os trabalhadores contratados temporariamente/parcialmente, subcontratados como “terceiros,” os associados à economia informal, o que acaba por fragmentar seus interesses como classe social, visto o distanciamento de propósitos tanto nas reivindicações como em participações políticas. Além disso, constatam-se influências na afiliação aos sindicatos, dado o elevado nível de desemprego estrutural difundido na economia mundial, atrelado à informalidade, fatores motivados pelas degradantes políticas neoliberais de desregulação e flexibilização atuante na legislação trabalhista. (PINTO, 2013).

Percebe-se que neste processo as formas de organização do trabalho nas indústrias foram alteradas em vista das necessidades econômicas, mais precisamente para atender aos interesses do capitalismo na sua busca por maiores lucros e superação de suas crises. Porém, como exposto nos anos de 1970 aconteceu uma hipertrofia do capital financeiro, abalando o crescimento dos mercados nacionais que se expandiam desde o pós-1945, se fez necessário

uma reinvenção do processo de produção, tendo este que mudar o mercado do consumo, utilizando inovações tecnológicas e novas formas de produção e de circulação de mercadorias. Neste caso, a produção de massa foi substituída pela produção personalizada/diversificada, gerando um mercado configurado em um sistema “flexível,” “enxuto” e progressivamente transnacionalizado. É importante destacar com Pinto (2013, p. 51-52) que:

todo esse processo foi acompanhado por alterações nas políticas econômicas e sociais levadas a efeito pelos Estados nacionais, como prova a desregulamentação dos mercados e das relações de trabalho, das barreiras comerciais e das antigas conexões entre as iniciativas pública e privada, por governos de economias centrais, como Inglaterra e, logo depois EUA, configurando o início das atualmente designadas políticas ‘neoliberais,’ cujas características praticamente se opõem às ações antes propostas como ideias pelos chamados Estados de Bem-Estar Social.

Este novo regime de acumulação “flexível” do capital também foi incorporado pelas economias periféricas como um “modelo” de desenvolvimento político, econômico e social, o que veio agravar as crises sociais e econômicas que existiam e promover os processos de privatização como meio facilitador do enxugamento do Estado, uma vez que o modelo fordista se esgotou como modelo central de exploração do trabalho e de mais-valia. Este processo se consolidou nos anos 1980, momento em que Heloani (2018, p. 106) indica que:

[...] o empresariado articula três pontos de ataque a sua política econômica: a produção globalizada, a diminuição da atuação do Estado-Providência e a desindexação dos salários, características básicas do que se convencionou chamar de pós-fordismo. Ademais, a mobilidade do capital, unida à flexibilidade tecnológica e social propiciada pela desregulamentação de direitos consagrados e pela hegemonia ideológica nos principais setores de formação de opinião, possibilita a mercantilização de praticamente tudo, solapando as fronteiras de soberanias nacionais.

Então, todos os modos de produção determinam as diferentes formas de sociedade que se apresentam ao longo do tempo. Com isso há de se destacar que neste percurso o homem foi deixando de ser um ente puramente natural (ser natural) e se tornou histórico (ser social). Isto porque segundo Marx (2013, p. 120), o trabalho consiste na “atividade produtiva especial, direcionada a um fim, que adapta matérias naturais específicas a necessidades humanas específicas.” Eis a concepção marxiana acerca de trabalho.

Neste prisma, Antunes, C. (2018, p. 15) afirma que “se a essência humana decorre do processo de trabalho, isso significa que o ser dos homens coincide com a forma ou o modo como produzem sua existência.” Disto deriva a noção de trabalho como formação humana,⁹

⁹ Para este assunto, cf. *A escola do trabalho: formação humana em Marx* (ANTUNES, C., 2018).

ou ainda, a compreensão de que o homem é produto do trabalho e, *a posteriori*, a indagação sobre qual o papel da Educação e da Escola no processo de formação humana, visto que o trabalho é a base da existência das pessoas. Assim, de forma concomitante, todo o sistema educacional se ordena a partir da premissa do trabalho, principalmente ao considerar a questão de os homens se caracterizarem como tais, à medida que, partindo de suas necessidades, elaboram a própria existência.

Na sequência, destaca-se Mézáros (2006) que declara a Educação como elemento fundamental no modo de reprodução social dos seres humanos. Esta lógica equivale aderir à noção de que a Educação ocupa um lugar na estrutura social capitalista, visto que:

a instrução *formal*, ao partir da própria realidade social existente, portanto, alienada, para que de fato possa contribuir à *formação* da classe trabalhadora, precisa necessariamente estar assentada em uma concepção *essencial* de educação; a formação *escolar* da classe trabalhadora, para que possa exercer adequadamente seu importante papel na transformação, precisa ancorar-se em uma clara concepção de formação *humana* dos seres humanos. (ANTUNES, C., 2018, 26-27, grifos do autor).

Dito isto, a Educação é um aspecto de fundamental importância para o processo social de formação dos seres humanos. Por isso, é preciso atentar aos tipos de formação que reduzem o homem à condição de mercadoria e, assim, concebê-lo apenas como um instrumento de produção, aspecto que reafirma a concepção alienante de que bastam condições mínimas de existência que lhe permitam sobreviver para produzir.

Nota-se que é impossível fazer aqui uma análise total das experiências da gestão da produção. Todavia, se pode inferir que as repercussões dos sistemas de organização do trabalho, ao longo do século XX, fazem parte de uma estrutura mais abrangente que introduz as políticas neoliberais na atuação estatal e na concepção de formação humana em Educação. No Brasil, instaurou-se a doutrina neoliberal no Estado na década de 90, século XX, assunto que será exposto a seguir.

1.2 Neoliberalismo e a Reforma Educacional

Para se entender a relação público-privada na Educação brasileira se torna imprescindível a análise das políticas neoliberais e seus impactos no campo educacional. O movimento de reforma tem sua origem na Política do Estado de Bem-Estar Social, embalado por problemas econômicos do final dos anos 1970, como explorado anteriormente. Em 1980, há novos problemas sociais que tornam o neoliberalismo hegemônico nos Estados

Unidos e na Inglaterra e, em seguida, expande-se para outros países. Segundo Williamson (1993 *apud* ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1136):

Como parte do projeto neoliberal, lançou-se na década de 1980, um conjunto de ideias-chave com destaque para: a fragmentação das políticas estatais protecionistas, de modo a facilitar a livre movimentação do comércio, das finanças e do trabalho através das fronteiras nacionais (conhecida como desregulação); a implementação de políticas de concorrência entre os setores público e privado destinadas à criação de eficiência; a privatização de uma série de antigas atividades estatais e seu redimensionamento (envolvendo um processo dual de descentralização e recentralização). O estatuto especial das atividades do Estado como ‘serviços públicos’ ou não seria mais aplicável ou necessitaria ser radicalmente repensado.

Consequentemente, a economia de livre mercado é introduzida predominantemente na organização da vida político-social. O Estado passa a ser visto como algo que atrapalha a ação das corporações, tidas como alternativa por excelência para redimir o Estado que foi considerado anacrônico, emperrado e ineficiente. À vista disso, Robertson e Verger (2012, p. 1136), com base em Williamson (1993), informam que:

As instituições do Estado foram reestruturadas com três objetivos principais: fazer com que o Estado servisse aos interesses dos negócios; remodelar suas operações internas sob a linha dos negócios e reduzir a exposição do governo à pressão política do eleitorado. Em círculos relacionados à política e ao desenvolvimento econômico, este conjunto de ideias veio a ser conhecido como Consenso de Washington.

Heloani (2018) define o Consenso de Washington, sem grande rigor, como uma política de dominação financeira que penetrou no senso comum das administrações governamentais latino-americanas. Estas administrações viram na ortodoxia neoliberal formada pelos organismos financeiros internacionais, notadamente BM e o Fundo Monetário Internacional (FMI), a única alternativa para superar o déficit público e estabilizar a economia da região: o FMI, alegando a busca do equilíbrio do sistema financeiro internacional, empresta dinheiro a países em dificuldades em troca de adoção de rígidas políticas econômicas; o Banco Mundial financia projetos sociais de infraestrutura para países em desenvolvimento. Assim, a manifestação da ampla reforma do Estado eleva-se como uma das bases das políticas públicas na década de 80 do século XX.

Gentili (1998) afirma que o referido consenso propunha dez tipos diferentes de reforma: disciplina fiscal; redefinição das prioridades do gasto público; reforma tributária; liberalização do setor financeiro; manutenção de taxas de câmbio competitivas; liberalização comercial; atração das aplicações de capital estrangeiro; privatização de empresas estatais; desregulação da economia; proteção de direitos autorais. O autor considera que o projeto

neoliberal é difundido como construção hegemônica e que há um Consenso de Washington no campo das políticas educacionais, visto que:

Os programas de estabilização e reforma econômica aplicados nos países latino-americanos possuem, entre eles, uma notável homogeneidade. Essa característica também pode ser identificada nas propostas de reforma educacional levadas a efeito na região. Tal regularidade verifica-se na expansão de um mesmo núcleo de diagnósticos, propostas e argumentos ‘oficiais’ acerca da crise educacional e de suas supostas saídas, assim como na circulação e no impacto (direto e indireto) que os documentos e ‘recomendações’ do Banco Mundial e do FMI têm na definição de políticas públicas destinadas a esse setor. Um novo *senso comum tecnocrático* também penetrou capilarmente no Ministério da Educação, orientando os diagnósticos e as decisões políticas dos administradores do sistema escolar. [...] De fato, podemos dizer que esse conjunto de discursos, ideias e propostas sintetiza o que poderia ser definido como a *forma neoliberal* de pensar e delinear a reforma educacional na América Latina dos anos noventa. (GENTILI, 1998, p. 15-16, grifos do autor).

Heloani (2018, p. 102) compreende que o neoliberalismo, o qual para “antes de qualquer outra consideração, é uma forma de enxergar o mundo social, portanto, uma ideologia, uma representação social.” Além disso, para Antunes (1999), o neoliberalismo pode ser considerado um processo de reorganização do capital e de seus sistemas político e ideológico, assentado na privatização do Estado, na desregulamentação dos direitos trabalhistas e no desmonte do setor produtivo estatal.

Freitas (2018, p. 31) esclarece que, para os neoliberais, o papel apropriado para o Estado é criar e preservar um quadro institucional que garanta condições para que o mercado funcione de forma eficaz. Os termos do autor expressam o que representa a concepção neoliberal de educação:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado, cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação. O modelo fundamental das relações humanas nessa sociedade é o ‘empreendimento’ que expressa o ‘empreendedorismo’ dos seres humanos, constituindo a fonte de liberdade pessoal e social e cuja organização mais desenvolvida é a ‘empresa’ [...] Considerando esses fundamentos, a fronteira de eficiência do sistema educacional seria atingida quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado.

Percebe-se que, na perspectiva neoliberal, os sistemas educacionais enfrentam uma crise de qualidade e gerenciamento das políticas educacionais. Neste caso, o neoliberalismo afirma que não se trata de aumento de orçamento e recursos na Educação, porém de sua administração eficaz; que não faltam mais trabalhadores educacionais e sim professores mais

bem formados e capacitados; que não é necessário construir mais escolas, apenas usar o espaço escolar racionalmente; que não faltam estudantes, mas estudantes comprometidos e responsáveis com o estudo, pois conforme Gentili (1998, p. 19):

Com os mesmos recursos financeiros, a mesma quantidade de professores e professoras, de alunos, de escolas e de salas de aula, os governos neoliberais prometem fazer uma verdadeira revolução educacional. Para isso, dizem eles, precisa-se de uma condição inevitável: promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam neles.

Nesta disposição, Freitas (2018, p. 29) entende que é esta visão social que embasa as “soluções” propostas pela engenharia de reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa,” em que “os processos educativos têm que ser ‘padronizados’ e submetidos a ‘controle’[...] a educação [não é mais] um direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica sua privatização.” Isto significa deslocar a Educação do âmbito do dever do Estado para o âmbito do mercado, desfigurando sua premissa como direito social e convertendo-a numa alternativa de consumo individual que terá variações de acordo como mérito e a capacidade dos consumidores. A reforma educacional neoliberal, de acordo com Gentili (1998, p. 19-20):

[...] orienta-se a despublicizar a educação, a transferi-la para esfera da competição privada. Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos ‘sociais,’ mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários. [...] O modelo do homem neoliberal é o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: o consumidor.

Em síntese, pode-se dizer que a solução para a “crise de qualidade” na educação, segundo os neoliberais, é a articulação da *centralização* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e *descentralização* dos procedimentos de financiamento e gestão do sistema. Calcado nesta racionalidade, o Estado estimula e garante o privilégio da esfera privada e assim transformam as instituições sociais na área da Educação em empresas, neste caso a Escola, o que representa a redefinição do papel do Estado.

Para Martins (2016), esse movimento apresenta uma nova lógica no papel do Estado, pois suas funções são alteradas e em alguns momentos consideradas “mínimas,” mas também

forte no sentido de garantir o controle do aparelho estatal. Tem-se assim a regulação¹⁰ entre Estado e sociedade civil, caracterizando a colaboração entre mercado, Estado e sociedade, bem como a concertação e a mobilização social. Na realidade, o que se observa é a intenção neoliberal de que o Estado intervenha em favor dos seus interesses particulares e transforme o “Estado Mínimo” em “Estado Máximo” para o capital.

Granemann (2007, p. 58) afirma que as alterações na base produtiva, na estrutura do Estado e na cultura, tornam o *Welfare State* e as políticas sociais em mecanismos não somente impróprios, mas que interpõem severos obstáculos para a realização das exigências do capital monopolista marcado pelas finanças, nos dias presentes. A autora analisa a situação empregando o seguinte argumento:

Se as políticas sociais do *welfare state* não mais se constituem para o capital como mediações para a elevação da extração de mais valia e se as lutas de classe não apresentam potencialidade suficiente para questionar a propriedade privada e promover a superação do presente modo de produção, elas devem ser superadas pela redução dos direitos do trabalho – direitos, em grande medida, viabilizados por políticas sociais – e por sua metamorfose em serviços privados.

Sob esse panorama, a lógica das finanças desdobra-se para a totalidade da vida social e as políticas sociais mínimas manuseadas pelo Estado tornam-se fundamentos de financeirização, segundo a qual o capitalismo monopolista estabelece um novo formato para as políticas associadas à reprodução da acumulação capitalista. Granemann (2007, p. 58-59) concebe que:

A modelagem dessas novas mercadorias exige do Estado a redução das políticas sociais como equipamentos públicos e sua transformação em ‘direitos monetarizados’ operados nos mercados bancário-financeiros, e não mais como ações do Estado executadas por um corpo de servidores próprios.

A expressão “políticas sociais” independentemente de sua categoria pública ou privada e de suas dimensões política, econômica e ideológica, passa a ser usada também na esfera das ações “filantrópicas” dos capitais privados. Com isso, as variadas formas de privatização do fundo público estatal são consideradas “políticas sociais” intermediadas por organismos privados que não possuem a abrangência do Estado, ou seja, as políticas sociais são convertidas em serviços privados, de maneira de que:

¹⁰Trata-se de ordenamento normativo, historicamente legitimado, que medeia as relações entre Estado e sociedade, que busca a solução de conflitos e a compensação dos mecanismos de desigualdade e de exclusão próprios do modo de produção capitalista. Esses ordenamentos supõem uma concepção de organização social, política e econômica, a partir da qual se definem responsabilidades e competências do Estado, do mercado e da sociedade, e tendem também a desencadear processos de ressocialização. (KRAWCZYK, 2008 *apud* MARTINS, 2016, p. 11).

A complementaridade e a interdependência das dimensões público-privada no provimento da ‘proteção social’ para a força de trabalho representam uma manifestação diversa daquilo que no Brasil tem florescido sob o emblema ‘parcerias público-privadas,’ eufemismo para ocultar a socialização dos recursos públicos produzidos pelos trabalhadores e expropriados pelo capital para a satisfação dos seus interesses expansionistas de lucro. (GRANEMANN, 2007, p. 64).

As redefinições no papel do Estado remodelam as fronteiras entre o público e o privado, concretizando-se de diversas formas na Educação Básica pública. Isto permite afirmar que a relação entre o público e o privado na política educacional é característica das transformações sociais e econômicas advindas desde os anos de 1970. (PERONI, 2018). Outros autores apontam duas grandes vertentes que buscam explicar este processo, Comerlatto (2018, p. 159) assinala que uma:

[...] afirma que a crise é do Estado, por que entre outras ‘justificativas,’ gastou muito com as políticas públicas sociais. E a outra afirma que a crise é do sistema capitalista, que no processo histórico precisa se redesenhar, criar novas estratégias, para ‘renascer’ mais forte, desencadeando mais lucro a uma minoria da humanidade.

Em análise da citação de Comerlatto (2018), considera-se o pressuposto de que a crise é do sistema capitalista. A discussão aqui proposta corresponde a um processo de reconfiguração do espaço público, por meio do qual os grupos empresariais, alegando o princípio do direito à educação de qualidade, ampliam sua atuação nas mudanças de políticas sociais e mantêm o aparente discurso de responsabilidade social empresarial, voluntariado e estímulo da filantropia. É por este contexto que se compreenderá na subseção a seguir, o surgimento, na América Latina e no Brasil, de organizações que atuam em rede e são impulsionadas por grupos empresariais e lideranças sociais, em acordo com o Poder Público.

1.2.1 A Reforma Educacional no Brasil

O cenário de influência das relações privatistas na educação brasileira sofreu inflexões importantes nos anos 1990, embora o interesse privado em nossa Educação seja histórico conforme Saviani (2013)¹¹ explicita sobejamente. Na década em análise, quando se inicia a reforma do Estado, no Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC) – período de 1995 a 2002, é possível constatar a adequação do modelo político brasileiro à nova ordem mundial e à nova fase do capitalismo, conforme retrata Sousa e Piolli (2017, p. 145, grifo nosso):

¹¹ Para este assunto, cf. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. (SAVIANI, 2007).

A iniciativa teve forte orientação neoliberal à medida que **atendia** às recomendações dos organismos internacionais, especialmente do Banco Mundial, e suas normas de desenvolvimento para a América Latina. Assim, a alegada necessidade de um Estado racionalizado e enxuto serviu de mote para que se realizassem paulatinamente as reformas no ensino superior - e na educação de modo geral -, a fim de pretensamente se reduzir o custo, para o Estado, dessa fase da educação brasileira.

A palavra “atendia” foi destacada na citação para enfatizar que ela conota um sentido de “participação democrática,” o que faz parte da estratégia neoliberal para criar o consenso a respeito das mudanças que consideram primordiais, a exemplo da reforma educacional, que segundo os governos neoliberais, é impregnada por vários mecanismos de “negociação.” Na verdade a classe dominante do Brasil, além de outros países cultural e economicamente dependentes, negociam e concordam com a lógica neoliberal, uma vez que o “pacto” educacional, uma estratégia neoliberal, não passa de uma falácia para o povo, mas bastante objetiva para a burguesia.

O que os neoliberais chamam de “pacto” é uma deliberação predeterminada, em que apenas se discute o que de fato será acordado: ou se aceita o “consenso” segundo a agenda do governo ou se está contra o acordo, ou seja, na prática é um procedimento totalitário que se disfarça na ideia do interesse comum – para que algo melhore na educação é preciso que se faça o que “todos acreditam que é preciso ser feito,” eis o sentido de “pactuar.”

Neste contexto, cabe a análise de Gentili (1998, p. 49-50) ao informar que, na filosofia política do neoliberalismo, existem duas maneiras de argumentação identificadas como “instrumental” e “fundamentalista.” Na argumentação instrumental encontra-se a crítica ao *Welfare State* alegando que as políticas executadas por ele sempre são improdutivas e ineficazes, sendo este o argumento que mais causa impacto nas justificativas políticas de reformas que visam a privatização dos serviços públicos e políticas sociais governamentais. Por outro lado, a argumentação fundamentalista também faz a mesma crítica, mas por outro motivo. Seguindo a noção hayekiana¹² de democracia, acredita-se que o problema não seria a improdutividade estatal, bem como sua ineficiência estrutural, mas sua essência totalitária, que seria um paradoxo para com a “liberdade de escolher,” considerada um elemento fundamental para o ser humano, pois a intervenção do Estado, segundo esta lógica, “[...] impõe o coletivismo sobre o individualismo, a propriedade pública sobre a propriedade individual, os direitos sociais sobre os direitos das pessoas, etc,” conclui o autor indicando que, seria um desprezo à liberdade.

¹² Friedrich Von Hayek foi Prêmio Nobel de Economia em 1974 e é sem dúvida a referência intelectual mais importante do neoliberalismo como perspectiva doutrinária. (GENTILI, 1998).

Desta forma, não haveria democracia sem mercado, o qual seria considerado como âmbito principal para o exercício da liberdade individual; assim sendo negar o mercado seria também negar a democracia. Nota-se que ambas as argumentações estudadas por Gentili (1998) criticam o Estado de bem-estar e as políticas públicas conduzidas para expansão e universalização dos direitos sociais da cidadania. É assim que a manifestação reformista engloba os fundamentos da ideologia neoliberal em busca, do que eles chamam, um Estado mais “moderno e dinâmico.”

Destaca-se que, embora no Brasil o discurso afirmasse que a Educação havia sido privatizada e mercantilizada, nos países de alta renda, a exemplo os Estados Unidos, a reforma educacional focou na introdução da concorrência e de políticas de escolha (mais conhecida como quase-mercados) para a governança da educação, ao invés de privatização em linha direta. Há de se frisar também neste período a atuação de agências internacionais e governamentais para a disseminação das ideias de livre mercado no seio da educação, dentre as quais Robertson e Verger (2012) citam: BM, FMI, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), *United States Agency for International Development (USAID)*.

No Brasil, as reformas iniciaram na década de 90 do século XX, associada ao *New Public Management (NPM)* ou “nova gestão pública,” cuja estrutura é justificada pelo discurso de ineficiência e ineficácia da gestão estatal democrática, bem como pelo pretexto de que o Estado para se democratizar necessita da participação de entidades, organizações e movimentos sociais. Tal ideário é denominado por Bresser Pereira e Spink (1998) como “reforma gerencial do Estado,” ou seja, introdução de outras formas de redistribuição de poder, entre o âmbito nacional e o local, bem como de valorização de parcerias, de flexibilização, autonomia e descentralização, que fomentariam a participação das organizações civis, redefinindo as fronteiras entre o setor público e o privado.

É importante destacar aqui a Conferência Mundial sobre Educação para todos, que foi considerada como referência para as reformas educacionais iniciadas nos anos 1990. Várias foram as medidas que indicavam a participação do setor privado na educação brasileira. Em linhas gerais, evidenciam-se aqui: Castro *et al.* (1977), que analisam as formas de financiamento da educação profissional, em especial um estudo sobre o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Bomeny (1998), ao avaliar o Programa “Raízes e Asas” e pontuar a mudança dos termos “ações filantrópicas ou assistencialismo” para “investimento empresarial em educação.” (TEIXEIRA; DUARTE, 2017).

Napolitano (2017) aponta que, no Brasil, a CF/1988 favoreceu as pretensões do setor privado na educação, sobretudo no ensino superior, pois o clamor daquela época, por parte de professores e estudantes pelo fim da ditadura, demandava a autonomia universitária. Deste modo, no setor público a reivindicação era antiautoritária no que toca ao conteúdo e à gestão; no setor privado, referia-se à autonomia para todo tipo de transação comercial, ou seja, uma liberdade econômica.

Dentre os dispositivos da CF/1988 relacionados a estas mudanças, Napolitano (2017) destaca o Art. 205 – “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a **colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**.” (BRASIL/CF, 1988, grifos nossos). Observa-se que neste dispositivo constitucional a expressão “colaboração da sociedade” traduz uma ideia compatível com privatização, na qual os agentes sociais privatistas auferem lucros com a educação pública. Neste mesmo sentido, “qualificação para o trabalho” corresponde a uma demanda capitalista, significando que nosso País passou a cumprir metas ditadas por Organismos Internacionais (OI), também chamados de multilaterais, tais como: BM, FMI e OCDE.

Neste percurso, Teixeira e Duarte (2017) destacam o Programa Federal “Acorda Brasil,” o qual segundo elas foi uma estratégia do MEC para estimular a participação de empresas no auxílio de políticas do ensino, pois solicitou publicamente ajuda das empresas do País para o fortalecimento da educação pública. Deste mesmo modo, Comerlatto (2018) afirma que sob a chancela do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE) e da Emenda Constitucional n. 19, de junho de 1998 – que modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, firmou-se o fundamento mercadológico na gestão educacional. Tal fundamento calcado nos documentos ora referidos pela autora equivale à diminuição da máquina pública e reafirma a racionalidade administrativa, como meio de solucionar as dificuldades do capital de manter e aumentar suas taxas de lucro.

Assim, no âmbito da Reforma do Estado, empreendida nos anos 1990, se processou a reforma da educação, atrelada ao extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE) e ao MEC. Na avaliação de Sousa e Piolli (2017, p. 146), esta aproximação entre ambos os Ministérios foi tão intensa, que os autores os designaram “irmãs siamesas,” à medida que:

ganharam corpo por meio de estratégias e ações que tanto no contexto mais geral - do Estado brasileiro - quanto no mais específico - da educação - incorporaram aquilo que de forma eufemística era referido como 'orientação' ou orientações (normas de desenvolvimento para a América Latina) dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial.

É neste sentido que a negociação do Brasil com os OI consta nos documentos oficiais e no imaginário social disfarçada pela nomenclatura de pacto, ou até mesmo orientação. Martins (2016) esclarece que tal contexto compõe a reestruturação produtiva, divisão internacional do trabalho, mundialização do capital, ou seja, está diretamente ligado ao capitalismo, o qual apresenta uma atuação contemporânea específica no Brasil. Corresponde a mudanças no processo econômico que produziram novas formas de política educacional enlaçadas a projeto de desenvolvimento, característico de país subalterno como é o caso do Brasil, que tem uma inserção subordinada na divisão internacional do trabalho.

Nesta esteira de compreensão, Neves (2004, p. 3) assevera que as políticas públicas passam a atender à chamada “administração gerencial:”

Nessa nova dinâmica, chamada ‘administração gerencial,’ as políticas governamentais passam a ser definidas por um núcleo estratégico situado no Executivo central, e ao mesmo tempo, segmentos da sociedade civil começam a atuar de forma distinta frente à questão social: estes se mobilizam para pressionar os governos, propõem diretrizes políticas e, cada vez mais, estabelecem parcerias na execução de políticas sociais que, posteriormente, serão avaliadas no âmbito estatal [...] A partir de então, as políticas em geral começam a se constituir em serviços não exclusivos do Estado, ou seja, podem ser exercidos simultaneamente pelo Estado, pela iniciativa privada e pelas chamadas organizações públicas não estatais.

Martins (2016, p.12) destaca o novo modelo de regulação, o qual se institui pelo processo de descentralização, “desenhado em três dimensões: descentralização entre os diferentes órgãos do Governo (municipalização); para a Escola (autonomia escolar) e para o mercado (responsabilidade social).” Observa-se que além da redefinição das relações institucionais no interior do Estado, buscaram-se principalmente as parcerias com a sociedade civil, o que cria e expande a ideia de que formular e implementar políticas é responsabilidade social a ser compartilhada por todos: o Estado, setores privados e as Organizações não-Governamentais (ONG). Estas foram e são também estratégias neoliberais para legitimação do “falso” consenso de corresponsabilidade na Educação. A esse respeito Ferreira (2005, p. 87) destaca:

Nestes tempos de ênfase ao privado, mais do que nunca, tem-se questionado o papel do Estado, qual a natureza de sua relação com o governo e a sociedade, bem como se indaga acerca do espaço que ainda pode ser reservado ao domínio público. Sob o raciocínio falacioso de que tudo que é estatal é burocrático e mal administrado, o patrimônio público foi dilapidado e entregue a empresas privadas nacionais e multinacionais sub-repticiamente identificadas como administração eficiente.

Neste caso, pode-se compreender que há um lugar estrutural do fundo público no sistema capitalista. Desta forma, o Estado é conceituado segundo a concepção de Behring e Boschetti (2014, p.176-177), quando em análise à compreensão de Oliveira (1998) elucida:

existência de contradições, que fazem com que haja concessões para as classes em disputa, ainda que desiguais [...] Ele aponta a complexidade da esfera pública, que é sinônimo de consolidação da democracia, permite a multiplicidade dos sujeitos. O lugar estrutural do fundo público na reprodução das relações sociais é o de criar medidas acima das relações privadas, ou seja, decididas na esfera pública [...]

O fato é que alheamente à forma de atuação, o que vem sendo constatado em diferentes contextos e especificidades do cenário político-educacional brasileiro é a interferência de instituições privadas na gestão da educação pública. (ADRIÃO; PERONI, 2005). Trata-se das dimensões da privatização da Educação Básica no Brasil, ou como as autoras designam: “mercados educacionais brasileiros,” os quais também são definidos como “Sistemas Privados de Ensino” compostos por corporações e grupos de “filantropos.”

Teixeira e Duarte (2017) apontam várias pesquisas que mapearam a participação do setor privado na área educacional, sendo importante a realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2006), que no período de 2000 a 2004 constatou o aumento de 10% na participação do setor empresarial em atividades sociais. Para as autoras, há uma difusão das Parcerias Público-Privadas (PPP), chegando até a ser normatizada pela Lei 11.079, de 30 de dezembro de 2004, além de constar nos textos do Plano Nacional de Educação (PNE) (2014-2024). Assim, muitos programas e projetos decorrentes das PPP têm sido financiados com recursos públicos e tornam-se tendência do Estado.

As relações do movimento empresarial na política educacional brasileira têm “naturalizado” a associação público-privada, conforme ideias de Bernardi, Uczak e Rossi (2018), os quais afirmam que o setor privado sempre esteve presente na educação brasileira. Todavia, ao longo do tempo vem assumindo diferentes formas, em especial, a partir dos anos 1990, contexto no qual a agenda da educação ganha centralidade e se propõe a reforma da educação e da escola, cujo objetivo é torná-las mais eficaz às novas demandas do capital. Isto é notório ao se observar atualmente em nosso país a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – (MEC/CNE, 2017) que estrutura o currículo pautado em

competências e habilidades, ou seja, está explícita a busca de educação para a competência em atendimento à realidade do mercado competitivo, ou seja, ainda hoje é perceptível a preocupação neoliberal, em ofertar uma precisa mão-de-obra para as necessidades do capital, por intermédio da Educação Básica à Superior.

Ao seguir esta lógica, o setor privado mercantil tem demarcado sua posição de classe na definição de políticas públicas, a qual se expressa por arranjos como o Movimento TPE, que desde 2006, convocado pela financeira Itaú Unibanco Participações S.A e outras parcerias empresariais no País, atua intervindo na Educação. Tanto é fato que, em 2010 tornam-se uma organização social sem fins lucrativos e atualmente se constituem como uma rede política que envolve intelectuais, empresas públicas e privadas e se definem como “especialistas em educação.” (BERNARDI, UCZAK; ROSSI, 2018). No Brasil, podem-se identificar outros grupos empresariais que se propagam como empreendedores de políticas educacionais, compondo assim uma rede de influências que transforma em nicho de mercado a escola pública, por meio do discurso de “corresponsabilidade social.”

Neste contexto, Martins (2016) apresenta a dinâmica do empresariado na educação brasileira, destacando a nova configuração dos espaços público e privado, a partir das últimas décadas do século XX, sobretudo as influências que o empresariado exerce na definição da política educacional. A autora publicou o livro com o sugestivo título “Todos pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira.” Ao formular o Prefácio da obra, Luiz Carlos Freitas (2016, p. 9) destaca que o TPE:

[...] tem o escopo de apoiar uma agenda específica de interesse do grande capital para a educação brasileira, que reflita as teses neoliberais. Dizendo-se suprapartidário e apolítico, pretende manter, na mídia e na interface com os governos, os principais pontos desta agenda que tem sido denominada de ‘reforma empresarial da educação.’

O TPE busca fortalecer o protagonismo do empresariado nas mudanças estruturais da educação pública, recorrendo à aliança entre governos e sociedade organizada. Desta maneira, Freitas ainda no referido Prefácio (2016, p. 10) afirma que o Movimento garante uma política “baseada fundamentalmente nas teses da responsabilização e da meritocracia, pano de fundo para a privatização da educação.” Além disso, o TPE incorpora em seus discursos as reivindicações históricas da luta pela democratização da educação, a exemplo da ampliação da escolaridade e sua qualificação (acesso, permanência e sucesso), mas o diferencial está na forma de executá-las, visto que para isto oferecem o arquétipo empresarial e a gestão gerencial como modelo.

Várias são as ações do TPE que evidenciam seu fortalecimento e articulação em rede com vista à determinação de conteúdo da proposta educacional e, conseqüentemente, de ampliação de lucros. É oportuno citar aqui a construção de propostas e influências junto ao Plano de Ações Articuladas (PAR) e alterações da legislação educacional, atuação na elaboração e monitoramento do PNE (2014-2024) e na atual discussão da BNCC:

A relação do setor privado com o Governo Federal a partir do PAR e do Guia de Tecnologia é visível tanto na influência e interlocução na elaboração da política quanto na oferta de soluções para os problemas da educação. À guisa de exemplo, citamos o Instituto Unibanco, membro do conselho de governança e sócio fundador do TPE, que ofertava três programas no Guia de Tecnologias: Jovem de Futuro, Projeto entre jovens e Gestão da Educação. Ou seja, os empresários tornaram-se clientes do Estado. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018, p. 118).

Outro destaque importante a se fazer é sobre a relação do TPE com a reformulação de políticas educacionais. Para esta demonstração apresenta-se a seguir o Quadro 1 elaborado em 2015 e atualizado em 2017 por Bernardi, Uczak e Rossi (2018, p. 119). A ilustração expõe nitidamente como o TPE, ao longo do tempo, também se apropriou das bandeiras de luta dos movimentos sociais que buscam a democratização e qualidade da educação, lutas que aos poucos se materializaram na legislação educacional brasileira.

Quadro 1 - Propostas do TPE e Políticas Governamentais (2015)

TPE	POLÍTICAS GOVERNAMENTAIS
Meta 1 Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola.	EC n. 59 – 11/11/2009 Lei n. 12.796, de 04/04/2013 (altera a LDB) Lei n. 13.005, de 25/06/2014 – PNE.
Meta 2 Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Portaria n. 867, de 04/07/2012. Lei n. 13.005, de 25/06/2014 – PNE.
Meta 3 Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano.	Política de Correção Fluxo – PAR/GUIA.
Meta 4 Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído.	Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio – Portaria n. 1.140, de 22/11/2013. Base Nacional Comum Curricular (Ensino Médio).
Meta 5 Investimento em Educação ampliado e bem gerido.	18 programas de gestão no Guia Lei n. 13.005, de 25/06/2014 – PNE.

Fonte: BERNARDI; UCZAK; ROSSI (2018, p. 118, com adaptações do autor).

A ideia aqui não é comprovar uma relação direta de conversão das metas do TPE em políticas educacionais, mas a relação entre os empresários e o Governo Federal, na qual há uma grande influência daqueles na tomada de decisões sobre discussão, elaboração e implementação de programas e políticas, sobretudo nas educacionais, pois observa-se que as metas do TPE corroborou os objetivos definidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada no ano de 1990 em Jomtien, ocasião em que o Brasil se comprometeu pela

execução das metas, assinando um plano de ação redigido naquele momento. (BERNARDI; UCZAK; ROSSI, 2018). Assim sendo, percebe-se que uma das consequências dos movimentos de “reforma” é o gerencialismo que articula a participação cada vez mais acentuada das intervenções privadas na discussão, realinhamento, planejamento, implementações e determinações de políticas educacionais junto aos governos.

Neste contexto, as consultorias nacionais e internacionais são as principais estratégias de reorientação do trabalho educativo que incidem desde o MEC até a Escola, com a “justificativa” de solucionar os problemas de qualidade da educação. É importante compreender que o privatismo fragiliza o sistema público da educação, colocando em xeque seu caráter político, pois na luta das práticas contra-hegemônicas em educação faz-se necessário perceber o processo em que as ideias pedagógicas se efetivam em práticas, assim como algumas ideias pedagógicas tornaram-se e/ou ainda são hegemônicas e, sobretudo, buscar identificar a relação dialética existente no contexto em que elas se (re)produzem.

1.2.2 Gerencialismo na Educação brasileira

Teixeira e Duarte (2017) encontram-se no rol de pesquisadores que analisam o investimento privado na Educação Básica pública e seus discursos políticos derivados da implementação de programas nacionais de educação, bem como das lógicas que orientam as ações nas relações público-privada. As autoras chamam a atenção que, para entender essa lógica, antes se faz necessário compreender a relação entre as reformas administrativas do Estado e a presença do setor privado na realização de serviços públicos e, principalmente, a vinculação entre o financiamento da educação pública e a participação privatista neste nível da Educação brasileira.

A década de 80 do século XX, foi caracterizada pela busca de redemocratização do País e os debates constituintes (1986-1987) acabaram por promover a discussão sobre financiamento da Educação Básica, propiciando assim a garantia constitucional de recursos públicos para a educação, o que se encontra indicado nos Art. 212, 213 e no Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da CF/1988. (TEIXEIRA; DUARTE, 2017). Os debates seguem focando as mudanças e os efeitos para a educação a partir do advento do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e sucessão Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Afirma-se, por conseguinte, a estruturação de uma política de fundos que altera o processo de financiamento e muda o perfil das responsabilidades dos entes federados, no que diz respeito

à educação. Tal situação transparece uma implicação – de acordo com Shiroma, Garcia e Campos (2011, p. 227), à medida que reposiciona “a função social da educação e da escola, destitui-as, contudo, do seu caráter público.”

Heloani (2018, p. 175), indica que o conjunto das reformas educativas a partir dos anos 1990 foi promovido para atender às novas exigências do capital no contexto de sua mundialização. Foi o viés financeiro que determinou as mudanças na gestão e na reorganização das políticas públicas educacionais. Este fato acentua-se no Brasil a partir do Governo FHC, quando o capital financeiro adentra no ensino superior privado. Ocorre que, naquele momento:

o modelo de ‘O&M,’ Organização e Métodos (uma mistura de ‘gerencialismo’ com taylorismo tupiniquim), sobejamente desenvolvido pelas instituições bancárias, cujo principal escopo é o de reduzir custos para otimizar a taxa de lucro, passa a ser adotado religiosamente pelos grandes conglomerados da educação, como Anima, Estácio, Kroton [hoje Cogna] e Ser [...] Essas organizações possuem desempenho acima da média das demais empresas brasileiras. Detalhe: isso não é produto apenas das artimanhas do mercado, mas também, nomeadamente, pela capacidade dessas instituições de conseguir um substantivo financiamento estatal.

Percebe-se nesta política que o setor privado permanentemente estabeleceu as regras, mais precisamente durante os dois governos de FHC correspondente ao período de 1995 a 2002. Naquele momento, havia necessidade de ampliação da oferta de vagas na Educação Superior, uma vez que se tinha ampliado, em partes, a oferta da Educação Básica. Acontece que o Brasil também foi afetado pela crise externa, o que resultou em desemprego e consequente baixo poder aquisitivo da população, em especial daqueles que usufruíam do serviço educacional destas instituições privadas. Conforme Almeida (2017) os grupos empresariais recorreram ao Estado com propósito de aliviar os custos fixos operacionais, a exemplo de empréstimos a juros baixíssimos e/ou não pagamento de impostos. Foi considerando esse mecanismo, tanto que no governo Lula, nasceu o Programa Universidade para Todos (ProUNI)¹³.

Dito isto, convém pontuar a ideia de Ghirardi e Klafke (2017) sobre o termo “grupos educacionais,” que tem assumido diversos significados, principalmente quando se considera o discurso das mídias, que faz uso da expressão para designar um conjunto de instituições de ensino com grande quantidade de alunos, e também para significar companhias com atuação

¹²O Programa Universidade para todos foi lançado oficialmente em 13 de maio de 2004, pelo então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e seu Ministro da Educação, Tarso Fernando Herz Genro. Tal Programa é conhecido por distribuir Bolsas de estudo, integrais e parciais, em IES privadas destinadas a estudantes com renda familiar abaixo de três salários mínimos, *per capita*, que disputavam as Bolsas por meio de uma seleção, utilizando a nota do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). (COSTA; FERREIRA, 2017, p. 54).

na Educação Básica ou na Superior, além de simplesmente “grupos educacionais.” Neste sentido, expressam diferentes concepções das ações desses grupos no âmbito da educação pública.

Nesta lógica, insere-se no Brasil o *New Public Management*¹⁴, expresso em 1995 pela promulgação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o qual repercutiu o acordo do governo FHC. Para Heloani (2018, p. 187) trata-se de “privatizar parcela significativa das organizações públicas e modificar o modelo da administração pública, ou melhor, introduzir princípios e pressupostos do setor privado para a esfera estatal.” O autor entende, então que estes foram dois ideais da política FHC, embora não explícitos, mas foram os executados. Foi neste percurso que se constituiu o gerencialismo, definido aqui por Gaulejac (2007, p. 261-262) como um movimento em que:

as considerações econômicas sobredeterminam os aspectos da vida social. A abordagem contábil impõe suas normas aos negócios públicos, a gestão privada se torna a referência central para governar os homens. Os homens políticos pensam em fundar a eficácia de sua ação no modelo gerencialista, ao passo que desvalorizam a ação pública.

Com base nesses princípios é que vários Estados e municípios articularam estratégias para se buscar, pelo discurso neoliberal, uma educação pública de qualidade e de valorização dos profissionais do magistério. Portanto, pode-se dizer que a Reforma educacional vivenciada no Brasil foi materializada pela prática da concepção gerencial.

1.3 Os tipos de privatização na Educação Básica

A privatização da Educação incide sobre a Educação Básica e se tem aprofundado desde o final do século XX, constituindo uma das características centrais da atuação neoliberal nos programas de ajustamento e reestruturação educacional. Embora isto seja uma realidade, nem sempre é nítida, quer dizer, o processo de privatização nem sempre é evidente. Para Gentili (1998, p. 72-73), há necessidade de analisá-la para além de “[...] uma interpretação que reduz a privatização da escola a uma questão meramente econômica, vinculada à diminuição do investimento governamental na área educacional.” Embora a privatização da escola pública constitua um dos componentes centrais da reforma do Estado, ela se caracteriza por uma série de atributos que a definem como fenômeno específico e

¹⁴O conceito de *New Public Management* ou Nova Administração Pública foi elaborado no contexto econômico, ideológico e sociocultural do neoliberalismo. É fruto das ações das reformas administrativas ocorridas na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos, na Nova Zelândia e na Austrália, no final da década de 1970, e consolidou-se nos anos 1980, em plena harmonia com os pressupostos pós-fordistas. (HELOANI, 2018, p. 186).

idiossincrático, dito de outro modo, a privatização da Educação está relacionada à privatização de outras atividades produtivas ou sociais:

A rigor, compreender como a escola se privatiza pressupõe superar as limitações de reduzir o processo privatizador a um simples mecanismo de compra-venda; requisito fundamental para reconhecer que, embora as instituições escolares públicas não estejam sendo vendidas, o sistema educacional se privatiza, beneficiando a poucos e prejudicando a muitos. (GENTILI, 1998, p. 74).

Então, afinal, o que seria privatizar? No livro “Privatização - fins públicos, meios privados,” John Donahue (1992) afirma que a privatização é uma questão em debate no mundo inteiro e a define, simplificando, como a ação de delegar responsabilidades públicas para organizações privadas – um exemplo evidente é a venda de ativos das empresas estatais. Mas Gentili (1998, p. 75) evidencia que existem outras formas de delegação que se expressam de forma peculiar dependendo do tipo da atividade, neste caso, quem oferece (fornecimento) e quem financia (financiamento) as atividades em questão. Deste modo, identifica a *privatização parcial*, em que o Governo se desobriga do financiamento *ou* do fornecimento do serviço oferecido; e a *privatização total*, caso em que o Governo se desobriga *tanto* do financiamento *quanto* do fornecimento do serviço oferecido. O autor assim resume:

A privatização envolve uma dinâmica onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento); 2) fornecimento privado com financiamento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total).

Ademais, Gentili (1998) destaca modalidades de privatização. Considerando que a discussão deste trabalho é no campo da Educação Básica, em especial o Ensino Médio Público, será evidenciada aqui apenas a modalidade denominada de “Apadrinhamento de escolas ou Patrocínio pedagógico” que se constitui na transferência de responsabilidades de investimentos para os “padrinhos” (indivíduos ou empresas) que passam a contribuir financeiramente com a instituição/escola “adotada.” Vale destacar que tudo isso se justifica com várias argumentações: “o Estado é pobre;” “o empresariado é bom e responsável;” “a técnica da filantropia estratégica” e “ameaça/perigo iminente.”¹⁵

Até aqui se observa uma abordagem de privatização centrada na ideia de delegação de responsabilidades públicas para entidades privadas. Isto geralmente estabelece a ideia de que o Estado é afastado das atividades, mas o que se quer dizer, além disso, é que privatizar não

¹⁵Para maior aprofundamento destes argumentos indicamos consultar o terceiro capítulo do livro de Gentili (1998) que aborda “A complexidade do óbvio: os significados da privatização no campo educacional.”

significa apenas o afastamento do Estado, pois em alguns contextos há a participação decisiva do próprio Estado, ele mesmo privatizado, em favor e benefício de corporações que intervêm no âmbito da educação. Gentili (1998, p. 97-98) expande sua análise, indicando que:

[...] Outras formas de transferência do público ao privado estão sendo implementadas no contexto da ambiciosa reforma educacional promovida pelos governos neoliberais: a criação de fundações (uma boa fachada para a realização de suculentos negócios privados); a reforma curricular como monopólio dos *experts* internacionais; os sistemas de comodatos; a terceirização de serviços; a criação de cooperação de professores que assumem a gestão da escola etc.

Além disso, Adrião *et al.* (2009, p. 806) complementam a abordagem, indicando que há também de se destacar que o setor privado atua oferecendo ao setor público uma “cesta” de produtos e serviços. Tal organização é composta por “[...] formação continuada de educadores, efetivo acompanhamento das atividades docentes, investimento na produção e distribuição de materiais didáticos aos alunos; processos de avaliação externa e interna [...],” dentre outras atividades que vêm se constituindo neste campo. Adrião (2017, p. 129-190) prossegue abordando a privatização na área educacional como um processo que corresponde à “transferência ou à delegação das responsabilidades sobre elaboração, gestão de políticas educativas ou sobre oferta educacional para o setor privado lucrativo e/ou não lucrativo [...]”. A autora também anuncia uma ascensão do *edubusiness*, considerado a maior ameaça para a Educação como bem público, pois se percebe cada vez mais uma transferência de questões fundamentais da política educacional para grupos com interesses privados, em especial a ampliação de mercados, sendo várias as formas de atuação:

Mais precisamente, presencia-se privatização de processos como a definição dos currículos escolares dos sistemas públicos; a elaboração e aplicação de sistemáticas de avaliação desses; procedimentos de formação em serviço de educadores (professores e gestores); qualificação de assessorias técnicas e jurídicas de esferas governamentais, incluindo formas de supervisão das atividades de ensino desenvolvidas pelas escolas.

Conforme Peroni (2018, p. 94-95), o avanço da privatização do público carrega um discurso que indica: “o Estado é culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade.” Tal concepção implica em que mesmo quando os governos deixam que algo permaneça com a propriedade estatal, também assume a lógica mercadológica, isto quer dizer, que há apenas redefinições no papel do Estado, desta feita mitigado, moldando-se aos ditames das regras de economia em voga.

Além disto, há outras consequências danosas que promovem a mercantilização da educação, por meio de vários tipos de privatização. Peroni (2018, p. 96), baseada em

Marginson (1997) e em Rikowski (2014), entende que abordar a relação Educação-Mercado pressupõe explicar os conceitos de mercantilização, comoditização e capitalização: “[...] mercantilização como uma síntese das tendências dos mercados na educação, composta dos processos sociais e econômicos que fomentam para o desenvolvimento, a intensificação e a força dos mercados na educação e outras áreas da vida social.” Deste modo, há que se relacionar cinco atributos que são premissas para se constituir um mercado educacional:

- 1) Mercados envolvem a produção de *commodities* (que são compradas e vendidas);
- 2) há um espaço de produção definido (por exemplo, escolaridade, formação ou ensino superior);
- 3) há uma troca monetária entre produtor e consumidor de *commodities*;
- 4) existe relação de concorrência entre os produtores;
- 5) há mercado de subjetividades – as atitudes e comportamentos adequados ao mercado de produção, consumo e troca.

Ao considerar estes atributos, podem-se indicar ainda várias formas de mercantilização da educação, pois segundo Laval (2004 *apud* PERONI, 2018, p. 97) esses movimentos geram dois tipos de fenômenos: a Escola como mercado (publicidade ou venda de produtos) e a Escola como produtora de mercadorias específicas (suporte e conteúdos de ensino). Neste caso, a instituição escolar fica destinada a:

fornecer mão de obra adaptada às necessidades da economia; intervenção mais direta das empresas na pedagogia, conteúdos escolares, validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado; empresas adotando escolas e interferindo no seu programa educativo; publicidade, através do financiamento de artigos escolares com o logo da empresa; parcerias, como a compra e venda de grades curriculares.

Afirma-se que, mais do que privatizar escolas, importa ao mercado interferir na política educacional em benefício próprio. Para complementar a questão, Peroni (2018, p. 97) expõe várias formas de privatização, que têm caracterizado a ameaça à educação pública e gratuita. Dentre outros aspectos, destaca os seguintes:

erosão das responsabilidades estatais em benefício de privados; desregulação e concessão a privados; parcerias, construção de redes nacionais de ensino, já não públicas, mas híbridas ou baseadas em parcerias público-privadas; escolas públicas com estatutos de fundação e regidas pelo direito privado, cuja gestão foi cessionada a privados; financiamento através de captação de alunos e respectivos ‘cheques-ensino’ pagos pelo Estado; interferência crescente no currículo, na prática pedagógica, na avaliação etc., por parte de instituições privadas, empresas, fundações, organizações não-governamentais diversas, ou do chamado ‘terceiro setor.’

Além dos autores mencionados, outros têm discutido a privatização como uma problemática, a exemplo de Croso e Magalhães (2016, p. 21), que debatem as distintas formas

de privatização da educação e que impossibilitam seu exercício como Direito Humano universal. As autoras apontam um cenário de mercantilização da educação e, com base na categorização desenvolvida por Ball e Youdell (2007), definem três formas dessa privatização, nomeadas de endógena, exógena e governança corporativa.

Privatização endógena é a tendência em que o setor público se assemelha em seu funcionamento interno ao das empresas, especialmente a partir da introdução de uma nova gestão pública que aplica conceitos provenientes do setor privado, tais como planejamento por objetivos, supervisão de resultados e responsabilização. Quanto à privatização exógena, representa a incorporação do setor privado nos centros públicos de educação – os governos compram da iniciativa privada não apenas materiais didáticos, mas também a elaboração de currículos, a formação e o treinamento do corpo docente, o desenvolvimento, a aplicação e o processamento de provas e avaliações estandardizadas ou até mesmo ‘pacotes’ completos que contemplem todos esses elementos.

Para completar os tipos de privatização, Croso e Magalhães (2016, p. 22) apresentam a categoria que elas próprias designam como governança corporativa. Diferentemente das formas antecessoras, tal conceito implica nos seguintes aspectos:

[...] participação direta ou indireta de representantes do setor privado e da indústria da educação na definição do debate e da agenda pública educativa em todos os âmbitos. Essa influência é derivada da criação de redes de relações sociais entre políticos, funcionários públicos e empresários. De maneira geral, existe uma permeabilidade e uma movimentação de mão dupla de pessoal entre o Estado e os serviços públicos, por um lado, e do setor privado por outro, sendo inclusive possível a ocupação simultânea de cargos públicos e privados, o que constitui um grave potencial de conflito de interesses e gestão em causa própria.

Esses mecanismos de atuação revelam a lógica mercantil no campo educativo, fazendo com que a educação passe a ser, para os capitalistas, basicamente uma oportunidade de lucro. Resta claro que, dessa perspectiva, a escolarização não deveria cumprir sua função social de possibilitar a apropriação do conhecimento científico, histórica e socialmente produzido. Outro aspecto importante a ser destacado aqui é a perspectiva neoliberal que propaga uma “neutralidade” do Estado diante de suas responsabilidades sociais. Tal fenômeno é chamado por Azevedo (2008) de “democracia utilitarista.” A autora destaca, ainda, a centralidade da educação no contexto da (des)regulação neoliberal e como essas e outras abordagens teóricas referenciam e definem a elaboração das políticas públicas, sobretudo as educacionais.

Croso e Magalhães (2016) destacam que à medida que o papel do Estado se desloca, empresas de educação, fundos de investimento, instituições financeiras multilaterais, redes de empresários, dentre outras configurações, entram em cena, garantindo a crescente presença

em espaços de definição das políticas educacionais. Trata-se do que vem sendo chamado “edunegócios” - intenção lucrativa que gigantes multinacionais, como a Pearson¹⁶, lançam sobre o debate político educacional global, e acabam por determinar as necessidades educacionais, gerando um mercado para seus produtos e serviços como forma de solução.

1.3.1 As Parcerias Público-Privadas e os Arranjos de Desenvolvimento da Educação

Ao analisarem a origem das PPP na governança global da Educação, Robertson e Verger (2012, p. 1.133-1.134) identificam que o grande debate sobre a temática decorre de pontos de vistas diferentes: os críticos das Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPE) acreditam na educação como “[...] atividade política e social complexa e que deve permanecer, em grande parte, se não na totalidade, no setor público e a serviço dos interesses públicos.” Em contrapartida, os seus defensores acreditam na “[...] reconstituição da educação pública no âmbito do setor de serviços, a ser governada como parte da construção de uma sociedade de mercado.” Trata-se das PPPE articuladas à introdução de regras de mercado no setor, ideia que se tem expandido e garantido atuação do privado no público, dentre as quais os autores citam a definição de políticas, oferta da educação, fiscalização e gestão escolar.

Robertson e Verger (2012, p. 1.135) baseados em Hatcher (2006), King (2009), Hodge *et al.* (2010) e Greve (2010), definem as PPPE como uma prática de governança contemporânea na educação, considerada ainda uma nova versão de privatização, visto que a proposta é antiga. Mas os autores também alertam que independentemente da perspectiva que se adote, é preciso considerar que “governar a educação por meio das PPP é mais que uma questão de coordenar os serviços de educação, envolvendo agentes públicos e privados,” haja vista que as PPPE estão cada vez mais profissionalizadas técnica e racionalmente, representando assim uma indústria no crescente mercado da educação.

Vistas como instrumento de gestão de setores e assuntos educacionais, fundamentalmente as PPPE devem ser consideradas, conforme pontuam Robertson e Verger (2012), como relações sociais e econômicas, pois envolvem questões de poder, autoridade, legitimidade, responsabilidade e igualdade, e não apenas mecanismos de opção com base no mercado e em ganhos de eficiência. As PPPE, embora tenham diferentes classificações, continuamente terão algo em comum: mecanismos ideológicos que asseguram a continuidade do liberalismo econômico e o afastamento do Estado da oferta direta da Educação.

¹⁶Empresa privada de Educação que atua no Brasil desde os anos de 1970, ofertando serviços desde a Educação Básica ao Ensino Superior e Profissional. Na área de Educação Básica, é conhecida com a atuação dos Sistemas de Ensino COC by Pearson e Dom Bosco by Pearson, da área privada, e NAME, da área pública. (PEARSON, 2019).

Ainda quanto às PPP, Adrião e Borghi (2008) classificam-nas em três modalidades: a) compra de “sistemas de ensino” privados pela rede pública, na forma de materiais didáticos (em geral apostilados); b) subvenção de vagas em instituições privadas; c) “assessoria na gestão” da Educação Básica pública. Carvalho (2018), por seu turno, indica os Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADE) como uma das estratégias mais recentes de parceria entre público e privado na gestão da Educação Básica pública brasileira. A autora destaca que este modelo foi proposto pelos setores empresariais ligados ao referido movimento Todos Pela Educação, com aprovação pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e sua Câmara de Educação Básica (CEB), redundando no Parecer 09/2011 e na Resolução CNE/CEB 01/2012.

Além disso, nota-se que ao analisar o Plano Nacional de Educação (2014-2024) Carvalho (2018, p. 135) manifesta que “o fortalecimento do regime de colaboração entre Municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de desenvolvimento da educação.” Nos próprios termos da autora consta que os ADE figuram como sendo alternativa de:

solução colaborativa entre os entes federados e a sociedade civil para a melhoria da ‘qualidade’ social da educação. Porém, esse instrumento de gestão para assegurar o direito à educação em determinado território transpõe os limites da administração pública, podendo contar com a participação direta de instituições privadas e não governamentais para auxiliar na gestão das redes municipais de ensino.

Carvalho (2018) conclui a avaliação acerca dos ADE afirmando que esta experiência se configura como mais uma estratégia do setor empresarial para ampliar espaços de acumulação do capital. Nessa relação há a oportunidade de novos negócios que possibilitam o *marketing* e estabelecem relações com lideranças do governo e das comunidades locais. Com base nesses apontamentos, pode-se dizer que o fenômeno da privatização da educação está presente e se manifesta de diversas formas, tanto que se identifica a participação de grupos empresariais na definição da agenda pública nacional. Assim, o discurso da busca de realização de um propósito “social,” filantrópico disfarça (in)diretamente a procura e criação de novas oportunidades de lucro e as formas de privatização tendem a ser acobertadas, passando muitas vezes despercebidas por setores desavisados.

Após a análise da natureza e das consequências das reformas educacionais, pode-se perceber que cada vez mais a Educação representa um campo de disputas e expressa atualmente o embate antagônico levantado por Heloani (2018): de um lado a vertente de educação humanista embasada no Iluminismo do século XVIII, dos educadores e intelectuais orgânicos comprometidos com a educação como direito na esfera pública; de outro lado os reformadores empresariais, educadores e intelectuais compromissados com a lógica do

mercado e a educação mercadoria – a qual deve apenas garantir ao estudante habilidades cognitivas instrumentais que atendam às demandas do mercado instável e flutuante. Portanto, observa-se que este antagonismo na Educação está presente em várias políticas educacionais, dentre as quais a Educação em Tempo Integral, que será apresentada na próxima seção, com destaque para o Estado do Amapá, que no processo de implementação da referida política tem mantido relações com o setor privado, estabelecendo assim o que se declara aqui como feição privatista na educação pública.

2 ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL AMAPAENSE: NÍVEL POLÍTICO - JÚRÍDICO

Esta seção tem por objetivo principal apresentar, por meio de análise documental, os mecanismos político-jurídicos relacionados ao EMTI no âmbito nacional e estadual, pois conforme Coelho (2009, p. 83) “na educação brasileira, há temas permanentes, mas também temas recorrentes, cujo debate nem sempre se concretiza em práticas/políticas públicas consistentes. A nosso ver, a educação integral se encaixa nesse segundo perfil.” Além disso, consta aqui uma retomada parcial de alguns breves aspectos, sem o devido tratamento histórico e a partir de fontes secundárias (PARO, 1988; KÜENZER, 1997; GUARÁ, 2007; LEANDRO, 2014; POSSER, ALMEIDA e MOLL 2016), do que se constituiu no Brasil o termo “educação em tempo integral,” sua conversão em política educacional e as influências decorrentes deste contexto para o Ensino Médio como etapa da Educação Básica.

2.1 Elementos históricos sobre o conceito de educação em tempo integral no Brasil

A política de educação em tempo integral, ao ser implantada em algumas escolas públicas brasileiras, converte-se em desafio para as redes públicas de ensino. Para o entendimento desta política no contexto nacional, faz-se necessária a breve retomada de alguns marcos temporais e legais, pois o assunto compreende uma amplitude histórica e teórico-conceitual que não pode ser resgatada em sua totalidade, no exíguo período de tempo concedido aos estudos de um Curso de Mestrado. Por isso, mesmo considerando que tais marcos temporais importam concepções e determinações de cada momento histórico e respectivos projetos educativos, estes não serão foco de análise. A proposta é a de oferecer uma ideia geral de como se constituiu a concepção de educação em tempo integral, embora tenha divergências em seus ideais, é o modelo que, teoricamente, mais se aproxima do desenvolvimento completo do ser humano multidimensional.

Nos estudos de Posser, Almeida e Moll (2016) percebe-se que a origem da Educação Integral (EI) está presente em diversos movimentos educacionais ao longo da História da Educação Brasileira e que seus ideais aparecem especificamente no período da segunda República, com o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, o qual propunha mudanças na educação por meio de um sistema escolar público, laico e obrigatório, tendo os cidadãos o ensejo de um desenvolvimento integral. Leandro (2014, p. 21-22) analisa a referida política na reforma educacional brasileira, identificando também na história da educação “[...] movimentos político-educacionais para implementação da EI [Educação Integral] como o que ocorreu, a

partir dos anos 1950, com a proposta de Anísio Teixeira; e nos anos 1980, com os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP), de Darcy Ribeiro.”

Neste percurso, Paro (1988) indica que a criação dos CIEP, na cidade do Rio de Janeiro, suscitou várias polêmicas, a saber: essas escolas constituiriam uma rede paralela às redes estadual e municipal de ensino? Tratava-se de “escola dos pobres” ou da “população carente,” posto que suas instalações buscavam áreas em que residiam os segmentos de baixa renda? Haveria, de fato, uma proposta pedagógica inovadora? Haveria sentido em investir tanto na educação de uns poucos, enquanto a maioria da rede de ensino continuaria em condições precárias, tanto físicas quanto pedagógicas? O assunto, como se pode perceber, é visível e complexo.

Paro (1988), além do mais discorre sobre a função redentora atribuída à Educação. Neste caso, recorda que 1920 ficou conhecido como o período de “Entusiasmo pela Educação,” o qual foi considerado como fator capaz de resolver todos os problemas sociais, políticos e econômicos do País. Assim sendo, a Nação tornar-se-ia rica e democrática pelo acesso à Educação das camadas iletradas da população. Em 1932 com os “Pioneiros da Educação Nova,” o movimento “otimismo pedagógico” se contrapôs ao caráter quantitativo do “Entusiasmo pela Educação,” propondo ensino de qualidade. Desta forma, inicia-se a sistematização do que mais tarde na educação brasileira foi chamado de Escola Nova; propunha-se uma “Educação Integral,” por meio da qual os indivíduos tornar-se-iam cidadãos. Vale ressaltar que o termo “integral” naquela época não referenciava o aspecto temporal do ensino, mas sim o papel da Escola na sua função educativa propriamente dita.

Nos anos de 1950, embasados pela reforma do ensino baiano, Lei n. 1.846/1925, é que se começa a esclarecer sobre a “escola primária integral.” A este respeito, Paro (1988, p. 191) evidencia que:

Na década de cinquenta reencontramos as propostas de educação integral, só que, dessa feita, advogando-se sua extensão para o âmbito dos sistemas escolares. As bases são ainda escolanovistas, preocupadas com a formação integral, só que agora voltadas para as camadas populares, presentes, nesse momento, as mesmas preocupações da década de vinte com a quantidade e a qualidade do ensino, desta vez, porém, com outra conotação. A polarização anterior é, de certa forma, amenizada, registrando a preocupação tanto com a quantidade quanto com a qualidade, propondo-se a escola pública que se constitua não apenas como local de *instrução*, mas também como local de *formação* integral, com ênfase nesta última. (grifos do autor).

Estes ideais tornaram-se notórios com a instalação, na Bahia, do Centro Educacional Carneiro Ribeiro/Escola Parque, proposto por Anísio Teixeira, que visava a uma escola em período integral, voltada para a formação cidadã. Decorridos trinta anos, nos idos de 1985, no Rio de Janeiro, Darcy Ribeiro, então vice-governador de Leonel Brizola, adota o Programa Especial de Educação (PEE), resposta governamental dada aos desafios educacionais da época. Surgem assim os Centros Integrados de Educação Pública (CIEP). Tratava-se de uma proposta de ensino moderna que fosse capaz de ensinar a todas as crianças a leitura, escrita e a contagem. Dentre as metas estabelecidas, constavam:

[...] garantia mínima de cinco horas de permanência na escola; promoção de cursos de reciclagem para os professores; produção do material didático destinado à alfabetização e a 5.^a série; oferecimento de, no mínimo, uma refeição diária completa aos alunos das escolas públicas; fornecimento de material didático aos alunos necessitados; fornecimento de assistência médico-odontológica aos alunos, na própria escola; construção de quinhentos CIEPs até março de 1987; criação de um programa de Educação Juvenil no horário noturno, para jovens de quinze anos e mais; criação de escolas de demonstração em diferentes localidades do Estado, reformulação e regulamentação da carreira do magistério. (PARO, 1988, p. 18).

Os CIEP's destacaram-se como umas das mais importantes experiências brasileiras de escola pública em tempo integral, sendo sem dúvida, um projeto bastante arrojado para a época. Com o advento da Constituição Federal (BRASIL, 1988, grifo nosso), seu texto anuncia os direitos e conjuga a complementaridade entre políticas que têm por objetivo ofertar ao homem uma base integral, de forma que no Artigo 205 consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao **pleno desenvolvimento da pessoa**, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A Educação – que não por acaso apresenta-se listada na primeira posição dentre os direitos sociais – é percebida como base para a formação integral do indivíduo. (GUARÁ, 2007). Trata-se de uma concepção idealista da Educação, como se ela sozinha fosse garantir a tão proclamada formação integral, sem serem necessárias outras determinações estruturais.

Nos anos 1990, se instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que dispôs sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, além de atribuir-lhes todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, sem prejuízo da proteção integral. O Artigo 53 reza que: “A criança e o adolescente têm o direito à educação, visando ao **pleno desenvolvimento de sua pessoa**, preparo para o exercício da cidadania e qualificação ao trabalho.” (BRASIL, 1990, grifo nosso). Asseguram-se a eles, formalmente, todas as oportunidades e facilidades a fim de facultar, a essa faixa etária compreendida na Lei, o desenvolvimento físico, mental, moral,

espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. Com a promulgação da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), seu Artigo 34 estipula que:

A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola [...]. § 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em **tempo integral**, a critério dos sistemas de ensino. (grifo nosso)

Nota-se que há a referência mínima de carga horária, pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, priorizando a ampliação gradativa do tempo de permanência na escola, na forma de progressiva implantação do Ensino Fundamental em tempo integral. A par dos contrastes assentados no País, em seu texto original, a segunda Lei Maior da Educação deixa a critério dos sistemas de ensino o planejamento e, por conseguinte, as decisões pertinentes à progressiva implantação desta etapa de ensinamento em regime de tempo integral.

A partir de 2007 o Governo Federal evidenciou uma política focada na implantação da Educação Integral, criando por meio da Portaria Interministerial n. 17/2007 (BRASIL, 2007) e regulamentando pelo Decreto 7.083/10 (BRASIL, 2010), o Programa Mais Educação/ MEC, que propunha uma ampliação da jornada escolar nas escolas públicas, para no mínimo sete horas diárias ou 35 horas semanais no contraturno. Em 2010 as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos (BRASIL, 2010, grifos nossos), cujo Artigo 37 regulamenta a educação de tempo integral:

A proposta educacional da **escola de tempo integral** promoverá a **ampliação de tempos**, espaços e oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar e cuidar entre os profissionais da escola e de outras áreas, as famílias e outros atores sociais, sob a coordenação da escola e de seus professores, visando alcançar a melhoria da qualidade da aprendizagem e da convivência social e diminuir as diferenças de acesso ao conhecimento e aos bens culturais, em especial entre as populações socialmente mais vulneráveis.

Destaca-se ainda aqui os Planos Nacionais de Educação (PNE). O PNE instituído pela Lei 10.172/2001 (BRASIL, 2001), retoma a Educação Integral e em tempo integral, apresentando-os como objetivo do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (BRASIL, 2001). O PNE concretizado na Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014, grifos nossos), prevê na Meta 6:

oferecer **educação em tempo integral** em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica. Estratégias: 6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de **educação básica pública em tempo integral**, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos(as) alunos(as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola.

Percebe-se que há na legislação brasileira uma defesa jurídica do conceito de educação integral e, posteriormente, educação em tempo integral, cuja proposta se diferencia das escolas em tempo parcial da rede pública. Paro (1988, p. 33) afirma que essa diferença entre escolas em tempo parcial e integral, se dá geralmente por vários aspectos, dentre os quais destaca na escola em tempo integral:

[...] os elementos diferenciadores são: a) a alimentação, oferecida sob a forma de três refeições diárias (café, almoço e jantar); b) o tempo disponível para o trabalho em sala de aula ou em atividades complementares (música, artes plásticas, artes cênicas, educação física, biblioteca, acompanhamento de estudos); c) o material didático padronizado, preparado sob a orientação da Consultoria Pedagógica de Treinamento e fornecido gratuitamente aos alunos.

Diante destes apontamentos na história da educação brasileira, pode-se dizer que para se realizar a educação integral, a proposta foi ampliar o tempo do estudante na Escola, resultando assim no conceito de educação em tempo integral; nesse modelo não há apenas o aumento da carga horária, mas busca-se desenvolver o indivíduo integralmente conforme os moldes destacados nos textos legais. Nota-se também que se passaram décadas fazendo crer que as legislações deste cenário não passaram de “letras mortas,” pois não basta a proposição na lei, faz-se necessário garantir as condições objetivas para se concretizar as propostas.

Outro aspecto importante que merece destaque é que até 2016 não se tem registros da educação em tempo integral relacionada especificamente ao Ensino Médio. Na verdade, Küenzer (1997, p. 9) ressalta que:

O ensino médio no Brasil, ao longo dos anos e como se pode observar por meio do resgate histórico das reformas ocorridas no ensino brasileiro desde o período Colonial, sempre tem aparecido como elemento de difícil enquadramento. Essa dificuldade de ‘encaixotamento’ deveu-se durante muito tempo em função da dualidade ‘preparar para a continuação dos estudos ou para o mercado de trabalho.’

Mesmo sabendo que a responsabilidade direta com o Ensino Médio seja dos estados, é sempre de políticas no âmbito nacional que se definem suas estruturas mais amplas e sua organização curricular. A dualidade a que refere a citação anterior é o reflexo de que as

políticas governamentais, historicamente, servem e movem ambições de diferentes tipos, claro que não exatamente relacionadas a educação dirigida aos jovens, mesmo que a LDB em seus objetivos aponte um consenso a respeito. É somente com a LDB/96, Artigo 35, que se tenta definir uma identidade para o Ensino Médio:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Neste contexto, Decker e Evangelista (2019) ressaltam que de fato houve desde 2006 um deslocamento da discussão do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, devido a publicação pelo BM do relatório específico sobre o Ensino Médio “Enfrentando os desafios do Ensino Secundário na América Latina e Leste da Ásia: melhorar a eficiência e mobilização de recursos” e com base neste documento o nível médio de ensino compõe os desafios apresentados à Educação deste século:

[...] o ensino secundário deve preencher um papel duplo: prover habilidades, conhecimento e treinamento técnico para os jovens, planejando a entrada na força de trabalho, enquanto, ao mesmo tempo, prepara outros para continuar os seus estudos no ensino superior. Infelizmente, o ensino secundário, muitas vezes não cumpre nenhum destes papéis. (WORLD BANK, 2006, p. XIX).

Neste sentido, segundo o Governo Federal, no intuito de resolver algumas questões que envolvem Ensino Médio, se apresentou a Medida Provisória n. 746, em 22 de setembro de 2016, que tomou força de Lei, por meio da aprovação no Congresso Nacional da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (BRASIL, 2017). Busca-se assim, salientar que o motivo das políticas envolvendo o Ensino Médio vão além das “questões” expostas nos textos das referidas leis, na essência elas são projetos gerados nas determinações econômicas.

Contudo, é partir do ano de 2016, que a rede estadual de ensino do Amapá encontrou-se na tarefa de implementar a política do EMTI, o que implica dizer que a educação local encontra-se em transformação, dado que propõe uma nova forma de ver a instituição educativa, as funções do professor e, de forma geral, a cultura educacional. Destaca-se que nessa transformação há muitos interesses envolvidos, importando saber a serviço que quem essa proposta se efetiva. É importante cada vez mais analisar de forma acurada essa realidade, uma vez que se trata também de uma das responsabilidades das políticas públicas.

2.2 O Ensino Médio em Tempo Integral como política educacional: o que expressam os documentos oficiais nacionais e estaduais?

Na história da educação brasileira são perceptíveis várias propostas de reformas embasadas pelo discurso de melhorar a qualidade da educação. A justificativa neoliberal é que o Brasil figura dentre os últimos colocados nos ranqueamentos das avaliações a que se submeteu desde os anos 1990, a exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o *Programme for International Student Assessment* (PISA), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

Neste sentido, o Governo Federal busca melhorar o desempenho dos estudantes do Ensino Médio, sancionando de forma célere, dispositivos legais que preveem a reforma dessa etapa da Educação Básica no Brasil. Neste bojo, apresenta-se a seguir a síntese das legislações, no âmbito federal e do estado do Amapá, a respeito do EMTI entre 2016 e 2018.

Quadro 2 - Síntese de legislações sobre EMTI (2016-2018)

ANO	ÂMBITO FEDERAL	ÂMBITO ESTADUAL – AP
2016	<p>* Medida Provisória 746/2016 – Institui a Política de Fomento à Implementação de EMTI, altera as Leis 9.394/96-LDB e 11.494/2007-FUNDEB.</p> <p>* Portaria MEC 1.145/2016 – Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.</p> <p>* Resolução MEC/FNDE n.7/2016 – Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de EMTI nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.</p>	<p>* Decreto 4.446/2016 – Cria o programa de Educação em Tempo Integral na rede estadual de ensino do Amapá.</p> <p>* Resolução 001/2016 – Dispõe sobre o processo de seleção, avaliação e remoção da Equipe Gestora e demais servidores das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito da Secretaria de Educação.</p>
2017	<p>* Lei 13.415/2017 – Altera as Leis 9.394/96 – LDB, 11.494/2007-FUNDEB e 5.452/1943-CLT; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de EMTI.</p> <p>* Portaria MEC 727/2017 – Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento ao EMTI, em conformidade à Lei 13.415/2017.</p> <p>* Resolução MEC/FNDE n. 16/2017 – Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de EMTI nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal.</p>	<p>* Lei 2.283/2017 – Institui o Programa de <i>Escolas do Novo Saber</i>.</p> <p>* Lei 2.278/2017 – Institui a Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam suas atividades nas <i>Escolas do Novo Saber</i>.</p>
2018	<p>* Portaria MEC 649/2018 – Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação.</p> <p>* Portaria MEC 1.023/2018 – Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.</p>	--

Fonte: Elaboração própria.

A educação em tempo integral é um assunto que consta na agenda da Educação no Brasil e vem sendo reforçada em ações que fomentam a implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Para oferecer reflexões pertinentes a respeito é necessário considerar a quem interessa o tipo de intervenção pretendida pela reforma, além daquela que formalmente está expressa nos documentos legais.

Doravante, optou-se inicialmente por uma exposição que pode aparentar ser apenas descritiva, mas a intenção é apresentar os documentos do ponto de vista do período histórico em que surgiram para se perceber as inter-relações dos textos e posteriormente analisá-los do ponto de vista do tempo em que se lê, indicando a continuidade dos sentidos que os termos nos documentos trazem para pensar a política educacional. No texto foram demarcados os períodos de publicação entre um documento e outro como evidência da imposição e celeridade que imprime o contexto da política de reforma do Ensino Médio no Brasil.

Importante destacar que no cenário Federal, após a LDB/1996, a primeira legislação que operou modificações no Ensino Médio foi a Medida Provisória 746, de 22 de setembro de 2016 (BRASIL, 2016), que instituiu a Política de Fomento à Implementação de EMTI e, além disso, alterou as Leis 9.394/96 (BRASIL, 1996) e 11.494/07-Fundeb¹⁷ (BRASIL, 2007). De autoria da Presidência da República (à época Michel Temer e, como Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho) ficou conhecida como “Reforma do Ensino Médio,” pois ao longo de seus catorze artigos propôs a ampliação da carga horária mínima anual do Ensino Médio, progressivamente, para 1.400 horas. Além disso, determinou que o ensino de Língua Portuguesa e Matemática fossem obrigatórios nos três anos do Ensino Médio. Também restringiu a obrigatoriedade do ensino da Arte e da Educação Física à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, tornando-as facultativas no Ensino Médio. Ainda tornou obrigatório o ensino da Língua Inglesa a partir do sexto ano do Ensino Fundamental e nos currículos do Ensino Médio, facultando nesta última etapa, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o Espanhol, além de consentir que conteúdos cursados no Ensino Médio fossem aproveitados no Ensino Superior. O currículo do Ensino Médio fica composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

¹⁷O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) busca financiar toda a educação básica, atendendo da creche ao Ensino Médio, ou seja, o Fundeb tem como principal objetivo promover a redistribuição dos recursos vinculados à educação. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em vigor desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. (MEC, 2019).

Quanto ao fomento, a medida provisória em análise não esclarece exatamente os valores repassados às SEE; apenas informa que o apoio financeiro corresponde à conta de dotação consignada nos orçamentos do FNDE e do MEC, observados os limites de movimentação, de empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira anual. A transferência de recursos é realizada anualmente com base no número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação. Os recursos transferidos poderão ser aplicados nas despesas de manutenção e desenvolvimento das escolas participantes desta Política, podendo ser utilizados para suplementação das expensas de merenda escolar, dentre outras previstas na Lei 9.394/96.

Nota-se que a Medida teve caráter bastante deliberativo, mesmo que a BNCC ainda não tivesse aprovada à época, o conteúdo da norma a anunciava como futura reguladora do Ensino Médio, pois aparece citada diversas vezes no texto como referência a ser executada na Educação Básica.

À Medida Provisória 746/2016, seguiu-se a Portaria 1.145, homologada no dia 10 de outubro de 2016, pelo MEC na pessoa de Mendonça Filho – ministro da época, instituindo o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016). De forma geral, o objetivo da Portaria foi estabelecer os critérios de adesão ao referido Programa para que as redes públicas dos Estados e do Distrito Federal pudessem receber o recurso financeiro da dotação orçamentária consignada no Orçamento da União, por meio do FNDE. Quanto ao objetivo do Programa consta de:

[...] apoiar a ampliação da oferta de educação em tempo integral no Ensino Médio nos estados e Distrito Federal, de acordo com os critérios estabelecidos nesta Portaria, por meio da transferência de recursos para as Secretarias Estaduais de Educação – SEE que participarem do Programa. (BRASIL, 2016, p. 23).

A referida Portaria foi publicada, exatamente 18 dias após a Medida Provisória 746 (22 de setembro a 10 de outubro) fez recomendações e proposições sobre os seguintes critérios: adesão; plano de implementação; processo de seleção; governança; monitoramento e permanência no programa; financiamento e estrutura de pagamentos.

De forma célere, o Ministro da Educação Mendonça Filho publicou a Resolução n. 7, de 3 de novembro de 2016 (MEC, 2016), tendo transcorrido apenas 24 (vinte e quatro) dias da Portaria MEC 1.145, de 10 de outubro. A Resolução estabelece os procedimentos para a

transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Além disso, trata dos agentes e suas responsabilidades; do monitoramento e permanência no programa; da transferência, movimentação, aplicação financeira e reversão dos recursos; da prestação de contas; do acompanhamento e controle social sobre a aplicação dos recursos e da denúncia.

Decorridos 3 meses e 13 dias da publicação da Resolução n. 7, de 3 de novembro de 2016 (MEC, 2016), editou-se a Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). De autoria da Presidência da República, sancionada por Michel Temer, altera as Leis: 9.394/1996 e 11.494/2007, a CLT/1943 e o Decreto-Lei 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei 11.161, de 5 de agosto de 2005; institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ao longo do seu texto constata-se a predominância dos termos: Base Nacional Comum Curricular e Formação técnica e profissional.

Como a Lei 13.415/2017 trata-se da conversão da Medida Provisória 746/2016, é possível somar quatro meses e 25 dias (22/09/2016 a 16/02/2017) entre um e outro instrumento legal, vindo a reafirmar o que se tinha previsto, além de alterar outras questões, haja vista o teor de sua ementa. Continuou a ampliação progressiva da carga horária mínima anual do Ensino Médio para 1.400 horas, mas foi inserido no texto o prazo máximo de cinco anos para ser implementada a partir de 2 de março de 2017. Foi indicada oferta de Educação de Jovens e Adultos e de ensino noturno regular. Houve alteração quanto ao ensino da Arte que na redação da Medida Provisória 746/2016 tinha sido restringida à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental (aqui aparece como componente curricular obrigatório da Educação Básica). Excluiu-se o texto referente à Educação Física; inseriu-se o conceito de “integralização curricular;” o ensino de Língua Portuguesa e Matemática continua obrigatório nos três anos do Ensino Médio e no texto acrescentou-se a garantia da língua materna para as comunidades indígenas.

Há uma grande variação no texto quanto à ideia de currículo, pois na Medida Provisória 746/2016 constava no Art. 36: “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos,” na Lei 13.415/2017, o Art. 35 define que: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do Ensino Médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação,” ou seja, a BNCC passa a ser de fato o currículo do Ensino Médio. Constata-se que na referência às áreas de conhecimento foram acrescentados os termos “e suas tecnologias” e se excluiu a área Formação técnica e profissional do campo “área de conhecimento” prevista na Medida Provisória aparecendo posteriormente apenas como itinerário formativo. No texto da parte

diversificada dos currículos houve a mudança de uma palavra, pois na MP constava: “deverá estar **integrada** à Base Nacional Comum Curricular,” na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 consta “deverá estar **harmonizada** à Base Nacional Comum Curricular.”

No que se refere ao limite da carga horária destinada ao cumprimento da BNCC no Ensino Médio houve alteração no texto, sendo que das 1.200h anunciadas na MP, ficaram na Lei o total de 1.800h. No texto que aborda os aspectos da formação integral, havia apenas referência aos termos: “cognitivos e socioemocionais,” sendo inserida a palavra “físicos.”

Quanto à oferta de formação, a Lei declarou a ênfase em formação técnica e profissional. Verifica-se também a substituição da palavra diploma por certificado; identifica-se ainda alteração correspondente ao cumprimento das exigências curriculares, pois na MP os sistemas poderiam reconhecer [mediante regulamentação própria] competências, mas na Lei foi excluída “mediante regulamentação própria” e se concedeu a ação de “firmar convênios com instituições a distância com notório reconhecimento.”

Há de se registrar ainda significativa alteração no texto referente ao Art. 61 da LDB/96, ao considerar que na Medida Provisória 746/2016 apareceu: “III - trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim,” na Lei 13.415/2017 constou além do parágrafo IV apenas: “V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação,” sendo que no parágrafo IV o texto foi editado, inserido: “[...] ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do *caput* do Art. 36.”

No que diz respeito ao fomento, o texto praticamente permaneceu o mesmo, pois a única alteração foi relativa à previsão de repasse de recurso do MEC para os Estados e para o Distrito Federal, que o prazo na MP era de quatro anos e na Lei ampliou-se para 10 anos por Escola, além de terem inserido quatro critérios para adesão.

Sem dúvida, a Lei 13.415/2017, de origem autoritária decorrente da MP 746 (2016), provocou alterações substanciais na LDB no que consiste ao Ensino Médio. Conforme o conteúdo desta política, a proposta é uma formação com flexibilização curricular para atender as expectativas das “diferentes juventudes,” pois segundo as justificativas dos formuladores da política há baixa qualidade do Ensino Médio ofertado no país e além disso, considerando os índices de abandono e de reprovação há também a necessidade de tornar essa etapa da educação mais atrativa aos alunos.

Na essência, sabe-se que tais problemas não são específicos do Ensino Médio, mas estendem-se a toda Educação Básica, além do mais é um equívoco responsabilizar unicamente a organização curricular pelos abandonos e reprovações e não considerar a inadequada infraestrutura das escolas, desvalorização da carreira docente, bem como outras questões macroestruturais, a exemplo da realidade que muitos jovens no Ensino Médio abandonam a escola pela necessidade de trabalhar para ajudar na renda familiar. Logo, é uma utopia acreditar que os problemas desta etapa da educação serão resolvidos simplesmente pela alteração do currículo, sem considerar as outras determinações.

Referindo-se à escola de tempo integral a proposta apresenta-se com implementação incerta ao se considerar a realidade de infraestrutura das escolas, as precárias condições de trabalho e da carreira dos professores e a necessidade de oferta de alimentação adequada aos alunos, mostram ser tal meta de difícil execução. Quanto a preparação dos alunos para o mundo do trabalho, na essência com esta dita flexibilização, há um reducionismo na formação discente, pois a reforma motiva o individualismo meritocrático e competitivo, aludindo aos pressupostos da Teoria do Capital Humano, bem como da concepção capitalista neoliberal.

Daí a ênfase na flexibilização, a qual conforme Ferretti (2018, p. 33) caracterizaram-se por dois tipos, a quantitativa externa e a qualitativa, ou funcional, ambas aplicadas tanto ao setor produtivo quanto ao setor serviços:

A flexibilização quantitativa externa refere-se à promoção, pela empresa da variação do número de empregados em função de suas necessidades, valendo-se, para isso, de diferentes procedimentos. Diz respeito, portanto, à relação entre trabalho e emprego. A flexibilização qualitativa ou funcional refere-se à promoção de mudanças no perfil ou qualificação de sua força de trabalho tendo em vista sua iniciativa e capacidade de desempenhar diferentes tipos de tarefas de modo a favorecer a melhor organização do trabalho, envolvendo o uso de novas tecnologias de base física, bem como outras de caráter organizacional.

Esta perspectiva é característica do movimento formativo originado nos anos 1970 que sob influências do Banco Mundial foi acatado pelos países, chegando a se intensificar no Brasil em 1990. É notório que no contexto da formação da força de trabalho, os dois tipos de flexibilização exigem modificações para atender as expectativas das empresas por isso várias demandas educacionais têm sido formuladas com a participação do empresariado, bem como a transição do conceito de qualificação profissional, de base principalmente sociológica e adequado à forma de organização da produção e da gerência de caráter taylorista-fordista, para a noção de competência, de base predominantemente psicológica e mais compatível com a forma toyotista. É com esses pressupostos que se configura a reforma do Ensino Médio e a

BNCC, que além das competências cognitivas, visam as socioemocionais, garantindo assim uma força de trabalho apta às exigências do capital.

A Portaria 727, de 13 de junho de 2017 (MEC, 2017), publicada praticamente 4 (quatro) meses após a Lei 13.415/2017, estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, com vista a apoiar a implementação da proposta pedagógica de tempo integral em escolas de Ensino Médio das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal.

Nesta portaria, o MEC revoga a Portaria 1.145/2016 e determina que a proposta pedagógica das escolas de EMTI deve ter por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada do estudante, tendo como pilar a BNCC e a nova estrutura do Ensino Médio. Mas de fato, a Portaria apresenta “novos” textos legais no que concerne ao fomento? Nota-se que esta Portaria n. 727/2017 tem grande semelhança com a estrutura e conteúdo da Portaria n. 1.145/2016. Então, o que seria “novo”?

Quadro 3 – Alterações da Portaria 1.145/2016 expressas na Portaria 727/2017

PORTARIA 1.145/2016	PORTARIA 727, DE 13 DE JUNHO DE 2017
CONTEÚDO: Em conformidade com a Lei 13.415/2017;	Inclusão de novos artigos (Art. 13 ao 17);
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	Foram excluídas as metas 7 e 19 do PNE/2014, permanecendo apenas as metas 3 e 6 e, ainda, foi inserida a ideia de que a nova organização curricular para o Ensino Médio deve ser compatível “com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens,” conforme a Lei;
CAPÍTULO I – do programa - Os Capítulos I (do programa), II (do objetivo) e o III (da adesão) apresentam-se separadamente; - Duração do programa: 48 meses (cada edição);	- Os capítulos I (do programa), II (do objetivo) e o III (da adesão) foram aglutinados; - Duração do programa: 10 anos;
PARAGRAFOS ÚNICOS	Introduziu-se um parágrafo único em que as SEE’s deveriam se comprometer em dar publicidade aos recursos recebidos;
CAPÍTULO II – da elegibilidade e do processo de seleção	Condensou com o capítulo III (da adesão) da Portaria 1.145/2016 e apresentou vários outros critérios até então não mencionados em outros dispositivos legais;
CAPÍTULO III – do plano de implementação	O texto foi reestruturado modificando-se as ordens das informações, sendo possível identificar: no plano de trabalho, foi alterado de dois para três anos o prazo do cronograma de implantação da proposta de tempo integral nas escolas; a submissão e aprovação dos planos de implementação, que na Portaria 1.145 estava sob a responsabilidade de um Comitê Gestor a ser instituído pelo MEC, aqui fica direcionado à SEB-MEC; além destes apontamentos, foi inserida uma exigência de que as SEE devem: IV - demonstrar que estão em funcionamento mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral. (MEC, 2017, p. 10) Foi reduzido de dois para um ano o prazo para que as SEE’s criassem a lei estadual do programa, caso não tivessem, até a apresentação do plano de trabalho;
INCISOS	São integralmente novos os incisos: I do Art. 11, além dos IX e X, do Art. 12, bem como seus parágrafos 5º, 7º e 9º; outros que estavam na Portaria 1.145/2016 não permaneceram na Portaria 727/2017, tais como: § 1º e 2º, todos estes do Art. 7 (§ 3º, inciso VI [alíneas a e b], além dos incisos X, XI, XII, XIII, XIV);

CAPÍTULO V - do processo de seleção	Foi transformado no Capítulo IV “da análise técnica e do deferimento,” mas com o mesmo teor informativo; Assim o capítulo V, passou a tratar de um novo assunto “do plano de marcos de implementação;”
CAPÍTULO VI – da governança Nome do Comitê: “Comitê Gestor e de Implantação do Programa;”	O nome do Comitê foi alterado para “Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral.” Além disso, foram inseridos três novos integrantes – Diretor de Apoio à Educação Básica, Representante do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Representante do Ministério da Fazenda, além da inserção do § 2º;
CAPÍTULO VII – do monitoramento e permanência no Programa Critério de avaliação de resultado anual do programa: taxa de participação e desempenho no ENEM;	Houve alteração em um dos critérios das SEE, sendo retirada a expressão “Análise do Plano de Expansão” e inserida “Análise da execução do plano de implementação e plano de marcos de implementação.” Quanto ao critério de avaliação de resultado anual do programa, também houve alteração, ficou estabelecida que será a melhoria no IDEB;
CAPÍTULO VIII – do financiamento e estrutura de pagamentos O repasse de recursos seria feito ao Distrito Federal e aos Estados;	O repasse de recursos fica designado às SEE e se inseriu o § 2º;
DISPOSIÇÕES FINAIS	Há diferenciação no texto, sendo assegurado que a prestação de contas dos recursos pela SEE deve ser “anualmente,” conforme palavra inserida na redação.

Fonte: Elaboração própria.

Passados seis meses, o Ministério da Educação e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação publicaram em 11 de dezembro de 2017, no *Diário Oficial da União*, a Resolução n. 16/2017 (MEC, 2017), estabelecendo os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de EMTI nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. A Resolução refere-se aos agentes e suas responsabilidades; à adesão e do cálculo dos valores; à transferência dos recursos; à utilização movimentação e aplicação dos recursos; à fiscalização da aplicação dos recursos; à denúncia, ao bloqueio, à suspensão e ao reestabelecimento dos repasses; ao acompanhamento e controle social sobre a utilização dos recursos; à prestação de contas e sobre as devoluções. É nesta Resolução que se esclarece os valores do recurso financeiro, cujo cálculo considera a base de R\$ 2.000,00 por matrículas no EMTI.

Decorridos sete meses da publicação do documento anterior, tem-se a Portaria n. 649, de 10 de julho de 2018 (MEC, 2018), de autoria do Ministério da Educação, mais precisamente do Gabinete do Ministro Rossieli Soares da Silva, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Conforme tal Portaria, a finalidade do Programa é apoiar as Secretarias de Educação estaduais e do Distrito Federal, na elaboração e na execução do Plano de Implementação de currículo que contemple a BNCC, os diferentes itinerários formativos e a ampliação de carga horária

para 1.000h anuais. O texto trata especificamente do apoio técnico para a elaboração e execução do plano de implementação do novo Ensino Médio, do apoio técnico à implantação de escolas-piloto, da governança e das atribuições das partes.

Após dois meses e vinte e quatro dias foi publicada a Portaria 1.023, de 4 de outubro de 2018 (MEC, 2018), também de autoria do Ministério da Educação – Ministro Rossieli Soares da Silva, estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa. O texto versa a respeito da elegibilidade e do processo de seleção, do plano de implementação, da análise técnica e do deferimento, do plano de marcos de implementação, do monitoramento e permanência no programa, do financiamento e estrutura de pagamentos e da governança. Percebe-se que esta Portaria reforça os mesmos aspectos da Portaria 727, de 13 de junho de 2017 (MEC, 2017) com apenas algumas alterações: determina a seleção de novas unidades escolares para o Programa; no § 10 determina itens a serem inclusos na proposta curricular; na governança, foi retirado o representante do Ministério da Fazenda e inserido o representante da Assessoria Estratégica de Evidências e o representante da rede de parceiros indicado pela Assessoria Técnica de Evidências. Vale destacar também o Parágrafo único: as disposições desta Portaria apenas se aplicam às novas adesões de escolas, não tendo efeito sobre as adesões anteriores realizadas sob a égide da Portaria 727/2017 (MEC, 2017), que permanecem por ela regidas. Isto significa que o Programa terá escolas regidas por portarias diferentes, dependendo do seu ano de adesão.

No âmbito do estado do Amapá, tem-se inicialmente o Decreto 4.446, de 19 de dezembro de 2016 de autoria do Governador Antônio Waldez Góes da Silva, que cria o Programa de Educação em Tempo Integral nas escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, vinculado à SEED. Conforme o texto do Decreto, o objetivo principal do Programa é o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do Ensino Médio na rede pública, assegurando a criação e a implementação de uma rede de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. O Decreto estabelece os objetivos específicos do programa, a lista de escolas selecionadas como projeto piloto, o perfil e carga horária dos profissionais a atuarem nas escolas, horário de funcionamento, estrutura da equipe gestora da escola e da unidade gerencial supervisora das escolas na SEED.

Em 26 de dezembro de 2016, sete dias após o Decreto anterior, é apresentada a Resolução 001/2016 – SEED, assinada por Keuliciane Morais Baia – Secretária de Educação em exercício – que dispõe ao longo de seus onze artigos sobre o processo de seleção,

avaliação e remoção da Equipe Gestora e demais servidores das Unidades de Ensino da rede pública estadual, inseridos no Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação. A Resolução estabelece a composição da Equipe Gestora e anuncia processo seletivo para escolha dos profissionais, sendo estes apenas do quadro efetivo; indica as atribuições mínimas específicas de cada profissional e pontua os requisitos para a permanência dos servidores na escola de EMTI.

Após um ano, em 29 de dezembro de 2017, a Assembleia Legislativa do Estado do Amapá lança a Lei 2.283/2017 que institui o Programa de *Escolas do Novo Saber*, no âmbito estadual. Seu objetivo principal é o mesmo do Decreto 4.446, de 19 de dezembro de 2016, conforme o Art. 1º: planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do Ensino Médio na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de *Escolas do Novo Saber*.

Em seus 30 Artigos, a referida Lei dispõe sobre os objetivos específicos do Programa; carga horária dos profissionais atuantes; disposição organizacional do programa desde a SEED até as *Escolas do Novo Saber*; esclarecimentos de conceitos utilizados no programa, a exemplo: Escola de Ensino Médio em Tempo Integral, equipe gestora, matriz curricular diferenciada, carga horária de trabalho multidisciplinar do professor, carga horária de gestão especializada, plano de ação, programa de ação, diretrizes operacionais, projeto de vida, protagonismo, guia de aprendizagem, clubes de protagonismo, tutoria, desenvolvimento integral, projeto pedagógico de educação integral, projeto político-pedagógico, gerência do programa das Escolas Estaduais de EMTI; horário de funcionamento das escolas; requisitos de operacionalização e implementação do Programa; descreve as atribuições dos profissionais conforme os cargos, dentre outras questões.

Por último, a Assembleia Legislativa do estado do Amapá sanciona a Lei 2.278, de 29 de dezembro de 2017 e assim institui a Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam suas atividades nas *Escolas do Novo Saber*. A Bolsa não se incorpora aos vencimentos-base dos professores e, é no valor de R\$500 mensais, excluindo-se as férias e licenças, e destina-se exclusivamente a professores e pedagogos do quadro permanente de Pessoal do Estado ou do Governo Federal à disposição do Estado que estejam lotados nestas escolas, com carga horária de 40 horas semanais.

Até aqui foi identificada a produção dos doze documentos oficiais emitidos no período de 2016 a 2018 referentes à implementação do EMTI. A necessidade agora é analisar as perspectivas político-ideológicas de projeto societário que eles expressam, pois suas visões

fundamentam as políticas educacionais propostas. Ao considerar os subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos, indicados por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.427), verifica-se que “os sentidos não são dados nos documentos, são produzidos; estão aquém e além das palavras que os compõem.” É que se buscou organizar a análise do *corpus* documental apresentado anteriormente, pois nele pode-se evidenciar categorias centrais da perspectiva neoliberal, tais como o uso recorrente da noção de “qualidade educacional,” “responsabilização” e “relações público-privada” na educação.

Antes de discorrer sobre os aspectos anunciados, é importante lembrar que o ano 2016 representa uma transição na política brasileira, pois é o ano da passagem de um governo presidencial para outro com partido político diferente. Logo, ambos operam com ideologias diferentes, por isso, é oportuno perceber o que está colocado nesse retorno de um partido declaradamente neoliberal que vem decretando várias reformas na Educação e os meios que operam para colocá-las em prática. Assim, eis o desafio de compreender a essência da concepção de qualidade da educação e a quais práticas de promoção de consenso e coerção a ela se relaciona.

2.2.1 *Qualidade educacional: a crise na Educação pública*

A reivindicação de qualidade nas políticas públicas educacionais, conforme Souza (2017, p. 18), se fez presente em diferentes conjunturas históricas e por isso a autora questiona sobre qual seria o significado dessa noção e suas respectivas práticas:

Nos discursos, em geral, abordar a qualidade da educação sempre pareceu como tratar de parâmetros educacionais em meio a uma grande cortina de fumaça, onde cada agente pré-concebia a sua substância de acordo com o campo dos seus interesses, sem que houvesse uma definição clara e objetiva acerca da mesma. Ao fim e ao cabo, a eloquência dos discursos, principalmente os de caráter informal, incorporava a qualidade da educação como aspecto já consensuado e valorativo (afinal, quem não deseja qualidade?); uma retórica que mobilizou efetivamente disputas entre diferentes grupos sociais.

Entende-se que aparentemente há uma dispersão e ao mesmo tempo uma ausência de precisão sobre a concepção de qualidade. Embora esteja presente nos discursos em educação por parte de diferentes setores da sociedade, resta saber qual seu real significado e finalidade na implementação de políticas educacionais. Qual concepção de qualidade está presente nos documentos oficiais? E com isso quais concepções de escola e de educação estão em disputa e/ou convergência neste contexto da pesquisa?

Por este prisma, Souza (2017) afirma que a “qualidade” não representa um discurso desinteressado, não tem um sentido único e nem se trata de uma “verdade consensuada” entre

os diferentes discursos sociais, mas que ao analisar o termo ele sempre envolve uma ideologia sobre a área educacional. Neste sentido, Saviani (2004, p. 8) destaca:

Se no primeiro período compreendido entre 1890 e 1931 a concepção educacional predominante foi o iluminismo republicano e, no segundo período, prevaleceu o ideário pedagógico renovador, todo este terceiro período [1961-2001] foi dominado pela concepção produtivista de educação, cuja primeira formulação remonta à década de 1950 com os trabalhos de Theodore Schultz (1967 e 1973) que popularizaram a “teoria do capital humano”. Essa concepção resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980, recobrando um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajustamento da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento. É essa visão que, suplantando a ênfase na qualidade social da educação que marcou os projetos de LDB na Câmara dos Deputados, constituiu-se na referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado e se transformou na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este é, pois, mais um legado do século XX que persiste ainda atualmente na educação brasileira.

Assim, Souza (2017) indica que é preciso buscar na historicidade da utilização do termo “qualidade” pelo bloco histórico capitalista para se compreender o sentido do discurso atual sobre a qualidade educacional, pois ele deriva essencialmente de organismos financeiros internacionais e de frações do empresariado organizado para a atuação no campo educacional, a exemplo citam-se os relatórios *Nation at Risk* (1983), da *National Commission on Excellence in Education* e *Action for Excellence* (1983), da *Education Commission of the States*, os quais a princípio se preocupavam sobre a situação da educação especificamente nos Estados Unidos, mas posteriormente foram considerados reflexo da situação mundial da educação. A partir de então, Gentili (2015, p.154) recorda que houve a criação de vários documentos e reuniões internacionais para tratar da questão da qualidade na educação:

Entre os mais significativos deve-se mencionar a Conferência Mundial Sobre Educação Para Todos, do Banco Mundial-FMI-Unesco, ocorrida em março de 1990, em Bangkok, e, no caso latino-americano, o recente relatório da Cepal-Unesco: *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago do Chile: Nações Unidas, 1992.

A virada para o discurso de qualidade da educação no Brasil, começa de fato, conforme identifica Souza (2017, p. 130-131), nos anos de 1990 do século XX, em meio à reforma da educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) – momento em que a qualidade à educação pública é relacionada ao âmbito da gestão escolar e associada à promoção da gestão de “qualidade total,” por grupos sociais e acadêmicos. Verifica-se neste modelo de gestão a lógica meritocrática, produtivista e competitiva influenciada pelo sistema japonês de produção, o toyotismo.

No âmbito educacional, mais especificamente, a ideologia da qualidade se torna vigente via um conjunto de medidas que englobam: alinhamento de organismos internacionais com esta proposta, especialmente para os países em desenvolvimento; a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases, no ano de 1996 (Lei nº 9.394/1996); uma nova forma e estratégia de atuação de frações do empresariado, principalmente após a consolidação do Movimento Todos Pela Educação; o estabelecimento do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, instituído via Decreto-Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007, que consolidou o estabelecimento de metas para a educação, a criação de índices de medição da qualidade educacional e o estabelecimento de sistema de avaliações externas; e o desenvolvimento do Plano Nacional de Educação – PNE, em especial o PNE 2014-2024, aprovado pela lei nº 13.005/2014, que reforça a concepção de metas para a educação e institui o Custo Aluno Qualidade inicial (CAQi).

Souza (2017, p. 111) destaca ainda que “diante da necessidade de harmonização das relações sociais capitalistas e de ajustes econômicos relacionados aos países periféricos num mundo globalizado, sob as bases das políticas neoliberais” o FHC, em 1995, consolida os princípios da administração gerencial, tão evidentes na contrarreforma do aparelho do Estado e expressa por Bresser Pereira (2000) ao justificar a busca de um Estado mais eficiente por meio de uma política de responsabilização por resultados, na competição administrativa por excelência, na responsabilização social e na auditoria de resultados. Vale ressaltar que não caberá minuciar sobre o histórico dos vários significados e intenções do termo “qualidade da educação,” pois ao longo de décadas foi utilizado por várias classes de interesses distintos, abarcando assim um sentido polissêmico. Nesta sequência, as diferentes concepções de qualidade da educação ao longo da história estiveram relacionadas:

a descrição de produtos, por vezes relacionada a descrição de procedimentos para a produtividade, a qualidade ganha, principalmente em contexto de reestruturação produtiva e de crise estrutural do capital, um caráter orgânico [...], portanto não-arbitrário, mobilizador, consolidando-se enquanto uma ideologia que surge no seio do bloco histórico dominante e dirigente para o controle de diferentes frações da classe trabalhadora. Atuando, ainda, de maneira à invisibilizar ativamente traços de antagonismos de classes e fomentar a produção de mais-trabalho e mais valor, esta ideologia da qualidade penetra no âmbito educacional, no caso brasileiro, principalmente com a virada do milênio, implementando, junto a atuação estatal, profundas transformações no caráter do trabalho desenvolvido nas escolas, no caráter dos processos formativos e na própria função social da escola. (SOUZA, 2017, p.20).

Nesta perspectiva, o foco é compreender em que conjuntura o termo passa a ser central nos discursos agentes de políticas educacionais, chegando a motivar e fundamentar ações e projetos. Neste tocante, Souza (2017, p.46) acentua:

A questão central que nos interessa, dessa forma, diz respeito ao fato de que, ao longo do desenvolvimento das forças produtivas no modo de produção capitalista, foram desenvolvidos mecanismos de controle processuais, para a garantia de determinados padrões de produtividade e de produtos de qualidade intrinsecamente relacionados a garantia de acumulação de capital, relativos aos processos de produção fabris que se expandiram para além dos limites das fábricas e passaram a permear outros espaços da vida social e a condicionar, portanto, outras subjetividades e outras formas de sociabilidade. Será precisamente este momento da história do modo de produção capitalista que nos interessa compreender com maior profundidade, justamente porque será neste momento em que todos os demais sentidos sobre a qualidade se tornarão secundarizados frente a estrutura de comando tão singular, ou tão totalitária e totalizadora, [...] que é o padrão capital da qualidade¹⁸.

É possível perceber que a concepção de qualidade da educação é disputada historicamente pela atuação político-empresarial, podendo ser diretamente vinculada aos interesses de parcelas de classe do empresariado, bem como o inverso – o seu uso pelos diferentes setores que se tencionam contra-hegemônicos na luta pela “educação pública de qualidade”. Em síntese, Souza (2017, p. 111) aponta que no contexto do empresariamento¹⁹ da educação “a ideologia da qualidade é uma estratégia competitiva de mercado mobilizadora de processos de mercadorização, de mercantilização e de privatização.”

Para Peroni (2018, p. 94), o avanço da privatização da esfera pública carrega um discurso que indica ser o Estado “culpado pela crise e o mercado deve ser o padrão de qualidade.” A Educação é reconhecida como estratégia no contexto econômico, social, político e cultural do Brasil, acentuando assim cada vez mais o discurso de que é necessário um “novo” projeto para a educação pública brasileira. Em outras palavras, todos esses projetos e programas justificam-se pelo pressuposto de uma “crise da educação pública,” a qual fica expressa em sete dos doze documentos analisados:

No contexto nacional, documentos do MEC significam a essência destes discursos. A Portaria n. 1.145/2016 (MEC, 2016, grifos nossos) inicia o texto considerando o seguinte fundamento: “A necessidade de apoiar os sistemas de ensino público na operacionalização de

¹⁸Por padrão capital da qualidade compreenderemos, portanto, ser a concepção sistematizada e mensurável (ou quantificada) de qualidade intimamente vinculada ao modo de produção capitalista, seus processos e mercadorias, que não somente ganhará destaque no mundo dos negócios, mas fundamentalmente se expandirá do chão das fábricas para outras instituições, conformando novas subjetividades e novos trabalhadores, de acordo com a demanda conjuntural do capital. (SOUZA, 2017, p. 46-47).

¹⁹O empresariamento da educação é efetivamente um projeto dinâmico de intervenção social, para a hegemonia garantidora de coesão social e consenso, que alia: a condição de classe do empresariado como dirigente do processo histórico-cultural; a reorganização das frações do empresariado em torno de um projeto único, diminuindo tensões internas da própria classe; a definição de linhas de ação coletivas sobre as questões sociais, como forma de assegurar a dominação pelo convencimento; e a criação de uma nova consciência política coletiva, que irá se expressar na noção de “consciência empresarial cidadã” ou de “responsabilidade social empresarial” (MARTINS, 2009 *apud* SOUZA, 2017, p. 29).

ações voltadas à **melhoria da qualidade da oferta do ensino médio**, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...].” Observa-se que este texto está inserido na Portaria n. 727/2017 (MEC, 2017, grifos nossos), a qual inclui ainda: “A necessidade de promover ações compartilhadas com os Estados e o Distrito Federal para a **melhoria do ensino médio** [...].” Referendando a Portaria n. 649/2018 (MEC, 2018, grifos nossos) há na introdução do texto: Considerando a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre o Ministério da Educação e as secretarias estaduais e distrital de educação que propiciem **a melhoria da qualidade da educação** [...]. Outra identificação encontra-se na Portaria n. 1.023/2018 (MEC, 2018, grifos nossos), em que consta no Art. 2º: “[...], com o objetivo de fortalecer e **qualificar o processo de produção de políticas públicas educacionais** baseadas em evidências no Brasil.”

Em âmbito estadual tem-se o Decreto n. 4.446/2016 (GEA, 2016, grifos nossos) que no Art. 2º declara diretamente ao relatar “[...] tem por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à **melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio** na rede pública do Estado do Amapá [...].” Além disso, no último Parágrafo único é indicado: “As especificidades do Programa e a organização das unidades escolares devem levar em consideração as metas e estratégias [...] referentes à expansão da oferta, ao **fomento da qualidade da educação básica** [...].” Na Resolução n. 001/2016 (GEA, 2016, grifos nossos) também está exposto na introdução: “Considerando o compromisso do Governo do Estado do Amapá com a oferta de uma **educação pública de qualidade** em consonância com a Política Educacional do estado [...].” A Lei n. 2.283/2017 também apresenta no Art. 1º praticamente o mesmo texto do Art. 2º do Decreto n. 4.446/2016:

[...] tendo por objetivo principal o planejamento, a execução e a avaliação de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à **melhoria da oferta e da qualidade do ensino médio** na rede pública do Estado do Amapá, assegurando a criação e a implementação de uma rede de Escolas do Novo Saber. (AMAPÁ/GEA, 2017, grifos nossos).

A Lei em epígrafe também repete o texto do Parágrafo único, mencionado anteriormente, constante no Decreto 4.446/2016. É importante destacar que essa crise da qualidade da educação, nos anos 2000, configura-se como um parcial consenso na sociedade, o que se evidencia pelo discurso dos baixos índices de desempenho dos estudantes em exames internacionais. Desta forma, proclama-se a necessidade de reorganização da Educação

pública, em especial do Ensino Médio, por meio da articulação entre governo, diferentes setores da sociedade e empresários.

Nota-se que o tema “educação de qualidade” passa a ser central, em detrimento da temática “democratização da Educação,” assim como há pela UNESCO o deslocamento do termo “Educação para todos” para “Aprendizagem para todos.” Para justificar a dita “crise da qualidade da Educação,” alguns grupos privatistas utilizam os índices de reprovação, abandono escolar e desempenhos insatisfatórios dos estudantes brasileiros em exames internacionais, a exemplo do PISA, configurando assim o discurso de que a Educação não está cumprindo o seu papel de garantir a aprendizagem aos estudantes, o que implicaria ainda no desenvolvimento do País.

Torna-se admissível que a concepção de qualidade da educação expressa nos documentos tenta manter uma aparência democrática na política, mas na essência corrobora com a tendência gerencialista, instrumental e missionário-salvacionista que tem obtido centralidade nas políticas públicas de educação, em conciliação com a reestruturação do capital e possibilitando a hegemonia de ideias e práticas no cenário educacional por meio do consentimento ativo, além de ocultar oposições mediante imposição e expandir a lógica mercantil de produtividade na escola.

2.2.2 Monitoramento, controle e responsabilização

A feição gerencial na educação, conforme Costa (2017), refere-se exatamente ao que apontava o Plano da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), em 1995, ao indicar que deveria ocorrer a substituição de uma gestão burocrática e considerada ineficiente, para um novo paradigma de gestão gerencialista regulada por eficácia, eficiência e resultados. Trata-se de uma política educacional definida por uma administração pautada em metas e resultados a serem alcançados. São exatamente estes termos e concepções que se encontram nos documentos analisados nesta pesquisa.

Nota-se na Medida Provisória n.746/2016, em seu § 14: “A União, em colaboração com os Estados e o Distrito Federal, estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, que serão referência nos **processos nacionais de avaliação**, considerada a Base Nacional Comum Curricular.”

Na Portaria MEC 1.145/2016 encontra-se fortemente a perspectiva gerencialista, logo nas considerações iniciais: “A necessidade de apoiar os estados e Distrito Federal a utilizarem **critérios técnicos de mérito e de desempenho na gestão escolar**, de forma a atender à Meta 19/PNE, Lei n. 13.005/2014 [...],” no Art. 3º: “Cada edição do Programa terá duração de 48

(quarenta e oito) meses, para a implantação, **acompanhamento e mensuração de resultados,**” no V inciso do capítulo IV “implementar mecanismos objetivos para **seleção, monitoramento, avaliação,** formação continuada e possível **substituição de gestores** das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para a efetiva garantia do atendimento em educação integral;” no capítulo VII - Art. 16 “uma vez selecionadas para o Programa, no âmbito desta Portaria, as SEE participantes **serão submetidas a Avaliações de Processo e de Desempenho para se manterem no Programa;**” no § 3º, ainda do capítulo VII, “a **avaliação de processo** das SEE no nível do estado e do Distrito Federal, elencados no Art. 17, §1 e, incisos I, II e II, será realizada anualmente, até 31 de dezembro de cada ano;” além do § 5º: “o MEC poderá criar **indicadores de desempenho** adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de **avaliação** e desligamento previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.” (BRASIL/PNE, 2014, grifos nossos).

A Lei 13.415/2017 no Art. 3º - § 6º também expressa: “a União estabelecerá os **padrões de desempenho** esperados para o ensino médio, que serão referência nos **processos nacionais de avaliação,** a partir da Base Nacional Comum Curricular.”

A Portaria MEC 727/2017 em seu Art. 12, inciso IV, expõe: “Demonstrar que estão em funcionamento **mecanismos objetivos para seleção, monitoramento, avaliação, formação continuada e possível substituição de gestores** das escolas participantes, em consonância com a Meta 19 do PNE, para o efetivo atendimento em escolas de educação em tempo integral;” no Art. 21 que trata da “Governança” afirma: “Fica instituído o **Comitê Estratégico de Monitoramento e Avaliação** do Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral [...]” e segue no § 2º: “Cabe ao Comitê **acompanhar, anualmente, as ações de monitoramento e avaliação** do Programa e propor, em caráter de sugestão, **metas de desempenho** das escolas e das SEE.” O Art. 22 estabelece: “Uma vez selecionadas, tanto as SEE como **as escolas participantes serão submetidas a avaliações de processo e de resultado, como critério para se manterem no EMTI;**” ainda consta no Art. 24: “a **avaliação de resultado** será realizada anualmente e utilizará como critério a **melhoria no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB,** tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência” e no Art. 25 encontra-se: “o MEC poderá criar **indicadores de desempenho** adicionais, podendo aplicar as mesmas consequências de **avaliação e desligamento** previstas nesta Portaria, devendo os indicadores de desempenho e suas respectivas regras serem divulgadas previamente junto às SEE.” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Outro documento em que também se evidenciam os aspectos do monitoramento, controle e responsabilização é a Resolução MEC 16/2017, que no inciso I do Art. 3º, ao relatar sobre as responsabilidades dos agentes, indica que caberá à SEB/MEC: “a) calcular o montante de recursos de apoio a ser transferido semestralmente às SEE que tiveram seu plano de implementação e plano de marcos de implementação aprovados quando da adesão e **apresentaram resultados satisfatórios nas avaliações anuais** [...]; e) **monitorar a execução das ações** do plano de implementação e plano de marcos de implementação; e f) analisar as prestações de contas das SEE, do ponto de vista do **atingimento das metas** do Programa e da adequação das ações desenvolvidas, emitindo, no Sistema de Gestão de Prestação de Contas/SiGPC, parecer conclusivo sobre sua aprovação ou rejeição;” consta ainda no Parágrafo único do Art. 5º “o recebimento dos repasses ao longo dos dez anos de vigência do Programa está condicionado às **avaliações de processo e de resultado** estabelecidas no capítulo VII da Portaria MEC 727/2017.” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Segue-se com a Portaria n. 649, que no Art. 4 indica:

O Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio disponibilizará apoio técnico às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal por meio de: I - assistências técnicas para elaboração, execução, **monitoramento e avaliação** do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, conforme descrito no Capítulo III; II - disponibilização de materiais de orientação técnico-pedagógica e de **gestão**; e III - ferramentas digitais para auxiliar no **acompanhamento, monitoramento e avaliação** do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio das redes públicas de ensino estaduais e distrital. (BRASIL, 2018, grifos nossos).

No Art. 11 identifica-se: “Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o **Comitê de Monitoramento e Avaliação do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio** [...]”. Outro texto consta no inciso XI do Art. 12: “Considerar **relatórios de resultado de avaliação de impacto** e do processo da execução do Novo Ensino Médio, disponibilizados pelo Ministério da Educação, para garantir a qualidade na implementação do Programa.” Vale destacar ainda o anexo deste documento – Das Regras Antifraude e Anticorrupção do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – cujo texto dos objetivos e princípios no inciso II informa:

O Banco tem, por sua vez, o dever fiduciário, constante de seu Convênio Constitutivo, de “tomar medidas para assegurar que os recursos de qualquer empréstimo sejam usados somente para os fins para os quais o empréstimo foi concedido, **com a devida atenção a considerações sobre economia e eficiência e sem considerar influências ou outras considerações políticas ou não econômicas**.” (BRASIL, 2018, grifos nossos).

O último documento nacional para esta análise é a Portaria MEC 1.023/2018, que já em sua ementa, ressalta “Estabelece **diretrizes, parâmetros e critérios para a realização de avaliação de impacto** do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI e seleção de novas unidades escolares para o Programa.” Além deste texto há também no parágrafo 1º, art. 7º do capítulo III: “O plano de implementação deverá ser elaborado conforme **critérios** detalhados a serem divulgados pelo Ministério da Educação no sítio eletrônico www.mec.gov.br ou em módulo específico do **Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação.**” (BRASIL, 2018, grifos nossos).

Quanto aos documentos estaduais destaca-se o Decreto n. 4446/2016 que no Art. 7º define: “A execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidas no Programa de educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual será **supervisionada por unidade gerencial** específica da SEED com as seguintes competências: [...] III - **avaliar os resultados** a partir de **critérios e indicadores** de proficiência do projeto pedagógico das escolas; [...] V- estabelecer **metas de desempenho** para as unidades escolares em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional;” e no Art. 16: “As **metas** a serem alcançadas pelas Escolas Estaduais de Ensino Médio que executarem o Programa de Educação em Tempo Integral serão estabelecidas por ato administrativo da Secretaria de Estado da Educação, atendendo às exigências federais que, também, estabelecerá os **critérios** e a prioridade em que serão **avaliados os resultados.**” (AMAPÁ, 2016, grifos nossos).

A Resolução SEED 001/2016 é bastante expressiva nos aspectos de Gerencialismo e Responsabilização, conforme expressa o inciso I do Art. 4, ao relatar sobre as atribuições mínimas do Diretor Escolar: “Coordenar a elaboração coletiva do Plano de desenvolvimento Institucional – PDI, do **Programa de Auto Avaliação Institucional - PAI**, do Regimento Escolar e do Plano de Ação da unidade escolar, **acompanhando a execução** e promovendo sua **avaliação contínua**; inciso II - Coordenar a elaboração coletiva, a execução e a **avaliação** do plano de desenvolvimento da unidade de ensino; e mais marcante consta no inciso IV- **Responsabilizar-se** juntamente com a gestão pedagógica, a gestão educacional, a coordenação escolar e o corpo docente **pelos resultados** do processo ensino-aprendizagem.” No Art. 6 que trata das atribuições do coordenador pedagógico também apresenta o mesmo teor, com ênfase em monitoramento, avaliação e resultado. Além disto, consta no Art. 7º, que trata das atribuições do coordenador de secretaria, inciso IX, “elaborar, em conjunto com a Equipe Pedagógica, a **estatística** e os **gráficos de desempenho** de alunos(as) por bimestre.” (AMAPÁ, 2016, grifos nossos).

Na Lei 2.283/2017, também consta no inciso IV do Art. 2º: “Prover as *Escolas do Novo Saber* de infraestrutura física, de equipamentos e de recursos tecnológicos necessários à proficiência pedagógica, à **eficiência da gestão** [...]” No Art. 8 “A execução dos planos, dos projetos e das ações desenvolvidas no Programa de Escolas do Novo Saber, será **supervisionada** pela **Gerência** de Escola de Ensino em Tempo Integral [...]; inciso II -acompanhar a execução e evolução dos projetos desenvolvidos nas escolas, com base nas **metas** do Plano de Ação da SEED e Plano de Ação das Escolas; inciso III - **avaliar os resultados** a partir de **critérios e indicadores** de proficiência do projeto pedagógico das escolas; IV – estabelecer **metas de desempenho** para as unidades escolares em consonância com o sistema de avaliação estadual e nacional.” No Art. 12, inciso X, fica evidente: “Elaborar, anualmente, o seu programa de ação com os **objetivos, metas e resultados** de aprendizagem a serem atingidos.” No Art. 19: “A **Avaliação de Desempenho** das equipes gestoras e dos profissionais da educação básica das escolas participantes do Programa será realizada contínua e sistematicamente [...]” e no Art. 24: “A **remoção dos integrantes** do Quadro Funcional das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral em decorrência de inadequação, irregularidade funcional ou **insuficiência de desempenho**, será feita por determinação da Secretaria Estadual de Educação.” (AMAPÁ, 2017, grifos nossos).

Nos excertos expostos, nota-se governantes com acentuada prática de categorias da gestão gerencial, buscando resultados e prestação de contas, além de uma acentuada responsabilização nos indivíduos e uma nova regulamentação. Para Costa (2017, p. 154):

Não se trata apenas de descentralizar, e nem mesmo, do abandono do Estado no que se refere ao controle e execução dos serviços públicos, pois pela própria necessidade de legitimação e de eficácia da ação governamental, estabelecem-se mecanismos de controle do próprio Estado das políticas por ele mesmo implementadas.

Nesta dimensão é que os documentos produzidos pelo Estado reforçam a ideia de responsabilização pelos resultados. Cabral Neto (2009) corrobora, mencionando que a responsabilização pelos resultados na administração pública apoia-se na avaliação *ex post* das políticas e dos programas como forma de medir o seu desempenho e exigir a prestação de contas dos diretores e funcionários públicos responsáveis pela execução, bem como dos resultados obtidos e, assim, vai se constituindo uma política de responsabilização no e pelo Estado. Deste modo, constata-se que a reforma neoliberal da educação pública brasileira é criação das relações capitalistas de produção, pois “a acumulação capitalista e sua crescente necessidade de lucros exigem contra-reformas no Estado e nas políticas sociais, também elas

atravessadas pela lógica das finanças.” (GRANEMANN, 2007, p.57). Ou seja, o capitalismo monopolista acentuado pelas finanças estabelece uma configuração diferente para as políticas sociais como uma utilidade fundamental de reprodução da acumulação capitalista. Desta forma, através de parcerias empresariais a gestão educacional é alterada em favor do mercado.

As necessidades de a acumulação capitalista encontrar novos espaços de valorização para “resolver”, ainda que momentaneamente sua crise, têm nas contra-reformas do Estado a sua expressão atual. Primeiro, pela privatização das empresas produtoras de mercadorias (no Brasil importante exemplo está na siderurgia, na produção de aço) e prestadoras de serviços (dentre outros, telefonia, água, gás, bancos); segundo, pela apropriação dos espaços até então ocupados pelas políticas sociais (previdência, saúde, educação, cultura, esportes, habitação etc.) convertidos eles mesmos em serviços-mercadoria e transmutados em negócios operados pela “iniciativa privada”; vale dizer, mercadejáveis como todas as demais mercadorias, sirvam elas ao “estômago ou à fantasia”. (GRANEMANN, 2007, p.60).

Dito de modo diverso, a lógica dos modelos privados de gestão passa a ser reproduzidos pelo Estado, o qual passa a ter como base o ideal de eficácia, competência, melhores resultados e índices, bem como a tendência de “fazer mais com menos.” Para Heloani (2018, p. 186), “a avaliação e o desempenho constituíram-se elementos centrais na orientação das políticas públicas, tendo a qualidade do serviço público como enunciado fundamental para legitimar a adoção de novas práticas gerenciais oriundas do setor privado.”, Sendo assim, a reforma neoliberal implementa mecanismos de controle no contexto educacional e a ideia de escola eficaz comparada ao mundo da empresa privada se torna uma tendência para o consenso entre os profissionais da educação que atuam na prática da escola.

2.2.3 Abertura para relações público-privadas na educação pública

Os conceitos “público” e “privado” são de complexa significação. E para definir os termos, Cêa (2017, p. 2, grifos nossos) fundamenta-se respectivamente em Minow (2003) e Horwitz (1982) e reconhece que para esta distinção é necessário dialogar com processos históricos diversos que envolvam o Estado estrito senso e a sociedade civil, ou seja, averiguar as inter-relações entre iniciativas governamentais e privadas:

a noção geral de **público** pode ser associada aos seguintes sentidos: (1) pertencente a governo, (2) pertencente a espaços e processos abertos à população em geral ou ao ‘povo’, ou (3) pertencente a qualquer esfera fora daquelas mais íntimas, o que usualmente significa fora do lar ou da família. O sentido de **privado**, de outro lado, associado está a interesses particulares de indivíduos ou grupos de indivíduos, os quais lançam mão de estratégias diversas, mormente baseadas na competição, para fazer valer seus intentos.

Nesta discussão, Horwitz (1982 *apud* CÊA, 2017, p. 2) aponta que a fixação da diferença entre público e privado “remonta ao processo histórico de consolidação do Estado-nação, por volta dos séculos XVI e XVII, quando questões como doutrinas legais, taxaço e soberania, por exemplo, passaram a compor as relações sociais.” Mas é no final do século XIX que há agudos pontos de tensão na vitalidade da dicotomia entre público privado, pois:

a crise capitalista em curso, deflagrada desde os episódios históricos da década de 1970, perde vigor o projeto societário socialdemocrata que tentou arrefecer a luta de classes entre capital e trabalho e, em seu lugar, vem sendo afirmada uma determinada sociabilidade pautada na competição como virtude e no mercado como ponto de chegada e de partida das relações sociais.

Esse foi o contexto propício para a contração da relação entre setores privados e governos na orientação de políticas públicas, o que corroborou para o processo de neoliberalização e determinou a ideia de parceria público-privada (PPP)²⁰ inerente à oferta de serviços sociais em proporção mundial. Segundo Fiori (1994 *apud* CÊA, 2017, p. 6),

trata-se de um período histórico em que se articula um projeto global de afirmação da sociabilidade capitalista, no qual o mercado é visto [...] como único mecanismo competente de auto-regulação econômica e social [...] e cujos resultados mais expressivos são [...] os processos de globalização produtiva e tecnológica e de desregulação financeira de um capitalismo definitivamente universalizado.

Na busca por mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação no contexto de recomposição da hegemonia burguesa, Cêa (2017, p. 5) aponta que tem ocorrido várias transformações nas formas de produção e reprodução material e subjetiva da vida, em especial evidência sobre a formação humana em si e as políticas a cargo do Estado nacional que a tomam como objeto. Neste sentido, considera o conceito de “nova Economia Política da Educação²¹” e destaca as parcerias público-privadas em educação (ePPPs) como uma das práticas representativas desse cenário, evidenciando dois aspectos:

²⁰Em simples termos, parcerias público-privadas (PPPs) significam uma relação específica entre os governos e o setor privado para fornecer um determinado produto ou serviço. Formuladores de políticas, políticos, economistas e organizações internacionais costumam se referir às PPPs como uma ferramenta flexível, dinâmica e útil para alcançar a sustentabilidade econômica, a boa governança e o desenvolvimento social (UNIÃO EUROPEIA, 2005). Nessa relação, a superioridade gerencial do setor privado sobre o setor público é tida como certa, bem como é assumida como uma ideia consensual que deve ser amplamente difundida pela sociedade (PERONI, 2012, 2013; ROBERTSON, 2012; ROBERTSON; VERGER, 2012). (CÊA, 2016, p. 3).

²¹“Novo” no sentido de que o mercado tem sido promovido como a principal referência para documentar, organizar, estruturar e socializar um determinado projeto de educação, tornado dominante por meio de ações e crenças, intenções e conquistas, força intelectual e base moral. (CÊA, 2016, p. 28).

a) o papel das ePPPs no movimento das classes dominantes na busca de convencimento da sociedade em geral, e em especial das classes subalternas, do arrefecimento da luta de classes – o que vai desde o mascaramento até a negação dos antagonismos; e b) a vinculação das ePPPs com os processos de financeirização do capital, destacando a serventia dos fundos públicos para os intentos de capitalização dos setores privados envolvidos em negócios da educação.

Nesta lógica, Montaño (2007 *apud* CÊA, 2017, p.6) sustenta que a polarização entre Estado e mercado se dilui com a ascensão do chamado Terceiro Setor, representado por parcelas da sociedade civil engajadas na materialização daquele projeto e considerado um “novo espaço social [...] que viria dar as respostas que supostamente o Estado já não pode dar e que o mercado não procura dar.” Por esse caráter que Cêa (2017, p. 17) assegura que “as PPP representam, em suma, um importante componente do projeto societário global liderado pelas forças capitalistas para afirmação de sua hegemonia²²,” dito de modo diverso, para o fortalecimento dos propósitos políticos e econômicos da classe burguesa e de suas frações.

Ao longo da discussão, foram destacadas algumas mediações que podem ser resumidas da seguinte forma: a) **economicamente**, as ePPPs estão ligadas, de diferentes formas, à produção e reprodução do capital, uma vez que tais parcerias têm funcionado como instrumentos e mecanismos de transferência de financiamento público para o setor privado, em um contexto em que grandes investidores em educação passam a ser também investidores no mercado financeiro; b) **politicamente**, as ePPPs vêm constituindo um projeto de educação global e contribuindo para o consenso social acerca do papel da sociedade política e da sociedade civil frente à economia e às políticas sociais, apesar de profundas contradições entre objetivos políticos e realizações; e c) **culturalmente**, as ePPPs vêm impondo novos sentidos, dinâmicas e mecanismos referentes à relação entre economia, política e educação, de tal forma que a sociedade, de forma ampla – formuladores de políticas, políticos, parceiros públicos e privados e população atingida pelas políticas educacionais –, acaba por ser educada pelo/para o mercado. (CÊA, 2016, p.30, grifos nossos).

Desta forma, a intensificação de parcerias entre os setores privado e público, como alternativa de política educacional é notória no Brasil, o que tem reforçado a introdução da lógica mercantil no processo escolar, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação. Nos documentos oficiais se observa tal possibilidade, conforme apontam os trechos em destaque.

A Portaria MEC 1.145/2016, em seu anexo II, trata do perfil recomendado para a Equipe de Implementação, em especial da infraestrutura; no item 4, há uma observação no final que estipula: “caso a escola não tenha cozinha, deverá apresentar alternativas para

²²Significa uma série de movimentos históricos fortemente mediados por mecanismos econômicos, políticos e culturais por meio dos quais grupos sociais procuram exercer sua liderança sobre os outros, subordinando-os a uma concepção particular de mundo. (GRAMSCI, 1999 *apud* CÊA, 2017, p. 17-18).

terceirização da alimentação.” Esta terceirização trata-se de empresas privadas, nota-se que a necessidade é gerada para que se promova diferentes maneiras de participação do empresariamento na educação pública. Na 13.415/2017 em seu Art. 4º, § 6º, inciso I, “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo **parcerias** e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;” no § 8º “a oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do *caput*, realizada na própria instituição ou em **parceria com outras instituições**, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino, no § 11: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e **firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento** [...].” No Art. 6º, inciso IV: “profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou **privada ou das corporações privadas** [...].” (BRASIL, 2017, grifos nossos).

Na Portaria MEC 649, Art. 7º, inciso III, alínea b: “a atuação do Conselho Estadual de Educação - CEE e de **eventuais parceiros** envolvidos; inciso VI - articulação com **parceiros** locais, com foco na oferta de diferentes itinerários formativos sobretudo o de formação técnica e profissional.” Na Portaria MEC 1.023/2018, mais precisamente no capítulo III, que trata da governança, Art. 31, inciso VII, é garantido: “Representante da rede de **parceiros** indicado pela Assessoria Técnica de Evidências.” A rede de parceiros é o próprio grupo empresarial, assim mais uma vez é garantido a participação dos serviços privados no interior do Governo.

No âmbito estadual, há na Resolução n. 001/2016 o Art. 4º, que trata das atribuições do diretor escolar, e seu inciso XIV exige: “interagir com a família do educando, comunidade, lideranças, instituições públicas e **privadas** que possibilitem a consecução das ações da unidade de ensino.” Nota-se que no próprio documento é reconhecido como atribuição do diretor buscar o setor privado para conseguir realizar suas ações, logo observa-se que por meio dos documentos, os quais representam a ideologia do capital, se torna legítimo e legal as parcerias público-privadas na educação pública.

Fica evidente a dinâmica da “administração gerencial” em que as políticas sociais em geral passam a ser consideradas serviços não exclusivos do Estado, podendo ser executadas ao mesmo tempo pelo Estado, pelas organizações públicas não-estatais e iniciativa privada.

Nesta racionalidade privilegia-se a lógica da esfera privada, possibilitando que muitas áreas e instituições sociais, neste caso a educação, seja mercantilizada. Diante do exposto, é possível compreender no conjunto dos documentos, um movimento representativo da hegemonia que tem o consenso como princípio.

Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 429) destacam: “a vulgarização do “vocabulário da reforma” pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue “colonizar” o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da ‘modernidade’.” A condução política-jurídica do processo de implementação do EMTI tem sido operada pelo neoliberalismo, que pode ser concebido como o apanhado das orientações econômicas, políticas e ideológicas do projeto de sociabilidade burguesa em curso. Portanto, os textos apresentados são produto e produtores das recomendações políticas no campo educacional, em especial do EMTI, assim também promovem alterações no contexto das práticas educativas, por isso as próximas seções buscam destacar as interpretações e recriações do sujeitos que realizam as mudanças voltadas a implementação do EMTI no Amapá.

3 A OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA *ESCOLAS DO NOVO SABER* NO AMAPÁ

A produção das ideias é condicionada pela dinâmica das relações humanas na materialidade histórica. Isto representa que há uma estreita relação entre as condições materiais de produção e a ideologia, conforme estabelece Marx (2008, p. 47, grifos nossos):

As relações jurídicas, bem como as formas do Estado, não podem ser explicadas por si mesmas [...] Essas relações têm, ao contrário, suas raízes nas condições materiais de existência [...]. Na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. **O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina sua consciência.**

Depreende-se, assim, que a elaboração da vida social, intelectual e política é condicionada pela produção da vida material e, assim, diferenciados arranjos econômicos possibilitarão diferentes modelos de Estado, bem como de consciência social. Por isso, aborda-se nesta seção a dinâmica da gestão na implementação do EMTI, tendo como base informações analisadas no *site* da SEED e do ICE, bem como na pesquisa de campo.

Conforme anunciado na introdução desta Dissertação, o fomento à implementação de ETI para o Ensino Médio no Amapá iniciou formalmente em setembro de 2016, ocasião em que a SEED se reuniu com o MEC para a devida discussão. Foi pelo Decreto 4.446/2016 (AMAPÁ. GEA, 2016) e pela Lei 2.283/2017 (AMAPÁ. GEA, 2017) que se instituiu o Programa de *Escolas do Novo Saber*, bem como pela Portaria MEC 1.023, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL, 2018) que legitima a adesão estadual.

Dito isto, cabe analisar o *Slogan* “*Escolas do Novo Saber – Mais educação, melhores cidadãos,*” demonstrado adiante na Figura 1, que representa as escolas de EMTI no Amapá. No campo da publicidade, o objetivo dos *slogans* geralmente é lançar marcas/produtos calcados em expressões concisas e fáceis de lembrar, sendo comumente utilizados em campanhas políticas (HOUAISS, 2004). Na área da Política Educacional, Evangelista, Shiroma e Santos (2014) discutem como os *slogans* são utilizados como eixo dos discursos conservadores e forjam um senso comum sobre a necessidade de reformas do Estado e educacionais para a superação de crises.

Figura 1- Slogan da ETI amapaense: *Escolas do Novo Saber* (2017)



Fonte: <https://seed.portal.ap.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2019.

O *slogan* em análise tem forte similaridade com a legislação nacional concernente à reforma educacional denominada como “Novo Ensino Médio.” Nota-se que a palavra “Novo” consta em ambos os *slogans* e esconde a essência das intenções presentes no ideário de educação, escola e formação humana. “Assim, podemos constatar, por exemplo, como característica marcante nos documentos de políticas públicas dos organismos internacionais a presença do discurso fundador que ressignifica o que veio antes e institui aí uma memória outra.” (ORLANDI, 1993, p. 13). A palavra “novo,” assim como “mais” e “melhor,” dizem respeito a que conjunto de valores? Melhor, dentro de que concepção de educação? São as palavras com aura positiva²³ e fazem parte das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990 no Brasil e buscam imprimir valores hegemônicos burgueses.

Gramsci (1989) destacou que o uso corrente de certos conceitos podem aparentar peculiaridade no fazer diário, resultando assim na conformação, pois a linguagem neste sentido produz hegemonia. Trata-se de um lado, da racionalização neoliberal que justifica o atraso nacional pela ausência de uma “qualidade” na educação e defende a inovação da produção e desenvolvimento tecnológico; para tal, o empresariado seria o ideal parceiro. De outro lado, a classe trabalhadora busca a educação como direito humano e bem público com potencial emancipatório. Mas afinal, o que estaria em disputa? Evangelista e Triches (2014, p. 49) indicam: “Podemos afirmar que está em disputa a capacidade de pensar, de refletir, de

²³Contreras (*apud* SHIROMA; SANTOS, 2014, p. 27) analisa o uso indiscriminado de *slogans* no campo educacional. Refere-se aos termos adotados de certa “aura positiva” usados em excesso de modo que acabam se desgastando e sendo esvaziados de todo conteúdo crítico que o constituíam. Dentre essas expressões cita a *qualidade da educação*.

discernir do professor – e, por consequência, a de seus alunos, filhos de trabalhadores e trabalhadores que frequentam a escola pública.”

No Amapá, oito Escolas Estaduais (EE) inicialmente compuseram o Programa de Educação de Tempo Integral do Governo Federal, ocasião em que o Brasil era presidido por Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), ofertando o 1º ano do Ensino Médio na modalidade integral, a partir do ano letivo de 2017. Em Macapá, capital do estado, cinco ingressaram nessa modalidade: Colégio Amapaense, José Firmo do Nascimento, Maria do Carmo Viana dos Anjos, Raimunda Virgolino e Tiradentes. Em Santana, outras três: Alberto Santos Dumont, Augusto Antunes e Elizabeth Picanço Esteves.

São consideradas elegíveis para o EMTI as escolas das SEE que atenderem aos seguintes critérios: I - mínimo de 120 (cento e vinte) matrículas no primeiro ano do ensino médio, de acordo com o Censo Escolar mais recente; II - alta vulnerabilidade socioeconômica em relação à respectiva rede de ensino, considerando indicador socioeconômico desagregado por escola; III - existência de pelo menos 4 (quatro) dos 6 (seis) itens de infraestrutura exigidos no Anexo III a esta Portaria, necessariamente registrados no Censo Escolar mais recente ou comprovados pelas SEE no ato da adesão; IV - escolas de ensino médio em que mais de 50% dos alunos tenham menos de 2.100 (dois mil e cem) minutos de carga horária semanal, de acordo com o último Censo Escolar; e V - não ser participante do Programa. § 1º Conforme a Lei n. 13.415, de 2017, o Índice de Desenvolvimento Humano - IDH será utilizado para priorização na escolha das escolas que participarão do Programa. § 2º Não havendo o índice referido no § 1º do caput em nível da escola, será utilizado o indicador de nível socioeconômico das escolas.

Após seleção das escolas, foi obrigatório apresentar ao MEC um plano de implementação, o qual deveria conter: I - lista de escolas selecionadas; II - plano de trabalho, considerando o detalhamento de curto prazo que contemplasse um período de três anos, visando à implantação da proposta de tempo integral e III - matriz curricular, incluindo plano político-pedagógico, aprovada pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). Em seguida, o plano de implementação de cada SEE foi submetido à análise e à aprovação pela SEB/MEC, como condição para recebimento de recursos do Programa.

No plano de trabalho foi necessário também declarar que as escolas participantes seguiriam a matriz curricular aprovada pelo CEE (AMAPÁ/GEA, 2016); apresentar legislação ou documentação comprobatória de encaminhamento do projeto de lei que regulamentaria a implementação do EMTI nas escolas de EMTI; comprovar a instituição da equipe de implantação, conforme atribuições predefinidas pelo MEC na Portaria n. 1.145/2016. A equipe da EMTI atuante na SEED/AP encontra-se conforme tal orientação:

Quadro 4 - Composição da Equipe de Gestão do EMTI no Amapá (2016)

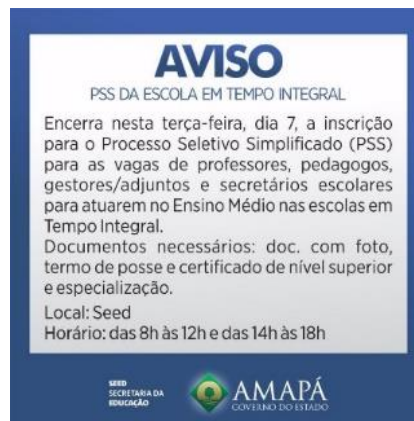
Título Profissional / Carga horária	Perfil/Atribuições
Coordenador-Geral (40 h)	Planejar a implantação das Escolas a partir da definição dos aspectos regulatórios e legais junto às áreas de competência da Secretaria para institucionalizar a sua criação; Formular políticas e diretrizes diretrizes associadas à Proposta Pedagógica e de Gestão que orientarão a condução do Programa; Planejar e administrar direta ou indiretamente os recursos de diversas naturezas: materiais, humanos e financeiros necessários à implantação do Programa; Estruturar os processos para operação das funções definidas na Gerência do Programa bem como estabelecer e gerenciar as interfaces com as áreas da Secretaria; Avaliar e diagnosticar os resultados obtidos pelas Escolas para subsidiar a SEE na definição da revisão das estratégias de implantação e na orientação da expansão do Programa; e Acompanhar, monitorar e reportar regularmente as metas definidas no Plano de Ação do Programa de acordo com a governança definida pela Secretaria e Governo do Estado ou Distrito Federal, conforme aplicável.
Especialista pedagógico (40 h)	Formular e acompanhar a execução da proposta pedagógica das escolas em período integral no que se refere aos desenhos curriculares, programas de ensino, regimento escolar, código de ética, sistema de avaliação escolar, avaliação de entrada dos estudantes e posterior nivelamento dos conteúdos, consolidação dos resultados de aprendizagem, entre outros; Formular e implementar os planos de formação continuada das equipes das Escolas e áreas correlatas da Secretaria, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; Fomentar a produção de material estruturado, bem como a sistematização de soluções de caráter pedagógico identificadas nas escolas; Formular e executar os programas relativos à parte flexível do currículo; e Acompanhar e analisar os resultados obtidos pelas Escolas identificando as revisões necessárias para sustentar a consolidação e perpetuação do Programa.
Especialista em gestão (40 h)	Planejar junto às áreas da Secretaria todos os processos e rotinas administrativas e operacionais das Escolas; Definir e coordenar o processo de monitoramento e acompanhamento da gestão das Escolas, prevendo e aportando os recursos necessários para tal; Orientar a elaboração dos Planos de Ação das Escolas e o efetivo desdobramento em Programas de Ação; Consolidar os resultados obtidos pelas Escolas, divulgar e promover a efetiva revisão em conjunto com a equipe de acompanhamento e as Áreas da SEE; Sistematizar o processo de gestão e operação das Escolas com vistas a orientar a expansão do Programa; e Acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange à remuneração da equipe pedagógica (em especial os professores) e repasses do MEC, criando e monitorando os relatórios de prestação de contas.
Especialista em infraestrutura (40 h)	Elaborar e acompanhar a execução do orçamento financeiro do Programa no que tange à parte de infraestrutura, bem como pelo controle da utilização dos recursos diretamente repassados às escolas; Assegurar o cumprimento das metas estabelecidas relativas à construção e reforma de escolas e disponibilização de toda sua infraestrutura pedagógica (biblioteca, laboratórios etc.), quer diretamente, quer pela interação com outros setores da SEE; Assegurar a oferta de serviços de apoio, quer diretamente, quer pela interação com outros setores da Secretaria; e Coordenar a logística necessária para a operação da Gerência do Programa quanto às sessões de Acompanhamento e Formações nas Escolas.

Fonte: elaboração do autor (2019), com base na Portaria n. 1.145/2016.

Para compor a gestão das escolas, em atendimento à exigência do Decreto GEA 4.446/2016 (AMAPÁ. GEA, 2017), foram realizados seis Processos Seletivos Simplificados (PSS) internos exclusivos para servidores efetivos do quadro de profissionais do Estado que quisessem atuar nas *Escolas do Novo saber*. Assim, realizou-se um PSS no final de 2016, dois em janeiro de 2017 e três em 2018, que definiram o processo de seleção para Diretor, Diretor Adjunto, Secretário Escolar, Coordenador Pedagógico e professores para atuar nas ETI. Além de análise documental e prova objetiva, os candidatos que se inscreveram aos cargos de Diretor, Diretor Adjunto e Secretário Escolar ainda passaram por entrevista e, os aprovados, pelo Curso de Formação. Para o cargo de Coordenador Pedagógico e a função de professor, o processo de seleção deu-se por análise documental, prova objetiva e curso de formação –

todos de caráter eliminatório, devendo cumprir 40 horas de trabalho na escola para a qual fossem designados.

Figura 2 - Aviso do PSS da Escola em Tempo Integral (2017)



Fonte: <https://seed.portal.ap.gov.br>. Acesso em: 2 set. 2019.

Foram disponibilizadas 141 vagas: Diretor (7), Diretor Adjunto (7), Secretário Escolar (7), Artes (8), Biologia (8), Educação Física (8), Filosofia (8), Física (8), Geografia (8), História (8), Língua Estrangeira/Inglês (8), Língua Estrangeira Francês/Espanhol (8), Língua Portuguesa/Literatura (12), Matemática (12), Química (8), Sociologia (8), Coordenador Pedagógico (16). Salienta-se que a EE Augusto Antunes não abriu vagas para os cargos do grupo gestor, em face de adotar o critério de escolha da equipe gestora no modelo da Gestão Democrática, instituído pela Lei Estadual 1.503/2010. Essa Lei estabelecia que após a entrega e análise documental, os candidatos passaram por entrevistas, sendo que os aptos integraram a etapa seguinte que compreendeu o primeiro curso de formação, no período de 27 a 31 de março de 2017. (AMAPÁ. GEA, 2017).

Para finalizar o PSS, os diretores das oito escolas, no dia 9 de janeiro de 2017, receberam instruções sobre as melhorias que deveriam ser promovidas nos estabelecimentos de ensino e sobre o funcionamento do projeto. Na ocasião, João Bosco Papaléo Paes, então vice-governador, reafirmou o apoio aos gestores e garantiu que haveria melhorias nas estruturas físicas, nos seguintes termos:

Sabemos das dificuldades. Estas escolas vão receber melhorias na sua estrutura física e adaptações, necessárias ao funcionamento do estabelecimento de ensino de tempo integral. Essas modificações são exigências que estão dentro da norma que rege as escolas de tempo integral. É uma lei que o Estado não vai deixar de cumprir, [...] necessária para saber quais profissionais estão predispostos a contribuir com o projeto. É uma forma democrática de sabermos quem quer participar. Neste primeiro momento não estamos preocupados com a quantidade, e sim com a qualidade. A quantidade virá de acordo com o sucesso proporcionado pela nossa qualidade. A procura foi excelente. (AMAPÁ. GEA, 2017).

Neste sentido, previram-se reformas, adequações e ampliações das escolas selecionadas, as quais foram aprovadas com ressalvas, devido à necessidade de ampliação de seus espaços de refeitório e vestiário, dentre outras especificações. Estas mudanças não foram realizadas de imediato e até o fim do ano de 2019 não haviam sido concluídas. Essa situação evidencia uma grande contradição neste processo: instituiu-se um Programa de Educação em Tempo Integral, mas a implementação tem se dado de forma parcial. Assim, é questionável o sentido da palavra “integral” nesta política, pois não há como formar “integralmente e em tempo integral” somente com a oferta parcial dos recursos e estrutura necessários.

Nota-se ainda que o representante do Poder Executivo, João Bosco Papaléo Paes, afirma que houve uma excelente participação de profissionais. Todavia, se assim o foi, por que se fez necessário realizar seis vezes o PSS, em função do não preenchimento total das vagas? Diversamente, a Secretária de Educação, Maria Goreth Silva Sousa, na mesma ocasião, relatou que:

O processo de mudança sempre vai enfrentar resistência. Mas as estatísticas nos mostram que este é o caminho para melhorar a qualidade do ensino público. As escolas em tempo integral são uma realidade em outros Estados do Brasil. O Amapá não pode ficar para trás. (AMAPÁ. GEA, 2017, grifo nosso).

Consta ainda no *site* da SEED que o GEA reafirmou o apoio aos gestores e garantiu melhorias nas estruturas físicas das escolas selecionadas. A SEED comunicou o lançamento de uma cartilha que explicaria detalhadamente todo o processo de instalação e funcionamento do Ensino Médio em Tempo Integral. A Secretária de Educação também anunciou um seminário com oficinas para orientar gestores e professores aprovados no processo. Outra medida noticiada por ela foi sobre uma premiação para as ETI que atingissem os melhores índices de educação no primeiro ano de funcionamento do Ensino Integral no Amapá. (AMAPÁ. GEA, 2016). Ressalta-se que até o ano de 2019 não foi lançada a cartilha e nem aplicada a premiação anunciada, mas de todo modo a ideia proposta expressa uma característica da ideologia gerencial, a qual conforme Shiroma (2019, p. 98) é reforçada também pela agenda do BM, em que destaca:

a necessidade de se adotar políticas de *accountability* de modo a responsabilizar as escolas e os professores em responsáveis pelo trabalho com o ensino esperado; tornar públicas as diferenças no nível de desempenho; formas de análise das informações educacionais, a fim de avaliar o desempenho das escolas, para que assim possam ser aplicadas recompensas ou sanções em função dos resultados alcançados.

Segundo informações no *site* da SEED, os diretores receberam comunicação de que suas escolas poderiam ingressar no programa de ETI, mas que deveriam aguardar o posicionamento e aprovação pelo MEC, após a submissão da mantenedora. A previsão de atendimento era de 1.325 alunos nas turmas da 1ª série do Ensino Médio das 8 escolas deferidas pelo MEC, no ano de 2017, com perspectivas de aumento desse total até 2019. (AMAPÁ. GEA, 2017).

A transformação das EE escolhidas para o formato integral foi planejado para acontecer gradativamente com o ingresso em 2017 dos alunos para a 1ª série do Ensino Médio, no formato de turmas em tempo integral; as demais turmas da 2ª e 3ª séries e as turmas do turno da noite deveriam continuar com o Ensino Médio de tempo parcial. Esse formato gradativo de implementação resultou em muitas dificuldades para os gestores das *Escolas do Novo Saber*, conforme análise das entrevistas apresentadas na última seção.

Em conformidade à Lei n. 2.283/2017 (AMAPÁ. GEA, 2017), entende-se por Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral:

as unidades de Ensino Médio com funcionamento em tempo integral, orientadas por conteúdos pedagógicos, métodos didáticos, gestão curricular e administrativa próprios, vinculadas à Secretaria Estadual de Educação, com regulamentação prevista em normas específicas, as quais têm por finalidade ampliar o tempo de permanência dos estudantes na Instituição de Ensino, garantindo-lhe formação integral.

É possível constatar que o referido conceito está claramente atrelado à ampliação do tempo escolar e ainda à formação integral. Todavia, não se esclarece quais são os fundamentos epistemológicos que sustentam tal concepção, dado o percurso conceitual exposto na segunda seção deste estudo.

O plano de atividades ofertadas constitui aulas dos componentes curriculares da base nacional comum (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Matemática, Biologia, Química, Física, Educação Física, Sociologia, Filosofia, Artes, História, Geografia) e da parte diversificada (Disciplinas eletivas, Projeto de Vida, Estudo orientado, Avaliação, Pós-Médio, Práticas Experimentais). Os alunos iniciam o horário escolar às 7h30min e saem às 17h, com intervalo de 20min, seja pela manhã ou no turno da tarde, sendo o almoço com duração de 1h20min. As equipes gestoras destas escolas no Amapá são compostas por Diretor, Diretor Adjunto, Secretário Escolar, Professores (dos componentes curriculares), Coordenadores Pedagógicos e auxiliares educacionais. Quanto às atribuições de cada profissional que integra a gestão destas escolas, foram estabelecidas na Resolução SEED 001/2016, conforme seguir:

Quadro 5 - Atribuições dos servidores escolares do EMTI no Amapá (2016)

DIRETOR ESCOLAR
<p>I - Coordenar a elaboração coletiva do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Programa de Auto Avaliação Institucional (PAI), do Regimento Escolar e do Plano de Ação da unidade escolar, acompanhando a execução e promovendo sua avaliação contínua; II - Coordenar a elaboração coletiva e a avaliação do plano de desenvolvimento da unidade de ensino; III - Assegurar o cumprimento do calendário escolar, da legislação educacional vigente e das diretrizes e normas emanadas do Sistema Estadual de Ensino; IV - Responsabilizar-se, juntamente com a gestão pedagógica, a gestão educacional, a coordenação escolar e o corpo docente pelos resultados do processo ensino-aprendizagem; V - Viabilizar condições adequadas ao funcionamento pleno da unidade de ensino quanto às instalações físicas, ao relacionamento escolar, à efetividade do processo ensino-aprendizagem e à participação da comunidade; VI - Coordenar, em parceria com o conselho de escola, o processo de estudo do Regimento Escolar e da elaboração e divulgação das normas de convivência junto com a comunidade escolar; VII - Elaborar de modo participativo, o plano de aplicação de recursos financeiros da unidade de ensino que deverá ser apreciado e aprovado pelo conselho escolar e pela Secretaria de Estado da Educação; VIII - Responsabilizar-se pela gestão dos profissionais localizados e designados na unidade de ensino; IX - Manter atualizado o cadastramento dos bens móveis e imóveis, zelando em conjunto com a comunidade escolar, pela sua conservação; X - Criar condições para a viabilização da formação continuada da equipe escolar; XI - Responsabilizar-se pela organização dos processos e registros escolares relativos ao educando, ao professor e aos demais funcionários; XII - Mobilizar a comunidade escolar para a avaliação, a adesão e a implementação de projetos e ações socioeducativas e culturais de iniciativa interna e de órgãos externos; XIII - Monitorar, sistematicamente, os serviços de alimentação quanto às exigências sanitárias e padrões nutricionais; XIV - Integrar com a família do educando, comunidade, lideranças, instituições públicas e privadas para a promoção de parcerias que possibilitem a consecução das ações da unidade de ensino; XV - Viabilizar o planejamento e a implementação de avaliação institucional; XVI - Manter o ambiente favorável ao desenvolvimento do processo pedagógico, promovendo situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioafetivo; XVII - Outras atribuições que lhe forem conferidas.</p>
DIRETOR ADJUNTO
<p>I - Ser corresponsável pela Gestão da unidade escolar; II - substituir o (a) Diretor (a) em suas ausências, impedimentos ou nos casos previstos no Regimento Escolar, assumindo todas as suas atribuições, sempre que se fizer necessário; III - acompanhar, com os demais membros da Equipe Gestora a elaboração, execução e atualizações necessárias do Projeto Político Pedagógico na unidade escolar; IV - executar em conjunto com o (a) Diretor (a), as atividades financeiras da unidade escolar; V - promover a escrituração contábil, mantendo - a atualizada e arquivada na unidade escolar e dos órgãos de fiscalização e controle externo; VI - coordenar com os demais membros da Equipe Gestora, as funções e atividades desenvolvidas junto à comunidade docente e discente; VII - acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e os serviços prestados à comunidade escolar; VIII - cumprir com os objetivos propostos no Projeto Político Pedagógico e em todas as ações desenvolvidas pela unidade escolar; IX - contribuir para a difusão dos encaminhamentos e diretrizes formalizadas pelo Conselho Escolar e com a integração da comunidade escolar; X - atender à comunidade escolar, colaboradores (as) diversos (as) e representantes legais de outras instituições; XI - propor e participar de encontros com outros (as) Gestores (as) e demais agentes de apoio institucional;</p>
COORDENADOR PEDAGÓGICO
<p>I - Coordenação da equipe de professores, pelos professores coordenadores de área e pela articulação pedagógica da base Nacional Comum (BNC) e da parte diversificada do Currículo, fazendo a integração dos resultados, em especial, dos estudantes, em todas as dimensões de sua formação; II - Garantir a unidade da ação pedagógica por meio do gerenciamento das atividades relacionadas ao processo ensino-aprendizagem, com vistas à permanência do educando na unidade de ensino; III - Coordenar, acompanhar e controlar, em conjunto com o diretor, o processo de elaboração coletiva, a implementação e a avaliação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), do Programa de Auto Avaliação Institucional (PAI), do Regimento Escolar e do Plano de Ação da unidade escolar; IV - Coordenar, monitorar e avaliar os processos pedagógicos que constituem o cotidiano da unidade de ensino; V - Assessorar e coordenar a equipe de professores e pedagogos na elaboração e execução do planejamento didático-pedagógico, bem como na correta escrituração dos registros nos diários de classe; VI - Coordenar o desenvolvimento do Currículo Básico Escola Estadual na unidade de ensino; VII - Analisar os indicadores educacionais na unidade de ensino, buscando, coletivamente, alternativas de solução dos problemas e propostas de intervenção no processo ensino-aprendizagem; VIII - Monitorar o processo ensino-aprendizagem, primando pelo resultado escolar; IX - Coordenar, acompanhar e avaliar a execução dos projetos desenvolvidos na unidade de ensino, sistematizando-os por meio de registros e relatórios e divulgando os resultados; X - Participar da elaboração, implementação e acompanhamento do plano de desenvolvimento da unidade de ensino; XI - Coordenar o conselho de classe, em todas as fases, registrando informações que subsidiem ações futuras; XII - Diagnosticar necessidade e propor ação de formação continuada da equipe da unidade de ensino; XIII - Disseminar práticas inovadoras, promover o aprofundamento teórico e garantir o uso adequado dos espaços de aprendizagem e dos recursos tecnológicos disponíveis na unidade de ensino; XIV - Coordenar a organização e seleção de material adequado às situações do processo ensino aprendizagem; XV - Promover situações saudáveis do ponto de vista educativo e socioeducativo; XVI - Outras atribuições que lhe forem conferidas.</p>
COORDENADOR DE SECRETARIA ESCOLAR
<p>I - assinar em conjunto com o (a) Diretor (a), toda a documentação referente à escrituração escolar; II - realizar as atividades de escrituração, arquivo, protocolo, estatística, lavratura e registro de Atas, controle de transferências escolares, boletins e outras inerentes aos trabalhos da secretaria escolar e documentação atinente à unidade escolar e a vida escolar do corpo discente; III - efetivar matrículas e rematrículas; IV - organizar as turmas após o processo de matrícula, conferindo toda a documentação para assinatura, depois de cumpridas as exigências legais; V - elaborar e manter atualizado o cadastro do corpo docente e demais funcionários; VI - manter atualizado bimestralmente o preenchimento das fichas individuais, boletins escolares dos (as) alunos (as) e lavrar as Atas de Resultados Finais; VII - gerenciar o controle dos pontos dos (as) profissionais lotados na unidade escolar; VIII - preparar os processos dos (as) alunos (as). Objetivando a emissão dos históricos escolares, certificados e diplomas; IX - elaborar em conjunto, com a Equipe Pedagógica a estatística e os gráficos do desempenho dos (as) alunos (as) por bimestre; X - programar as atividades de Secretaria, responsabilizando-se por sua execução; XI - secretariar as reuniões e solenidades oficiais da unidade escolar sempre que necessário; XII - comunicar ao setor competente os casos de alunos (as) que necessitam regularizar a vida escolar (complementar a documentação, preencher eventuais lacunas curriculares, fazer adaptações), tomando outras medidas que se fizerem necessárias e observando os prazos legais; XIII - orientar o corpo docente quanto ao preenchimento dos Diários de Classe a serem encaminhados à Secretaria Escolar para os devidos registros bimestrais; XIV - coordenar, orientar e supervisionar o trabalho dos (as) auxiliares de secretaria; XV - contatar com órgãos dos sistemas municipal e estadual de educação, no sentido de resolver problemas na documentação de alunos (as) transferidos (as), de atender determinações, solicitações ou mesmo para tomar conhecimento ou acessar informações inerentes à sua função; XVI - organizar e manter atualizado o acervo de leis e normas oficiais necessárias para a vida escolar.</p>

Fonte: elaboração do autor (2019) com base na Resolução SEED 001/2016.

Nota-se que, para a implementação dessa política, faz-se indispensável tempo, planejamento e investimentos para a estrutura física, garantir formação aos profissionais e à realização das atividades necessárias para o trabalho pedagógico. No decorrer do processo de implementação, dentre várias ações executadas, o que se observa é a atuação de grupos privatistas na SEED e nas escolas selecionadas. Assim, desenha-se um cenário em que é possível identificar a privatização da educação, que segundo Adrião (2017) se estabelece em três dimensões: privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional, as quais respectivamente caracterizam-se pelos seguintes aspectos:

[...] pela transferência da gestão educacional pública para o setor privado, corporativo ou não; pela transferência da elaboração e gestão dos currículos escolares para corporações privadas ou para setores autoproclamados ‘não lucrativos’ e ainda pelo aprofundamento da privatização da oferta educacional por meio da ampliação de políticas de *choice*. (ADRIÃO, 2016, p.1).

Conforme a incidência e organização aparentemente filantrópica e autônoma do empresariado no campo das políticas educacionais, é que se observa substantivamente a implementação das políticas educacionais recentes. A exemplo disso, destaca-se o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, cujo trabalho é de consultoria; formação de gestores e professores; avaliação e monitoramento das escolas. Isto posto, apresenta-se uma incursão sobre a trajetória somente do ICE, o qual é o foco da pesquisa, pois é o grupo empresarial com maior influência no Programa das *Escolas do Novo saber*, embora tenha nas suas atividades a parceria do Instituto Sonho Grande (ISG)²⁴ e a do Instituto Natura.²⁵

3.1 ICE: a materialidade privatista no EMTI amapaense

O ICE identifica-se como uma entidade sem fins econômicos, criada em 2003 por um grupo de empresários motivados a conceber um novo modelo de Escola. Partindo deste objetivo, foi então que se buscou resgatar o padrão de excelência da primeira escola não-eclesiástica do Nordeste, antigamente chamada de Liceu, a qual foi referência e teve estudantes ilustres, como Epitácio Pessoa, Ariano Suassuna, Clarice Lispector; ex-governadores, como Agamenon Magalhães e Joaquim Francisco. Foi assim que o então

²⁴Fundado em 2015, identifica-se como uma Organização não Governamental com sede em São Paulo, atuando na área educacional, em especial no Ensino Médio Integral. Para outras informações, acesse o *Site* <http://www.institutostonhogrande.org>.

²⁵Fundado em 2010, identifica-se como uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) com atuação independente das operações da empresa e que passa a investir e monitorar os recursos arrecadados pela comercialização da linha Natura Crer para Ver. Tem sede em São Paulo e atua com ênfase na área educacional. Para outras informações, acesse <https://www.institutonatura.org.br>.

decadente e secular Ginásio Pernambucano,²⁶ localizado em Recife recebeu uma grande reforma. Quanto à visão, busca “ser reconhecido como uma organização de referência na concepção, produção e irradiação de conhecimentos, tecnologias e práticas educacionais, com vista à qualificação do ensino básico público e gratuito, transformando estas práticas em políticas públicas.” Quanto à sua missão, declara: “contribuir objetivamente para a melhoria da qualidade da Educação Básica Pública, através da aplicação de inovações em conteúdo, método e gestão, objetivando à formação integral do jovem nas dimensões pessoal, social e produtiva.” (ICE, 2019). Há na visão e missão do ICE muitas “palavras com aura positiva” para se criar o consenso, mas na essência estão os pressupostos neoliberais, como a reafirmação da crise da qualidade da educação e a formação de um indivíduo (dimensão produtiva) para o capital.

Por isso, indica como fundamentos a causa do “ensino público de qualidade,” a marca da “corresponsabilidade” e o desafio da criação de novos desenhos institucionais. Registra-se também que a recuperação do antigo prédio do Ginásio Pernambucano partiu de uma “visão de escola pública de qualidade”, para desenvolver uma nova estratégia de enfrentar os desafios do Ensino Médio, no entanto revigorada com uma nova forma de atuação do setor privado, incluindo os aspectos pedagógicos e de gestão, além de uma coparticipação financeira junto ao Governo Pernambucano.

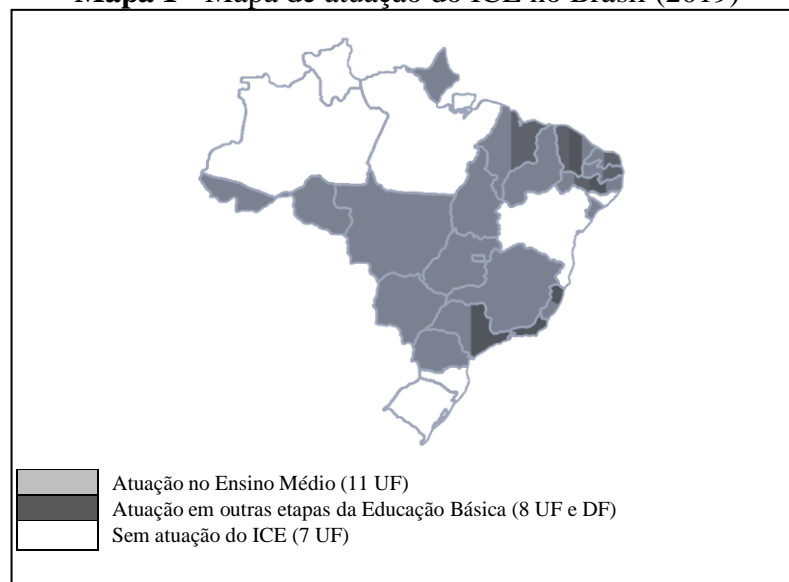
Em 2004, o Ginásio Pernambucano abria suas portas à primeira turma, que passaria a vivenciar uma “educação integral em tempo integral.” Nos anos seguintes, iniciou-se o processo de expansão do Modelo, com a presença do ICE, investidores e parceiros técnicos junto às Secretarias de Educação – municipais e estaduais – apoiando a implantação nos segmentos do Ensino Médio e nos anos finais do Ensino Fundamental. Atualmente está em curso a implantação de um piloto do Modelo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, passando assim o ICE a atender a todas as etapas da Educação Básica. Quatro anos após, o ICE iniciou o processo de expansão do Modelo para outros municípios e Unidades da

²⁶Foi a segunda escola pública mais antiga em operação no Brasil, sendo oficialmente inaugurado em 1853 pelo imperador D. Pedro I. Abandonado, o prédio estava caindo até que um ex-aluno tomou conhecimento desta situação por acaso, passando em frente, e em 2002, mobilizou um grupo de colegas empresários e juntos iniciaram o trabalho de recuperação. A reforma do Ginásio Pernambucano não se limitava apenas ao prédio, pois se fazia necessária a revitalização da valiosa biblioteca e do museu, bem como a preocupação com a qualidade do ensino público que sempre caracterizara o educandário. O projeto de recuperação do prédio levou dois anos e meio e um investimento de quase 3 milhões de reais. (ICE, 2019).

Federação (UF). Nesse período, atuou em mais de 800 Escolas da Escolha²⁷ em oito UF e continua com um intenso trabalho de mobilização em prol da realização de sua Visão.

No período de 2004 a 2018 sua atuação abarcou cerca de 747.600 estudantes, 40.050 educadores e 1.335 escolas públicas brasileiras, sendo destas seis dos anos iniciais e 248 dos anos finais do Ensino Fundamental, 917 do Ensino Médio e 164 do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Observe a amplitude de atuação do ICE (2019):

Mapa 1 - Mapa de atuação do ICE no Brasil (2019)



Fonte: ICE (2019), com adaptações do autor.

Percebe-se que O ICE atua de forma bastante abrangente no Brasil, pois de acordo com o mapa, das 26 UF brasileiras e o Distrito Federal, ele não exerce atividades em apenas sete, assim distribuídas: Norte (Roraima, Amazonas e Pará); Nordeste (Alagoas e Bahia); Sul (Santa Catarina e Rio Grande do Sul).

Afirma o ICE que a base para a formulação do Modelo foi o compromisso pleno com a integralidade da ação educativa. Essa integralidade foi concretizada por meio dos seguintes dispositivos: Artigo 2º da LDB 9.394/96²⁸ e Artigo 3º da Constituição Federal do Brasil²⁹





²⁷O Modelo da Escola da Escolha é operacionalizado por meio de uma estratégia fundamental: a ampliação do tempo de permanência de toda a comunidade escolar, equipes de gestão, professores, corpo técnico-administrativo e os estudantes, de forma a viabilizar o projeto escolar de educação integral. (ICE, 2019).

²⁸Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL; LDB. 9394, 1996).

²⁹Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL; CF, 1988).

(visão de homem e sociedade); finalidades da Educação – UNESCO³⁰; alinhamento político e conceitual dos documentos: - Paradigma do Desenvolvimento Humano (PNUD) - Códigos da Modernidade elaborados pelo filósofo e educador colombiano Bernardo Toro. Atualmente o organograma do ICE é composto por quatro integrantes no *Core Team* (Equipe Central), sete administrativo/financeiro, cinco supervisores, cinco gerentes de projeto, 15 consultores de gestão e 13 consultores pedagógicos. As parcerias do ICE com outras empresas são classificadas em “Parceiros estratégicos” e “Parceiros técnicos,” conforme destacadas no *site* e configuradas no Quadro 6:

Quadro 6 - Classificação de parcerias do ICE (2019)

PARCEIROS ESTRATÉGICOS	
	<p>O Instituto Natura é uma ONG criada em 2010. Com o auxílio de uma rede de parceiros, o Instituto executa e apoia projetos voltados à melhoria da Educação Básica na rede pública no Brasil e na América Latina, pautado na eficácia da aprendizagem, na equidade de resultados e na coesão social.</p>
	<p>O Instituto Sonho Grande é uma ONG que acredita na mudança do País por meio da melhoria da Educação Básica, de forma mensurável e com escala.</p>
PARCEIROS TÉCNICOS	
	<p>O Instituto Qualidade no Ensino (IQE) é uma entidade privada sem fins econômicos, fundada em S. Paulo em 1994 e mantida com o apoio de empresas privadas e parcerias com governos estaduais e municipais. Sua missão é contribuir à melhoria do processo ensino-aprendizagem nas escolas da rede pública, notadamente no Ensino Fundamental - disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.</p>
	<p>O STEM – Brasil é uma entidade privada sem fins econômicos, subsidiária do World Fund for Education, com sede em Nova York, fundada em 2002, que visa contribuir à melhoria da qualidade da educação pública na América Latina, notadamente no ensino de Matemática, Ciências e Robótica. No Brasil atua em escolas públicas através da formação dos professores das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática e a Iniciação Científica dos alunos, através de práticas e vivências em laboratórios.</p>

Fonte: ICE (2019), com adaptações do autor.

³⁰Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 1990).

Estas parcerias estabelecidas entre estes grupos, independentemente de seus níveis, constituem a rede dos Aparelhos privados de Hegemonia³¹ que atuam sempre em benefício dos seus mercados. Além das parcerias, o ICE conta com vários investidores de diversos ramos empresariais, são eles:

Esquema 1 - Investidores do ICE (2019)



Fonte: ICE (2019), com adaptações do autor.

O esquema 1 exposto, demonstra a relação do ICE com bancos, instituições financeiras, e outras consultorias, indicando que eles têm muitas situações de encontro e troca de informações, discussão, decisões e parcerias em diversos projetos. Adrião (2018, p. 18) analisa a situação apontando que:

estudos anteriores, a respeito da privatização da gestão da educação no Brasil, identifica três principais segmentos privados atuando junto às redes e sistemas públicos: os filantropos de risco ou *venture philanthropy*, as corporações propriamente ditas e os braços sociais dessas corporações, organizados em fundações e institutos. Com menor presença localizam-se organizações da sociedade civil articuladas a movimentos sociais.

³¹Conforme assevera Coutinho (2010, p. 70), “uma relação de hegemonia é estabelecida quando um conjunto de crenças e valores se enraíza no senso comum, naquela concepção de mundo [...] ‘bizarra e heteróclita’”, frequentemente contraditória, que orienta “o pensamento e a ação de grandes massas de homens e mulheres”. É exatamente neste senso comum que se manifestam determinados valores e formas de pensar que “asseguram a reprodução do capitalismo” contemporâneo e se expressam na realidade atual através de práticas concretas levadas a efeito por governos, organismos internacionais e outras instituições mediante as políticas neoliberais.

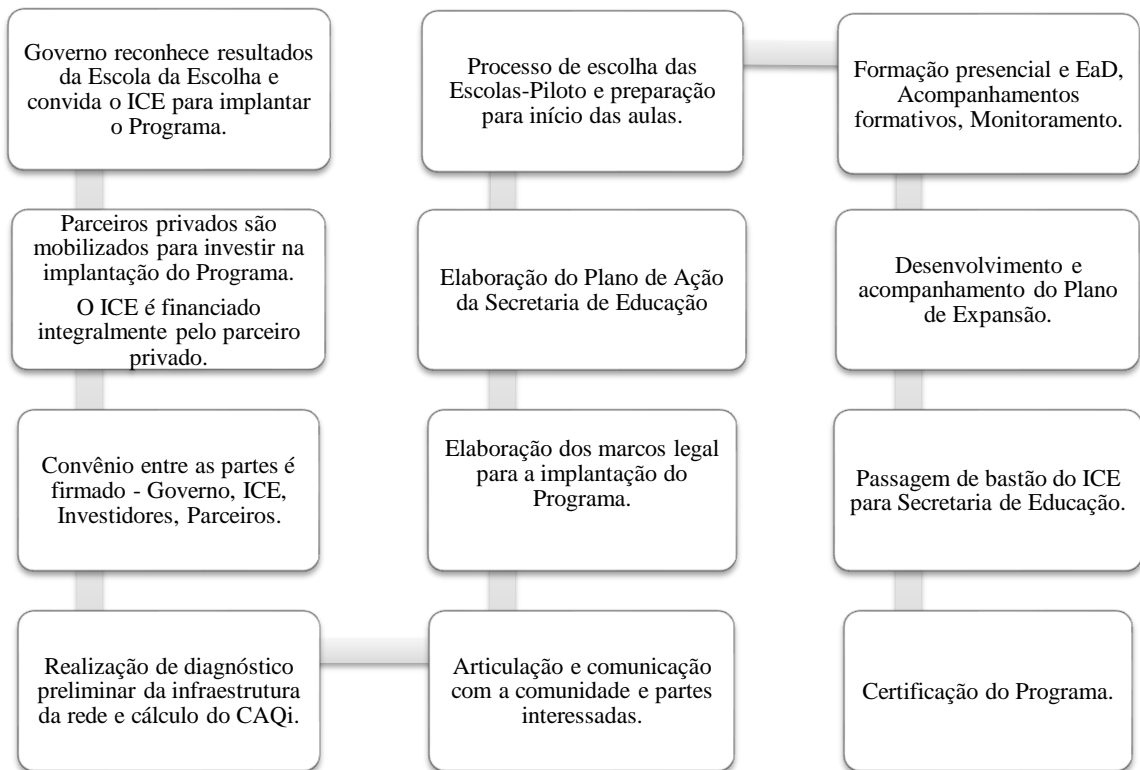
Neste caso, identifica-se que o ICE é um braço social das oito instituições empresariais demonstradas no esquema e tem para eles a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo, atuando na esfera da “responsabilidade empresarial.” Esta é uma estratégia mundial, inclusive seu objetivo-chave é citado por Adrião, de acordo com documento da OCDE (2014 *apud* ADRIÃO, 2018, p.19, tradução da autora): “otimizar e acelerar o impacto da filantropia para o desenvolvimento através da partilha de experiências e lições, influência política e o desenvolvimento de parcerias inovadoras.” Logo, o engajamento do empresariado com políticas sociais em prol da educação não é uma disposição espontânea, mas universalmente arquitetada por lideranças econômicas na busca de constituir alianças e redes que são primordiais na formulação de uma agenda global. Por esse motivo, Draxler (2008 *apud* Shiroma, 2015, p. 59) afirma que:

Em 2003, o Fórum Econômico Mundial (FEM) criou um programa intitulado *Partnerships for Education* para estimular o engajamento do setor privado, instituições acadêmicas e organizações não-governamentais (ONG) na gestão de ‘recursos e habilidades’. Parcerias dessa natureza consubstanciaram a ideia de educação como um serviço público que pode ser fornecido por organizações sociais privadas. Na reunião do FEM de 2007, em Davos, foi estabelecida uma parceria entre o Fórum e a Unesco para alcançar as metas do Educação para Todos, enfatizando as contribuições do setor privado na educação pública.

Esse mecanismo oportuniza a definição de prioridades, estratégias e metas para as políticas governamentais, partindo dos interesses empresariais por meio do compartilhamento de ideias, dados e projetos. Shiroma (2015, p. 73) também assevera que “essas empresas, com apoio das agências multilaterais, estão se engajando na produção da regulamentação, na redefinição de políticas públicas e do modo de fazer política.” Logo, estas ações potencializam o contato em redes e cria a agenda global.

Contudo, o empresariado se apresenta como independente e busca afirmar isso por meio de várias estratégias. Shiroma (2015) aponta que se assumem como “sociedade civil” interessada em melhorar a qualidade da educação e conseguem não só penetrar num mercado protegido, mas conquistar a exclusividade para realizar as suas atividades. Deste modo, a parceria estabelecida entre o ICE e as SEE apresenta-se cada vez mais fortalecida. Por isto, é importante representar o passo a passo que se firma entre os parceiros:

Esquema 2 - O passo a passo “da parceria à passagem de bastão:” ciclo de três anos (2019)



Fonte: ICE (2019), com adaptações do autor.

Essa situação “da parceria à passagem de bastão” revela o mecanismo que o ICE utiliza com objetivo de obter a licença para atuar em nome do Governo, sem que com isso seja rotulado como o próprio Governo. Essa estratégia evita que a imagem do Governo seja associada à sua logomarca.

Estas empresas têm uma participação ativa, pois não é um mero fornecimento de serviço em educação, vai além – envolve o pensar, planejar e definir as formas de trabalho. Não é uma atividade estritamente técnica, mas uma oportunidade de empresariado definir política educacional pública e atuar como co-planejadores de políticas, partícipes da governança da educação pública. Desta forma, Shiroma (2015, p. 72) infere que “outra consequência deste tipo de terceirização na educação, além da mercantilização de serviços é a redução de poder público na definição de políticas públicas.” Mas, para que este percurso aconteça o ICE busca estabelecer uma relação entre diferentes sujeitos, a qual designa de “corresponsabilidade.” Tal palavra compõe seu próprio nome e é expressa a seguir:

Esquema 3 - A ideia de corresponsabilidade do ICE (2019)



Fonte: ICE (2019), com adaptações do autor.

A ideia de corresponsabilidade corresponde à construção teórica da Terceira Via, a qual conforme Giddens (2000, p. 42-43):

sugere que a governabilidade deve ser pensada como algo capaz de sintonizar as ações do ‘novo Estado democrático’ com os organismos da sociedade civil. [...] Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governação.

Tal governabilidade se trata de uma articulação entre as esferas estatal-privada de onde também decorre a noção de “público não-estatal”. A palavra corresponsabilidade sugere a participação³² da comunidade, mas na verdade, a proposta é responsabilizá-la e fazer crer que faz parte da solução dos problemas da educação e da escola.

Feita a apresentação do ICE e a exposição de vários elementos que demonstram a aparência das forças operativas, seja aquilo que se consegue ler nos documentos oficiais ou em outras fontes documentais, faz-se necessário conhecer os *loci* e os sujeitos da pesquisa.

3.2 Caracterização dos *loci* e sujeitos da pesquisa

Durante a pesquisa de campo pode-se perceber as mudanças discursivas na gestão escolar, por meio das formas que os sujeitos pensam e falam sobre seus papéis. A Entrevista foi do tipo semiestruturada, que colhe informações dos sujeitos emanadas do discurso livre,

³²O conceito de participação é central na *nova pedagogia da hegemonia* direcionada à sustentação das políticas do neoliberalismo de Terceira Via. A nova pedagogia da hegemonia é composta por tentativas das classes dominantes em delimitar a participação popular à pequena política e deixar em segundo plano as reflexões e ações que buscam compreender e transformar a realidade social mais geral. (NEVES, 2005, p. 34).

em que o entrevistador se mantém em escuta atenta, ao mesmo tempo, que mantém um diálogo descontraído. (THIOLLENT, 1985, p. 35). Esta etapa foi sem dúvida desafiante, dada a quantidade de sujeitos e os diferentes papéis que ocupam.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas em diferentes locais: com os consultores do ICE e o representante da Equipe de ETI foi na SEED; com o consultor do MEC foi por *Skype*; e com os gestores³³ escolares nas escolas. O roteiro de perguntas foi estruturado em: 1) Identificação, formação e atuação dos sujeitos; 2) Política de Educação em Tempo Integral e os fatores que determinaram a sua implantação no estado do Amapá; 3) Grupos empresariais e mecanismos de atuação e 4) Avaliação do processo pelo sujeito. Cada área continha várias perguntas, sendo algumas repetidas para todos os sujeitos e outras específicas, conforme Apêndices A, B e C. Para assegurar o sigilo na identificação, os sujeitos, foram nomeados conforme seu grupo – Consultores: Consultor MEC; Consultor ICE 1 e Consultor ICE 2; Representante da ETI: ETI/AP; Gestores escolares: G1, G2, G3, G4, G5, G6, G7 e G8.

É importante também dizer que as entrevistas ocorreram em anos diferenciados – devido a eleições no ano de 2018 e a necessidade de se entrevistar os sujeitos que de fato acompanharam o início da implementação do EMTI, foram priorizados os Consultores do ICE e o Representante da ETI na SEED – pois havendo a probabilidade da troca do governo haveria também dos profissionais atuantes nesta unidade da SEED. Em 2019, as entrevistas foram realizadas somente com os gestores e o Consultor MEC.

É preciso lembrar que “a classe dominante procura dar ao signo ideológico um caráter supraclassista, eterno, procura restringir e apagar do interior da palavra a luta das relações sociais, de fazê-la expressão de um ponto de vista único, fixo e imutável,” (VOLOCHÍNOV, 2013, p. 200). Por isso, para análise das entrevistas foi considerada a teoria do discurso de Mikhail Bakhtin (1997, p. 132), para o qual toda “palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação [...], mas também um acento de valor apreciativo, isto é, um conteúdo objetivo [...] pela fala viva, [...] determinado.” Assim, o propósito foi apreender parcialmente o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam. Foi necessário analisar as construções ideológicas, visão de mundo e sociedade presentes nos relatos, sobretudo o contexto histórico-social e as condições de produção que se relacionavam com a feição privatista. Ressalta-se que estes sujeitos entrevistados não criam a política em nível federal e

³³O termo gestor é utilizado na pesquisa para expressar a linguagem utilizada na Política de EMTI, mas não representa o posicionamento político do pesquisador.

estadual diretamente, mas estão a seu serviço e seus discursos estão impregnados de perspectivas privatista, o que os leva a recriarem essa política no momento de sua execução.

Após a transcrição das entrevistas, o plano de análise possibilitou identificar as mensagens nelas contidas, considerando sempre a essência da palavra como signo ideológico e buscando a relação de classe e concepções dos sujeitos na enunciação proferida. Para Volochínov (2013, p. 196-197):

[...] o falante pertence a uma classe [...], as palavras do falante estão sempre embebidas de opiniões, de ideias, de avaliações que, em última análise são inevitavelmente condicionadas pelas relações de classe. [...] Por isso, na comunicação verbal viva, na interação verbal viva, nós não avaliamos a palavra enquanto som articulado, carregado de um significado, nem avaliamos a palavra enquanto objeto de estudo gramatical, mas avaliamos o significado, o conteúdo, o tema, incluídos na palavra por nós escutada ou lida.

Por conseguinte, buscou-se a menção explícita, ou subjacente, de temas ou palavras relacionadas às categorias do objeto expressas pelos termos: Privatização, Gestão (seleções analíticas prévia da pesquisa) e Formação Humana, categoria empírica identificada ao longo da pesquisa de campo. Foi necessário estar atento à palavra que, considerando a Análise de Discurso, certamente exprime: ponto de vista avaliativo, a história de contradições (luta de classes) e o ponto de vista das classes representadas pelos sujeitos. Vale destacar, que a linguagem coloquial proferida nos relatos, foi mantida nos excertos transcritos nas análises.

Com base nas entrevistas, foi possível verificar que as oito escolas de EMTI no Amapá são do centro da cidade e foram indicadas pelo MEC; todas tiveram redução no número de alunos – devido à implantação do modelo que cessou o funcionamento noturno e ampliou a jornada escolar, impossibilitando a muitos estudantes continuarem, pois precisavam trabalhar para ajudar no sustento familiar – nenhuma delas estava preparada estrutural e pedagogicamente para receber o modelo de ETI e após três anos do início da implementação ainda passam por obras de adequações; houve rejeição ao modelo por parte de muitos professores em todas as escolas; a implementação do modelo foi gradativa e, por isso, as escolas funcionaram (e algumas ainda funcionam) concomitantemente em regime parcial e integral; as refeições são terceirizadas à empresa privada; há falta de recursos didáticos para desenvolvimento do currículo proposto, principalmente da parte diversificada.

A concepção de ser humano do modelo pedagógico destas escolas baseia-se na formação interdimensional³⁴, pedagogia da presença³⁵, tendo como centralidade o projeto de vida³⁶ dos estudantes.

Pode-se ainda retratar o perfil dos entrevistados, conforme segue: O **Consultor MEC** tem Mestrado em Economia, cujo Orientador possuía uma bolsa da Fundação Lemann,³⁷ e pesquisava sobre carreira docente. Após a conclusão do Curso, atuou na educação pública por meio do programa de *Trainee* de Gestão Pública da Vetor Brasil³⁸ e foi exercer sua função na Secretaria de Educação do Estado do Pará (2016 a 2017), atuando em um projeto financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, voltado para avaliação em larga escala no estado paraense. Usufruindo de uma parceria entre o Ministério da Educação e o terceiro setor, este consultor trabalhou um ano e meio diretamente com o processo de implementação da ETI em nível nacional no MEC. Sua função inicial foi a de Coordenador de inteligência e desempenho do Programa (um ano) e, em seguida, substituiu a coordenação geral do programa (seis meses). Durante esse período, vivenciou todas as fases do programa de ETI – planejamento, que envolve os normativos, monitoramento, da implantação, do apoio junto às redes estaduais –, passando também por uma avaliação de resultados da implantação do Programa. Atualmente trabalha diretamente no “Todos Pela Educação,” como coordenador do Núcleo de Inteligência.

O **Consultor ICE 1** tem formação em Direito. Atuou como professor de História em uma escola pública, foi diretor de uma associação de ex-alunos da universidade em que se graduou. Por meio do Programa de *Trainee* de Gestão Pública da Vetor Brasil trabalhou na

³⁴Trata-se da “perspectiva apontada pela UNESCO, em seu Relatório sobre a Educação para o Século XXI destaca a necessidade de conceber e tratar a educação na sua dimensão mais ampla: “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.” (ICE-Modelo Pedagógico-Princípios Educativos, 2015).

³⁵A essência da Pedagogia da Presença é a reciprocidade. O objetivo central é a mudança da forma de o educando se relacionar consigo mesmo e com os outros, no processo de Aprender a Ser, Aprender a Conviver, Aprender a Conhecer e Aprender a Fazer, conforme norteiam os Quatro Pilares da Educação propostos pela UNESCO e outro dos princípios educativos presentes neste Modelo. (ICE-Modelo Pedagógico-Princípios Educativos, 2015).

³⁶É um componente curricular do Modelo Pedagógico do ICE, o qual “foi concebido para responder à formação do jovem no Século XXI, a fim de que ao final da Educação Básica, ele reúna as condições para executar o seu Projeto de Vida, idealizado e gestado ao longo dos Ensinos Fundamental e Médio.”

³⁷A Fundação Lemann foi fundada em 2002 se apresenta como uma organização familiar e sem fins lucrativos que atua na educação pública em todo o país. Consultar: <https://fundacaolemann.org.br>

³⁸O Vetor Brasil se define como uma Organização da Sociedade Civil (OSC) suprapartidária e sem fins lucrativos. Seu trabalho é focado na gestão pública do governo. Consultar: <https://vetorbrasil.org>.

área de parcerias da secretaria de governo do seu Estado, fez processo seletivo do ICE para ingressar no grupo de consultores de gestão educacional, desde junho de 2018. Na narrativa deste sujeito ele destacou:

*Como consultor, não do ICE, mas um consultor de gestão que trabalha com educação, é bem gratificante **não ser da educação**, apesar de já ter dado aula, ser muito bem recebido pelas escolas, pela secretaria. Porque eventualmente podem ter alguns receios. Nossa, esse cara não sabe nada de educação tá dando pitaco aqui na minha escola. Sei lá quem é esse cara [...] tá aqui no Amapá achando que entende alguma coisa de educação. (Consultor ICE 1, 2018, grifo nosso).*

Nota-se que entre o **Consultor MEC** e o **Consultor ICE 1** há dois pontos em comum:

1) ambos atualmente representam o aparelho privado de hegemonia; 2) não têm formação na área da educação. Isto configura uma prática do contexto das empresas privadas no provimento de serviços públicos, em que sujeitos e organizações calcados em seus interesses se associam para interferir em determinada área que não é sua área-fim. A ideia é potencializar as atividades empresariais com experiências de outras áreas – neste caso Economia e Direito – ou seja, o princípio não são as experiências em educação, mas geralmente em contabilidade, gestão, administração, cuja racionalidade determina a atuação do trabalho de consultoria na educação pública, e cujas implicações são introduzir a cultura da empresa privada (monitoramento, resolução de problemas, eficiência, gestão por resultados e qualidade) na educação pública no contexto das relações público-privadas.

Quanto ao **Consultor ICE 2** é aposentado pela rede estadual de educação da sua UF. Possui formação em Pedagogia e Especialização em Gestão Escolar, além de Mestrado na área da Educação Integral, com experiência na educação pública, que inclui vinte e oito anos como docente de Educação Básica (ciclo 1), na coordenação pedagógica, vice-direção escolar, supervisão de ensino, dirigente regional de ensino. Fez parte da equipe do Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do seu Estado, ocasião em que conheceu alguns profissionais do ICE. Com a publicação das Portarias do MEC relacionadas à ETI, o ICE se ampliou e então encaminhou convite para este Consultor 2 ingressar desde 2016 em seu grupo de consultores pedagógicos. Em síntese, o sujeito relatou:

Então eu passei assim sala de aula, coordenação, direção, supervisão e dirigente regional de ensino. (Consultor ICE 2, 2018).

Além da discussão sobre qual seria a legitimidade de se contratar não-educadores para o trabalho com educadores, outro aspecto evidenciado é a trajetória do **Consultor ICE 2**, que diferentemente dos demais consultores, tem formação e experiência na área educacional.

Neste caso fica nítida a outra estratégia empresarial, que é também contratar pessoas que fazem ou faziam parte do Governo para atuarem estimulando assim a troca de informações, ampliação da rede de relações entre as empresas provedoras e o Governo, pois muitos destes profissionais dentro de suas funções apresentam experiência na educação pública, dominam mecanismos e conhecimentos específicos, bem como o funcionamento do sistema. Ilustra-se aqui também o caso do Consultor MEC que exerceu atividades no próprio MEC e agora atua no “Todos pela Educação,” ou seja, levou informações privilegiadas do aparelho de Estado para um Aparelho Privado de Hegemonia.

O sujeito **Representante da ETI/AP** possui Graduação em Letras, com habilitação em Língua Espanhola e Especialização em Linguística Aplicada. A experiência na educação pública consta de cinco anos de docência em Escola de Tempo Integral em outra UF até o ano de 2013, ocasião em que obteve aprovação no concurso público da educação no Amapá, exercendo inicialmente a função docente nas escolas de tempo parcial; em seguida recebeu convite para trabalhar na SEED e fez o processo seletivo da ETI para especialista em gestão e após isto veio a substituir no cargo da coordenação geral.

Os **gestores escolares** passaram pelo processo seletivo para gestor da ETI e são efetivos da rede estadual, atuando há um período de 14 a 27 anos na educação do estado do Amapá, com formação nas licenciaturas em Geografia, Matemática, Artes, Sociologia, Educação Física e Direito, alguns com Especialização em Educação e Gestão Escolar. Suas atuações indicam experiências como gestor e secretário escolar, coordenação pedagógica, professor na Educação Infantil ao Ensino Médio e ainda como conselheiro municipal. Destaca-se um fator importante com estes sujeitos, dentre os oito entrevistados, seis estão na função desde 2017 – o início da implementação – o que contribuiu para uma melhor totalidade na análise.

Dentre os motivos que levaram os gestores a atuarem nas *Escolas do Novo Saber*, estão: a proximidade entre escola e residência; preocupação com a ausência de direção na escola e posterior indicação pelos colegas; necessidade da comunidade que elege o diretor de forma democrática. Mas dentre todas as motivações, a curiosidade pela “novidade” do modelo foi marcante:

Como nós seres humanos somos curiosos né, sempre tá buscando alguma coisa, alguma novidade para não cair naquela rotina né, então isso foi o que me motivou a entrar apesar de eu não conhecer o programa, fiquei curioso em saber como que funciona. A gente é educador, temos sempre a esperança de que a educação venha a melhorar, venha a crescer, venha a ser prioridade no nosso país, né? Coisa que não acontece, então isso me motivou bastante. (G2, 2019, grifos nossos).

Outro relato, o do **G7 (2019, grifos nossos)**, aponta que não é totalmente novo o modelo:

*Me motivou alguns **conceitos que eu já conhecia** como educação interdimensional, pedagogia da presença, interdisciplinaridade, práticas, protagonismo. Esses conceitos eu já conhecia, porém eram trabalhados muito soltos dentro das escolas, e a metodologia vem desenvolver todo um trabalho em cima desses conceitos de forma integrada, sistematizada e organizada, que a gente compreende onde se começa e onde se chega com a proposta [...]*

Ambos os relatos faz pensar sobre a força que têm os *slogans* na política educacional e como são estruturados para causar essa motivação nos profissionais. Isso mesmo um afirmando não conhecer o modelo de ETI e outro alegando não ser totalmente novo, decidem participar do projeto que tem como *Slogan* “Escolas do Novo Saber – Mais educação, melhores cidadãos.” Neste sentido, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 430) advertem:

Para pensarmos formas de compreender e intervir criticamente neste processo é fundamental investigar como a ideologia, a lógica e a racionalidade que dão sustentação a esta reforma se articulam com os interesses, valores, perspectivas dos sujeitos que, ao fim e ao cabo, são os que realizam as mudanças.

Dito isto, chega o momento em que é preciso questionar: o que dizem os sujeitos atuantes no processo? O que suas práticas comunicam? Por isso, a próxima seção aborda a essência ideológica dos discursos que estão na base dos processos de implementação do EMTI no Amapá.

4 DISCURSOS NA POLÍTICA DE EMTI AMAPAENSE: PRIVATISMO, GESTÃO E FORMAÇÃO HUMANA

Dentre os mecanismos adotados para se implementar as reformas, Harvey (2008) aponta a produção de um aparato conceitual que paulatinamente vai encontrando apoio na sociedade e constrói o “consentimento ativo,” o que no contexto educacional conduz os profissionais à adoção de novas práticas, sejam elas ativas (quando o sujeito é consciente da perspectiva e atua em favor dela) ou passivas (atua conforme a perspectiva, mas não tem noção da posição ideológica de sua atuação). Nesta pesquisa, nota-se que as mesmas concepções de vertente neoliberal (qualidade educacional, relações público-privadas, monetarismo, controle e responsabilização) indicadas nos documentos apresentados na segunda seção, estão presentes nos discursos dos entrevistados. Embora se identifique contradições, há o consentimento ativo que perpassa a narrativa dos consultores e o consentimento passivo identificado nos discursos dos Representante da ETI e dos gestores. Pode-se também inferir que há nos discursos em geral uma tendência ideológica que Behring (2012, p. 66, grifo da autora) assim identifica:

Eis o chamado *pensamento único*, ou seja, um conjunto sistemático de ideias e medidas difundidas pelos meios de comunicação de massas, mas também dentro dos ambientes bem pensantes, estes últimos assaltados por profundos pragmatismo e imediatismo. O pensamento único vigorou amplamente nos anos 1990, mas ainda mantém sua força neste início de milênio.

Para se compreender a racionalidade que orienta as práticas dos sujeitos, a exposição de análise desta seção, considerou respectivamente as categorias: Privatização, Gestão e Formação Humana.

4.1 O interesse privatista e a corresponsabilidade na educação

O ICE o que ele te faz? traz um modelo pronto pra você implementar e você precisa trabalhar toda aquela dinâmica, aquela estrutura que está ali dentro dos cadernos do ICE. (G4, 2019).

De acordo com Shiroma (2019, p. 90) quando se trata de compreender os objetivos de uma política educacional “nota-se que determinações econômicas ficam ocultas aos educadores, gestores e grande público.” Deste modo, um dos objetivos da pesquisa foi marcar os fatores que determinaram a implantação da política de educação em tempo integral no

estado do Amapá. Sobre este assunto buscou-se a compreensão dos diferentes sujeitos e destacou-se os seguintes relatos:

Porque o IDEB do Amapá, é um IDEB assim muito...sofrível. E aí, como é que vira esse jogo? Eu acho que a Secretaria [SEED] na busca por soluções, vislumbrou essa saída com o ICE. E aí saiu a Portaria MEC né, que agrega aí a questão financeira, dando suporte a isso. Então acho que foi um conjunto, sabe, um encontro aí do objetivo com alguns recursos. (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).

Nós temos um embasamento teórico e o embasamento legal. Legalmente nós atendemos aos dispostos, tanto na Constituição Federal de 1988, Artigos 205, 206, 208, né? Existem outros Artigos, também, que contemplam o que está disposto nesta metodologia da Escola da Escolha, que está sendo implementada no Amapá. Nessas Escolas do Novo Saber atendemos também ao disposto na LDB, atendemos ao Plano Nacional de Educação, ao Plano Estadual de Educação e hoje nós temos leis específicas do Programa, para o Estado, que é a 2.283 e a 2.278 de 2017. [...] Nós obedecemos ao disposto na lei federal. A 13.415 de 2017, do Ensino Médio. [...] nós vemos que hoje o ensino médio tem um gargalo e uma necessidade de dar essa atenção para o Ensino Médio. Para esse jovem, que muitas vezes não tem continuidade nos seus estudos, ele sai do Ensino Fundamental e não ingressa no Ensino Médio ou então não consegue êxito no Ensino Médio e abandona a escola. Então, a Secretaria de Educação fazendo análise dos seus dados e dos seus resultados, fez a adesão à Portaria 1.145 de 2016 do MEC, para implementar essas escolas de tempo integral. E, junto com esse modelo oferecido pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, pensando nesse jovem que vai trabalhar valores, que vai trabalhar princípios durante a sua educação escolar. (ET/AP, 2018, grifos nossos).

Eu acho que a Escola em Tempo Integral acabou se tornando nos últimos anos um modelo promissor de ensino. É, acho que já é, existia uma certa diferença nisso entre as redes que, culminada com a meta do Plano Nacional de Educação, fazia com que os Estados é resolvessem apostar nesse modelo como uma saída pro Ensino Médio. O Ensino Médio é aí o que menos tem avançado nos últimos anos no IDEB, então os Estados, na minha opinião, resolveram aderir ao Programa, numa expectativa de reverter essa trajetória estável de aprendizagem dos estudantes. (Consultor MEC, 2019, grifos nossos).

Rapaz, eu quero acreditar que seja para melhorar a educação né? A ferramenta do Programa é muito boa, agora... Eu quero acreditar nisso, que seja pra melhorar né, sair dessa colocação que nós estamos aí no ranking né, que me parece que é o 27º Estado no país. Eu não tenho bem certeza da nossa colocação, mas não é muito boa, né? De certa forma, ajudar os meninos que estão aí, esses jovens hoje que a gente vê, que muitos não têm família, não têm esperança nenhuma na vida, mas que surgiu uma luz no fim do túnel, digamos assim [...] (G2, 2019, grifos nossos).

Os relatos apontam pelo menos três fatores que determinaram a implantação da referida política no Amapá: 1) baixo IDEB; 2) exigência legal; 3) melhorar a educação/Ensino Médio. Tais fatores fazem parte do discurso neoliberal que busca justificar a necessidade de a “nova gestão pública” como alternativa melhorar o serviço público, mais precisamente torná-lo eficiente e ágil. São esses mesmos discursos que desde os anos 1990 são difundidos para fundar e legitimar as privatizações e sustentar o investimento do privado nos setores não-exclusivos do Estado, especialmente na educação. Ressalta-se que também devido a esse

ocultamento de determinações econômicas, muitos ainda não percebem a feição privatista no EMTI amapanse, conforme expressam o relato do **G3 (2019, grifos nossos)** e o do **Consultor ICE 1 (2018, grifos nossos)**, respectivamente:

Olha, particularmente eu não tenho nenhum tipo de conhecimento, tipo assim, relacionado àquilo que a SEED/AP fez com relação ao ICE. Isso nunca foi repassado pra gente, [...] sinceramente eu não sei se precisar de que maneira o Estado está gerenciando através da SEED/AP com os parceiros, porque não é só o ICE, tem o Instituto Sonho Grande, nós temos o Instituto Natura, a gente tem o IQE [Instituto Qualidade no Ensino], que participam desse conjunto de orientação desse modelo pedagógico. Mas, sinceramente no campo financeiro eu não sei se existe alguma contrapartida. A percepção que eu tive é que financeiramente o ICE está aqui '0800', a percepção que já foi nos passada, o ICE está aí e a gente conheceu e trouxe para o Amapá. Nunca falaram que tem alguma contrapartida do Estado, ao contrário, sempre dizem que o ICE se dispôs a vir e aplicar o modelo, mas sem ônus. [...] pra nós é repassado que o ICE veio por amor à educação, daí nós estamos acreditando nisso aí que foi nos colocado.

[...]O ICE não tem nenhum recurso público que sustente os nossos trabalhos. Parceiros sejam de pessoas físicas, de pessoas jurídicas. Então a gente não...não se alimenta nas escolas, não usa carros da secretaria pra fazer viagens. A hospedagem pra onde a gente vai, tudo é por meios, de recursos não públicos. Por motivo obviamente institucional e por motivo diria até que psicológico, né? Poxa, às vezes falta merenda na escola e aí tem uma coisa que eu tô comendo a comida dos meninos. Então, aí a gente é bem atento a isso. E pra também evitar eventuais desgastes que podem acontecer. "Ahh, o ICE veio aqui fazer tal coisa" ... Não, a gente é transparência, eu diria que é uma característica bem forte do nosso trabalho, inclusive.

De fato, não existe um contrato de prestação de serviços que ateste o estado do Amapá como cliente do ICE, mas há um termo de cooperação técnica, segundo o representante da **ETI/AP (2018, grifos nossos)**:

Então a nossa parceria ela é do estado do Amapá com o ICE, ele [o ICE] faz algumas consultorias, mas eu não sei dizer até que ponto vai essa relação do Instituto com essas organizações. Nós temos um acordo de cooperação técnica entre o estado do Amapá, o governo do estado do Amapá, pela Secretaria de Educação, e Instituto de Corresponsabilidade, o Instituto Sonho Grande e o Instituto Natura. Mas essa relação de parceria entre eles [entre os institutos], para nós, não foi assim claramente estabelecida. [...] São parcerias diferentes, né? O ICE nos dá um suporte metodológico, na parte de gestão e na parte pedagógica. O Instituto Sonho Grande, ele nos dá, muitas vezes, um suporte de gestão tecnológica, assim como Instituto Natura. Os três institutos se apoiam nas suas ações, Instituto Natura e o Instituto Sonho Grande, como outros parceiros como Instituto Vetor Brasil, World Founding, o IQE; eles têm uma relação de parceria e nutrem as atividades uns dos outros. Para nós, não existe uma hierarquia, porque nós temos níveis diferentes de parcerias entre eles.

Independentemente disso, o modo como o Instituto tem atuado denota a feição privatista no processo de implementação, pois neste contexto é preciso também ter claro que os setores privados:

[...] não se limitam aos ganhos econômicos de curto prazo obtidos com os contratos de gestão, mas relacionam-se à restauração da hegemonia do capital no âmbito do Estado integral no sentido gramsciano do termo. Empresários do setor privado defendem e fazem coro pela ampliação de recursos destinados às áreas sociais, que se abrem como mercados promissores para as empresas privadas. [...] encontram espaço para operar na esfera pública, patrocinadas pela mão visível do Estado. (SHIROMA, 2015, p.77).

Logo, o que interessa aos grupos empresariais ao prestarem seus serviços, além de lucros, é também a possibilidade de ter espaço reservado nas comissões que determinam os sentidos das políticas públicas, fortalecer a imagem da empresa, ter facilidades de acesso ao planejamento e aos fundos do setor público. No caso da pesquisa em tela, pode-se inferir que o ICE tem acesso aos dados de todas as escolas, em especial aos planos de governo, possibilitando-lhe mediar informações e apontar problemas para os quais poderão criar as soluções ou indicar seus parceiros para o Governo. O que está em jogo a princípio é o valor que essas informações produzem no mercado – elas asseguram a estas empresas vantagens competitivas – é o mesmo que possuir um “selo de qualidade e eficiência,” pois prestam serviços ao Governo. O poder de tais organizações se multiplica em função de:

não serem meras fornecedoras de serviços, mas, como inspetoras, tem possibilidade de sugerir o que deve ser reformado no sistema educacional. Ou seja, além de prestarem serviços, por identificarem os problemas, podem ser as primeiras a oferecerem soluções ao governo. (SHIROMA, 2015, p. 68).

Dito de modo diverso, os interesses do setor privado sobre a área educacional superam abundantemente a cobrança de mensalidades. Shiroma (2019, p. 102) salienta que “este é um canal de acesso a informações privilegiadas sobre as áreas de interesse prioritário, onde o Governo vai investir, os produtos e serviços que serão demandados, e a oportunidade de desfrutar das vantagens de ter o Estado como cliente.” Nesta dinâmica, o mercado se torna potencial para o capital, por meio da disposição de produtos e serviços para o setor público. Esta estratégia se expressa no relato do **Consultor ICE 2 (2018, grifos nossos)**:

Quando houve a expansão do ICE, até por conta das portarias que foram publicadas – Portaria MEC 1 e 2 – eles me convidaram para trabalhar como consultora pedagógica.

Isso representa que a expansão do ICE neste serviço se deu com as portarias relacionadas ao EMTI, evidenciando assim a ideia de sustentabilidade mencionada por Martin e Thompson (2010 *apud* SHIROMA, 2015, p. 67-68), a qual está relacionada à característica:

‘habilidade da empresa identificar áreas em desenvolvimento e geração de receitas em longo prazo’. Empresas visam arrebatar contratos com o governo que tenham potencial para desencadear uma longa cadeia de serviços públicos que possam ser providos pelo setor privado.

Assim sendo, pode-se inferir que o ICE possui um acesso privilegiado de informações junto ao Governo e busca tal sustentabilidade, pois ao mesmo tempo em que demanda a necessidade da política, neste caso de EMTI, ele também oferta seus serviços para o Estado. Afirma-se ainda que, por diferentes ambições, empresas privadas buscam atuar no campo da política educacional, principalmente pelo acesso das informações privilegiadas e ao fundo público que lhes possibilitam produzir o lucro. Deste modo, Shiroma (2019) indica que o empresariado obtém nas políticas públicas para educação um espaço próspero para ganhos econômicos e políticos: vende seus produtos e assegura a difusão dos valores, informações e metodologias para fomentar a sociabilidade requerida pelo capital no século XXI, tanto é que o ICE fornece consultoria para governos de várias cidades, oferecendo suporte e gerenciando seus programas de reformas nacionais. Conforme elucida o **Consultor ICE 1 (2018, grifos nossos)**:

*[...] A gente não se convida. A gente só vai onde é convidado. E eu acho que tem muita gente boa, interessada em poder **colaborar com o poder público, com uma educação de qualidade. Eu não vejo como uma ameaça ao fim da educação pública e gratuita aqui no Brasil.** Acho que é, muito dos institutos que eu conheço, quando você olha para os estatutos deles, eles são bem claros quanto à visão, missão, valores. E enfim, essa é a minha visão. **E eu acho que no Brasil ‘tá tendo uma mudança de visão em relação a isso. Porque assim, público e privado existe um muro gigantesco entre eles. Não, não é assim. Eu acho que principalmente o terceiro setor no Brasil, principalmente quando a gente compara com outros países – Estados Unidos, países europeus, eu acho que é bem estruturado. Uns com 15, 20 anos, com condições fortes de apoiar o governo. Daí eu cito o ICE, Vetor Brasil, Fundação Lemann, enfim.***

Neste sentido, Ginsburg (2012 *apud* SHIROMA, 2015, 70-71) sustenta que “parcerias público-privadas servem como um cavalo de Tróia para privatizar responsabilidades do governo.” Disto isto, faz-se relevante analisar a compreensão dos sujeitos entrevistados sobre o que seriam “parcerias público-privadas” na educação, considerando que foi um termo bem explorado neste texto e bastante evidenciado nos discursos:

*[...] parceiro é no sentido de trazer pra ti, te proporcionar uma **nova metodologia**. Olha a contribuição... Se não tivesse todo esse **aparato de conhecimento** que eles trouxeram que nos apresentaram, não sei qual é a política que tem por trás ou alguma situação com o governo do Estado, o Governo Federal, eu não sei, mas eu te digo assim: quando um instituto vem com uma **nova proposta**, te dá todo um **suporte técnico**, então eu chamo de parceiro. (G1, 2019, grifos nossos).*

*Eu vejo que as **parcerias são muito positivas** e nós temos essa parceria público-privada aqui no Amapá. Ela tem nos auxiliado muito, principalmente em relação à **gestão** de diversos processos. Nós sabemos que **trabalhar nas repartições públicas nem sempre é algo bem organizado, como funcionam os processos na esfera privada**. Então eles, nessa gestão dos processos, a **sistematização dos dados, essa busca por melhores resultados** que nós vemos na iniciativa privada, foi trazida para rede pública e nós estamos fazendo administração desses processos. Nós vemos que a Secretaria de Educação teve que se adaptar e ainda está em adaptação para atender a todas essas demandas. Então algumas coisas que funcionavam com certa morosidade precisaram de aceleração para que nós pudéssemos atender às **expectativas dos institutos parceiros**, porque **ele investe no estado**, trazendo os **profissionais que ministram os cursos, a formação de maneira gratuita para o estado [AP]**, o estado não tem nenhum tipo de ônus nesse sentido. Em contrapartida, é preciso que o estado forneça um local e meios para os professores e a gestão escolar apresente bons resultados. Então a Secretaria de Educação precisou mudar alguns processos, rever algumas sistemáticas para poder acompanhar esse ritmo, que foi ditado para nós da iniciativa privada. [...] Então mudou muito para nós, assim, em relação a esses processos a dar **mais celeridade a trabalhar** com **mais objetividade** e, sobretudo, as ferramentas de trabalho foram apresentadas então isso para nós trouxe assim uma diferença muito grande. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).*

Os relatos indicam os tipos de privatização que estão em execução na implementação do EMTI. Os trechos em destaque no discurso do G1 (2019) “nova metodologia; aparato de conhecimento; nova proposta e suporte técnico” evidenciam a privatização do currículo. Já os trechos destacados no discurso da ETI/AP (2018) “sistematização dos dados, melhores resultados; expectativas dos institutos parceiros; mais celeridade a trabalhar; objetividade” além de desqualificar os funcionários públicos e reforçar consenso de que o privado é melhor, expressam a privatização da gestão educacional pública. Para esclarecer tais tipos de gestão, recorre-se a Adrião (2018) que, ao realizar um mapeamento de produções nacionais e internacionais, caracterizou as dimensões e formas da privatização da Educação no Brasil, devidamente sintetizadas a seguir:

Quadro 7 – Matriz das dimensões e formas recentes da privatização da Educação Básica a partir de mapeamento da literatura (1990-2014)

Da OFERTA EDUCACIONAL	Da GESTÃO da EDUCAÇÃO PÚBLICA	Do CURRÍCULO
<p><u>Financiamento público a organizações privadas:</u> Subsídio à oferta por meio de Convênios/contratos/termos de parcerias entre governos e organizações privadas; Subsídio à demanda por meio de incentivos fiscais.</p> <p><u>Oferta privada:</u> Escolas privadas com fins de lucro; Tutorias; Aulas particulares</p> <p><u>Incentivos à escolha parental (subsídio à oferta)</u> Escolas privadas conveniadas ou sob contrato custeadas com fundos públicos (Charter school) Bolsas de estudo (Voucher); Educação domiciliar.</p>	<p><u>Privatização da Gestão Escolar:</u> Transferência da gestão escolar para Organizações com fins de lucro. Transferência da gestão escolar para Organizações sem fins de lucro. Transferência da gestão escolar para cooperativas de trabalhadores e de pais.</p> <p><u>Privatização da Gestão Educacional Pública:</u> Transferência da gestão do sistema educacional para organizações lucrativas por meio de PPPs; Transferência da gestão do sistema educacional para organizações sem fins de lucro.</p>	<p>Compra ou adoção pelo poder público de desenhos curriculares elaborados pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de tecnologias educacionais e demais insumos curriculares desenvolvidos pelo setor privado; Compra ou adoção pelo poder público de Sistemas privados de ensino (SPE).</p>

Fonte: (autor suprimido, 2015 *apud* ADRIÃO, 2018).

Foram classificadas três dimensões da Educação: oferta educacional, gestão da educação e currículo. A primeira dimensão, relativa à privatização da oferta educacional não será discutida devido a não expressar o contexto desta pesquisa, pois não foi encontrada evidências que confirmem o financiamento entre o ICE e o estado do Amapá, o que ainda supõe dúvidas. No que diz respeito à dimensão “Privatização da gestão da educação”

entende-se os termos gestão e administração como equivalentes em seu sentido geral: tomada de decisão sobre recursos e processos adequados para os objetivos educacionais estabelecidos, de modo que a privatização da gestão da educação pública refere-se à subordinação ao setor privado dos processos relativos à definição dos meios e dos fins desta educação. (PARO, 1986 *apud* ADRIÃO, 2019, p. 12).

Esta dimensão da privatização é resultado da reforma neoliberal que introduziu a nova gestão pública ou gerencialismo, ou de concepções ajustadas pela Terceira Via³⁹ e é subdividida em dois âmbitos: a *privatização da gestão escolar* que é “relativa aos processos

³⁹O projeto político da Terceira Via representa uma perspectiva de “modernização política,” que procura orientar o ajustamento dos cidadãos, do conjunto sociedade civil, e da aparelhagem do Estado na justa medida das demandas e necessidades do reordenamento do capitalismo. As referências indicadas pela Terceira Via como de modernização estão ligadas organicamente ao (neo)liberalismo. Portanto, ela pode ser apresentada como um programa comprometido com a atualização do projeto burguês de sociedade e pela geração de uma pedagogia voltada a criar uma unidade moral e intelectual comprometida com essa concepção. (NEVES, 2005, p. 76).

de delegação ou subordinação da gestão de escolas a estes mesmos atores.” (ADRIÃO, 2018, p. 12). Quanto a *privatização da gestão educacional*, a autora menciona que:

Refere-se à presença de corporações e segmentos associados na definição de prioridades educacionais e na implantação de sistemas ou procedimentos para o gerenciamento dessas prioridades, com interesses de lucro diretamente realizados, quando operando com a venda de produtos ou serviços, ou indiretamente, quando mediando a compra ou contratação de insumos e produtos ofertados por seus “parceiros”. Tais processos de transferência da gestão educacional para setores privados assentam-se na possibilidade de introdução de sistemáticas de monitoramento sobre o trabalho pedagógico e sobre as atividades escolares tendo em vista a promessa de geração de informações para qualificar a tomada de decisão e a melhoria dos sistemas de ensino. (ADRIÃO, 2018, p. 19).

Nitidamente, é o caso do EMTI amapaense, em que as demandas deliberadas sobre a política do EMTI da rede pública de ensino estão subordinadas ao ICE e, por conseguinte, a sua rede de parceiros, além das formações e monitoramentos executados por eles. A última dimensão refere-se à Privatização do currículo, que para Adrião (2018, p. 20):

não se refere apenas aos tradicionais processos de compra de insumos e materiais necessários ao ensino (livros, jogos, brinquedos pedagógicos etc.). Trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares.

Estas ações descritas caracterizam a ação do ICE junto à equipe de implementação e também junto às escolas, visto que todas as ações pedagógicas e de gestão realizadas são conforme as diretrizes do modelo de ETI do ICE. Esta privatização do currículo é enfatizada no relato do **G4 (2019, grifos nossos)**:

[...] o ICE o quê que ele te faz, ele te traz um modelo pronto pra você implementar, então ele te traz um modelo pronto e você precisa trabalhar toda aquela dinâmica, aquela estrutura que está ali dentro dos cadernos do ICE, a questão das disciplinas, da Base Nacional Curricular, a questão das disciplinas da parte diversificada que eles chamam, nós temos aí o estudo orientado, prática experimental, eletiva, projeto de vida [...]

Neste sentido, dentre os tipos de operações em que o Terceiro Setor influencia diretamente na prestação dos serviços públicos à população, pode-se dizer que esta relação do ICE com o EMTI no Amapá é uma co-governança. Pois para Callon (2001 *apud* SHIROMA, 2015, 70) a co-governança:

refere-se aos arranjos em que as organizações filantrópicas ou lucrativas atuam com órgãos públicos participando não só da oferta de serviços, mas também de seu planejamento e tomada de decisões, ou seja, tornam-se partícipes da governança. Essa prática é viabilizada pela formação de redes tecnoeconômicas definidas como um conjunto coordenado de atores heterogêneos (laboratórios públicos, centros de pesquisa tecnológica, empresas, organizações financeiras, usuários e governos) que participam coletivamente na concepção, desenvolvimento, produção e distribuição ou difusão de procedimentos para produzir bens e serviços, alguns dos quais levam a transações mercantis.

Observa-se que todas as definições denotam a delegação pela esfera pública, dos meios inerentes às tomadas de decisão sobre os rumos da educação e os mecanismos necessários ao seu atendimento. E esta visão vai se “naturalizando” nos discursos:

*[...] Não sei se você conhece um pouco da história do ICE, mas a ideia é **pegar boas práticas de gestão** de outras escolas, de governos, de **empresas**, adaptar a esse mundo chamado escola e tentar **replicar Brasil afora** essas boas práticas. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).*

*A gente sabe da parceria do Governo do Estado, mas ela veio aparecer bastante, principalmente agora na gestão da professora Gorete [Secretária de Educação]. Eu sempre coloco na minha fala que eu vejo na professora Gorete, assim, que **ela é uma administradora**, tanto é que eu gosto quando ela faz os encontros nossos pelo SEBRAE, a parceria dela com o SEBRAE é interessante porque **a gente vê assim a escola não só como um órgão público, mas como uma empresa, e a gente tem o costume de ser taxado porque órgão público é bagunçado e uma empresa privada tem regras, tem normas, e a gente segue, e a gente vê que a escola hoje ela é isso, é uma empresa, apesar de ser pública, mas ela é uma empresa** [...] O funcionário chega a hora que quer, ele faz o que quer, ninguém tem assim aquela coisa de seguir aquele norte sabe? Parece que **o serviço público ele é desorganizado**, e a gente enquanto escola hoje enquanto escola [...] em TI, a gente vê que a gente tem um norte sabe, a gente tem que seguir, a gente tem o nosso plano de ação, então a gente segue tudo aquilo durante o ano. Então ali estão as normas, está as regras, eu vou cumprir, o que dá pra mim fazer eu faço, se não dá a gente volta, faz de novo, refaz, não é que nem antigamente, ah não deu, a gente passa por cima, então é aquilo ali, eu vou seguir aquilo ali, **tem gente me cobrando aqui atrás que eu tenho que fazer aquilo, tá vindo lá de cima eu tenho que fazer, não tem como eu fugir, no meu e-mail tá lá, ‘tá me cobrando no meu e-mail, ‘tá no e-mail da escola, então pra onde eu vou eu ‘tô ligada à escola. Então não é chegar aqui só pra trabalhar, saiu daqui acabou, e a gente ‘tá assim estudando o programa, ele te cobra esse estudo, esse direcionamento que tu tens que ter, sabe? É muito bom por isso. (G6, 2019, grifos nossos).***

Em síntese, pode-se dizer que a solução para a “crise de qualidade” na educação, segundo os neoliberais, é a articulação da *centralização* do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes) e *descentralização* dos procedimentos de financiamento e gestão do sistema. Calcado nesta racionalidade, o Estado estimula e garante o privilégio da esfera privada e assim transformam as instituições sociais na área da Educação em empresas, neste caso a Escola, o que representa a redefinição do papel do Estado.

Quanto às concepções sobre a “corresponsabilidade,” a qual é também uma palavra que está no *slogan do ICE*, foi ressaltado pelos diferentes sujeitos:

Acho que a principal contribuição que a gente deu foi fazer da EMTI uma política de corresponsabilidade no sentido de gestão da palavra, né? (Consultor MEC, 2019, grifos nossos).

[...] é que assim, todos nós somos corresponsáveis né? Para que realmente a gente tenha uma sociedade melhor. Seres humanos melhores, porque isso vai refletir numa sociedade melhor. E o que a gente vai deixando, a gente sempre trabalha na perspectiva de que assim, por onde você passou, você deixou melhor ou pior? O que que você agregou de valor ali? Então assim, todo mundo tem responsabilidade nesse processo. O próprio jovem é o responsável pelo processo dele, né, os pais, a escola, a sociedade em geral. Então o quanto dessa corresponsabilidade cada um contribui nessa construção. Coloca ali o seu tijolinho. (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).

Todos nós somos corresponsáveis, inclusive nós temos uma premissa, que é a corresponsabilidade. A corresponsabilidade, ela envolve a família do estudante, envolve a comunidade onde está inserida essa escola, envolve os parceiros que essa escola tenha. Eu sou, enquanto professora, responsável pelas turmas onde eu dou aula, mas eu sou corresponsável pelos resultados de toda minha escola. Eu, enquanto cidadão, eu divido a corresponsabilidade pelos resultados das escolas da minha cidade, das escolas do estado. Então todos nós temos responsabilidades, se eu vejo a escola do meu bairro sendo saqueado e eu não faço nada, eu ‘tô sendo cúmplice, né? Então, nesse sentido, de trazer a sociedade para contribuir com a educação pública, para que nós tenhamos uma educação pública de qualidade, a fim de gerar esse pertencimento na comunidade, junto às escolas para preservar para cuidar e para auxiliar no seu crescimento. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

Olha, sinceramente a corresponsabilidade seria o fato de que você tem um segmento, que no caso é um segmento privado que se predispõe a atuar junto com o Estado no sentido de buscar melhoria educacional. Eu vejo a corresponsabilidade deles no caso como sendo dessa forma, você tem ali um instituto, agora a gente sabe que por trás de tudo isso existe a questão de que é um instituto privado, a gente sabe que a iniciativa privada não faz nada sem o retorno, eu não sei qual é o retorno necessariamente, mas a gente sabe que tem que ter um retorno, que a iniciativa privada ela trabalha nesse sentido, mas eu vejo que se eu for trabalhar a íntegra da palavra a corresponsabilidade, o Instituto de Corresponsabilidade exatamente pelo fato de que ele se dispôs junto com o Estado, fazer com que a educação ela melhore e ela atinja índices de excelência e consiga melhorar a questão dos rendimentos e da formação dos estudantes no âmbito estadual, no caso. (G4, 2019, grifos nossos).

Foram destacados três relatos, sendo um de consultor, outro de representante da ETI/AP e um de gestor escolar. Neles a ideia de que – todos são responsáveis – é evidente e trata-se de uma concepção de sistema do Banco Mundial. Shiroma (2015, p. 69) destaca:

A ideologia do trabalho em rede com participação do chamado Terceiro Setor envolve por *slogans* como democracia, cidadania, coesão social, empoderamento produz o ocultamento da destinação de recursos públicos para o privado, que passa despercebida, ofuscada pelo brilho sedutor do conteúdo e forma do que promete: envolvimento da sociedade civil no provimento de melhores serviços, personalizados ao contribuinte.

Essa noção de corresponsabilidade constrói uma ilusão democrática, de dar voz a todos, reduzindo assim as reclamações e redistribuindo as pressões, ou seja, é uma estratégia que visa aliviar as tensões e contradições, tira o Estado da linha de frente das reivindicações e das críticas da população. Na essência, trata-se de um processo de reconfiguração do espaço público, por meio do qual os grupos empresariais, alegando o princípio do direito à educação de qualidade, ampliam sua atuação nas mudanças de políticas sociais e mantêm o aparente discurso de responsabilidade social empresarial, voluntariado e estímulo à filantropia.

4.2 A Gestão Escolar e a busca da Escola eficaz

“a gente acabou tendo que engolir.” (G4, 2019)

Na educação, os neoliberais introduziram o consenso de que os problemas educacionais decorrem da “ineficácia” da gestão. Afirmam que não falta recursos para a área, e sim gestão, pois são mal geridos; alegam a necessidade de profissionais eficazes com competências para gerenciá-los. Baseados neste discurso, “esse movimento colocou os diretores de escola no centro das agendas, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes.” (SHIROMA, 2018, p. 92). Isto provocou a temporada de profissionalização de gestores e professores nos anos de 1990.

Conforme Santos (2012) é nos anos de 1960 que surge o movimento de escolas eficazes, decorrente da pesquisa realizada por James Coleman (2008), cujo objetivo era verificar se a Escola fazia diferença para o aprendizado dos estudantes. Se assim o fosse, o aspecto que a diferenciava daquelas que não ofertavam o mesmo aprendizado, é a seguir apresentado:

Coleman (2008) concluiu que a diferença para o aprendizado dos alunos estava menos na escola e mais no background dos alunos, ou seja, importava mais para os objetivos de aprendizado conhecer as origens socioeconômica e cultural dos alunos do que propriamente saber a qual escola pertenciam. [...] O fator escola só poderia ser considerado importante se observada a lógica de insumos e resultados do aprendizado. Tomava as escolas como uma espécie de sistema fechado, uma caixa preta, e enfatizava que se deveria atentar para a formação de professores, livros didáticos, elaboração de currículos, pois, se fossem adequados, produziriam bons resultados. (SANTOS, 2012, p. 67-68).

Esses ideais dos anos de 1960 estão presentes na atualidade. Tal observação está assentada no relatado dos entrevistados:

*A minha função de consultor em gestão educacional, onde além de formações muitas delas voltadas para a equipe gestora da escola, então quando a gente fala da equipe gestora no modelo das Escolas do Novo Saber é gestor, diretor adjunto e coordenador pedagógico. E os professores coordenadores de área também apoiam a gestão. Então, é, enfim, **dar formações sobre o modelo de gestão** pra essas pessoas, pra esses profissionais e além disso, **participar dos Ciclos de Acompanhamento Formativo**, onde eu, junto com uma consultora pedagógica do ICE, mais a equipe de implantação que, no caso, é a ETI, a gente **visita as 8 escolas** pertencentes ao programa de ensino integral e **passamos um dia**; tem um **roteiro**, existe uma **pauta**, existe um **objetivo**, existe um **foco**, onde o meu **principal objetivo é tirar dúvidas, alinhar, dar pontos de atenção**. Saber como a gestão da escola pode **avançar em relação a pleno entendimento da aplicação do modelo de gestão do ICE para a educação em tempo integral**. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).*

*Nós tivemos uma **formação pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**, que é uma formação sobre **modelos pedagógicos e modelos de gestão** que está sendo implantado nas escolas. Inclusive, enquanto coordenadora da equipe, eu tenho algumas **funções que são cobradas pelos institutos parceiros** e tenho as minhas funções junto ao Ministério da Educação e à Secretaria de Educação. **Eu, enquanto líder da equipe, eu sou responsável por todos os processos**: os das escolas, os da implantação do modelo; eles competem a mim, tanto da parte pedagógica, quanto de gestão, quanto da parte de infra e dentro da equipe. **Eu divido essas funções com especialista pedagógico como especialista de gestão e como especialista de infraestrutura**. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).*

*Eu vejo que pelo fato de ser esse modelo que é a **iniciativa privada**, é uma proposta que **exige resultado**, que exige **eficiência**, e esse é o ponto positivo, porque eu preciso de um gestor que tenha capacidade de trazer resultados, de se **empenhar**, de buscar o melhor possível da sua equipe, da sua escola, dos seus estudantes, [...] Você traz **uma dinâmica da estrutura privada para dentro da escola pública**, então **ela exige o compromisso de todo mundo, desde o gestor até os estudantes**. [...] O ICE ele direciona basicamente dizendo como é que eu posso ser um líder servidor. [...] tanto a equipe gestora que é o diretor, o diretor adjunto e o secretário, quanto a equipe docente, nós **fazemos a formação para compreender a metodologia do programa**. Então houve essa capacitação, a gente compreende que o diretor aos moldes da ETI tem uma **responsabilidade além da gestão**, porque ele também tem essa responsabilidade pedagógica de **'tá acompanhando a questão de toda a formação do aluno, de toda a dinâmica que envolve o serviço técnico também**. Então **é uma metodologia que exige muito do gestor, exige muito empenho**, exige a necessidade de você estar fazendo estudo, tentando compreender como é que funciona, e **exige que você dê todo o suporte de orientação pra tua equipe pra que as coisas aconteçam**, senão você vai sentir dificuldade de ter um **resultado satisfatório**. (G4, 2019, grifos nossos).*

Shiroma (2018) salienta que tais ideais são identificados, sobretudo nas recomendações de OM, que indicam o uso de tecnologias de informação e comunicação, bases curriculares e avaliações externas como elemento fundamentais para produzir escolas eficazes. Eficiência, informatização e qualidade tornaram-se o princípio do discurso da modernização educacional e aos poucos, os diretores são conhecidos como gerentes.

Os discursos sobre gestão escolar ao qual se refere esta subseção corresponde ao “bem-estar social”⁴⁰ e ao “novo gerencialismo,”⁴¹ conforme discutem Gewirtz e Ball (2011), com base nos estudos de Clarke e Newman (1992): “[...] a reestruturação do Estado de Bem-Estar Social pela nova direita representa um ataque ao ‘profissionalismo’ e uma tentativa de substituí-lo por um ‘novo regime gerencial.’” É o que se identifica nos relatos a seguir:

O processo de gestão, assim, é desenvolver a gestão, [...] a gente tem o material do modelo pra nos fundamentar, e aí a partir do momento que eu começo a fugir desse material, eu sou chamado, o ICE me chama, no caso os consultores vêm me chamar, vêm esclarecer que a gente tem um modelo a seguir, a gente precisa fazer esse modelo [...] mas o ICE vem justamente pra nos fundamentar, pra nos dar essa base, essa sustentação, e eles têm os consultores de gestão, os consultores pedagógicos. (G8, 2019, grifos nossos).

Bem, eu acho que o gestor nesse modelo pedagógico, não somente o gestor, toda a equipe escolar ela tem muitas atividades, tem muitos afazeres. [...] Se a escola estiver bem, o gestor está bem, se o estudante tiver um índice que não for favorável eles podem indicar uma substituição de gestor, como inclusive aconteceu comigo agora. Acharam que a escola em um determinado momento não ficou bem, aí eu disse ‘não, eu fiz um processo seletivo, tem que ser respeitado, eu respondo, eu estou fazendo a minha parte, eu não posso responder porque não teve isso na escola [...] Olha, eu acho que a escola perdeu sua autonomia, sinceramente a autonomia do gestor ela é questionável hoje, questionada, não sei se pela equipe, pode ser mal interpretada, mas eu me vejo assim, sabe, enquanto autonomia ela ‘tá fragilizada/deteriorada, talvez numa má interpretação. (G3, 2019, grifos nossos).

Para melhor compreender esta análise recorre-se a Gewirtz e Ball (2011, p. 200). Os autores apresentam a diferença entre liderança no Bem-Estar Social e a liderança gerencialista, tal como indicada no quadro adiante:

⁴⁰Bem-Estar Social (welfarism) é um termo guarda-chuva que abarca diversos conjuntos de conceitos frequentemente contraditórios. Abrange vasta gama de valores, práticas e opiniões divergentes sobre o que constitui o interesse público e sobre quais estratégias são mais adequadas para atendê-lo. [...] Dentre os discursos mais populares relacionados à educação no Bem-Estar Social, desde fins dos anos 1960, estão aqueles que giram em torno de compromissos ideológicos com igualdade de oportunidades, valorização de todas as crianças por igual, relações de igualdade e apoio, acolhimento, concepção centrada na criança, escola não seletiva, assimilacionismo, multiculturalismo, antirracismo, respeito à diversidade sexual, práticas não sexistas, desenvolvimento de cidadãos críticos, participação democrática e transformação social. Além disso, “gestão colegiada, atendimento, profissionalismo e não exploração são valorizados.” (CLARKE; NEWMAN, 1992 *apud* GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 198).

⁴¹[...] Vê o sistema de controle burocrático pesado, contraproducente e repressivo do “espírito empreendedor” de todos os empregados. Sua noção de caminho para o sucesso competitivo está em flexibilizar os sistemas formais de controle [...] e enfatizar o valor de motivar as pessoas para produzir “qualidade” e esforçarem-se para conseguir “excelência.” Os administradores se tornam líderes em vez de controladores, fornecendo as visões e inspirações que geram um compromisso coletivo ou corporativo em “ser o melhor.” (NEWMAN; CLARKE, 1995 *apud* GEWIRTZ; BALL, 2011, p. 199).

Quadro 8 - Principais características do Bem-Estar Social e do novo gerencialismo

Bem-Estar Social	Novo gerencialismo
Sistema de valores voltado ao serviço público	Sistema de valores orientado ao cliente
Decisões guiadas pelo comprometimento com “padrões profissionais” e valores, tais como: igualdade, assistência, justiça social	Decisões instrumentalistas guiadas pela eficiência, custo-eficácia, busca por competitividade
Ênfase nas relações coletivas com os funcionários – por meio dos sindicatos	Ênfase nas relações individuais mediante marginalização dos sindicatos e de novas técnicas gerenciais, tais como Gerência da Qualidade Total (GQT) e Gerência de Recursos Humanos (GRH)
Consultiva	Autoritária
Racionalidade substantiva	Racionalidade técnica
Cooperação	Competição
Gerentes socializados dentro da área e valores específicos do setor de Bem-Estar Social: educação, saúde, assistência social	Gerentes socializados gerencialmente, dentro da área dos valores da “gerência”

Fonte: Gewirtz e Ball (2011, p. 200).

Diante destes apontamentos, nota-se que o processo de implementação do EMTI no Amapá tem se dado pela tendência gerencial. Uma vez que, de forma geral, os sujeitos entrevistados evidenciam uma narrativa com os ideais deste tipo de gestão, em que estão implantando uma cultura escolar gerencial predominantemente em acordo com o discurso hegemônico do mercado e valores empresariais:

*Já ouviu falar no **controle de qualidade**? Olha é incrível. Se você forma, mas não acompanha e apoia, não vira nada. Então tem que ter esse acompanhamento. A **‘alma do negócio’** ‘tá aí. **Sem controle, não há qualidade**. E aí quando eu falo controle não é na perspectiva né de vigilância. Mas é de apoiar mesmo. Acompanhar e apoiar. [...] Porque aqui não é rotina de acompanhamento das escolas, né? A gente percebeu que a **Secretaria não tem isso estruturado**. Como é que se acompanha as escolas, as escolas **precisam entregar resultados**. **Precisam prestar conta**, tanto das questões financeiras, né, de verba, quanto do trabalho dela. Como que ela não presta conta para sociedade do trabalho que ela faz? E a gente percebeu que aqui o **índice de reprovação é altíssimo**... Uma coisa assim, absurda, ou seja, **não existe um acompanhamento, nenhuma responsabilização**. (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).*

*[...] Quando eu comecei a trabalhar com **instrumentos de gestão** do meu tempo, do meu trabalho, quando comecei a trabalhar com os **planejamentos de uma forma mais sistematizada, que a gente não costuma ter em algumas escolas**. Então, que eu não tinha quando eu trabalhava na escola parcial lá. Fui aprender isso na escola em tempo integral, quando eu vim para uma. Foi quando eu vim **para equipe de implantação que eu voltei a ter esse contato**, né, novamente com...com essa **metodologia**. Eu consigo hoje enxergar maneiras diferentes de trabalhar, maneira mais **sistemática, mais prática, mais objetiva**. Então assim a **TGE [Tecnologia da Gestão Educacional]**, que é o nosso instrumento de gestão, nos auxilia a fazer um planejamento, a ver o todo da escola. Então a gente precisa trabalhar com **descentralização, com delegação planejada**, eu preciso ter confiança com quem trabalha comigo, conhecer, eu não posso cobrar que quem trabalha comigo chega no horário, se eu não chego no horário, eu preciso trabalhar pensando no **“ciclo de melhoria contínua”**, eu atingir a minha **meta**. (ETI/AP, 2018).*

Nos discursos estão presentes as noções do gerencialismo e na prática o monitoramento aparece disfarçado de “apoio as escolas.” Além disso, identifica-se também uma linguagem que desqualifica a Escola, em especial a do tempo parcial e a ideia de metodologia empregada nesse processo acaba por dissimular a ideia de conteúdo e sentido especificamente técnico, que é a TGE. Assim, para Santos (2019, p.8):

Aqui também, o produto esconde o processo. Como no reino das mercadorias o valor de uso se subsume ao valor de troca, a substância à forma. [...] A indústria da Educação Privada é a forma mais adequada para o fim esperado, se for a distância, ainda melhor. Aqui também a eficácia, entendida como atingir os fins propostos com o menor gasto possível, tão difundida pelas Organizações Multilaterais, se manifesta em sua plenitude ideológica, escondendo a substância destruída em nome da forma reluzente das metas atingidas.

Em síntese, se vive um esgotamento do conteúdo substantivo das práticas educativas como campo de pesquisa, formação profissional, criação de conhecimento e desenvolvimento humano. Para evidenciar esse modelo de gestão nas *Escolas do Novo Saber*, destacou-se o relato do Consultor ICE 2 e o do G4, os quais detalham esta prática:

*[...] tem um caderno, que a gente chama de **TGE – Tecnologia da Gestão Educacional – voltado pra formação da liderança ou diretor**, né. Então tem essa formação também que é para organizar rotina dele, a formação pra organizar as rotinas pedagógicas. E aí nessa formação a gente trata desde a **concepção**, uma visão que se tem de educação, os **paradigmas** que a gente precisa quebrar também, pra chegar numa estrutura realmente que agregue, não é, **qualidade nesse processo**. Como é que a escola se organiza, em termos de instrumentos, de análise e tudo mais. Por isso que a gente chama de rotinas pedagógicas, porque isso tem que virar rotina dentro da escola. Aí se trabalha o **monitoramento quinzenal do currículo**, como é que vai movimentar toda a **parte diversificada**, a partir desse monitoramento e tudo mais. São os **alinhamentos**, as reuniões de **fluxo** e assim vai... (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).*

*[...] Existe um material que é o Kit, são os livros do ICE, como eu te falei eles trazem um **programa pronto**, esse programa pronto ele te mostra como que você vai trabalhar, vai desenvolver cada uma das propostas: estudo orientado, eu tenho o guia, o livro que te ensina ou que te orienta como é que você vai fazer o estudo orientado; a **TGE-Tecnologia de Gestão Educacional** eu tenho um livro aonde ele te orienta como é que tem que ser a dinâmica da gestão escolar dentro da proposta do ensino de TI, eletiva, todas as situações que estão inseridas dentro desse contexto elas estão especificadas dentro dessa proposta que é o caderno do ICE, de onde vêm todos esses esclarecimentos. (G4, 2019, grifos nossos).*

Estes relatos referentes ao modelo TGE apresentam termos específicos do consenso e da linguagem empresarial – tecnologia, qualidade, monitoramento, alinhamento e fluxo. Para o neoliberalismo a fronteira de eficiência do sistema educacional seria possível quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. (FREITAS, 2018). Para Heloani (2018, p. 187) trata-se de

“privatizar parcela significativa das organizações públicas e modificar o modelo da administração pública, ou melhor, introduzir princípios e pressupostos do setor privado para a esfera estatal.” Desta forma, apresentam-se as premissas da gestão no EMTI:

*[...] na gestão a gente trabalha com 5 premissas. Que é do **protagonismo**, olhando pro estudante a gente quer formar no modelo de ensino integral, um estudante autônomo, solidário e competente. Na premissa da **formação continuada** a gente tá olhando pros professores, então, essa melhoria contínua, essa formação contínua. Na premissa da **excelência de gestão**, a gente olhando pra uma gestão escolar, buscando cada vez mais melhores resultados, indicadores sendo melhorados. Na premissa da **corresponsabilidade**, a gente ‘tá falando dos parceiros e da comunidade escolar. É aqui que entra o ICE. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).*

Fica evidente que na implementação do EMTI existe um modelo de gestão específico a ser seguido e que é baseado na cultura de metas, planilha de indicadores e avaliação, bem como são executadas práticas de monitoramento. De modo prático, indica-se a seguir o Quadro 9, que evidencia as ações do ICE e o modo como vem operando a política do EMTI no Amapá:

Quadro 9 - Ações do ICE na implementação do EMTI no Amapá (2016-2018)

DATA	AÇÕES	OBJETIVOS	PÚBLICO-ALVO
5 a 09/12/2016	Formação Inicial da Equipe de Implantação	Formar a Equipe de Implantação na Metodologia a ser implementada na UF	Técnicos da SEED/AP que compõem a Equipe de Implantação
25 e 26/01/2017	Apresentação da Governança do Programa	Nivelar informações sobre reuniões de governança entre os institutos e a SEED.	Equipe de Implantação e Gabinete da Secretaria
27 a 31/03/2017	Formação Inicial das Equipes Escolares	Formar equipes escolares na Metodologia a ser implementada.	Professores e gestores das escolas EMTI.
3 e 04/04/2017	Acolhimento	Apresentar o conceito, a operacionalização e as diferentes formas de Acolhimentos no modelo da Escola da Escolha.	Estudantes e pais.
17 e 18/04/2017	Formação de Rotinas Pedagógicas	Formar Rotinas Pedagógicas	Coordenadores pedagógicos e professores coordenadores de área.
19 e 20/04/2017	Formação de Projeto de Vida	Apresentar os princípios fundamentais do Modelo Escola da Escolha.	Coordenadores pedagógicos e professores de Projeto de Vida
2 a 4/05/2017	Formação de Rotina do Diretor e Liderança Servidora	Formar Rotina do Diretor e Liderança Servidora	Diretores e Diretores Adjuntos
5 a 12/05/2017	I Ciclo de Acompanhamento Formativo nas escolas.	Garantir o pleno entendimento (fundamentos, princípios e metodologias) do Modelo de Gestão fundamentada na TGE e Modelo Pedagógico - ênfase na Parte Diversificada.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI

12 a 16/06/2017	Semana de Protagonismo	Fortalecer na escola o Princípio Educativo do Protagonismo, por meio de uma das suas práticas e vivências mais potentes: o Clube de Protagonismo .	Estudantes
05 e 06/09/2017	ICE CAFÉ	Atuar na perspectiva da melhoria contínua dos processos educativos materializados no Plano de Ação da SEE e das escolas.	Gestão escolar e coordenação Pedagógica
Data não informada	II Ciclo de Acompanhamento Formativo nas escolas.	Garantir o pleno entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico - ênfase na Parte Diversificada e às implicações no cotidiano da Escola.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
Data não informada	III Ciclo de Acompanhamento Formativo nas escolas.	Garantir a consolidação no domínio, entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e do Modelo de Pedagógico - ênfase na Parte Diversificada e às implicações na trajetória da Escola.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
8 a 12/01/2018	IV Ciclo de Acompanhamento Formativo nas escolas.	Atestar que há domínio completo, entendimento pleno e correta aplicação dos Modelos, gerando satisfação a todas as partes, comprovado pelos resultados crescentes.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
27 a 29/02/2018 12 e 13/06/2018	Formação Inicial de Gestores	Formar Equipe de Implantação na Metodologia a ser implementada na UF	Gestão escolar
13/03/2018	Projeto de Vida	Apresenta os princípios fundamentais do Modelo Escola da Escolha.	----
14 a 16/03/2018	Formação de Nivelamento	-----	----
16 a 20/04/2018	Semana de Protagonismo	Fortalecer na escola o Princípio Educativo do Protagonismo, por meio de uma das suas práticas e vivências mais potentes: o Clube de Protagonismo .	Estudantes
23 a 09/05/2018	I CAF	Garantir o pleno entendimento (fundamentos, princípios e metodologias) do Modelo de Gestão fundamentada na TGE e Modelo Pedagógico com ênfase na Parte Diversificada.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
10 a 21/08/2018	II CAF	Garantir o pleno entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico - ênfase na Parte Diversificada e às implicações no cotidiano da Escola.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
07 e 08/08/2018	ICE CAFÉ	Atuar na perspectiva da melhoria contínua dos processos educativos materializados no Plano de Ação da SEE e das escolas.	Gestão escolar e Coordenação Pedagógica
16 a 25/10/2018	III CAF	Garantir a consolidação no domínio, entendimento e correta aplicação do Modelo de Gestão e do Modelo de Pedagógico - ênfase na Parte Diversificada e às implicações na trajetória da Escola.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI
07 a 16/01/2019	IV CAF	Atestar que há domínio completo, entendimento pleno e correta aplicação dos Modelos, gerando satisfação a todas as partes, comprovado pelos resultados crescentes.	Gestão escolar, coordenador pedagógico, professor coordenador de área, EI

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que as formações são a produção ininterrupta de consenso e que uma das consequências dos movimentos de “reforma” é o Gerencialismo, tal como definido por Gaulejac (2007, p. 261-262) é um movimento em que:

as considerações econômicas sobredeterminam os aspectos da vida social. A abordagem contábil impõe suas normas aos negócios públicos, a gestão privada se torna a referência central para governar os homens. Os homens políticos pensam em fundar a eficácia de sua ação no modelo gerencialista, ao passo que desvalorizam a ação pública.

Shiroma (2018, p. 94) levanta outra questão, ao indicar que “a perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada.” Nitidamente a TGE confirma esta perspectiva, pois requer um líder prático e técnico, não abre espaço para reflexão nem sugestões, conforme relatou o representante da **ETI/AP (2018)** e o **G3 (2019)** respectivamente:

*O ICE ele tem estruturado o modelo pedagógico e de gestão que é intitulado por eles, do modelo da **Escola da Escolha** e existe toda uma parte estruturada do currículo, onde nós temos, na parte diversificada, a **tutoria**, as aulas de **estudo orientadas**, aula de **projeto de vida**, disciplinas eletivas. Então, **existe todo o material estruturado, os professores recebem formação para trabalhar nessa metodologia de êxito.***

*Olha, a parceria é lógico que ela foi muito salutar, no entanto, eu penso como educador que nós **temos que ter um modelo de educação em TI do Amapá**. Eu acho que ainda valeu a pena o que o ICE falou porque eu acho que nós **devemos ter outras literaturas, outras fontes de pesquisa, e a escola também ela precisa de sua liberdade**. Então nós ficamos surpresos como se fosse uma vantagem, o ICE veio e adentrou, mas ‘**tá aqui o nosso material, então eu não posso utilizar nenhum outro modelo, nenhuma outra nomenclatura que não seja a dele**. Certa vez eu fiz um estudo que era para reeducar o modelo, inclusive até no estudo eu fiquei um pouco contrariado, por exemplo, se eu for te falar que nós vamos estudar o Projeto de Vida’, eu vou tirar cópia disso aqui, nós vamos ler, não posso fazer nem uns slides, tem que ser lido exatamente do jeito que está aqui. Então, eu **‘tô rezando a cartilha do ICE**, eu não posso mudar uma letra, **o meu lado interpretativo não está sendo usado, então o Estado do Amapá ele precisa ter ou se perceber nessa dimensão**. Então, o ICE ele é muito legal, a gente aprendeu muita coisa com eles, **mas não foi respeitado a cultura do Amapá, a nossa cultura regional, os nossos meninos tomam açaí, depois dormir um pouquinho e não se tem isso.***

Nesta lógica, empresas de consultorias multiplicam-se negociando modelos, receitas e expertise, embasadas no discurso de que assim como salvaram empresas da crise, poderão também “salvar” as escolas. Para Shiroma (2018, p. 96), “evidencia-se o caráter instrumental da educação proposta pelo capital, por meio dos OM e a natureza interesseira do ‘direito à aprendizagem.’” Fica nítida a contradição desse modelo aparentemente direcionado ao estímulo do conhecimento, da inovação e da qualidade ao lado de medidas impulsionadoras da precarização e da desintelectualização dos profissionais de educação, neste caso dos gestores e professores. Evangelista (2008) expõe que os reformadores internacionais buscam reverter os professores definindo o que devem saber e podem fazer e assim pretendem reconfigurar a escola pública e enfraquecer os sindicatos e desorganizar as lutas coletivas. Por este ângulo, destaca-se um trecho do relato do **Consultor ICE 2 (2018, grifos nossos)** ao referir a própria atuação diante do trabalho docente:

*[...] E a ideia é: **quebrar paradigmas**, pra instalação de novos paradigmas, que não é uma coisa simples. É muito difícil. Você vai mexer com a cultura escolar, com concepção de educação. Que aí derivam, da concepção de educação, as práticas desse professor, as práticas que ele tem de avaliação. Então, é um trabalho de formiguinha. Por isso que a gente pede **muito, muito, muito envolvimento do professor, com leituras**. O professor precisa ler. [...] E o que a gente percebe, no Brasil, é que **o professor não quer estudar. É uma dificuldade muito grande, né, que ele se debruce né nas leituras**. [...]*

O discurso em epígrafe é característico do Banco Mundial. É patente que essa organização promove a desqualificação docente, como se verifica no excerto a seguir:

[...] tornar as escolas e professores mais responsáveis pelos resultados, especialmente pelos resultados da aprendizagem, tornou-se um desafio central para os formuladores de políticas educacionais em ambos os países desenvolvidos e em desenvolvimento. (WORLD BANK, 2011b, p. 141).

Em conformidade com Shiroma (2018, p. 100), “os autores [neoliberais] alegam que o fracasso na aprendizagem dos alunos se dá pela falta de ‘boas’ práticas, ou seja, na visão do BM, a aprendizagem ‘irrelevante’ deve-se aos ‘professores ruins’ e às ‘práticas incompetentes.’” Nesta sequência, criticam os cursos de formação de professores ofertados pelas universidades e defendem a ênfase no praticismo ao invés da teoria, pois para eles o estudo teórico não melhora a prática e nem gera resultados. Faz-se assim necessário conhecer as determinações do projeto educativo do Banco, assim como suas orientações políticas relativas à pobreza para se compreender o movimento histórico desta temática, pois conforme Decker e Evangelista (2019, p. 4-5):

O projeto do Banco atribui à educação escolar a responsabilidade pelo crescimento econômico e a redução da pobreza, legitimando o desenvolvimento da escolarização numa perspectiva meritocrática, instrumental e de formação de capital humano para atendimentos às demandas do capital. Quatro linhas são essenciais nesse projeto: Educação para o alívio pobreza e para o desenvolvimento econômico; Educação para as competências e formação de capital humano; Educação de classe mundial; e Educação para o século XXI.

Nesta discussão, é importante também lembrar o papel que o Grupo Banco Mundial representa. Dentre suas prescrições para a Educação pode-se constatar que:

‘é o maior provedor externo de fundos e expertise para educação no mundo e seu objetivo aparente é aumentar o desenvolvimento econômico e social dos países pobres do mundo.’ E o faz, diretamente, por meio de provisão de recursos financeiros, recomendações, pesquisas e treinamento, e, indiretamente, atuando como líder internacional nas iniciativas de alívio à pobreza. (MUNDY; MENASHY, 2012 *apud* DECKER; EVANGELISTA, 2019, p. 3).

Deste modo, conforme Laval e Weber (*apud* ANTUNES, 2007, p. 426) o Banco se constituiu como “uma nova ordem educativa mundial” e a Educação passou a ser prevista, projetada e pautada por centros de poder em conformidade com o desenvolvimento do capital. Tanto que as políticas educacionais são justificadas por essa lógica do “alívio da pobreza,” o que caracteriza o discurso do **Consultor MEC (2019)**, ao relatar sobre os critérios instituídos pelo MEC para a seleção das escolas de EMTI:

*o primeiro critério é o nível socioeconômico. Então a gente mandava pro estado todas as escolas que tinham um nível socioeconômico inferior ao máximo permitido por aquele estado. Existe um indicador do MEC chamado INSE e ele é separado em 7 níveis, onde o primeiro nível é o mais pobre, digamos assim, e 7 é o menos vulnerável. Então dependendo do estado, então por exemplo, estados do Sul, que é uma região um pouco mais rica, ou estados do Nordeste, que tem estados mais pobres, a secretaria não podia indicar uma escola de nível 7. Ela tem toda uma rede de escolas de nível 1 a 4. Então foi isso que a gente fez. Estado a estado, limpar entre aspas, escolas que eles não poderiam indicar por serem escolas com mais recursos já. Um segundo critério foi o de infraestrutura. **O EMTI exigia uma infraestrutura mínima básica** pra começar o programa. E era uma estrutura bem enxuta, mas a gente colocou esse **filtro mínimo** e escolas que não atingiam 4 desses itens também não foram disponibilizadas para o estado. E, nós queríamos incentivar o modelo de educação integral que fosse essencialmente propedêutico, né. Então na segunda adesão ao programa, nós também colocamos uma **condicionalidade** das secretarias indicarem, no máximo, 25% das escolas que fossem profissionais, esses outros modelos, né. Que não são propedêuticos. Então foram basicamente essas 3 travas com uma quarta que era, escolas que não tinham mostrado nos anos anteriores, terem capacidade de ofertar matrícula no tempo integral no nível que a gente considerava adequado. Então escolas que tiveram, que tinham menos do que 60 matrículas no Ensino Médio no ano anterior, também não foram disponibilizadas pro estado indicar.*

Percebeu-se ainda que estes critérios são desconhecidos pelos gestores escolares. Isto indica que, segundo Bowe e Ball (1992) citado por Shiroma, Campos e Garcia (2005, p. 435) “a geração e implementação da política são momentos distintos. A despeito do discurso da descentralização, crescem as políticas centralizadoras de administração.” No caso do EMTI amapaense constata-se essa realidade pela falta de comunicação e transparência por parte da SEED no processo de escolha das escolas, visto que a maioria dos gestores não sabe ao certo o motivo de sua escola ter sido eleita para implantar a ETI. Seguem os relatos do representante da SEED e de gestores:

*Nós seguimos as orientações do MEC, né, o MEC pré-selecionou, via **PDDE** as informações que as escolas informam no PDDE e traçaram o perfil dessas escolas. Nós **recebemos uma lista dessas escolas que poderiam receber a implantação** e nós tentamos, no primeiro momento, implantar nas escolas que teriam as melhores condições de infraestrutura para receber. Embora saibamos que, mesmo as escolas com as melhores infraestruturas, necessitassem de intervenção de manutenção preventiva, corretiva e as adaptações, que hoje estão sendo feitas pela secretaria de infraestrutura. Então, no primeiro momento, essa foi a nossa maior estratégia, quais seriam as nossas escolas, onde nós poderíamos implantar o*

tempo integral, tendo o mínimo de trabalho com essa parte de infraestrutura, para atender os alunos das 7h da manhã às 17 horas. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

*Eu não sei como chegou aqui, porque eu cheguei no segundo ano de implantação aqui na escola, [...] mas na outra que eu permaneci desde o início, foi uma informação aos professores de que aquela escola seria tempo integral e que os professores que quisessem aderir ao programa, **o programa ia ser apresentado e eles teriam a liberdade de ficar ou não no programa, naquela escola.** [Você não saberia me dizer qual foi o critério de seleção dessas escolas iniciais por exemplo?] não, não sei dizer. (G7, 2019, grifos nossos).*

*Olha, assim, eu vou te falar o pouco do que eu sei da secretária de educação, quando a secretária de educação, a professora Gorete assumiu, que foi que ela viu, os índices no caso do SAEB, essas coisas, **um índice muito lá embaixo**, aí ela resolveu fazer uma pesquisa no Brasil como um todo, pra ver como era que tava se dando o processo educacional, e ela verificou que lá no nordeste tinham ETI que estavam dando certo, aí ela resolveu trazer o modelo pra cá, ela montou uma equipe que foi uma equipe lá da SEED/AP (G5, 2019, grifos nossos).*

*a gente passou por uma situação muito complicada, até porque quando foi apresentado o programa, eles achavam na época que a gestora que estava na época que teria aceito o programa e não foi assim, a escola foi escolhida pelo MEC, **só que todo esse processo não foi explicado, não preparado para a inserção do programa, a escola não foi preparada, não houve uma orientação**, então a primeira reunião que a equipe de implantação teve aqui na escola, eles foram muito assim, **a escola teve um embate muito grande com eles, com a própria equipe, então de aceitação mesmo, achavam que queriam mudar a escola, queriam excluir alguns professores, e foi por essa situação que houve a divisão.** (G6, 2019, grifos nossos).*

Pode-se dizer que a falta de consulta popular, em especial para elaboração de legislações, tem caracterizado a política educacional recente. Por isso, Shiroma, Campos e Garcia (2005, p.435) afirmam que “políticos e burocratas estão cada vez mais distantes e desconectados dos destinatários, dos que ‘receberão’ a política,” conforme expressa o relato do G3 (2019, grifos nossos):

Eu acho que SEED/AP teria que fazer uma ampla discussão com os setores governamentais, não governamentais.** Eu acho que as instituições de formação de professores teriam que participar, as universidades, seja UNIFAP, seja UEAP, instituições particulares que têm formação acadêmica de formação de professor, chamava sindicato. **E eu acho que a partir daí se faria uma ampla discussão a respeito de um modelo que fosse eficaz para o nosso Estado, poderia sim ser uma escola de TI, mas com outras dinâmicas, de repente as aulas estruturadas, o projeto de vida, eletivas, poderia ter outras situações que a gente poderia ter [...]** Então eu acho que se não tivesse o ICE e a gente fizesse por essa diretriz, por essa linha de caminho eu acho que a gente seria bem sucedido, como fora o ICE. A gente tem que fazer manter um diálogo, imagina a SEED/AP não pode trabalhar só a educação, ela não pode apartear, deixar a parte uma formação, uma instituição acadêmica renomada como a UNIFAP, como a Universidade estadual (UEAP), o que vocês têm de modelo, o que vocês pensam, **vamos sentar junto todo mundo, num grande colegiado e fazer uma diretriz para o Amapá.

É cada vez mais notória a busca por um controle que exclui os sujeitos que serão afetados pela política: sindicatos, servidores e professores. Por isso também há nos discursos dos entrevistados, por exemplo, uma visão aparente da política quando se fala dos motivos que justificam a implementação do EMTI no Amapá:

*Bom, primeiro, acho que é uma **diretriz do Ministério da Educação**. Não tenho certeza agora se foi obrigatório, ou se era facultativo a implementação do Ensino Médio em Tempo Integral, acredito que era obrigatório. Inclusive para ter direito ao fomento, aos recursos. Mas, em paralelo a isso, diante do trabalho, vejo uma excelente receptividade. Do governo do estado, da secretaria como um todo, de entender que o ensino integral tem uma potencialidade enorme pra ajudar o estado do Amapá na **melhoria da educação**. [...] porque o estado do Amapá entendeu que esse modelo de ensino tinha um enorme potencial pra gerar **resultado**. E também acho que, quando a gente vai falar de política pública, a gente tem que falar em evidências, né. É um modelo de ensino integral que, em outros estados, trouxe excelentes resultados. Então o estado do Amapá chegou achando “ahh agora é a nossa vez de **entrar nessa onda de sucesso também**”. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).*

*Na verdade é uma política nacional né, a **ETI é uma política nacional** [...], o Estado do Amapá ele já vem tardio, você vê vários estados brasileiros que já estão há bastante tempo, então era uma questão mesmo de **cumprimento de legislação**, até pra **melhorar os nossos índices também**. (G1, 2019, grifos nossos).*

A maioria dos sujeitos não questiona o “porquê” da política, sendo ela considerada apenas um dever a ser cumprido. Além disso, é perceptível o contexto de concorrência típico do neoliberalismo, quando se compara a rede pública com a rede privada ou ainda o Estado do Amapá aos demais Estados brasileiros, pois a implementação do EMTI chega a ser vista como um “troféu” e uma esperança para melhoria dos índices educacionais:

*O Estado do Amapá infelizmente **está muito abaixo dos indicadores nacionais**, e o nosso mesmo local se a gente for comparar o **nosso IDEB** com as próprias escolas privadas né, então **necessitava-se de uma mudança, de uma nova roupagem, de uma nova metodologia pra que a gente responda à sociedade a contento**, e então, estudou-se, verificou-se e chegou à conclusão que a **ETI seria uma possibilidade muito adequada para responder à essas inquietudes da nossa educação** (G8, 2019, grifos nossos).*

*O tempo integral ele é **uma aposta de melhoria dos indicadores do Estado**, e a gente acredita nessa aposta. (G7, 2019, grifos nossos).*

A economia de livre mercado é introduzida predominantemente na organização da vida político-social. O Estado passa a ser visto como algo que atrapalha a ação das corporações, tidas como alternativa por excelência para redimir o Estado, que foi considerado anacrônico, emperrado e ineficiente. Há nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, articulações com as medidas decorrentes da implantação da lógica gerencial na educação, sendo possível

corroborar com Shiroma (2018, p. 94), ao afirmar que ocorreu uma inflexão nas críticas ao gerencialismo nos anos 2000:

Parece ter havido uma internalização no duplo sentido: 1) a introjeção e assimilação dos conceitos, práticas, valores, da cultura gerencial naturalizados em algumas instituições educacionais e 2) análises voltaram-se mais aos processos que ocorrem no interior da escola ou, no limite, no sistema educacional. Isso é preocupante.

Tais práticas gerenciais são caracterizadas nos relatos dos entrevistados. Os sujeitos falam sobre os mecanismos de atuação do ICE no processo de implementação do EMTI, sobretudo das estratégias de trabalho desenvolvidas no interior das escolas:

*Então acho que foram assim esses 3 eixos principais assim que nos baseamos como estratégia: **proximidade com as equipes, estratégias inovadoras** digamos assim feitas pelo MEC e esse **monitoramento do plano de implementação nos estados**. (Consultor MEC, 2019, grifos nossos).*

*[...] eu diria que antes da implementação há um grande **alinhamento** entre secretaria de educação e ICE. [...] O ICE entende que o Ensino Médio em Tempo Integral não se implementa sem antes ter uma conversa, formação com esses professores e diretores sobre como funciona o modelo. Então, o ICE trabalha com várias **formações**. Eu... provavelmente vou esquecer algumas, mas.. Tem a formação inicial. Antes de começarem as aulas, você e todos os professores, coordenadores de área, coordenadores pedagógicos, todo mundo... Vão para um auditório e o ICE junto com o, pode ser o supervisor, pode ser o diretor, com a presença da equipe de implantação vai dar uma formação, inclusive aqui no estado do Amapá tem até registro de horas, com certificado, que normalmente é antes das aulas, né. Sobre todos os princípios e conceitos do modelo pedagógico e de gestão. Além de contar a história do ICE e por que que isso é uma **metodologia de êxito**, por que que tem tutoria, por que que tem estudo orientado. Então essa é primeira coisa que é feita. Esse **alinhamento tem caráter formativo**. Então tem a formação inicial, aí depois de dois meses vai ter uma formação de **projeto de vida**, focada para os professores e coordenador pedagógico. Depois tem uma simulação de **rotinas pedagógicas**, voltada para coordenador pedagógico e coordenadores de área. Aí na outra semana tem uma formação de dois dias sobre **liderança e rotina de diretor**, que é para o diretor adjunto e o diretor. Então isso é trabalhado. Em seguida terão outras formações, como o **ICE Café**, que, se não me engano, são para as escolas que tão no segundo ano de implementação. Qual que é o objetivo do ICE Café? Café do Novo Saber. Pegar, que as oito escolas aqui do estado do Amapá pensem em **boas práticas** que estão acontecendo nas suas escolas, que podem ser replicadas para os seus colegas. Então é uma **visão muito de gestão**. Uma escola não pode se **limitar aos seus muros**. Ela tem que conversar e tem muito a contribuir com seus outros colegas. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).*

*Bem, nós passamos pela **formação continuada** e recebemos uma **orientação do ICE** e posteriormente nós temos uma **Equipe de Implantação dentro da SEED/AP**, do qual eles também recebem, as orientações que eles recebem à parte, eles nos chamam e nos passam essas orientações, aí a partir daí a gente traz as implementações pra dentro da escola. Também eles fazem um ciclo de acompanhamento que é o **CAF (Ciclo de Acompanhamento de Formação)**, é realizado quatro CAF durante o ano [...] Aí nesse ciclo eles verificam como está o desenvolvimento da escola, é como se eles viessem medir o **termômetro aqui**, tá bem, tá mal, onde é que tá faltando e aí no ciclo eles vão ouvir, então normalmente **vinham duas pessoas do ICE e mais três ou quatro técnicos da Equipe de Implantação, ele vêm, chegam***

*às sete e trinta na escola, desde aquele momento que eles chegam já estão avaliando a escola, se tá sendo feito o acolhimento, eles olham se os guias de aprendizagem estão afixados, se o estudante tem tutoria, e aí eles deixam nesse momento, tipo assim com relação aos ciclos têm, eles pegam todas as impressões da escola, aí quem responde todas as questões é o gestor né, e aí que pode ter ou não o auxílio dos coordenadores pedagógicos e coordenador de área, diretor adjunto e secretário, então é a equipe deles com a equipe da escola, e eles fazem várias perguntas, aí a gente vai falando e depois eles chamam os estudantes, são líderes de turma e presidentes de clube, aí eles vêm e deixam os meninos a vontade e eles começam a fazer várias perguntas para os meninos (na nossa presença), ‘e aí, o que é que tem de bom na escola, o que é que tem de ruim? E aí, como é que estão as eletivas? Como é que está o estudo orientado?’ e aí, o estudante fala né, e as vezes fala até pelos cotovelos, e aí quando o estudante fala, a linguagem do estudante ela é muito forte nesse modelo, inclusive eu já tive algumas situações que tentei contrapor e na verdade ficou, fiquei até chateado numa situação ou outra, porque o menino falou e eles não procuraram saber da equipe gestora o que realmente havia acontecido [...] **Existe um acompanhamento deles pra saber se a escola tá sendo desenvolvida ou não, porque tem, o primeiro ano eles colocam que é o ‘ano da sobrevivência (nome específico do primeiro ano da implantação); aí o segundo ano, é o ‘ano do crescimento’; e o terceiro ano, é o ‘ano da sustentabilidade.’** (G3, 2019, grifos nossos).*

Estes relatos, na essência, revelam os mecanismos de controle que na lógica neoliberal são usados como estímulo à qualidade do ensino, mas ocultam as proposições do capital que neles estão implícitos. Por exemplo, estas práticas de inspeção (monitoramento), sejam elas positivas ou negativas, que na linguagem do ICE é chamada “metodologias de êxito ou pontos de atenção” acabam gerando sempre mais necessidades para as escolas e todo seus agentes e na sequência para o Estado. Estas necessidades estão relacionadas à cultura gerencial: elevar os indicadores, melhorar os serviços e dar respostas à sociedade sobre as ações realizadas junto ao produto final – alunos como mão de obra para o mercado. São realizadas estratégias de avaliação do trabalho das escolas, as quais basicamente se dão pelo o que se nomeou aqui de “planilha do consenso e a audiência da responsabilização:”

*Nós tínhamos cerca de 5 eixos macros de avaliação. Eu lembro que era **patrocínio, engajamento, indicadores e metas, recursos e algo vinculado ao suporte e gestão**. Esses eram alguns indicadores. A gente não avaliava a escola diretamente. Os inputs que a gente recebia das escolas eram esse **colhidos por meio de pesquisa**. Mas as nossas devolutivas eram sempre com a secretaria. Com a **equipe de implementação** no estado. A escola era um modo de **fazer a avaliação** do programa. Mas a gente se limitava ao máximo pegar casos isolados, anedóticos e usar isso como uma avaliação geral da implantação do programa. A gente era **movido mais por padrões independentes** do que por casos isolados. **O nível da escola a gente avaliava matrícula. Se a escola atingia a meta mínima ou não.** [...] A ETI era uma política que, é um pouco **vinculada a resultados**. A maior parte das políticas do MEC não tem uma vinculação por resultados. Não eram tantos resultados ao ponto de alguém falar assim “nossa”, que alguém possa questionar. Mas estava condicionada um pouco **ao repasse do programa**. A levar essa educação que a gente considera **promissora** ao maior número de estudantes. Então a escola tinha que bater o **mínimo de matrículas**, tinha uma **melhoria no nível de aprendizagem**. No nível de fluxo, né, **aprovação e abandono**. (Consultor MEC, 2019, grifos nossos).*

Nós temos diversos instrumentos de avaliação e diversas formas de avaliação, mas sintetizando, fazemos bimestralmente o ciclo de acompanhamento formativo da escola, onde nós acompanhamos através dos resultados apresentados pela escola de monitoramento do currículo, do currículo planejado, dado e apreendido, monitoramento do índice de frequência e atraso dos estudantes, frequência e atraso dos professores e reposição de aula, elaboração do plano de ação, dos guias de aprendizagem, como as disciplinas eletivas estão sendo oferecidas para os estudantes, se no estudo orientado o estudante já consegue desenvolver a sua autonomia, se a escola já consegue trabalhar de maneira clara os elementos do protagonismo juvenil. Então são vários os instrumentos que nós utilizamos para avaliar essa implantação, porque nós avaliamos a implantação com base em cinco premissas: protagonismo dos estudantes, a formação continuada dos professores, a excelência de gestão, a corresponsabilidade, que é a participação da comunidade dos pais dos parceiros junto às escolas e a replicabilidade, que é a secretaria cumprindo o seu papel enquanto mantenedora e auxiliando o crescimento da escola. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

Essa avaliação ela é feita bimestral, aí nós temos o CAF né, que é o Ciclo de Aprendizagem Formativa, que vêm os técnicos do ICE e a SEED/AP, e a gente tem que mostrar o quadro de monitoramento, nesse quadro de monitoramento tem lá alguns dos princípios, aliás os princípios todos né, como foi trabalhado o protagonismo, como foi trabalhado a questão da gestão de excelência, como foi trabalhado a questão da formação continuada, como foi trabalhada a questão dos quatro pilares da educação, têm os quesitos lá, e dentro desses quesitos nós temos os relatórios pra mostrar se aquilo está sendo trabalhado dentro da escola. [...] nós temos os elogios né que a política como diz um amigo meu 'do morde e assopra', primeiro eles assopram e depois eles mordem, aí coloca tudo que foi elogiado, tudo que eles viram né de bom que está sendo implantado no modelo, e depois eles colocam os pontos de atenção, por exemplo nesse último CAF que teve eles "bateram" muito em mim né (G5, 2019, grifos nossos).

Tem o CAF, tem a planilha de indicadores, tem o quadro de indicadores dos ciclos, nós temos o plano de ação da escola que é aquele aí, ele deve estar visível em todos os setores, nós temos também várias outras, temos a nossa agenda individual, agenda de coordenação. [...] toda planilha que nós preenchemos do plano de ação, do programa de ação, elas são abas de uma planilha só em que todos devem preencher e ela forma todo o plano da escola que é o ICE que fornece pra nós. (G7, 2019, grifos nossos).

Conforme exposto, as necessidades apontadas pelos grupos empresariais nas consultorias promovem demandas de consumo, cujo objetivo é criar o mercado. Shiroma (2015, p. 74) informa que:

A preocupação com a identificação de necessidades explica o papel estratégico das redes de políticas públicas que aproximam empresas privadas, centros de pesquisas como produtores de pesquisa, diagnósticos e os *policymakers* como atores centrais para o acesso a informações sobre as demandas e, portanto, abertura de mercados promissores.

É nesta combinação – consumo e geração de mercado – que o capitalismo atua, por meio das empresas privadas que oferecem seus diversos produtos como soluções padronizadas para as necessidades das escolas. No caso da pesquisa, está sendo disponibilizado o modelo de EMTI do ICE para as *Escolas do Novo Saber*, bem como as

demais ações necessárias para implantação. A exemplo citam-se as formações/treinamentos, as planilhas de monitoramento e o planejamento geral que fica sob a influência e decisão dos consultores. A geração de necessidades influencia na avaliação que os sujeitos fazem sobre a parceria com o ICE, pois todos avaliaram de forma positiva:

*[...] eu vejo o seguinte o fato deles virem com essa formação é algo **positivo**, o governo tem uma linha de atuação e a iniciativa privada tem outra linha de atuação, então digamos que pode ser positivo? Pode! [...] eu quero dizer que essa contribuição desse ICE de certa forma ela é uma **contribuição boa**, eu não posso dizer ah não, não é, porque a gente percebe que se o Estado está com uma **dificuldade de implementar**, se ele está sem um norte, ele desconhece, ele não estava preparado pra fazer essa implementação e **ele buscou aonde? Na iniciativa privada**, é porque a iniciativa privada ela estava conseguindo dar esse **suporte da ETI**, ele foi buscar exatamente aonde você **já tinha uma experiência**, e essa experiência ela vem pra agregar aí essa possibilidade do Estado tá se reorganizando, agora o que o Estado tem que fazer é a partir desse **suporte da iniciativa privada**, ele tentar agora fazer com que o seu modelo, o modelo próprio do Estado ele aconteça. (G4, 2019, grifos nossos).*

Além da avaliação positiva sobre a parceria estabelecida, fica evidente o consenso sobre a necessidade de relações público-privada na educação, pois quando questionados sobre a percepção de como seria a implementação da ETI no AP sem a atuação do ICE, os diferentes sujeitos indicaram:

Eu creio que nós teríamos muita dificuldade** porquê... primeiro porque, assim, a concepção ICE do modelo pedagógico foi feita pensando: **Que cidadão eu quero formar? O que eu quero que ele aprenda? Então primeiro pensou-se no currículo**, no que eu quero que aprenda. Depois quando eu vou ensinar isso para ele? E aí eu concebo uma **metodologia** e, por último, que é a conclusão de que, para que ele tivesse aquele currículo, com aquela metodologia, eu precisaria de mais tempo. **Então eles primeiro pensaram no que, depois no como, para depois pensar na criação de carga horária. E o estado do Amapá, quando fez adesão em 2016 á portaria do MEC para escolas em tempo integral, sem a parceria do Instituto, iria trabalhar na mão contrária. Eu tenho que ter a carga horária e o que eu vou fazer para encher esse tempo? Então nós não teríamos provavelmente ter tido um tempo hábil para pensar, para fazer os estudos necessários, para conceder um modelo pedagógico que realmente atenda a demanda da sociedade. Então muito provavelmente nós teríamos tido bastante dificuldade nesse sentido. Não vou dizer que nós não teríamos tido êxito, mas, com certeza, nossas dificuldades teriam sido muito maiores, devido ao tempo. E como modelo do ICE nós já pegamos assim, esse modelo concebido, algo que foi pensado, estruturado de diversos especialistas, trabalhando, né, nesse sentido. Algo testado e aprovado ao longo de mais de 13 anos em vários estados e municípios da nossa federação. Então nós já ficamos aqui em algo que já comprovadamente tinha êxito. Então é muito diferente de nós nos aventurarmos na concepção de um modelo pedagógico pensando que tínhamos que atender a determinada carga horária. Então isso, com certeza, fez toda a diferença. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

Cara, tu é louco, não seria! Eu te digo assim que não seria, porque é tudo muito diferente Almir, do regular, do parcial. A metodologia ela é toda diferenciada, tu vê uma organização, é toda uma organização, eu vou pegar o plano de ação, o nosso plano de ação olhando [...] aí eu tenho indicadores de resultados, as minhas metas, indicador do processo, estratégias que é como eu vou fazer, [...] o quadro de monitoramento, [...] tudo isso foi o ICE que trouxe, sem

ele seria difícil, não seria, aí quadro de resultado nós temos olha, então é todo um acompanhamento mesmo assim, eu acho que nem em escolas particulares a gente tem assim uma organização como a metodologia da ETI ela tem, não sei como é que vai ser agora com o novo ensino médio, se vai ter o mesmo modelo, se vão ter institutos que irão tá acompanhando da forma que tem, se tiver, excelente, tem tudo pra... Mas o ICE cara foi parceirão mesmo nosso. (G1, 2019, grifos nossos).

Com certeza aconteceria, mas demoraria muito mais tempo sem o apoio de um parceiro que, digamos, já passou por essa experiência em outros locais. Acho que a experiência do ICE, esse know-how, é um grande diferencial e, poderia, se não tivesse, não em relação à qualidade da implantação. Acho que a equipe teria grandes condições. Mas acho que seria isso. Talvez a maturidade da implementação demoraria mais tempo. Mas a qualidade não. (Consultor ICE 1, 2018, grifos nossos).

Essa é a ideologia dominante entre os entrevistados. Contudo, pelos relatos pode-se identificar uma grande resistência quanto à implementação do modelo. Resistências de diferentes causas e grupos, explícitas nos trechos a seguir:

a ETI na verdade foi um desafio pra gente porque é uma modalidade de ensino que nós não tínhamos conhecimento nenhum, eu desconhecia completamente, inclusive nós tínhamos um conflito dentro da escola, eu era professor do regular, e aí você tinha a ETI, então tinha um conflito muito grande porque foi uma modalidade que entrou na escola com uma certa rejeição por parte dos professores que já estavam, [...], a escola estava fragilizada não tinha conselho escolar, naquele momento o conselho estava desestruturado e acabou chegando a ETI, foi ficando como uma imposição digamos assim da SEED/AP, a gente acabou tendo que engolir, mas eu entrei já com essa realidade de dois segmentos né, o regular que estava em processo de finalização e a ETI que tá como nova modalidade da escola, a escola de TI. (G4, 2019, grifos nossos).

[...] existiam duas escolas, a escola de TI e a escola de tempo parcial, acabou acontecendo até um clima de rivalidade entre os próprios professores, não era uma coisa que era bem aceita, então ele achavam que a ETI todo mundo tinha um olhar diferenciado e eles estavam sendo esquecidos (achavam que nós estávamos excluindo eles), porque logo que começou quem não quis fazer o processo seletivo, chegou os novos professores, os que não quiseram eles tinham que ser remanejados/devolvidos. Então eles tiveram que ser remanejados, eles não queriam participar do processo, mas então a escola não poderia ficar com eles, então eles se achavam excluídos. (G6, 2019, grifos nossos).

Nota-se um desrespeito para com os professores, sendo obrigados a saírem da Escola por não aceitarem o modelo, que de fato estava sendo imposto, sem conversa e negociação. O modelo do ICE é fundamentado na “Escola da Escolha,” mas no Amapá a forma como se procedeu fica mais adequado chamar “Escola da imposição,” pois mesmo os que decidiram participar não podem opinar em nada sobre o modelo, conforme destacou um gestor sobre como se sente em relação à atuação do ICE:

[...] vai ser orientado segundo esses princípios, segundo essa ideia. Você pode ser Mestre, Doutor, Pós-Doutor, ‘Ah, eu tenho uma outra ideia’, não! Você vai ‘tá usando esse material aqui, esse material que direciona. (G3, 2019).

É possível indicar que a implantação do modelo de ETI, tanto pela SEED quanto pelo ICE foi uma imposição, como bem expressam literalmente as palavras usadas pelo **G6 (2019)**: “a gente foi apresentado ao Programa,” ou seja, tiveram que se ajustar ao programa, situação tal detalhada por outros gestores:

*[...] porque o Estado ele não conhecia a ETI, então como é que funciona a ETI? Ninguém conhecia no Estado, então foi necessário buscar essa orientação fora, aonde? Nos estados que já possuíam as ETI e aí trouxe pra cá a proposta do ICE, [...] então ele chegou na nossa escola, **ele chegou chegando**, olha a partir de agora [...] vai entrar na proposta da ETI e a gente vai tá dando encerramento na escola de tempo parcial que é o que a gente chama de regular, então isso naquele momento **foi um conflito**, logicamente que ninguém queria. (G4, 2019, grifos nossos).*

[...] aqui a Equipe de Implantação diz que é a ‘Escola da escolha’, como se você ficasse se você quisesse, entendeu? Então, se você ficar você tem que rezar por essa cartilha que tá aí, então o material que utilizamos é o material do ICE, não utilizamos nenhum outro material, nenhuma outra didática ou nenhuma outra literatura que não possa embasar o modelo pedagógico, então, esse é o modelo direcionado pelo ICE. (G3, 2019, grifos nossos).

Houve muita resistência, em especial por parte dos professores, devido a forma de implantação. Isto porque a imposição do modelo é o sentimento expresso em todos os relatos de gestores, o que pode ser verificado na verbalização do G4 (2019):

[...] tem estudante também que não gosta da ETI, porque vir pra escola de manhã, entrar sete e meia da manhã e sair cinco horas da tarde, se passa mais de nove horas aqui dentro da escola, quase dez horas praticamente dentro desse espaço, então além do que, por exemplo pra eles, eles acham cansativo, não estão acostumados, porque culturalmente não aprenderam a estudar dessa forma. Você estuda a vida toda de forma parcial e aí você chega no Ensino Médio e na hora de sair você entra num processo que agora é integral, então o ideal seria que se começasse desde o início. Eu não sei se nós começamos errado; poderíamos tá começando lá pela base [...]

Com isso, se questiona: por que não se começou pela base, o Ensino Fundamental? Observa-se neste quesito que, de fato, esta política está orientada para atender às demandas do Capital, que mesmo tendo seus projetos a longo prazo, não perde a oportunidade de acelerar o processo de obtenção de lucros. Por isso, o Ensino Médio se configura como a etapa que vai disponibilizar mais rapidamente uma mão de obra para o mercado. Segundo Mészáros (2005), a privatização da educação pública tem avançado de formas diversas, como uma das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural que o impulsiona à busca incessante de novas formas de acumulação. Logo, trata-se da consonância entre as diretrizes dos reformadores empresariais e a reforma do Ensino Médio, normatizada pela Lei n. 13.415/2017 que demonstram não ser mera coincidência as similaridades entre empresários e Governo, mas resultado da confabulação e acesso que possuem nos centros de poder.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a gestão nas *Escolas do Novo Saber* tem um caráter antidemocrático e embasada na chamada nova gestão pública que inspira as reformas de Estado desde os anos 1990. A atuação do ICE, suas diretrizes e TGE definem o que as escolas, professores, estudantes e até as Secretarias de Educação devem fazer, demonstrando assim o poder do capital no campo das políticas educacionais e fazendo dos governos seus clientes em potencial. Portanto, está em vigor a reconfiguração do papel do Estado.

4.3 Formação humana nas *Escolas do Novo Saber*: formar para quê?

Porque tudo gira em torno da educação, né? Tudo sai da educação – os profissionais, enfim, tudo. Se deu certo, foi a educação que deu certo. Se não, a educação ‘tá pecando em alguma coisa. [...] Então alguma coisa tá falhando. E eu atribuo à educação. (G2, 2019).

A realidade compreendida como fusão de diversificadas determinações permite ponderar a Educação como constituída e constituinte das relações sociais. Evangelista e Shiroma (2009, p. 1) destacam que “esse movimento é mais complexo do que poderia parecer, pois está em questão o conteúdo social da aprendizagem humana e o tipo de homem que deseja formar.” Assim, a Educação nunca é neutra, mas ideológica e politicamente comprometida, por isso em cada momento histórico ela reflete um determinado tipo de sociedade, uma manifestação de modelo de homem a ser desenvolvido. Neste sentido, perguntou-se aos sujeitos da pesquisa qual seria o embasamento do modelo de EMTI implantado na rede estadual de educação do Amapá:

O nosso modelo pedagógico, ele se baseia principalmente no relatório da UNESCO, do Jacques Delors⁴² e nós vamos basear esse modelo também na pedagogia de Antônio Gomes da Costa, um pedagogo mineiro, ele desenvolveu seu trabalho muito voltado para meninas em situação de risco, estudantes, na verdade, internas da FEBEM em Ouro Preto. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

*[...] a ideia era... não adianta você ter uma escola belíssima, mas com o modelo pedagógico não atendendo mais a **necessidade desse jovem**. Quando você pega né, as bases e fundamentos do modelo, você vai ver **todo o contexto** que ela nasce. De um **contexto social** que não é diferente do que a gente viveu. Acho que foi 2003, que **o jovem e as suas circunstâncias, o jovem e o mercado de trabalho, né do mundo produtivo, em que Empregadores dizem que os jovens não estão preparados. Os jovens também não se sentem preparados e acham escola chata, que não serve pra muita coisa. Então diante de todo esse***

⁴²Conforme *site* da Secretaria da Educação do Paraná, Jacques Lucien Jean Delors foi economista e político francês e presidiu a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO no período de 1992 a 1996, sendo autor do Relatório "Educação, um Tesouro a descobrir," em que se tem como foco quatro “Pilares da Educação: Aprender a conhecer; Aprender a fazer, Aprender a conviver e Aprender a ser.”

contexto, são os **indicadores** né, que vão mostrando como a educação está no nosso país e nasce essa **proposta diferenciada**, que foi um modelo que começou como uma experiência lá em 2003-2004 né, no **ginásio Pernambucano**. (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).

Nota-se que o próprio jovem é usado como justificativa para a implantação de reformas e os relatos destacaram frequentemente sobre a formação dos estudantes. Foi possível e necessário considerar a categoria empírica, aqui denominada “Formação Humana,” para se analisar concepção de ser humano que constitui o modelo de EMTI do ICE implementado no estado do Amapá. Para análise foram destacados ainda três relatos, de diferentes sujeitos, mas que juntos compõe a ideia que embasa o modelo pedagógico das *Escolas no Novo Saber*:

*O fundamento mesmo, ele traz assim a proposta da Escola do Novo Saber, uma metodologia diferenciada **agregada a valores e agregada a conceitos**, e também ela trabalha os eixos formativos, **formação para a vida, formação de excelência, formação acadêmica**. Então esses eixos formativos são importantes quando a gente trabalha na escola o **projeto de vida** do estudante, que é o eixo central do modelo, é uma disciplina, é uma metodologia, e tudo tá voltado pra isso. Então ‘tá tudo interligado: é o projeto de vida do estudante – ele inicia o ano letivo expondo os seus sonhos, suas expectativas, seus desejos e constrói através da **escada do sucesso** uma estratégia para ele alcançar aquilo que deseja. Dalí a Escola se movimenta, todo o planejamento em cima daqueles sonhos e expectativas dos estudantes; é montada toda uma proposta em cima disso, então o fundamento todo através do projeto de vida do estudante move toda as metodologias da escola, como práticas experimentais, eletivas, estudo orientado. Então nós temos o próprio **protagonismo**, os clubes protagonistas aqui que nós temos. Então, tudo isso é movido a partir do projeto de vida do estudante que segue com ele até o último ano [...] G7 (2019, grifos nossos).*

*Então foi um modelo pedagógico pensado para uma escola que **agregue valores**. E isso hoje se enquadra a praticamente todos os nossos estudantes, numa sociedade que nós vemos que **pai e mãe precisam trabalhar** e os meninos precisam de uma escola que trabalha **valores**. Que o jovem tenha **autonomia**, que ele tenha **competência**, mas que ele também seja **solidário** e quando eu falo dessa forma eu preciso trabalhar uma escola com **três eixos formativos**. Eu preciso trabalhar **excelência acadêmica**, mas eu preciso que esse jovem tenha uma **formação de competências para o século 21**, então ele vai precisar de **autonomia**. E eu preciso trabalhar as competências **para a vida**. Ele precisa também ser **solidário**, então uma escola integral precisa contemplar uma formação nesses três eixos: **formar para a vida, formar para competências do século 21 e formar academicamente**. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).*

*Eles pensaram assim, o começo foi: qual o **ideal formativo do jovem** que a gente quer para essa sociedade? E aí você tem um **conceito de sociedade**, um conceito de currículo, não é? Um conceito de **escola**, uma concepção de **educação** pra fazer a construção para chegar nesse seu **ideal formativo**. Então foi esse o ponto de partida. O ideal formativo era como é que a gente **entrega um jovem** que está lá previsto né, ou que está idealizado na Constituição Federal, na LDB? Um **jovem autônomo, solidário e competente**. E aí a partir disso constrói o percurso da escola e torna essa escola mais atrativa. Então a partir desse ideal formativo pensou-se em quais princípios nós caminharemos a construção. Aí nascem os **quatro princípios**, né? E aí como é que esses princípios se materializam na prática pedagógica do*

professor. Aí as metodologias de êxito estão voltadas toda para a Base Nacional Comum. Mas aí em quais eixos formativos agente pode trabalhar, além do que a escola já fazia que era a formação acadêmica? (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).

Nota-se nos discursos que há um modelo a ser seguido, do qual fazem parte os termos e frases: autonomia, competência, projeto de vida; protagonismo, formar para a vida, formar para competências do século XXI e formar academicamente. A ideia é, como foi dito, “entregar um jovem” para a sociedade, mas qual sociedade? A ideologia presente nos discursos revela uma sociedade capitalista, pois o termo “entregar” representa uma linguagem empresarial, produtos são entregues. O que não está explícito neste modelo é sua vinculação com os ideais do Projeto de Educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Conforme Decker e Evangelista (2019, p. 8):

A concepção de Educação veiculada pelo Banco assenta-se na Teoria do Capital Humano (TCH), conquanto reposicionada em alguns aspectos, particularmente no que se refere às noções de ‘habilidades e competências.’ Retomando o enfoque tecnicista e economicista da Educação, compreende a escola como essencial para o desenvolvimento econômico, entenda-se, acúmulo e concentração de capital. Sua profecia – não realizável – é a de que quanto maior o nível de escolarização do indivíduo, maior será sua chance de inserção no mercado de trabalho, ou seja, quanto mais qualificada a força de trabalho, por maior salário se poderá vendê-la ao capital. O potencial de capital humano de que dispusesse uma nação incidiria na sua inserção na economia global.

É no contexto das políticas mundializadas de Educação que se desenham os programas e modelos pedagógicos para atender às exigências do capital internacional – formar trabalhadores dotados de competências necessárias para sua reprodução extensa e à busca de um modelo do homem neoliberal, ou seja, o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: a Força de Trabalho. Pode-se indicar ainda várias formas de mercantilização da educação, pois segundo Laval (2004 *apud* PERONI, 2018, p. 97) esses movimentos geram dois tipos de fenômenos: a Escola como mercado (publicidade ou venda de produtos) e a Escola como produtora de mercadorias específicas (suporte e conteúdos de ensino). Neste caso, a instituição escolar fica destinada a alguns propósitos:

fornecer mão de obra adaptada às necessidades da economia; intervenção mais direta das empresas na pedagogia, conteúdos escolares, validação das grades curriculares e diplomas, que pretende instituir nas escolas a lógica de mercado; empresas adotando escolas e interferindo no seu programa educativo; publicidade, através do financiamento de artigos escolares com o logo da empresa; parcerias, como a compra e venda de grades curriculares.

Esses mecanismos revelam a lógica mercantil no campo educativo, considerando que para se manter as relações capitalistas de produção – a obtenção de lucro do capital sobre o

trabalho – é preciso consenso, coesão e hegemonia, pois a escola também produz concepção e pensamento. O estudante é nitidamente considerado uma futura força de trabalho em formação, e seu Projeto de Vida configura-se como uma estratégia de controle da própria subjetividade por meio da produção de hegemonia burguesa chamada de “habilidades socio emocionais,” que estão relacionadas aos interesses dos expropriadores que demandam uma força de trabalho doutrinada. Sobre o Projeto de Vida das *Escolas do Novo Saber* foi destacado:

Valores para a vida, porque assim esse jovem faz escolhas. Ok. E essas escolhas são feitas a partir de quais valores? Se a gente quer uma sociedade melhor, um jovem solidário, como é que a gente propicia isso? né? E, a partir dessas escolhas, ele também tem um corpo emocional né, que é a educação interdimensional. Não dá para pensar num jovem só intelectualmente. A gente tem visto aí pela História, sumidades intelectuais catastróficas, né (risos). Então, além dos valores como é que a gente consegue dominar a personalidade, que é a nossa psiquê, para dar conta de chegar, traçar esse caminho que a gente quer. Sair do ponto de que nós somos, de onde nós estamos, para onde nós queremos chegar. E aí é o projeto de vida. (Consultor ICE 2, 2018, grifos nossos).

[...] Nós não estamos acostumados a estar na escola o dia inteiro, a passar todas essas horas, então bate o cansaço. E é difícil para muita gente se acostumar com isso, quem é adulto muitas vezes a gente a gente sai da nossa zona de conforto, para o jovem não é diferente, né? Mas muda isso na vida escolar dele de cara, mudando a vida escolar dele que ele vai a partir da primeira série do Ensino Médio começar a pensar no seu projeto de vida: O que eu quero quando eu sair do Ensino Médio, né, eu quero passar no vestibular e depois o que eu quero fazer? Eu não quero passar no vestibular? Então, o que é que eu quero fazer? Eu quero montar uma barraquinha de cachorro-quente? O que eu preciso saber, conhecer para montar uma barraquinha de cachorro-quente. Então ele precisa, ele é levado a pensar e a refletir quem eu sou, onde estou e onde eu quero chegar, independentemente se ele quer entrar no mundo do trabalho, se ele quer seguir na vida acadêmica. Isso é importante, essa orientação, porque se nós fazemos a sua orientação para o jovem, nós vamos ter consequentemente um adulto mais focado no seu desempenho, no seu papel enquanto cidadão. (ETI/AP, 2018, grifos nossos).

O Projeto de Vida, nesse contexto, são a meritocracia e a responsabilização do sujeito pelo seu futuro e ao mesmo tempo a desresponsabilização do Estado em assegurar os direitos sociais, pois se o jovem não alcançou o que desejava, seria ele mesmo o culpado por não ter cuidado do Projeto de vida. Essa é uma das formas para ocultar na proposta curricular o processo de conhecer e pensar o Mundo em sua natureza política, científica, humana e cultural. Nos discursos é possível perceber outros aspectos, os quais terão centralidade nesta subseção: a educação para alívio da pobreza e a formação para o trabalho. Quanto ao discurso de “Educação para alívio da pobreza,” Shiroma (2019, p.95-96, grifos nossos) informa:

No tempo presente, as investidas do grande capital aparecem sem subterfúgios nas agendas internacionais. Em 2005, o Banco Mundial publicou a atualização de sua estratégia para a educação destacando duas prioridades: a necessidade de maximizar o impacto da educação para **o alívio da pobreza** e inculcar a orientação para resultados. As demandas passaram a ser mais diretas, em decorrência da parceria estabelecida pelo Fórum Econômico Mundial com a Unesco. [...] Essa proposta está prevista para se efetivar nesta década (2011-2020), por meio de reformas nos sistemas de educação dos países.

Para o BM a educação é considerada um “instrumento poderoso” para reduzir a desigualdade. Por meio de consultorias propaga-se a ideia de “Aprendizagem para Todos,” discurso que aparentemente busca garantir o direito à Escola e a um emprego na vida produtiva dos estudantes. Bruns, Evans e Luque (2012) mencionam a publicação do livro *Achieving World-Class Education in Brazil: the next agenda*, na qual o referido organismo internacional expõe claramente seu interesse em monitorar o desempenho do sistema de ensino dos países devido a três funções primordiais que lhe seriam inerentes (BM, 2012, p.4):

- i) desenvolver as habilidades da força de trabalho para o crescimento econômico sustentado; ii) contribuir para a redução da pobreza e desigualdade, fornecendo oportunidades educacionais para todos, e iii) transformar os gastos com educação em resultados educacionais - acima de tudo, aprendizagem do aluno.

Este é um discurso inserido nos documentos oficiais para facilitar a estratégia de administração da pobreza, a qual é uma preocupação dos acionistas do BM e do capital para perpetuar o projeto do capital para a classe trabalhadora. Na essência, são estratégias para realizar as reformas nos sistemas nacionais de educação e assim garantir espaço para o setor privado na educação pública e o recurso aos fundos públicos. Cabe aqui apresentar a concepção política do EMTI apontada pelo **Consultor MEC (2019, grifos nossos)**:

*Se a escola não atingisse o mínimo de matrículas ela não poderia participar do programa. A razão por trás disso é pelo o **ETI ser uma plataforma de redução de desigualdades**, a gente gostaria e queria impulsionar que o EMTI fosse levado ao maior número possível de pessoas. Se a escola não atingisse o número mínimo de matrículas o programa acabava ficando muito caro. Tanto no nível do estado [UF], mas também no nível do MEC. A gente repassava **2 mil reais por aluno** e se sabe que dentro do orçamento público existe um recurso limitado. Então, a gente tinha que fazer algumas escolhas do programa, até mesmo onde investir e se a Secretaria não atingir uma **escala eficiente**, ou se a Escola não atingisse, o programa acabava não fazendo mais sentido. Por isso que a gente tinha também esse limite inferior.*

Para Shiroma (2019, p.99) “trata-se de introduzir uma nova forma de governar a educação, alinhando a gestão de escolas e professores, regras de financiamento e mecanismos de incentivo, de modo a estabelecer um ciclo claro de retorno entre o financiamento e os resultados.” Estabelece-se a relação entre aprendizagem e crescimento econômico, pois nesta

lógica a “aprendizado é o que conta para o crescimento.” (WORLD BANK, 2010, p. 23); “educação é fundamental para o desenvolvimento e crescimento econômico, ademais para melhorar a qualidade de vida, reduzir o desemprego, a pobreza e a desigualdade.” (WORLD BANK, 2011a, p. VI).

Por este enfoque, Decker e Evangelista (2019, p. 1) destacam o projeto de formação humana para o Brasil, elaborado pelo Banco Mundial, entre 2000 e 2014. O objetivo corresponde à construção do consenso da lógica bancomundialista de que é também tarefa da educação o combate à pobreza e a garantia do desenvolvimento econômico, aspectos que podem ser conferidos nos próprios termos das autoras:

Recuperando a Teoria do Capital Humano, o BM propõe uma educação de ‘classe mundial’ subordinando-a às demandas do capital no século XXI. O movimento operado pelo Banco elide as razões de sua proposta, pois incidem diretamente na relação capital-trabalho e na produção da barbárie por meio da educação, forjando a sociabilidade necessária ao seu projeto.

Assim sendo, o BM define a aprendizagem da força de trabalho focada nas competências para o mercado e busca omitir a hegemonia burguesa e suas determinações nas políticas educacionais, bem como o vínculo que se estabelecem entre função social da Escola e o sistema produtivo. Fica notório o papel da política de EMTI: ofertar uma formação estritamente pragmática em consonância aos interesses burgueses, além de tratar a Educação como condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital. Foi identificado ainda um discurso de exclusão disfarçado de resistência dos estudantes, conforme aponta um dos gestores envolvidos na pesquisa:

*Hoje nós contamos com em torno de 211 estudantes. Te confesso que a gente ‘tá abaixo da meta que deveríamos ter, porque ainda **há uma certa resistência do estudante**, principalmente aqui na comunidade, porque a nossa comunidade, não só a nossa, mas eu creio que [...] em sua grande maioria, nós temos aqui **estudantes trabalhadores**. Tem período, por exemplo, de safra do açaí em que o estudante chega ‘poxa professor, eu não vou poder vir essa semana porque o meu pai vai apanhar açaí, eu preciso ajudar,’ aí tem o período da pesca, onde ele precisa ajudar o pai a pescar, buscar o peixe, as retiradas de madeira. Então, todos esses fatores influenciam com que a gente tenha essa dificuldade de manter, de ter uma clientela, que ele vai preferir ainda estudar numa escola, por mais um pouco mais distante, mas que oportunize pra ele estudar um horário só, porque o outro horário o estudante ou o garoto ou a moça, ele tem os afazeres, acaba trabalhando pra ajudar no sustento da família, a garota trabalhando numa casa ou ajudando na própria casa/residência. Então a gente ainda tem essa certa dificuldade, as nossas ETI como um todo se você for ver, no geral, assim ainda têm essa certa resistência. (G1, 2019, grifos nossos).*

Por seu turno, o G6 (2019, grifos nossos) destaca: “a gente tem essa evasão ainda na ETI, porque o nosso aluno não está acostumado a passar todo esse tempo na escola, né? [...]

Eles dizem que eles estão presos aqui.” Esses relatos evidenciam as contradições existentes na sociedade capitalista, decorrentes da relação antagônica entre Capital e Trabalho. A situação da “evasão” dos estudantes, identificada nas oito escolas-piloto, trata-se na essência de uma verdadeira exclusão. Os estudantes foram excluídos, pois foi implantado um modelo de Educação que não respeitou a realidade local, muito menos as suas necessidades. Assim se determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da Educação, ao considerar que a política de EMTI não prevê alcançar nem metade das escolas do País, aumentando assim a desigualdade que marca a Educação Básica:

*[...] vamos ver o que foi que movimentou a ETI no Estado, movimentou **redução no quantitativo de vagas, saída de professores da escola**, porque eu tenho hoje 12 turmas na escola e eu tinha antes da ETI eu tinha 36, nós tínhamos 12 turmas de manhã, 12 à tarde, e 12 à noite, então eu tinha 36 turmas. A escola ela já teve 1.300 alunos e hoje nós temos 330, eu consigo ofertar hoje na escola 420 vagas pra 12 turmas, enquanto que a gente ofertava aqui 1.300/1.400 vagas, então houve uma **redução significativa no quantitativo de alunos**. Isso aí é fato, porque você tem agora o mesmo aluno que entra de manhã é o aluno que fica à tarde, e à noite eu não tenho aula, então eu acabei com o turno da noite e acabei com o turno da tarde, digamos, porque só tem uma entrada e uma saída, e por isso tem uma redução bastante expressiva, então **isso mexeu com a vida de muita gente**. (G4, 2019, grifos nossos).*

Torna-se nítida a relação entre a função social da Escola e o sistema produtivo. Contudo, o BM proclama que a “reforma da Educação” vai melhorar a qualidade da Escola. Mézáros (2005, p. 63-64) contrapõe tal discurso:

A recusa reformista em abordar as contradições do sistema existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as manifestações particulares [...] é na realidade apenas uma forma peculiar de rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de eternizar o sistema capitalista [...]. Tentar desviar a atenção das determinações sistêmicas [...] para discussões mais ou menos aleatórias sobre efeitos específicos enquanto se deixa a sua incorrigível base causal não só incontestavelmente permanente como também omissa.

No relato do **G1 (2019, grifos nossos)** constata-se que a necessidade da comunidade foi desconsiderada, sendo apenas privilegiada as exigências do programa:

*Teve uma certa divergência com parte da comunidade, porque **a ETI ela exige** que o estabelecimento funcione em 2 turnos apenas, primeiro e segundo turno, e aqui funcionavam 3 turnos com a EJA à noite, e aí a gente acabou em 2017 quando da implantação, tendo um certo choque com a comunidade, porque é a única escola de Ensino Médio que temos e o Fundamental, e naquele ano atendia também a EJA, [...] Posteriormente, nós tivemos que abrir mão também do Fundamental I, que é o 1º ao 5º ano [...] Aí tivemos que ir retirando aos poucos e isso de certa forma criou um certo atrito com a comunidade, mas nós reunimos, mostramos pra eles que era uma **necessidade do programa**, que a ETI hoje não tem mais retorno, não tem mais volta, é implementar.*

Lembra Behring (2012, p.39) que “o capital se dirige para a rentabilidade, e não para o atendimento de necessidades.” Destaca-se, ainda, a questão cultural como bem salientou o **G4 (2019, grifos nossos)**:

*a gente esbarra na questão alimentação porque também **culturalmente esse processo alimentar** ele no estado, ele [estudante] se alimenta de um jeito em casa, na escola de outro, porque aqui você almoça e o almoço da escola não é o almoço de casa, aqui por exemplo, açaí é um problema – o cara é acostumado a tomar açaí na casa dele, comer farinha, e aqui na escola você tem uma alimentação balanceada com proteína, com salada, suco, fruta e também diferenciado carne, peixe, frango. Eu tenho aluno que não come peixe, outro não come frango; é complicado. Essas situações geram uma **certa rejeição** que não é 100%, eu não sei mensurar pra você quantos porcos de pais ou da comunidade não aceitam a ETI, mas existem essas situações, esses conflitos dentro desse programa.*

Gramsci (2000) esclarece que a lógica da tarefa educativa e formativa do Estado, é sempre produzir novos e mais destacados tipos de civilização, de ajustar a “civilização” e a moralidade das mais amplas massas populares às exigências do constante progresso do aparelho econômico de produção, bem como elaborar também fisicamente tipos novos de humanidade. Disto isto, resulta a compreensão da Educação não como fim, mas como um meio de priorizar o valor e produzir os retornos almejados. Compreende-se, pela análise dos discursos dos entrevistados, que o EMTI apresenta uma proposta de formação humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e um nicho a ser explorado pela iniciativa privada.

A temática das “Relações público-privadas na educação” é um campo de pesquisa vasto e complexo. O estudo realizado envolveu várias determinações que exigiram aprofundamento teórico vasto, mas também permitiu fazer considerações, as quais serão apresentadas adiante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Unicórnios, salamandras, harpias, hamadriades, sereias e ogros. Talvez acredite em fadas também, orixás quem sabe? Ou átomos, buracos negros, anãs brancas, quasars e protozoários. E diria com aquele ar ‘levemente pedante’: - “Quem só acredita no visível tem um mundo muito pequeno”. ABREU, 1988.

O processo de intervenção do setor privado no espaço público é um fenômeno presente, com destaque, no debate educacional. A dissertação foi realizada em pesquisa documental e empírica, constituindo-se num aporte para a compreensão da ação do empresariado na Educação. O intento do estudo foi o de reproduzir idealmente o movimento real, uma leitura objetiva da implementação da Política de EMTI no estado do Amapá, sobretudo a feição privatista que se tornou evidente na gestão deste processo.

A trajetória da implementação do EMTI amapaense é uma das manifestações da condição humana decorrentes do contexto capitalista, assim estabelece bases materiais de *práxis* alienada ao capital e a condição mercadoria. Todas as seções deste texto, mesmo com objetivos diferentes, buscaram destacar a dinâmica da produção das condições materiais pelas quais a referida política vem se estabelecendo nas *Escolas do Novo Saber*.

A materialidade histórica apresentada na primeira seção **Estado e Políticas Educacionais: a tendência das relações privatistas na educação**, evidenciou desde a reproposição do papel Estatal decorrente principalmente da crise do capital dos anos 1970, à mundialização do capital e ao Consenso de Washington – fatores que conferem entendimento do neoliberalismo como ato de política econômica, pois as discussões sobre reformas educacionais associam-se às transformações do capitalismo.

No final do século XX, a reestruturação produtiva manifestou o discurso da qualidade, a excelência na produção e a crença na modernização tecnológica, garantindo a adoção do “modelo japonês de administração de empresas,” a busca pela qualidade total por meio de práticas “flexíveis” e produção enxuta, que foram replicadas na gestão pública promovidas pela Reforma do Estado sem, contudo, extinguir o taylorismo-fordismo completamente.

Neste cenário foi possível perceber como a escolarização da classe trabalhadora passou a ser planejada e arquitetada por centros de poder em conformidade com o desenvolvimento do capital. A reforma do Estado dos anos de 1990, ocorrida sob a lógica da “modernização” influencia, ainda hoje, as reformas educacionais brasileiras – em especial a chamada “Reforma do Ensino Médio,” bem como a reconfiguração dos espaços públicos e

privados na Educação. Esse aspecto reforça a subordinação da escola pública ao projeto de “desenvolvimento,” às mudanças econômicas e à concorrência internacional. Para tais entendimentos, foi necessária a constituição da estrutura social decorrente do sistema sócio-metabólico do capital que é a gênese do discurso gerencialista e privatizador da Educação pública, pois foi das contradições do sistema capital que se demandou e ainda demandam várias políticas públicas para a área. A acumulação capitalista e sua crescente necessidade de lucros exigem contra-reformas no Estado e nas políticas sociais, resultando em uma articulação estreita entre a política pública e o serviço privado.

No Brasil, a Reforma do Aparelho de Estado, buscando superar a administração considerada burocrática, adotou o modelo gerencial e teve como um de seus objetivos “limitar a ação do Estado àquelas funções que lhe são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal, e a produção de bens e serviços para a iniciativa privada.” (BRASIL, 1995, p.45). Nota-se, não apenas a alteração do papel do Estado, mas também da ideia de “público”. Há a expansão do gerencialismo, a busca de um Estado desburocratizado, enxuto, ágil, modernizado, eficiente dentre outros atributos, além da lógica do “fazer mais com menos” e, assim, os neoliberais produziram um diagnóstico de que os problemas educacionais eram consequência da “ineficiência” da gestão. Afirmam que não falta recursos para a área, e sim gestão, pois são mal geridos e então alegam a necessidade de profissionais eficazes com competências para gerenciá-los.

Baseados neste discurso, “esse movimento colocou os diretores de escola no centro das agendas, responsabilizando-os pelo desenvolvimento de escolas eficazes.” (SHIROMA, 2018, p. 92). Eficiência, informatização e qualidade tornaram-se o princípio do discurso da modernização educacional e, aos poucos, os diretores são conhecidos como gerentes. Considerando esses fundamentos, para o neoliberalismo a fronteira de eficiência do sistema educacional seria possível quando a atividade educacional estivesse sob controle empresarial concorrendo em um livre mercado, sem intervenção do Estado. (FREITAS, 2018). Para Heloani (2018, p. 187) trata-se de “privatizar parcela significativa das organizações públicas e modificar o modelo da administração pública, ou melhor, introduzir princípios e pressupostos do setor privado para a esfera estatal.”

Numa perspectiva neoliberal, a atuação do Estado na garantia de direitos deve ser restrita e a educação deve tornar-se um mercado para promover a competição nesse mercado, bem como formar a força de trabalho para ele. Ressalta-se que o Estado não tem a tendência de neutralidade, ele é burguês, capitalista, por isso seu papel se altera, mas não diminui sua intervenção, particularmente no que se refere à manutenção das condições de exploração da

força de trabalho, logo, das relações capitalistas de produção. Observou-se que os grupos empresariais atuantes na Educação desenvolveram-se consideravelmente a partir dos anos de 1990 por meio da política de subsídio estatal, isto é, o Estado atuando como financiador e garantidor de empreendimentos particulares.

Assim, a solução para a “crise de qualidade” na educação, segundo os neoliberais, é a articulação da *centralização* do controle pedagógico – em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de docentes – além de *descentralização* dos procedimentos de financiamento e gestão do sistema tanto para outros entes federados, quanto para empresas e organizações sociais civis. Calcado nesta racionalidade, o Estado estimula e garante o privilégio da esfera privada e assim transforma as instituições sociais na área da Educação em empresas, neste caso a escola, o que representa a redefinição do papel do próprio Estado. Na essência, trata-se de um processo de reconfiguração do espaço público, por meio do qual os grupos empresariais, alegando o princípio do direito à educação de qualidade, ampliam sua atuação nas mudanças de políticas sociais e mantêm o aparente discurso de responsabilidade social empresarial, voluntariado e estímulo à responsabilidade social.

Neste sentido, Mézáros (2005) afirma que o processo de privatização da educação pública tem avançado de diferentes formas, sendo parte das estratégias do capital para a superação de sua crise estrutural. Como consequência, nota-se a significativa reestruturação das relações de classe, que surgiu como resultado desses processos, especialmente em benefício das classes empresariais e em detrimento dos trabalhadores e das classes médias. Por isso, é necessário cautela ao discutir as relações público-privadas como mecanismo de gestão educacional, pois não são ferramentas técnicas de gestão como o empresariado quer demonstrar. São relações sociais e econômicas carregadas de disputa de poder e econômica, ou seja, estão diretamente associadas ao neoliberalismo e à globalização econômica. É importante destacar que, neste contexto, as PPPE promovem o rápido avanço do liberalismo econômico, tanto que o setor privado está intrinsecamente presente nos serviços públicos e em especial na Educação, caso da nova configuração educacional no Amapá arquitetada pela consultoria do ICE nas *Escolas do Novo Saber*.

O termo relações público-privada, supõe “negociação” entre as duas esferas em benefício de ambas, mas de modo acentuado para a segunda. A feição privatista educacional cresce alegando um trabalho social, mas é inegável o favorecimento ao capital, tanto que a Educação tem sido considerada um dos melhores negócios no Brasil atual, mesmo que o assunto de interesse não seja exatamente ela. Analisa-se sobretudo a forma como os empresários, a partir de construção de um nicho de mercado, estão “empreendendo” política

educacional; logo, a atuação dos grupos empresariais no Amapá, em especial do ICE, representa a atuação dessa esfera como empreendedores de políticas educacionais.

Discute-se esse fenômeno em que o setor público vem sendo “repensado” como oportunidade lucrativa para o capital, ficando assim claro a necessidade de se defender a gestão pública da educação pública e criticar as parcerias entre as esferas privada e pública como alternativa de política educacional. Tal postura deriva da noção de que o avanço da perspectiva neoliberal restringe direitos, desmonta o aparelho administrativo do Estado, desconsidera o pacto social estabelecido na Constituição de 1988 e, por fim, ameaça o símbolo civilizatório dos direitos humanos como fonte da sociabilidade, ainda que não percamos de vista seus limites.

Por conseguinte, identifica-se relações entre reestruturação produtiva, neoliberalismo e Educação. Critica-se a mercantilização do ensino, a ameaça de privatizações da escola pública e a importação de conceitos de gestão do setor privado para o ensino público, bem como a transferência de recursos públicos para o setor privado. Em suma, a primeira seção buscou apresentar elementos que possibilitassem discutir a política do EMTI, calcada nas determinações decorrentes das transformações do capitalismo, evidenciando as relações entre capital, trabalho, política e educação.

A Educação é utilizada como estratégia no contexto das disputas globais, pois se ampliou a busca por conhecimentos e informações. Por isso, observa-se a frequente elaboração de múltiplos documentos oficiais (leis, pareceres, relatórios e resoluções) nacionais, estaduais e principalmente internacionais (Banco Mundial, CEPAL, UNESCO, UNICEF, OREALC etc.). Este movimento caracteriza o extenso *corpus* documental apresentado na segunda seção **Ensino Médio Público em Tempo Integral amapaense: nível político-jurídico**, a qual compõe as ações legislativas que vêm alterando e definindo os rumos da educação brasileira.

Vale destacar que há uma complexa teia conceitual em torno da qual se estrutura a linguagem da reforma. Tanto é que se observou nos documentos analisados a presença do discurso reformador, mais precisamente o vocabulário do empresariado (monitoramento, flexibilidade, gerenciar, parceria, investimento, avaliar, recursos, inovações técnicas), o qual constitui a retórica discursiva da noção de crise da qualidade educacional decorrente das reformas educacionais como estratégia para justificar as mudanças propostas pelo Governo. A ideologia da busca de “qualidade da educação,” por parte das redes educacionais públicas, faz com que elas busquem parcerias com instituições privadas que teoricamente teriam as soluções: lógica mercantil gerencialista.

Os documentos apresentam a linguagem gerencial aplicada à Educação, expressando o vocabulário do mundo dos negócios, fazendo com que o discurso oficial conceba os problemas educacionais como problemas de má gestão da educação. Evidencia-se a inserção de um novo “léxico” educacional, um hibridismo entre pedagógico e gerencial, subordinando-se o primeiro ao segundo. Decorre da documentação a associação “crise *versus* reforma,” para ocultar as causas objetivas da crise do capital. Isto posto, aponta-se que há na Rede Pública Estadual amapaense, em especial no EMTI, a política gerencialista que expressa a cultura de metas, índices de produtividade e a ideologia da qualidade da educação.

O EMTI é uma política verticalizada em todos os seus níveis, desde a concepção, a elaboração dos documentos legais até sua implementação, perpassando a Secretaria de Educação e chegando até a Escola. Há na rede estadual 394 escolas, das quais foram selecionadas para implantação do EMTI inicialmente apenas oito escolas e em seguida mais 15, totalizando 23 *Escolas do Novo Saber* até o ano de 2020. Neste sentido, seria o EMTI tratado como excelência na precariedade geral? Isto revela um dos aspectos negativos desta proposição, na medida em que contribui para aprofundar a desigualdade que marca historicamente a Educação Básica no País.

A análise documental indicou que as medidas instituídas no Brasil e na rede estadual de educação do Amapá estão sinalizadas há anos e sua implementação articula-se com as reformas educacionais implementadas nos anos de 1990 e ainda com as recomendações de agências multilaterais. Além disso, também foi possível perceber que conteúdos⁴³ da reforma do Ensino Médio estavam sendo direcionados pelo empresariado nacional, ao observar a confluência entre as diretrizes e as recomendações dos reformadores empresariais ambos defensores e providenciadores da manutenção das condições de produção da sociedade capitalista. Isto fez compreender que não se trata de eventualidade, mas resulta do vínculo entre Governo e reformadores empresariais, pois um Estado também capitalista é fundamental na manutenção do lucro privado, ou seja, para o capitalismo.

Desta forma, as políticas sociais como ações estatais são fundamentais para reparar os problemas – não todos, certamente, tendo em vista o acelerado processo de retirada de direitos que se enfrenta no momento – causados pelo modo de produção capitalista neoliberal. Tal é o caso da política de EMTI, em que se propõe ampliação do tempo na escola no Brasil como combate à fome e à pobreza – concepção de educação difundida pelo Banco Mundial e

⁴³Refere-se à flexibilização curricular; instituição de percursos escolares e diminuição no número de disciplinas; formação técnica integrada ao ensino médio; discurso de valorização do projeto de vida dos alunos; expansão dos canais para parcerias com o setor privado; expansão da carga horária e das escolas de ensino integral; ênfase em Português e Matemática.

apropriada localmente com as alterações necessárias aos interesses burgueses internos. Busca-se implantar Escolas de tempo integral como política corretiva para assim dissimular as contradições do sistema capitalista, numa prática de financiamento a conta-gotas. Trata-se da apropriação da Educação como mercadoria pelo neoliberalismo, por meio de parcerias com organizações burguesas da sociedade civil – terrenos de conflitos de classe – para garantir mão de obra para o mercado de trabalho. A política de Educação em Tempo Integral reafirma e reproduz os princípios básicos do neoliberalismo, pois observa-se que esse tipo de educação tem sido pensado pela burguesia para a classe operária com o objetivo de manter a desigualdade de classe desde os finais dos anos de 1980.

Considerando os termos de Marx (1983), “se a aparência e a essência das coisas coincidissem, a ciência seria desnecessária,” abordou-se na terceira seção **A operacionalização do Programa *Escolas do Novo Saber no Amapá***, a dinâmica da gestão no processo de implementação do EMTI envolvendo um consultor do MEC, dois consultores do ICE, um representante da equipe de implementação da ETI/SEED e os oito gestores das escolas piloto da rede estadual. Buscou-se analisar as construções ideológicas, visão de mundo e sociedade presentes nas falas, sobretudo o contexto histórico-social e as condições de produção que se relacionam à feição privatista. Ressalta-se que os entrevistados não criam a política em nível federal e estadual diretamente, mas estão a seu serviço e seus discursos estão impregnados de perspectivas privatistas, o que os leva a recriarem essa política no momento de sua execução local.

Desse modo, foi possível constatar que as intenções introduzidas nos textos políticos são difundidas nas escolas e tornam-se circunstâncias de desdobramentos no campo político e econômico, pois Ball (1983) destaca que “as políticas são mais do que textos ‘oficiais’ produzidos pela autoridade do poder executivo ou governamental. Elas têm múltiplas dimensões em qualquer campo de atividade, quer se trate de educação, saúde ou educação para o bem-estar.” É preciso ter claro que a maneira como os sujeitos se relacionam com a política tem a ver com sua compreensão sobre política, ou seja, historicamente a compreensão do campo da pesquisa de políticas, conforme Bacchi (1999) esteve relacionada a um modelo “racional/tecnocrático”⁴⁴ que entende a política como um processo pluralista e consensual mediado pelo Estado por meios relativamente benignos. Eis então a questão: Caso se entenda que a política procede por consenso pela ação de um Estado neutro, não será preciso

⁴⁴Baseado em pesquisa quantitativa porque é apresentado como generalizável e objetivo, e oferecendo um jeito simples de se entender um problema. (BACCHI, 1999, p. 254).

questionar os pressupostos subjacentes quanto às desigualdades no poder e a quem ganha e perde como resultado da política.

Destarte, ao analisar a implementação da política de EMTI, constatou-se que a maioria das oito escolas de EMTI no Amapá são do centro da cidade e indicadas pelo MEC; todas tiveram redução no número de alunos – devido à implantação do modelo que cessou o funcionamento noturno e ampliou a jornada escolar, impossibilitando muitos a continuarem, pois precisavam trabalhar para ajudar no sustento familiar – nenhuma delas estava preparada estrutural e pedagogicamente para receber o modelo de ETI e, após três anos do início da implementação, ainda passam por obras de adequações. Houve rejeição ao modelo por parte de muitos professores em todas as escolas; a implementação do modelo foi gradativa e, por isso, as escolas funcionaram (e algumas ainda funcionam) concomitantemente em regime parcial e integral. As refeições são terceirizadas à empresa privada e não há recursos didáticos suficientes para desenvolvimento do currículo proposto, principalmente da parte diversificada. Encerra a crítica a concepção de ser humano é baseada na formação interdimensional, na pedagogia da presença, tendo como centralidade o projeto de vida dos estudantes.

Para análise empírica, foram consideradas respectivamente as categorias: privatização, gestão (seleções analíticas prévias da pesquisa) e formação humana, esta categoria identificada ao longo da pesquisa de campo. De forma geral, nota-se que as mesmas concepções de vertente neoliberal – qualidade educacional, relações público-privadas, monitotamento, controle e responsabilização – indicadas nos documentos que foram apresentados na segunda seção, estão presentes também nos discursos dos entrevistados que, embora se identifique contradições, há o consentimento ativo que perpassa a narrativa de todos os sujeitos.

Os relatos apontam pelo menos três fatores que determinaram a implantação da referida política no Amapá: 1) baixo IDEB, 2) exigência legal, 3) melhorar a educação/Ensino Médio. Tais fatores fazem parte do discurso neoliberal que busca justificar a necessidade da “nova gestão pública” como alternativa de melhorar o serviço público, mais precisamente torná-lo eficiente e ágil. São esses mesmos discursos que desde os anos 1990 são difundidos para fundar e legitimar as privatizações e sustentar o investimento do privado nos setores não-exclusivos do Estado, caso da Educação.

Destacou-se a incidência e a organização aparentemente filantrópica e autônoma do empresariado no campo das políticas educacionais. A exemplo disso, destaca-se o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, cujo trabalho é de consultoria; formação de gestores e professores; avaliação e monitoramento das escolas. Esta empresa tem uma

participação ativa, pois não é um mero fornecimento de serviço em educação, vai além, envolve o pensar, planejar e definir as formas de trabalho; ou seja, não é uma atividade estritamente técnica, mas uma oportunidade de o empresariado definir política educacional pública e atuar como co-planejadores, partícipes da governança da educação pública.

Mesmo não havendo um contrato de prestação de serviços que ateste o Estado do Amapá como cliente do ICE, há um termo de cooperação técnica e o modo como o Instituto tem atuado denota na parceria entre eles a feição privatista no processo de implementação. Logo, o que interessa aos grupos empresariais ao prestarem seus serviços, além de lucros emergentes, é também a possibilidade de ter espaço reservado nas comissões que determinam os sentidos das políticas públicas, fortalecer a imagem da empresa e ter facilidades de acesso ao planejamento do setor público.

No caso da pesquisa em tela, pode-se inferir que o ICE tem acesso aos dados de todas as escolas, em especial aos planos de governo, possibilitando-lhe mediar informações e apontar problemas para os quais poderão criar as soluções ou indicar seus parceiros para o Governo. O que está em jogo, a princípio, é o valor que essas informações produzem no mercado – elas asseguram a estas empresas vantagens competitivas – é o mesmo que possuir um “selo de qualidade e eficiência,” pois prestaram serviços ao Governo. Nesta dinâmica, o mercado torna-se potencial para o capital, por meio da disposição de produtos e serviços para o setor público. Pode-se inferir que o ICE possui um acesso privilegiado a informações junto ao Governo e busca tal sustentabilidade, pois ao mesmo tempo em que demanda a necessidade da política, neste caso de EMTI, ele também oferta seus serviços para o Estado.

As demandas deliberadas sobre a política do EMTI da rede pública de ensino amapaense estão subordinadas ao ICE e, por conseguinte, à sua rede de parceiros, além da formação e monitoramentos executados por eles, pois todas as ações pedagógicas e de gestão realizadas acontecem conforme as diretrizes do modelo de ETI do ICE. Neste sentido, dentre os tipos de operações em que o Terceiro Setor influencia diretamente a prestação dos serviços públicos à população, pode-se dizer que esta relação do ICE com o EMTI no Amapá é uma cogovernança, em que todas as definições denotam a delegação pela esfera pública, dos meios inerentes às tomadas de decisão sobre os rumos da educação e os mecanismos necessários ao seu atendimento.

É na combinação – consumo e geração de mercado – que o capitalismo atua por meio das empresas privadas: estas oferecem seus diversos produtos como soluções padronizadas para as necessidades das escolas. No caso da pesquisa, foi disponibilizado o modelo de EMTI do ICE para as *Escolas do Novo Saber*, bem como todas as demais ações necessárias para

implantação. A exemplo, cita-se as formações/treinamentos, as planilhas de monitoramento e o planejamento geral que fica sob a influência e decisão dos consultores.

Nos discursos, estão presentes as noções do gerencialismo e na prática, o monitoramento aparece disfarçado de “apoio às escolas.” Além disso, identifica-se também uma linguagem que desqualifica a Escola, em especial a do tipo parcial. A ideia de metodologia empregada nesse processo dissimula a ideia de conteúdo e sentido especificamente técnico que é a Tecnologia de Gestão Educacional – TGE, livro de gestão padronizado pelo ICE. Assim, fica evidente que na implementação do EMTI existe um modelo de gestão específico a ser seguido e que é baseado na cultura de metas, planilha de indicadores e avaliação, bem como são executadas práticas de monitoramento.

Shiroma (2018, p. 94) levanta outra questão ao indicar que “a perspectiva gerencialista visa desenhar um líder que saiba como fazer as coisas mais do que pensar de forma mais ampla nas razões pelas quais aquela execução está sendo requisitada.” Evidentemente a TGE confirma esta perspectiva, pois requer um líder prático e técnico; não abre espaço para reflexão nem sugestões. Fica clara uma das contradições desse modelo que, aparentemente, é estimular o conhecimento, a inovação e a qualidade ao lado de medidas impulsionadoras da precarização e desintelectualização dos profissionais de educação – gestores e professores.

Destaca-se também que as práticas de inspeção (monitoramento), sejam elas positivas ou negativas, que na linguagem do ICE são chamadas “metodologias de êxito ou pontos de atenção,” geram sempre mais necessidades para as escolas e a todos os seus agentes e, na sequência, para o Estado. Tais necessidades estão relacionadas à cultura gerencial tendo em vista elevar os indicadores, melhorar os serviços e dar respostas à sociedade sobre as ações realizadas junto ao produto final: alunos como força de trabalho para o mercado. Nesta perspectiva também são realizadas estratégias de avaliação do trabalho executado pelas escolas, as quais basicamente se dão pelo o que se nomeou neste trabalho de “planilha do consenso e a audiência da responsabilização.” Por este ângulo, Evangelista (2008) expõe que os reformadores internacionais buscam reconverter os professores definindo o que devem saber e podem fazer e, assim, pretendem reconfigurar a escola pública e enfraquecer os sindicatos e desorganizar as lutas coletivas.

Percebeu que a formação escolar é apropriada para a produção de consenso e que o gerencialismo articula a participação cada vez mais acentuada das intervenções privadas na discussão, realinhamento, planejamento, implementações e determinações de políticas educacionais junto aos governos. Dessa maneira, desenha-se no EMTI amapaense um cenário em que é possível identificar a privatização da escola pública, que segundo Adrião (2017)

estabelece-se em três dimensões: privatização da gestão da educação, privatização do currículo e privatização da oferta educacional.

A última seção **Discursos na política de EMTI amapaense: Privatismo, Gestão e Formação Humana** mostrou que na implementação do EMTI amapaense, a feição privatista atua ideologicamente nas entrevistas. A privatização como estratégia neoliberal na Educação Pública busca impedir o desenvolvimento de sujeitos sociais, políticos e reflexivos, pois seu projeto de formação humana é formatado no âmbito do mercado, definindo-os apenas como mão de obra, agentes econômicos e consumidores, resultando assim em uma visão empobrecida da escola como ação social.

Trata-se de uma ideologia que merece atenção. Afinal apresenta-se com um discurso aparentemente desinteressado, mas na realidade tem sido como uma verdade consensuada entre as forças sociais burguesas, o que possibilita indicar que as influências da privatização nos sujeitos da presente pesquisa é o consenso dos aparelhos privados de hegemonia burguesa, os quais colocam seus interesses particulares como se fossem universais.

Contudo, pelos relatos pode-se identificar também uma grande resistência quanto à implementação do modelo. Resistências de diferentes causas e grupos. Notou-se um desrespeito para com os professores, sendo obrigados a saírem da escola por não aceitarem o modelo, que de fato estava sendo imposto, sem conversa e negociação. O modelo do ICE é fundamentado no modelo chamado “Escola da Escolha,” mas no Amapá a forma como se procedeu fica mais adequado chamar “Escola da imposição,” pois mesmo os que decidiram participar não podem opinar em nada sobre o modelo.

Foi possível ainda compreender, com base na realidade amapaense, a transformação das redes públicas de ensino em mercadorias educacionais, a qual tem se dado pela relação que instituições privadas estabelecem com os gestores públicos. Em outras palavras, a busca do capital para que os sujeitos absorvam como suas as metas de reprodução do sistema, para que assim se conforme a escola ao interesse do capital. É preciso compreender as determinações da crise do capital e identificar que a questão de discussão não é “menos Estado ou mais Mercado” e sim da “articulação orgânica entre capital e Estado,” que cria a ilusão reformista e oculta o sociometabolismo do capital.

Desta forma, Shiroma (2015, p. 72) infere que “outra consequência deste tipo de terceirização na educação, além da mercantilização de serviços é a redução de poder público na definição de políticas públicas.” As parcerias estabelecidas entre estes grupos, independentemente de seus níveis, se constituem, muitas vezes, de uma rede de Aparelhos Privados de Hegemonia que atuam em benefício dos seus interesses. O ICE é um braço social

de instituições empresariais a que está relacionado e tem para elas a função estratégica de valorizar a marca/produto do grupo, atuando na esfera da “responsabilidade empresarial.” O engajamento do empresariado em políticas sociais em prol da Educação não é uma disposição espontânea, mas local e internacionalmente arquitetada por lideranças econômicas na busca de constituir alianças e redes que são primordiais na formulação de uma agenda global do capital para a educação.

Nota-se que o processo de implementação do EMTI no Amapá tem se configurado pela tendência gerencial. De forma geral, os sujeitos entrevistados evidenciam uma narrativa com os ideais deste tipo de gestão, implantando uma cultura escolar gerencial predominantemente em acordo com o discurso hegemônico do mercado e valores capitalistas.

Ao se analisar a concepção de ser humano do modelo de EMTI do ICE, compreendeu-se que a Educação não é neutra, mas ideológica e politicamente comprometida. Em cada momento histórico, expressa determinado tipo de sociedade, manifestação de modelo de homem a ser desenvolvido. Nos discursos apontados, o próprio jovem é usado como justificativa para a implantação de reformas e que por isso há um modelo a ser seguido, do qual fazem parte os termos e frases: autonomia, competência, projeto de vida; protagonismo, formar para a vida, formar para competências do século XXI e formar academicamente.

No contexto neoliberal, o estudante é considerado uma mera força de trabalho em formação, e seu Projeto de vida configura-se como uma estratégia de controle da própria subjetividade por meio das chamadas “habilidades socio emocionais,” relacionadas aos interesses dos expropriadores que demandam uma força de trabalho doutrinação. O Projeto de vida, nessa lógica, é a meritocracia e a responsabilização do próprio sujeito pelo seu futuro e, ao mesmo tempo, a desresponsabilização do Estado em assegurar direitos sociais, pois se o jovem não alcançou o que desejava, seria ele mesmo o culpado por não ter cuidado do Projeto de Vida. É assim que se oculta, na proposta curricular, o processo de conhecer e pensar o mundo em sua natureza política, científica, humana e cultural. Trata-se do modelo de homem neoliberal, ou seja, o cidadão privatizado, responsável, dinâmico: a Força de Trabalho.

Ademais, convém frisar que a concepção política do EMTI em nível nacional está relacionada à ideia de “redução de desigualdades,” concepção alinhada ao BM, para o qual a Educação é considerada um “instrumento poderoso” para reduzir a desigualdade. Por meio de consultorias e financiamentos, propaga a ideia de “Aprendizagem para Todos,” um discurso que aparentemente busca garantir o direito à Escola e um emprego na vida produtiva dos estudantes. Este é, na verdade, um discurso inserido nos documentos oficiais para facilitar a estratégia de administração da pobreza, a qual é uma preocupação dos acionistas do BM para

perpetuar o projeto do capital para a classe trabalhadora. Na essência, são estratégias para a construção do consenso da lógica bancomundialista e realizar as reformas nos sistemas nacionais de educação e, assim, garantir espaço para o setor privado na educação pública.

Fica notório o papel da política de EMTI: ofertar uma formação estritamente pragmática, em consonância aos interesses burgueses, além de tratar a Educação como condição necessária para a reprodução econômica e ideológica do capital. Compreende-se então, pelos discursos dos entrevistados, que o EMTI apresenta uma proposta de Formação Humana condicionada às necessidades voláteis do mercado e a um nicho a ser explorado pela iniciativa privada.

A situação se intensifica em 2020, com o contexto de pandemia do Covid-19, pois a crise capitalista que já é anterior a pandemia, se agravou e indica formas mais degradantes. Há a ameaça da educação pública, gratuita, laica e socialmente referenciada, pois a liberação de aulas a distância/remotas configura uma educação domesticadora, tecnicista e anti-intelectual. Anteriormente a pandemia, já haviam as proposições de substituição gradual do modelo de educação presencial para o Ensino a distância, agora essas propostas ganham ainda mais força, uma vez que atende as demandas de vários grupos empresariais que em seu nicho de produtos tem as plataformas digitais para vender, além de outras estratégias apropriadas para este cenário. A discussão de fundo é sobre a permanência estudantil, a destruição da formação humana, a redução das possibilidades de escolha para jovens da classe trabalhadora. Nota-se que projeto educacional brasileiro proposto pela extrema direita é de uma educação alienante e restrita e, que impede a compreensão da realidade social. É um tipo de precarização do trabalho e do ensino

A pesquisa possibilitou a produção de conhecimento sobre a política de EMTI que resulta em um contra discurso e um subsídio para a luta contra Hegemônica na Educação. Por meio do estudo desenvolvido foi possível perceber as relações estabelecidas entre trabalho e capital, bem como o papel que nelas ocupam o Estado e a Educação. Dito de outro modo, a atuação governamental para implementação da ETI no estado Amapá tem reforçado a mercantilização do processo escolar, garantindo a hegemonia das políticas neoliberais no âmbito da educação.

REFERÊNCIAS

ABREU, Caio F. de. **Os dragões não conhecem o paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. Disponível em: <https://filosoficabiblioteca.files.wordpress.com/2018/12/ABREUCAIO-Fernando-Os-Dragoes-Nao-Conhecem-o-Paraiso.pdf>.

ADRIÃO, Theresa M. F. Privatização da Educação Básica no Brasil: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. *In*: ARAÚJO, L.; MARCELINO, J. (org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

ADRIÃO, Theresa M. F. A privatização dos processos pedagógicos: grupos editoriais e os negócios na educação básica. *In*: MARINGONI, Gilberto *et al.* (org.). **O negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' Água; Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPESP), 2017.

ADRIÃO, Theresa M. F. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, UNICAMP, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018.

ADRIÃO, Theresa M. F.; PERONI, Vera (org.). **O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2005.

ADRIÃO, Theresa, M. F.; BORGHI, Raquel F. Parcerias entre Prefeituras e esfera privada: estratégias privatizantes para oferta da educação pública em São Paulo. *In*: ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera (org.). **Público e o privado na educação: novos elementos para o debate**. São Paulo: Xamã, 2008. p. 99-110.

ADRIÃO, Theresa M. F. *et al.* A atuação de grupos empresariais na área educacional e sua inserção em redes públicas de ensino. *In*: MARTINS, Angela Maria *et al.* (org.). **Políticas e gestão da educação: desafios em tempo de mudança**. Campinas: Autores Associados, 2009.

ADRIÃO, Theresa, M. F.; GARCIA, Teise de O. G.; BORGHI, Raquel F.; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de sistemas de ensino por municípios paulistas. **Educação e Sociedade**, Campinas: CEDES/UNICAMP, v. 30, n. 108, p. 799-818, 2009.

ALMEIDA, Wilson de Mesquita de. Prouni sob balanço: avanços e limites à luz de experiências estudantis na cidade de São Paulo. *In*: MARINGONI, Gilberto *et al.* (org.). **O negócio da educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' Água, 2017. p. 115-127, cap. 7.

AMAPÁ. Decreto 4.446, de 19 dez. 2016. Cria o programa de Educação em Tempo Integral na rede estadual de ensino. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, 19 dez. 2016.

AMAPÁ. Resolução 001, de 26 dez. 2016. Dispõe sobre o processo de seleção, avaliação e remoção da Equipe Gestora e demais servidores das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, inseridas no Programa de Educação em Tempo Integral, no âmbito da Secretaria de Educação. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, 26 dez. 2016.

AMAPÁ. GEA. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Educação**. 2016a. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Educação**. 2016b. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. GEA. SEED. **Educação**. 2020. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

AMAPÁ. Lei 2.283, de 29 dez. 2017 – Institui o Programa de *Escolas do Novo Saber*. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, 29 dez. 2017.

AMAPÁ. Lei 2.278, de 29 dez. 2017. Institui a Bolsa de Incentivo para Professores e Pedagogos que exerçam suas atividades nas *Escolas do Novo Saber*. **Diário Oficial do Estado do Amapá**. Macapá, 29 dez. 2017.

AMAPÁ.SEED. **Educação**. 2017. Disponível em: <http://www.seed.ap.gov.br>.

ANGELIS, R. de **Quality in Indian Education: Public-Private Partnerships and GrantInAid Schools**. *Educate - Journal of Doctoral Research in Education*, v. 14, n. 2, p. 13-28, 2014. Disponível em: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/download/383/313>.

ANTUNES, Caio. **A escola do trabalho: formação humana em Marx**. Campinas: Papel Social, 2018.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo, 1999.

ANTUNES, Fátima. A nova ordem educativa mundial e a União Europeia: a formação de professores dos princípios comuns ao ângulo Português. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 425-468, jul./dez. 2007.

AZEVEDO, Janete Maria L. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BACCHI, Carol Lee. **Women, Policy and Politics: The Construction of Policy Problems**. SAGE, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 8. ed. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1997.

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

BANCO MUNDIAL. **Grupo Banco Mundial apresenta sua estratégia de parceria para o Brasil**. 2017. Disponível em: <https://www.worldbank.org/pt/news/press-release/2017/07/13/brazil-world-bank-group-presents-country-partnership-strategy>.

BANCO MUNDIAL. **Systems Approach for Better Education (SABER)**. 2018. Disponível em: <http://saber.worldbank.org/index.cfm?indx=8&pd=12&sub=0>.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Brasil em Contra-Reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BERNARDI, Liane; UCZAK, Lucia; ROSSI, Alexandre. Relações do movimento empresarial na política educacional brasileira: a naturalização da associação público-privada. *In*: PERONI, V. M. V.; LIMA, P. V. de; KADER, C. (org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: *Oikos*, 2018.

BERRINGER, Tatiana. **A burguesia brasileira e a política externa nos governos FHC e Lula**. Curitiba: *Appris*, 2015.

BORGES, Edmar José; SANT'ANA, Izabella Mendes. A política de educação em tempo integral: apropriações do ideário neoliberal. **Laplage em Revista**, Sorocaba: UFSCar, v.3, n.3, p.178-189, set./dez. 2017.

BRANS, Bo-Joe. **PPPs - Public Private Partnerships in education** – Analyzing PPPs as a policy tool for Universal Secondary Education in Uganda. MSc International Development Studies, Graduate School of Social Sciences, Universiteit van Amsterdam, Sep. 2011. Supervisor: Dr. A. Verger. Disponível em: <https://educationanddevelopment.files.wordpress.com/2008/04/ppps-in-uganda-bojoe-brans.pdf>

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990.

BRASIL, Presidência da República (F.H. Cardoso), 1995. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

BRASIL. **Lei 9.394**, de 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 jul. 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 jan. 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, jan. 2001.

BRASIL. **Lei 10.260**, de 12 jul. 2001. Institui o FIES, de natureza contábil, vinculado ao MEC, destinado à concessão de financiamento a estudantes de cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC, de acordo com regulamentação própria. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110260.htm

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, de 24 abr. 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 abr. 2007.

BRASIL. Lei 11.494, de 20 jun. 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 20 jun. 2007.

BRASIL. Resolução CNE/CEB. n. 7, de 14 dez. 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: INEP, 2014.

BRASIL. **Medida Provisória 746**, de 22 set. 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, set. 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48601mp-746-ensino-medio-link-pdf&category_slug=setembro-2016-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n. 1.145**, de 10 out. 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória 746, de 22 set. 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 out. 2016, seção 1, p. 23-25.

BRASIL. Resolução n. 7, de 3 nov. 2016. Estabelece os procedimentos à transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, 14 nov. 2016.

BRASIL. **Lei 13.415**, de 16 fev. 2017. Altera as Leis 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452/1943, e o Decreto-Lei 236/1967; revoga a Lei 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20152018/2017/lei/L13415.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 727**, de 13 de junho de 2017c. Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei n. 13.415/2017. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 jun. 2017, n. 113, seção 1, p. 9.

BRASIL, Ministério da Educação/MEC, **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC-versão aprovada pelo CNE). Brasília, nov. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.

BRASIL. Resolução n. 16, de 7 dez. 2017. Estabelece procedimentos à transferência de recursos para implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 7 dez. 2017.

BRASIL. Portaria n. 649, de 10 jul. 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jul. 2018.

BRASIL. Portaria 1.023, de 4 out. 2018. Estabelece diretrizes, parâmetros e critérios do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 out. 2018.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos; SPINK, Peter Kevin. **Reforma do Estado e administração pública gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 4, p. 55-72, jul. 2000. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2000/81refgerenc1995-ina.pdf>

CAMPOS, Maria Inês Batista. Questões de literatura e de estética: rotas bakhtinianas. *In*: BRAIT, Beth. (org.). **Bakhtin, dialogismo e polifonia**. São Paulo: Contexto, 2016. p. 113-149, cap. 5.

CARVALHO, Elma J. G. de. Parcerias entre o público e o privado na gestão da Educação Básica pública brasileira: Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). *In*: PERONI, Vera M. V.; LIMA, Paula V. de; KADER, Carolina R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: *Oikos*, 2018.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **Parcerias público-privadas na educação como fenômeno econômico, político e cultural: explorando contribuições gramscianas**. Estágio de Pós-Doutorado, Universidade Bistol, 2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. Mediações entre crise do capital e parcerias público-privadas em educação: elementos para discussão. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL MARX E MARXISMO: de O capital à Revolução de Outubro (1867-1917), 2017, Niterói. **Anais [...]** Niterói: NIEP – Marx, 2017. Disponível em: <http://www.niepmarx.blog.br/MManteriores/MM2017/anais2017/MC23/mc233.pdf>

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

COLEMAN, James S. Desempenho das escolas públicas. *In*: BROOKE, Nigel; SOARES, José F. (org.). **Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetória**. Belo Horizonte: UFMG, 2008. p. 26-32.

COMERLATTO, Luciani P. A relação público-privada: a promessa “salvacionista” do Instituto Airton Senna (IAS) para a educação brasileira. *In*: PERONI, Vera M. V.; LIMA, Paula V. de; KADER, Carolina R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: *Oikos*, 2018.

COSTA, Danielle Dias da; FERREIRA, Norma-Iracema de Barros. **Prouni: acesso e permanência na educação superior**. 2. ed. Macapá: UNIFAP, 2017.

COSTA, Maria Fabiana da Silva. A parceria público privado na implementação da gestão gerencial educacional no estado de Pernambuco: o Programa Gestão nota 10 do Instituto Airton Senna. *In*: DIÓGENES, Elione Maria Nogueira; SILVA, Maria da Conceição Valença da. **Políticas Públicas em Educação: episteme e práticas**. Curitiba: CRV, 2017.

COUTINHO, C. N. A hegemonia da pequena política. *In*: OLIVEIRA, F.; BRAGA, R.; RIZEK, C. (Org.). **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 37, n. 134, p. 17-33, ene./mar. 2016.

DE ANGELIS, R. Quality in Indian Education: Public-Private Partnerships and GrantInAid Schools. *Educate - Journal of Doctoral Research in Education*, v. 14, n. 2, p. 13– 28, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Almir%20Vianunes/Downloads/383-1842-1-PB%20(1).pdf

DECKER, Aline; OLINDA, Evangelista. Educação na lógica do Banco Mundial: formação para a Sociabilidade Capitalista. **Roteiro**, v. 44, n. 3, p. 1-24, set./dez. 2019.

DONAHUE, John. **Privatização: fins públicos, meios privados**. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.

EVANGELISTA, Olinda. **Rede Kipus e reconversão docente**. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE: Trajetória e processos de Ensinar e Aprender; lugares, memórias e culturas, 14., 2008. Anais [...] Porto Alegre: EdIPUCRS, 2008.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. *In*: ARAÚJO, Ronaldo M. L.; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida Oto. **Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo**. 2009.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. Professor(a): a profissão que pode mudar um país? *In*: EVANGELISTA, Olinda (Org.). **O que revelam os slogans na política educacional**. 1ª. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

FERREIRA, Norma-Iracema de B. **Política e Educação no Amapá: de Território a Estado**. 2005. 203f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2005.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades/ Estudos Avançados**. v. 32, n. 93, 2018.

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

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GAULEJAC, Vicent. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Ideias & Letras, 2007.

GENTILI, Pablo A. A. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. A. A. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 2015.

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

GHIRARDI, José G.; KLAFFE, Guilherme F. Crescimento dos grupos educacionais de capital aberto (2010-2014): oportunidades e desafios para o ensino superior. *In*: MARINGONI, Gilberto *et al.* (org.). **O negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d’ Água; Federação dos Professores do Estado de São Paulo (FEPEESP), 2017.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

GRAMSCI, Antônio. **Escritos políticos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRANEMANN, Sara. Políticas Sociais e financeirização dos direitos do trabalho. **Em Pauta**, Rio de Janeiro: Revista da Faculdade de Serviço Social/UERJ, n. 20, 2007.

GUARÁ, Isa Maria F. R. **Educação integral**: articulação de projetos e espaços de aprendizagens. 2007. Disponível em: http://www.cenpec.org.br/modules/xt_conteudo/index.php?id=46.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: histórias e implicações. São Paulo: Loyola, 2008.

HELOANI, Roberto. **Modelos de gestão e educação**: gerencialismo e subjetividade. São Paulo: Cortez, 2018.

HOUAISS. Instituto Antônio Houaiss. **Dicionário de Língua Portuguesa**. São Paulo: Ed. Objetivo, 2004.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO (ICE). 2019. Disponível em: <http://icebrasil.org.br>.

KUENZER, Acacia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

- LEANDRO, Karine de Sousa. **Programa educação integral: escolarização ou custódia?** 2014. 201 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.
- MARTINS, Erika Moreira. **Todos pela educação?** Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira. Rio de Janeiro: Lamparina, 2016.
- MARX, Karl. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1979.
- MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.
- NAPOLITANO, Celso. Os tortuosos caminhos de uma mina de dinheiro. *In*: MARINGONI, Gilberto *et al.* (org.). **O negócio da Educação: aventuras na terra do capitalismo sem risco**. São Paulo: Olho d' Água; FEPESP, 2017.
- NETO, Antônio Cabral. **Gerencialismo e gestão educacional: cenários, princípios, e estratégias**. *In*: BEZERRA, M. F; MOURA, C. (org.) *et al.* Brasília: *Liber livro*, 2009.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **As reformas da educação escolar brasileira e a formação de um intelectual urbano de novo tipo**. Texto apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, nov. 2004.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.
- ORLANDI, Eni Puccinelle. **Discurso fundador**. Campinas: Pontes, 1993.
- PARANÁ.SEED. **Educação**. 2019. Disponível em: <http://gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br>
- PARO, Vitor Henrique. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. São Paulo: Cortez, 1988.
- PEARSON.2020. Disponível em: <https://br.pearson.com/sobre-nos.html>
- PERONI, Vera M. V. **Redefinições no papel do Estado: parcerias público-privadas e a democratização da educação**; Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 21, n. 47, 2013. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1166>

PERONI, Vera M. V. Implicações da relação público-privada para a democratização da educação. In: PERONI, Vera M. V.; LIMA, Paula V. de; KADER, Carolina R. (org.). **Redefinições das fronteiras entre público e o privado: implicações para a democratização da educação**. São Leopoldo: *Oikos*, 2018.

PINTO, Geraldo Augusto. **A organização do trabalho no século XX: taylorismo, fordismo e toyotismo**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

POSSER, Juliana; ALMEIDA, Lia Heberlê de; MOLL, Jaqueline. Educação integral: contexto histórico na educação brasileira. **Revista de Ciências Humanas – Educação**. v. 17, n. 28, p. 112-126, jul. 2016.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança global da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas: CEDES, v. 33, n. 121, p. 1.133-1.156, oct./dic. 2012.

SANTOS, Fabiano Antonio. **O plano de desenvolvimento da escola e a produção do consentimento ativo**. Tese (Doutorado em Educação). UFSC, Florianópolis, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **O século XX brasileiro: da universalização das primeiras letras ao Plano Nacional de Educação (1890-2001)**. Curitiba, 7 a 10 nov. 2004. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf>.

SAVIANI, Dermeval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e a luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba M. C.; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do Movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 222-248.

SHIROMA, Eneida; SANTOS, Fabiano Antonio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo. In: EVANGELISTA, Olinda. **O que revelam os slogans na política educacional**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto. **O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar**. **Trabalho Necessário**, ano 13, n. 22, 2015. Disponível em: www.uff.br/trabalhonecessario.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das Organizações Multilaterais. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 88-106, maio/ago. 2018.

SHIROMA, Eneida Oto. O projeto de educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento. **Roteiro**, v. 44, n. 3, set./dez. 2019.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, p. 427-446, jul./dez. 2005.

SOUSA, Andrea L. H.; PIOLLI, Evaldo. Expansão do ensino superior privado a partir dos anos 1990: educação mercantil e precarização do trabalho docente. *In*: MARINGONI, Gilberto (org.) *et al.* **O negócio da Educação**: aventuras na terra do capitalismo sem risco. São Paulo: Olho d' Água; FEPESP, 2017.

SOUZA, Rebeca Martins de. **A cruzada do capital pela hegemonia do chão da escola**: a ideologia da qualidade da educação e a Gestão Integrada da Escola (GIDE) como mecanismos de controle do mercado. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRJ, Rio de Janeiro, 2017.

SRIVASTAVA, Pravhi. **Contradictions and the Persistence of the Mobilizing Frames of Privatization: interrogating the global evidence on low-fee private schooling**. Paper presented at the 58th Annual Conference of the Comparative and International Education Society, Toronto, 2014. Disponível em: [http://www.eiieal.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%20educativa%20art%C3%ADculos,%20publicaciones/Ingl%C3%A9s/Lowfee%20for%20profit%20schools%E8%A8/Srivastava%20P.%20\(2015\)%20Contradictions%20and%20the%20Persistence%20of%20the%20Mobilizing%20Frames%20of%20Privatization.pdf](http://www.eiieal.org/mercantilizacion/Mercantilizaci%C3%B3n%20educativa%20art%C3%ADculos,%20publicaciones/Ingl%C3%A9s/Lowfee%20for%20profit%20schools%E8%A8/Srivastava%20P.%20(2015)%20Contradictions%20and%20the%20Persistence%20of%20the%20Mobilizing%20Frames%20of%20Privatization.pdf).

TEIXEIRA, Glecenir V.; DUARTE, Marisa R. T. Discussão sobre a participação do setor privado na Educação Básica pública no Brasil. *In*: ARAÚJO, Luiz; PINTO, José Marcelino (org.). **Público x Privado em tempos de Golpe**. São Paulo: Fundação Lauro Campos, 2017.

THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: *Polis*, 1985.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Tailândia: CEPAL/UNESCO, 1990.

VERGER, A. **Framing and selling global education policy**: the promotion of public-private partnerships for education in low-income contexts. *Journal of Education Policy*, v. 27, n. 1, p. 109-130, 2012. Disponível em: <http://doi.org/10.1080/02680939.2011.623242>

VOLOCHÍNOV, Valentin N. **A construção da enunciação e outros ensaios**. São Carlos: Pedro & João, 2013.

WORLD BANK. **Making Schools Work New Evidence on Accountability Reforms**. 2011b.

APÊNDICE A – Roteiro de Entrevista para consultores*

1) IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

- **Fale sobre sua Trajetória profissional, experiências e atuação na educação pública.**
- **Que função desempenhava antes de ingressar no processo de implementação da ETI no AP? Como você chegou aqui?**
- **Como se dá sua participação/função no processo de implementação da ETI? Houve alguma formação exclusiva [como, onde, quando]?**

2) POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS FATORES QUE DETERMINARAM A SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ

- **No que consiste a Educação em Tempo Integral? Como ela funciona? Qual o fundamento/ embasamento da proposta?**
- **Por que você acha que a SEED está implementando a ETI na Rede estadual de ensino? Qual objetivo?**

3) GRUPOS EMPRESARIAIS E MECANISMOS DE ATUAÇÃO

- **Você saberia dizer quantos municípios e estados aderiram à ETI e quantos têm parceria com o ICE?**
- **Quais são as estratégias de trabalho desenvolvidas para implementação da ETI?**
- **Existem materiais (livros, guia, planilhas, etc) exclusivos do ICE repassado às escolas? Existe um modelo de gestão específico?**
- **Como é avaliado o trabalho realizado pelas escolas? Quais são os indicadores e instrumentos de avaliação?**
- **Qual o sentido da “corresponsabilidade pela educação” empregada pelo ICE em seu *slogan*?**
- **As parcerias entre Estados e empresários na educação já existem há vários anos. Como você vê esse quadro? Para você, como deve ser a atuação de empresas junto à educação?**

4) AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELO SUJEITO

- **Você acredita que a educação melhorou com a execução da ETI nas escolas? Em caso afirmativo, quais são as evidências?**
- **O que mudou na vida escolar dos alunos e como eles reagem a ETI?**
- **Qual sua opinião sobre a parceria de trabalho com a SEED?**
- **Quais as contribuições do ICE para a implementação da ETI no AP? Quais as dificuldades encontradas?**
- **Como você avalia as ações desenvolvidas pelo ICE junto a ETI no AP?**
- **Para o ICE, quais são os principais problemas da ETI no AP?**
- **Você sente que há continuidade da ETI por parte da SEED?**
- **Em sua opinião, como seria a implementação da ETI no AP sem a atuação do ICE?**

*As perguntas em negrito são comuns a todos os sujeitos.

APÊNDICE B - Roteiro de Entrevista para Gestores Escolares/ETI

1) IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

- **Fale sobre sua Trajetória profissional, experiências e atuação na educação pública.**
- **Que função desempenhava antes de ingressar no processo de implementação da ETI no AP? Como você chegou aqui?**
- **Como se dá sua participação/função no processo de implementação da ETI? Houve alguma formação exclusiva [como, onde, quando]?**

2) POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS FATORES QUE DETERMINARAM A SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ

- **No que consiste a Educação em Tempo Integral? Como ela funciona? Qual o fundamento/ embasamento da proposta?**
- **O que você sabe sobre o processo de implementação da ETI no Estado? Como chegou à sua escola?**
- **Por que você acha que a SEED está implementando a ETI na Rede estadual de ensino? Qual objetivo?**
- **Como é o relacionamento da comunidade com a escola? O que dizem sobre a ETI?**

3) GRUPOS EMPRESARIAIS E MECANISMOS DE ATUAÇÃO

- **Quais são as estratégias de trabalho desenvolvidas para implementação da ETI?**
- **Existem materiais (livros, guia, planilhas, etc) exclusivos do ICE repassado às escolas? Existe um modelo de gestão específico?**
- **Como é avaliado o trabalho realizado pelas escolas? Quais são os indicadores e instrumentos de avaliação?**
- **Qual o sentido da “corresponsabilidade pela educação” empregada pelo ICE em seu slogan?**
- **Qual sua opinião sobre a parceria de trabalho com o ICE? Como você avalia as ações desenvolvidas por ele?**
- **Como é o processo de gestão escolar a partir da parceria com ICE? Quem participa das decisões?**
- **As parcerias entre Estados e empresários na educação já existem há vários anos. Como você vê esse quadro? Para você como deve ser a atuação de empresas junto à educação?**

4) AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELO SUJEITO

- **Você acredita que a educação melhorou com a execução da ETI nas escolas? Em caso afirmativo, quais são as evidências?**
- **O que mudou na vida escolar dos alunos e como eles reagem a ETI?**
- **O que mudou na escola / Houve mudanças nos repasses financeiros ou outro tipo de auxílio material?**
- **O que mudou na sua prática pedagógica, você se sente preparado e respaldado para trabalhar na ETI?**
- **Quais as contribuições do ICE para a implementação da ETI no AP? Quais as dificuldades encontradas?**
- **Você sente que há continuidade da ETI por parte da SEED?**
- **Em sua opinião, como seria a implementação da ETI no AP sem a atuação do ICE?**

APÊNDICE C - Roteiro de Entrevista para Coordenação da ETI/SEED

1) IDENTIFICAÇÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOS SUJEITOS

- **Fale sobre sua Trajetória profissional, experiências e atuação na educação pública.**
- **Que função desempenhava antes de ingressar no processo de implementação da ETI no AP? Como você chegou aqui?**
- **Como se dá sua participação/função no processo de implementação da ETI? Houve alguma formação exclusiva [como, onde, quando]?**

2) POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E OS FATORES QUE DETERMINARAM A SUA IMPLANTAÇÃO NO ESTADO DO AMAPÁ

- **No que consiste a Educação em Tempo Integral? Como ela funciona? Qual o fundamento/ embasamento da proposta?**
- **Por que você acha que a SEED está implementando a ETI na Rede estadual de ensino? Qual objetivo?**

3) GRUPOS EMPRESARIAIS E MECANISMOS DE ATUAÇÃO

- **Quais são as estratégias de trabalho desenvolvidas para implementação da ETI?**
- **Existem materiais (livros, guia, planilhas, etc) exclusivos do ICE repassado às escolas? Existe um modelo de gestão específico?**
- **Como é avaliado o trabalho realizado pelas escolas? Quais são os indicadores e instrumentos de avaliação?**
- **Como é o processo de gestão do trabalho a partir da parceria com ICE? Quem participa das decisões?**
- **Qual o sentido da “corresponsabilidade pela educação” empregada pelo ICE em seu slogan?**
- **As parcerias entre Estados e empresários na educação já existem há vários anos. Como você vê esse quadro? Para você como deve ser a atuação de empresas junto à educação?**

4) AVALIAÇÃO DO PROCESSO PELO SUJEITO

- **Você acredita que a educação melhorou com a execução da ETI nas escolas? Em caso afirmativo, quais são as evidências?**
- **O que mudou na sua prática profissional, você se sente preparado e respaldado para trabalhar na ETI?**
- **O que mudou na vida escolar dos alunos e como eles reagem a ETI?**
- **Qual sua opinião sobre a parceria de trabalho com o ICE? Quais as contribuições do ICE para a implementação da ETI no AP? Quais as dificuldades encontradas? Como você avalia as ações desenvolvidas por ele?**
- **Além do ICE há outro grupo empresarial atuando nesse processo? Quais?**
- **Você sente que há continuidade da ETI por parte da SEED?**
- **Em sua opinião, como seria a implementação da ETI no AP sem a atuação do ICE?**

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido/TCLE

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre **A feição privatista na gestão do Ensino Médio público em Tempo Integral no Amapá (2016-2018)** e está sendo desenvolvida por José Almir Viana Nunes, do Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP), na Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais, sob a orientação da Profa. Dra. Norma Iracema de Barros Ferreira e co-orientação da Profa. Dra. Olinda Evangelista.

O objetivo geral do estudo é analisar as influências da Reforma do Estado na execução de políticas educacionais, em particular na implementação do Ensino Médio público em Tempo Integral, no Estado do Amapá. Em relação aos objetivos específicos, constam de descrever a política de Educação em Tempo Integral, marcando os fatores que determinaram a sua implantação no Estado; identificar os mecanismos de atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação/ICE no processo de implementação dessa política e, por fim, investigar a feição privatista na gestão das Escolas Estaduais em Tempo Integral no Amapá.

A finalidade deste trabalho é levantar dados concretos acerca do EMTI amapaense, contribuindo assim para a discussão sobre os interesses puramente mercadológicos envolvidos nesta política. Solicitamos a sua colaboração para realização de entrevista semi-estruturada com tempo de gravação de áudio em média de 60 minutos, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa tem possibilidade mínima de risco de identificação dos sujeitos, o que poderá ocorrer somente em caso de furto do material de pesquisa utilizado durante a coleta das informações. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Macapá-AP , ____ de _____ de _____

Assinatura do participante

ANEXO A – Ofício de Encaminhamento para pesquisa de campo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED



Ofício nº 24/2018-PPGED/UNIFAP

Macapá, 18 de outubro de 2018.

À Coordenadora Interina da Equipe de Implementação da Educação em Tempo Integral da SEED

Dina Melo

Assunto: **Encaminha discente do Mestrado em Educação da UNIFAP**

Senhora Coordenadora,

A Coordenação do Programa de pós-graduação em Educação - PPGED da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) encaminha a Vossa Senhoria, o aluno regularmente matriculado no Mestrado em Educação desta IFES, **JOSÉ ALMIR VIANA NUNES** para realizar pesquisa relacionada à sua Dissertação de Mestrado. Solicitamos que o mesmo seja autorizado a participar de possíveis observações de ações de trabalho junto a equipe, bem como realizações de entrevistas junto a alguns técnicos e consultores envolvidos neste processo, que irão subsidiar sua pesquisa.

Respeitosamente,

Idamilde de Oliveira Rocha de Lima

Idamilde de Oliveira Rocha de Lima
SECRETÁRIA DO PPGED/UNIFAP
PORTARIA Nº 076/2017-PROPESPG/UNIFAP

Recabido em
26/10/2018
Dina Melo
Coordenadora Interina
Equipe de Implementação da Educação em Tempo Integral da SEED