



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI
Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação.**

LUIZ FERNANDO NUNES

**PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.**

Orientadora: Professora. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes

Rio de Janeiro

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI
Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação.**

LUIZ FERNANDO NUNES

**PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação. Orientadora: Professora Dra. Janaína Specht da Silva Menezes

Rio de Janeiro

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

**Centro de Ciências Humanas e Sociais – CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc
Núcleo de Estudos – Tempos, Espaços e Educação Integral – NEEPHI
Linha de pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação.**

LUIZ FERNANDO NUNES

**PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O
PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.**

Orientadora:

Professora Dra. Janaína Specht da Silva
Menezes

Banca Examinadora:

Professora Dra. Lígia Martha Coimbra da
Costa Coelho (UNIRIO)
Professora Dra. Vania Cardoso da Motta
(UFRJ)

Suplentes:

Professora Dra. Elisangela da Silva
Bernado (UNIRIO)
Professor Dr. Jorge Nassin Vieira Najjar
(UFF)

**Rio de Janeiro
2019**



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
Centro de Ciências Humanas e Sociais - CCH
Programa de Pós-Graduação em Educação

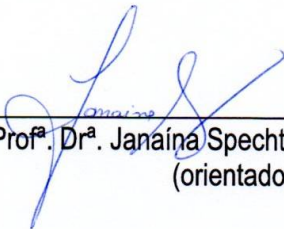
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Luiz Fernando Nunes


**“Parcerias público-privadas: o Instituto Ayrton Senna e o Programa Ensino
Médio Inovador em Nova Friburgo, RJ.”**

Aprovada pela Banca Examinadora


Rio de Janeiro, 30 / 08 / 2019



Prof^ª. Dr^ª. Janaína Specht da Silva Menezes
(orientadora)



Prof^ª. Dr^ª. Lígia Martha Coimbra da Costa Coelho
(avaliadora interna)



Prof^ª. Dr^ª. Vânia Cardoso da Motta
(avaliador externo)

Catálogo informatizado pelo autor

N972 Nunes, Luiz Fernando
Parcerias público-privadas: O Instituto Ayrton Senna e o Programa Ensino Médio Inovador em Nova Friburgo, RJ / Luiz Fernando Nunes. -- Rio de Janeiro, 2019.
176

Orientadora: Janáina Specht da Silva Menezes .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Políticas públicas em educação. 2. Parcerias público-privadas. 3. Instituto Ayrton Senna. 4. Programa Ensino Médio Inovador. 5. Educação em Tempo Integral. I. Menezes , Janáina Specht da Silva , orient. II. Título.

*“Dos medos nascem as coragens; e das dívidas, as
certezas.
Os sonhos anunciam outra realidade possível e os
delírios, outra razão”.*

Eduardo Galeano.

*“O moinho movido pelo braço humano nos dá a
sociedade com suserano; o moinho a vapor, dá-nos a
sociedade com o capitalista industrial”.*

Marx, em Miséria da Filosofia.

*“O forte nunca é suficientemente forte para ser
sempre o senhor, senão transformando força em
direito e a obediência em dever”.*

Rousseau.

AGRADECIMENTOS

A parte mais difícil de todo este texto são os parágrafos a seguir. Obviamente porque eles são injustos em alguma medida – geralmente por omissão.

Em sociedade, como se sabe, não se vive isoladamente. Assim, este trabalho também é fruto coletivo e, embora composto por duas mãos, é obra de outras tantas. Com medo da omissão, avanço e ousa nomear àqueles que são parte integrante dessas reflexões.

Em primeiro lugar, cabe os agradecimentos de sempre aos meus pais, talvez aqueles que, institutivamente, tenham me ensinado o conceito mais perfeito de educação, o que suplanta a escola e vai de encontro à ética, à civilidade, ao amor, à decência e, sobretudo, à solidariedade.

Outra parte fundamental de mim – o amor, sem o qual não resistiria mais um dia: Maria, minha Maria, meu amor, minha esposa, fundamental em tudo, na força e no incentivo. Embora eu tenha perdido algum tempo de convivência contigo nesses anos de composição, amo-te mais!

Agradeço enormemente à Professora Janaína, minha Orientadora, mulher perspicaz, intelectual, atenciosa e carinhosa. A academia seria muito melhor com muitas versões suas!

Agradeço aos colegas do PPGEduc/UNIRIO pelas trocas de ideias, pelos trabalhos apresentados, por me ouvirem e, principalmente, por me corrigirem, norteando meu pensamento. De fato: aprendemos muito – e coletivamente. Agradeço também aos integrantes e amigos do NEEPHI, “nosso” grupo de estudos que ousa estudar sempre, independente das barreiras que são impostas. Citando o NEEPHI, faço um agradecimento especial à doce Professora Lígia Coelho que me inspira com sua dedicação à docência.

Agradeço à Professora Vania Cardoso da Motta por me aceitar em uma de suas turmas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ) e por estar disponível e atenta.

É de uma segurança enorme contar com apoio de gente tão humana, tão brilhante, tão dedicada...

Agradeço à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro e louvo a educação pública e de qualidade. Embora a conjuntura seja desfavorável à educação crítica, a UNIRIO guarda espaços valiosos e valorosos de contribuição à ciência. Lutemos para que ela continue assim, acessível às diferentes classes, mantendo-se como instrumento de transformação social.

Que eu não seja um dos últimos a usufruir de uma política de Estado de fortalecimento do ensino superior público de extrema qualidade.

Também agradeço aos corpo técnico-administrativo da UNIRIO, pelo atendimento solícito aos meus pedidos.

Agradeço aos meus amigos de sempre, sobretudo àqueles que me acompanham há pelo menos por duas décadas. Agradeço a todos vocês citando meu camarada Thiago que promoveu uma série de “resgates”, caronas pela madrugada com o bom humor de sempre, sua mais clara característica.

Por fim, agradeço aos demais envolvidos direta e indiretamente neste texto: diretores, alunos e entrevistados, aqueles que têm um capítulo todo para si.

Este texto, repetindo, é de todos, mas deve ser um instrumento de transformação social; apenas um passo teórico para a ação organizada rumo àquilo que pensamos ser um mundo de justiça social.

Ousemos tentar!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a parceria público-privada realizada entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS) para a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em uma escola no município de Nova Friburgo nos anos de 2015 e 2016. Para que isso ocorresse foi utilizada como fundamentação teórico-metodológica o materialismo histórico dialético de modo a considerar a história das parcerias público-privadas em sua totalidade material no recorte do ensino público. Em complemento, considerou-se o objeto do estudo a partir de uma lógica conjuntural, sobretudo a partir da Constituição de 1988, utilizando-se de pesquisas bibliográficas e documentais com vista à complementação do texto. Serviu-se, ainda, de entrevistas semiestruturadas com profissionais da escola analisada envolvidos no processo de implantação do ensino médio de tempo integral em escola pública com a presença de um parceiro privado. Dividido de modo a organizar a reflexão, o texto traz, em primeiro lugar, a abordagem teórico-metodológica, sinalizando a lógica da pesquisa utilizada. Em seguida, busca conceituar, a partir do discurso histórico, a ampliação do léxico privatista e a inserção cada vez mais frequente de institutos privados em campos sociais geridos pelo Estado. Especificamente trata do IAS como maior organização com inserção na educação à época analisada. Define, em complemento, o mesmo instituto, além da sua atuação, para concluir considerando a adoção do programa de ensino médio (de tempo) integral em uma escola pública na cidade de Nova Friburgo. Da análise dos dados obtidos a partir de um trabalho de campo, constatou-se que a implantação do ProEMI no estado do Rio de Janeiro atendeu à proposta do Ministério da Educação, a partir da Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009a), cujo objetivo era o redesenho curricular e a educação de tempo integral, somada à possibilidade de vinculação a parceiros privados, tal como o IAS, na consecução de atividades na área de educação (RIO DE JANEIRO, 2013) a partir da formulação de um currículo inovador, de modelos de gestão, de formação continuada, de acompanhamentos e de avaliação da educação integral (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019). Os principais resultados deste trabalho sinalizam para a execução do ensino médio de tempo integral público desvinculada da conjuntura onde a escola analisada está inserida; para a inserção do IAS como parceiro privado na perspectiva de melhoria da qualidade do ensino; para a falta de transparência no convênio entre a SEEDUC e IAS na implantação e execução do ProEMI; e, ainda, para a distância entre a referida adoção do tempo integral e a perspectiva da educação integral.

Palavras-chave: Políticas públicas em educação; Parcerias público-privadas; Instituto Ayrton Senna; Programa Ensino Médio Inovador; Educação em Tempo Integral.

ABSTRACT

This study aims to analyze the public-private partnership between the Rio de Janeiro Education State Department (SEEDUC) and the Ayrton Senna Institute (IAS) for the implementation of the Innovative High School Program (ProEMI) in a given school located in the city of Nova Friburgo during the school year of 2015 and 2016. In order for this to happen, dialectical historical materialism was used as the theoretical and methodological foundation to consider the history of public-private partnerships in their totality in the context of public education. In addition, the study object was considered from a conjuncture logic, especially from the 1988 Constitution, using bibliographic and documentary research to complement the text. Semi-structured interviews were also conducted with professionals from the analyzed school who were involved in the process of implementing full-time high school studies in a public school along with a private partner. Divided in order to organize reflection upon, the text brings, firstly, the theoretical-methodological approach, signaling the logic of the research used. It then seeks to conceptualize, from historical discourse, the expansion of the privatist lexicon and the increasingly frequent insertion of private institutes in state-run social fields. Specifically it deals with IAS being the largest organization with an education insertion at the time analyzed. Furthermore, it defines IAS, in addition to its activities, to conclude by analyzing the adoption of the full-time high school program in a public school in the city of Nova Friburgo. From the data analysis obtained from fieldwork, it was found that the implementation of ProEMI in the state of Rio de Janeiro met the proposal of the Ministry of Education, from the Ordinance No. 971/2009 (BRAZIL, 2009a), which has as a purpose to perform a curriculum redesign and full-time education, coupled with the possibility of engaging with private partners, such as IAS, in the pursuit of activities in the field of education (RIO DE JANEIRO, 2013) based on the formulation of an innovative curriculum, management models, training, monitoring and evaluation of full-time education (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019). The main results of this work point to the implementation of public full-time high school disconnected from the conjuncture where the analyzed school is inserted; to include IAS as a private partner in the perspective of improving the education quality; the lack of transparency in the agreement between SEEDUC and IAS in the implementation and execution of ProEMI; and also for the distance between the mentioned adoption of full time in the school chosen for analysis and the perspective of integral education.

Keywords: Public policies in education; public-private Partnerships; Ayrton Senna Institute; Innovative High School Program; Full Time Education.

LISTA DE SIGLAS

SIGLA	SIGNIFICADO
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ALERJ	Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CIC	Campos de Integração Curricular
CIEPs	Centros Integrados de Educação Pública
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEE	Conselho Estadual de Educação
CODIN	Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro
DCNEB	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIESP	Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas
DOI-CODI	Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FEVEST	Feira de Produtos de Confeccões de Nova Friburgo
FHC	Fernando Henrique Cardoso (ex-Presidente da República)
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSE	Índice de Nível Socioeconômico
ISP	Instituto de Segurança Pública
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NEJA	Nova Educação de Jovens e Adultos
ONG	Organização Não-governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAR	Plano de Ações Articuladas
P&G	Procter & Gamble (P&G)
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDRAE	Programa de Reforma do Estado
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Programa Mais Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
RDH	Relatório de Desenvolvimento Humano
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SAERJ	Sistema de Avaliação de Educação do Estado do Rio de Janeiro
SEEDUC	Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SME	Secretaria Municipal de Educação (Nova Friburgo)
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1	Caderno do Protagonista” – Projeto de Vida. 1 ano, 1 semestre. Instituto Ayrton Senna	103
Imagem 2	O município de Nova Friburgo dentro da geografia do Rio de Janeiro	105

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Matrículas na escola pesquisada - 2015-2016	108
Tabela 2	Número de matrículas no ensino médio na escola analisada - 2014-2016	126-128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sujeitos da pesquisa	27-28
Quadro 2	Tramitação de Processo junto à SEEDUC	91
Quadro 3	Disciplinas incorporadas pelo ProEMI, a partir da parceria estabelecida entre a SEEDUC e o IAS	101
Quadro 4	Dados geográficos e socioeconômicos do município de Nova Friburgo	106
Quadro 5	Categorização das entrevistas Escolas da rede estadual de Nova Friburgo	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
<i>Apresentação</i>	15
<i>Breve contextualização do estudo no cenário nacional</i>	19
<i>Aspectos metodológicos</i>	21
CAPÍTULO 1 – O público e o privado no âmbito da redefinição do papel do Estado brasileiro	30
1.1 – A descentralização gerencial a partir da redemocratização brasileira	32
1.2 – As estratégias para a criação do público não-estatal e as consequências para a autonomia escolar	40
1.3 – A construção do discurso hegemônico e de consenso do privado sobre o público	47
1.4 – O Instituto Ayrton Senna	58
1.4.1 – Ayrton Senna: o herói	59
1.4.2 – Ayrton Senna: o instituto	63
CAPÍTULO 2 – Ensino Médio e Educação em tempo integral: o ProEMI	69
2.1 – Educação integral e educação em tempo integral: debates e desafios	70
2.2 – O ensino médio e(m) tempo integral: do nacional ao local	80
CAPÍTULO 3 – O ProEMI e o IAS no Rio de Janeiro	90
3.1 – O ProEMI e o IAS na rede estadual do Rio de Janeiro	93
3.2 – Nova Friburgo, sua educação e a escola pesquisada	104
3.3 – O ProEMI e o IAS em uma escola de Nova Friburgo, RJ	110
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXO A – Lista de parceiros do Instituto Ayrton Senna	156
ANEXO B – Termos de permissão à realização da pesquisa (Plataforma Brasil e SEEDUC/RJ)	159
ANEXO C – Partes relevantes do processo de autorização de entrevistas dentro da SEEDUC	166
APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas semiestruturadas	171
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	173

INTRODUÇÃO

Apresentação

Minha trajetória acadêmica tem início na extinta Faculdade de Filosofia, na cidade de Nova Friburgo, RJ, onde, até hoje, felizmente, resido. Instituição confessional, de orientação católica, herdeira da Congregação das Irmãs de Santa Doroteia, ordem fundada por Paula Frassinetti, em 1834, proporcionou-me o que penso ser uma formação integral. Além da Licenciatura em História, formei-me na vida e para a vida, fiz amigos que superaram os semestres letivos e forjei-me na luta por diversas bandeiras.

Nessa instituição presenciei a prática de um catolicismo ativo e preocupado, muito distante daquele dogmatismo intransigente e indiferente que perdurava (perdura) em algumas instituições religiosas. Com todas as minhas ressalvas à religião, sentia-me, lá, parte de um movimento que transcendia celebrações distantes. Sempre em contato fraterno com as “irmãs” aprendi que aquelas “mulheres de Doroteia” revolucionaram o seu tempo ao, por exemplo, se recusarem a usar o tradicional hábito religioso, vestimenta católica indispensável às freiras. Dessa vontade de ousar, surgiu, em 1956, a Faculdade de Filosofia Santa Doroteia, organizada, em sua gênese, a partir de um instituto de ensino superior voltado para as mulheres, ainda nas dependências do colégio jesuíta Anchieta, naquela época, Faculdade Nossa Senhora Medianeira. Tempos depois, a Faculdade de Filosofia Santa Doroteia estava instalada no centro da cidade, nas dependências do Colégio Nossa Senhora das Dores, convertendo-se em centro de formação de professores não só para Nova Friburgo, mas para toda a região serrana¹, até o seu lamentável fechamento definitivo, em 2014.

A Santa Doroteia não respirava os ares da educação de mercado. Mesmo na condição de uma instituição privada, mantinha programa acessível de bolsas de estudos e descontos ofertados a alunos com maiores dificuldades financeiras. Com foco na formação de professores, possuía vagas nos cursos de Licenciaturas, sobretudo nas áreas das Ciências Humanas, além de um reconhecido e pioneiro curso de Informática. Sempre bem pontuada em avaliações externas²

¹ O Estado do Rio de Janeiro está dividido em oito regiões, sendo que a Região Serrana é composta pelos seguintes municípios: Bom Jardim, Cachoeira de Macacu, Cantagalo, Carmo, Cordeiro, Duas Barras, Guapimirim, Macuco, Nova Friburgo, Petrópolis, Santa Maria Madalena, São José do Rio Preto, São Sebastião do Alto, Sumidouro, Teresópolis e Trajano de Moraes (BRASIL, 2007b p. 30)

² A Faculdade de Filosofia Santa Doroteia foi nota máxima em várias edições do ENADE, nos cursos de Geografia e Letras, por exemplo. Muito embora não compreendamos avaliações externas e desconectadas da realidade do público discente como parâmetro de avaliação, os índices eram inegavelmente motivo de orgulho para a instituição.

do Ministério da Educação, garantia formação cultural ampla com acesso aos mais distintos campos do saber com, por exemplo, suas “semanas de cultura” e palestras de renomados teóricos.

Como não podia ser diferente – mostrando que aprendemos bem – o fechamento da instituição ocorreu, mas não sem luta. Sindicatos, instituições da cidade, a Associação Docente e o Diretório Central dos Estudantes Mário Prata – onde estive por duas vezes como parte da direção colegiada –, bem como políticos e outros atores e setores da sociedade, organizaram e realizaram uma série de eventos para sugerirem formas de manter a faculdade em funcionamento. No entanto, a “educação para o lucro” venceu e deixou órfã uma cidade já triste³ e seus milhares de alunos, entre eles, eu.

Muito deste trabalho dissertativo tem origem na Faculdade de Filosofia Santa Doroteia. Possivelmente foi naquele lugar onde, pela primeira vez, o sistema educacional tenha inquietado-me, sobretudo, a partir da interferência do “negocial” sobre o intelectual. Embora resistisse, o mercado passava a ditar as regras dentro daqueles muros, transformando educação em produto que, em um ambiente predador, precisava competir com conglomerados nacionais de ensino que se instalavam na cidade. Travar uma disputa naquela situação significava, entre outros aspectos, aderir ao léxico e à lógica gerencial, “otimizando”, “flexibilizando”, realizando campanhas de acesso direito aos cursos, reduzindo o número de disciplinas ao mesmo tempo em que se aumentava o número de alunos por sala. Assim, a instituição estava “preparada” para a competição do mundo privado da educação, mesmo sendo claro que, sozinha, não teria vez contra as grandes instituições de ensino.

Transitei ainda por dois cursos de pós-graduação *lato sensu*. Ambos realizados no Centro Federal de Educação Tecnológica, CEFET/RJ, tinham como temática o mesmo campo: a educação. Experiências valiosas e que ampliaram não só minhas leituras, mas minhas visões sobre o assunto. Os resultados desses estudos estão em duas monografias: a primeira trata das redes sociais na prática docente⁴ e a segunda versa sobre meritocracia implantada a passos largos na Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro⁵. Os estudos associados ao

³ Em 2011, Nova Friburgo foi, junto com outras cidades da Região Serrana, palco da maior tragédia climática do Brasil. As chuvas encharcaram o solo e provocaram uma série de transtornos desde alagamentos a deslizamento de terras, matando centenas de pessoas, fato que foi amplamente divulgado pelos meios de comunicação e gerou enormes prejuízos à cidade (ESTADÃO, 2011).

⁴ Cf. NUNES, 2012.

⁵ Cf. NUNES, 2013.

segundo texto, em especial, contribuirão diretamente para a análise que esta dissertação fará sobre a lógica de competição que assolou o ensino fluminense nos últimos tempos. A educação pública (com ênfase na educação estadual, fruto deste trabalho, mas com ramificações em muitas redes municipais de ensino do estado) sofreu com a adesão de propostas gerenciais. Uma série de medidas foi implantada com o objetivo de garantir uma “gestão mais profissional”, que aproximava a administração governamental da iniciativa privada, no sentido de garantir um melhor gasto público, evidenciando suposto fracasso estatal na educação.

Como resultado, esse caminho teórico e acadêmico deu início à busca por respostas que pudessem satisfazer determinados questionamentos, já que acreditamos na lógica que defende que, após a imersão e apresentação da problemática nas pesquisas científicas, surgem motivações instintivas em busca das respostas desejadas. Essa é, aliás, uma aproximação à visão típica do processo de criação da ciência moderna que destaca, entre outros nomes, Galilei⁶, a partir da contraposição do excesso especulativo e o apego à opinião de autoridades, à observação e à experiência. Portanto, é na observação e no ato experimental que residem os fundamentos do conhecimento. Weber (apud LÖWY, 2007) corrobora com essa visão, quando mostra que a investigação científico-social existe a partir de níveis, a saber, 1) a escolha do objeto de conhecimento; 2) a orientação da investigação empírica que esse objeto direciona; 3) a determinação sobre o que é importante ou sem importância, essencial ou não, significativo ou insignificante; 4) a formação do aparelho conceitual; e 5) as questões que, finalmente, se colocam à realidade. O presente texto dissertativo, a partir dos seus objetivos, optou por caminho semelhante.

A história da humanidade se confunde com a busca pelo conhecimento. Platão passou a ser um dos exemplos mais pertinentes ao tentar explicar de onde ele surgiu. Para o filósofo, sinteticamente, há a necessidade de voltar-se à contemplação do mundo espiritual. Contrariamente, Locke, empirista, acreditava na concepção do conhecimento a partir do mundo exterior amparado nos processos experimentais. Já em Marx, por último, conhecimento e história andam juntos, vinculados às relações sociais e aos modos de produção (CHAUÍ, 2010). Sendo assim, a busca das respostas para adequação e produção do texto dissertativo em

⁶ É comum considerar Galileu Galilei (1564-1642) como “pai da ciência moderna”, uma vez que o pensador provocou uma ruptura com o método aristotélico, mais abstrato. Para Galilei, a obsessão era a lei dos fenômenos. Considerava que o método científico era “concebido como um processo indutivo por meio do qual chegava-se a generalizações (leis científicas) a partir de observações de instâncias singulares (dados empíricos) de um fenômeno” (ZYLBERSZTAJN, 1988, p. 36)

construção obedecerá a um primeiro “instinto” e à abstração, recursos indispensáveis ao pesquisador (NETTO, 2011, p. 44), e, posteriormente, aos regramentos científicos vinculados à história e às demais ciências que o levarão a determinado(s) resultado(s).

Caminhando por essa estrada, buscamos responder ao problema que, de maneira geral, pode ser sintetizado a partir do seguinte questionamento: Que implicações podem gerar para a educação pública a parceria com o Instituto Ayrton Senna (IAS), no âmbito da implantação do ensino médio de tempo integral em uma escola da rede estadual?

De modo mais detalhado, o que se objetivou foi proceder à análise das parcerias público-privadas, no contexto da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com ênfase na atuação do IAS, em uma escola no município de Nova Friburgo, RJ, nos anos de 2015 e 2016. No contexto fluminense, e, mais especificamente no da escola analisada, o desenvolvimento do estudo, girou em torno de três objetivos específicos: 1) apresentar o ProEMI como política pública voltada para o ensino médio, no contexto da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro; 2) analisar a parceria do IAS com a rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, especificamente em relação ao ProEMI; e 3) analisar a implantação do ProEMI como proposta de adequação do ensino médio estadual à política de educação de tempo integral em uma escola de Nova Friburgo, RJ. No entanto, durante a produção textual, foi preciso adequar o segundo objetivo específico porque percebemos, por conta das dificuldades apresentadas pelo trabalho em campo, que uma análise mais ampliada entre o IAS e a SEEDUC em toda a rede estadual, analisada de modo pormenorizado, não seria possível. Ainda assim, cremos, embora algumas lacunas permaneçam em aberto, que os objetivos foram alcançados na pesquisa. Evidenciamos essas questões de modo mais detalhado no capítulo 3.

Embora não inédito, visto que existe uma série de publicações que tratam das parcerias entre a iniciativa privada e o setor público especificamente no âmbito educacional, o trabalho privilegia a análise da ação do IAS na educação pública fluminense, sobretudo no segmento do ensino médio, campo que ainda carece de debates. Sua relevância, entre outros aspectos, estará na compreensão de ações, como a analisada, que se repetem de forma constante ao longo dos últimos anos.

É cada vez mais recorrente a adequação das propostas educacionais, por parte de estados e municípios, a projetos criados e gerenciados pelo setor privado. Assim, chama-nos atenção não só a ação ampliada da iniciativa privada no campo público, sobretudo do IAS, mas também

a convergência de outros fatores, tais como: os aspectos históricos que pautaram (pautam) a reestruturação do aparelho de Estado (sobretudo a partir da década de 1990), a busca por uma adaptação que integre sociedade civil e governo na criação do público não estatal, além do crescente interesse na concepção denominada de terceira via, em comunhão com a atuação do terceiro setor, compreendida como alternativa às políticas estatizantes ou puramente privatistas, e que conta com a participação direta da sociedade, embora não deixe completamente claro sobre qual sociedade se refere, servindo-se dos artifícios hermenêuticos para produzir certa confusão, uma vez que, para o senso comum, o termo pode representar uma ação progressista, demandando intensa e direta participação social. O que se verifica em análises mais cuidadosas, no entanto, é que o termo é contraditório e pode se transformar em uma armadilha conceitual⁷

Breve contextualização do estudo no cenário nacional

O ProEMI, à época da implantação na instituição e dentro do recorte temporal da presente análise, foi tratado como um novo programa ofertado pelo Estado a partir de um discurso de colaboração da iniciativa privada para com a esfera governamental visando elevar, ao menos supostamente, o patamar da educação pública aos padrões de produtividade verificados na educação privada.

É possível traçar a história da ampliação das parcerias entre o setor público e o privado a partir do processo de redemocratização do país. Foi nesse período, segundo Leher (2003), que o redesenho do Estado brasileiro começou a ganhar forma. Embora a Carta Constitucional de 1988 tenha garantido base cidadã de direitos, já na metade da década de 1990 uma série de críticas foi desferida, sobretudo por Bresser Pereira, então à frente do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), à Constituição por conta da sua suposta intervenção no Estado. De acordo com Leher (2003), para o economista, a Constituição de 1988 teria feito o Brasil retroceder aos anos de 1930, época de um Estado interventor, necessitando, portanto, de uma reforma. Assim,

⁷ O que se verifica a partir de leituras que tratam da inserção da sociedade civil na governança é que, diferentemente do que se pode esperar, o conceito se distancia de representações de toda a sociedade, abarcando apenas grupos empresariais que estariam considerando um suporte ao Estado, de modo a contribuir com seu gerenciamento. Nesse sentido, o termo sociedade civil passou a ser interpretado a partir de tendências que elencam suas funções até como agência de regulação no lugar do próprio Estado (MONTAÑO, 2010, p. 88).

Como parte do processo de transformação das autarquias e fundações públicas em organizações sociais, uma série de medidas foi encaminhada para todos os setores da administração pública. Mais amplamente, o governo Cardoso promoveu uma reforma constitucional, por meio das Emendas Constitucionais nºs 19 e 20, que possibilitaram um grande arcabouço para as reformas vindouras (LEHER, 2003, p. 40).

A partir da legitimação das emendas que garantiram maior inserção do privado sobre o público (PERONI e ROSSI, 2011), outras ações foram direcionadas no sentido de endossar, além da intervenção por si, um discurso que buscava validar tais ações. A fala que colocava o Estado como sinônimo de autoritarismo patrocinou uma dinâmica favorável ao neoliberalismo⁸, uma vez que, a partir da herança do Estado-keynesiano⁹, “Temas como ‘criatividade’, ‘realização individual’, ‘eficiência’ e ‘reconhecimento dos méritos individuais’ soaram confortáveis para vastos setores sociais, como se fossem ecos de discursos libertários de outrora” (LEHER, 2003, p. 37).

Foi, portanto, a partir da pretensa necessidade de transformar o Estado em uma estrutura mais dinamizada e do léxico atemporal da eficiência da boa administração, que surgiram organizações que passaram a ocupar as lacunas a que o (mal gerido) Estado não dava, supostamente, conta. A educação como um desses campos – certamente um dos de maior disputa – recebeu atenção especial da sociedade civil¹⁰, esta entendida como organismo vivo para assessoramento em políticas públicas. Mais especificamente, a partir de grupos formados por entidades diversas, as propostas para a educação seriam colocadas em prática sob uma perspectiva mercadológica, compreendida não como direito, mas como um serviço ou um produto.

No contexto atual, em nosso país, o IAS é uma das maiores organizações privadas no setor educacional. Atuando no Brasil desde 1994, constitui-se em uma organização não governamental definida como uma “associação de caráter filantrópico” (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p.1) que age na educação com o objetivo de corrigir a defasagem

⁸ Nesta seção optamos pelo conceito de neoliberalismo cunhado por Harvey (2006, p.2), que o sintetiza como “uma teoria sobre práticas de política econômica que afirma que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido por meio da maximização das liberdades empresariais, dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio”.

⁹ Estado-Keynesiano pode ser compreendido, a partir do caminho proposto por Leher (2003), como um Estado interventor que, a partir de determinada conjuntura histórica, objetiva o pleno emprego através da execução de grandes obras de infraestrutura, com base no financiamento público.

¹⁰ Como antes mencionado, conceito de sociedade civil, por conta de sua amplitude, será discutido no Capítulo 1. O objetivo é estabelecer um ponto de partida conceitual para que, a partir daí, se originem análises associadas ao nosso objeto de estudos.

idade série e acelerar programas didático-pedagógicos, além de estabelecer novas propostas pedagógicas (COMERLATTO, 2013).

Parte significativa das relações do IAS acontece com o setor público. Secretarias de Educação de estados e municípios aparecem como os principais beneficiados de suas propostas. Matéria publicada pelo *The Intercept Brasil*, que aborda as parcerias público-privadas sob o âmbito da recente reforma do ensino médio¹¹, mostra que o IAS:

Está trabalhando em Parcerias Público-Privadas com diferentes secretarias estaduais de educação para implementação do formato do ‘novo ensino médio’. Ricardo Paes de Barros, economista-chefe da instituição, não mediu palavras para falar da empolgação com a possibilidade de terceirização à revista *Isto é Dinheiro* em setembro: ‘No futuro, não tem razão nenhuma o Estado gerenciar individualmente professores e escolas’ (THE INTERCEPT BRASIL, 2017).

No contexto específico de nosso estado, o ProEMI, segundo a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC,

foi instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4 de 25 de outubro de 2016 (RIO DE JANEIRO, 2015b).

Trata-se, portanto, de uma proposta de redesenho curricular do ensino médio público no estado, a partir da ampliação da jornada escolar, na perspectiva da oferta de uma educação de tempo integral, em parceria com o IAS, que, à época focalizada na análise do presente trabalho (2015 e 2016), gerenciava pedagógica e estruturalmente o programa.

Aspectos metodológicos

Conforme disposto anteriormente, o objetivo geral dessa pesquisa está direcionado à análise das parcerias público-privadas no contexto da implantação do ProEMI, com foco na

¹¹ Sobre a reforma do ensino médio, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), considerar a análise de Motta e Frigotto (2017) como questionamento à urgência da medida implementada pelo Governo Temer.

atuação do Instituto Ayrton Senna, em uma escola no município de Nova Friburgo, RJ, nos anos de 2015 e 2016.

Dentre as correntes filosóficas que orientam a pesquisa em educação, o embasamento conceitual do texto ocorreu a partir do estudo do materialismo histórico dialético, ou seja, do processo de diálogo entre interlocutores com base na matéria que identifica a realidade (BOTTOMORE, 2001). Na visão de Gramsci (1991a), é nessa concepção dialética da história que a contradição, o conflito, o choque e as antagônicas visões de mundo evidenciam o papel do sujeito na construção das relações humanas que, como resultado, trazem as mudanças sociais.

Não há como considerar, presumimos, uma análise que leva em conta uma instituição social como a escola desvinculando-a da história e de sua base material. Inserida em um contexto de influência do capital, a escola passa a ter relevância tanto na construção de uma hegemonia vinculada ao sistema socioeconômico vigente, quanto na reação, a partir de uma contra hegemonia. Nesse contexto, consideramos hegemonia a partir da análise de Gramsci (apud COSTA, 2011, p. 13), que afirma:

A hegemonia seria a capacidade de um grupo social de identificar em torno de seu projeto político um bloco mais amplo não homogêneo, marcado por contradições de classe. O grupo ou classe que lidera esse bloco é hegemônico porque consegue ir além de seus interesses econômicos imediatos, para manter articuladas forças heterogêneas numa ação essencialmente política, que impeça a irrupção dos contrastes existentes entre elas.

O estudo do tema, a partir da teoria social de Marx, apresenta, também, inúmeras dificuldades. Duas delas são elencadas *a priori* por Netto (2011): 1) há uma dificuldade natural na compreensão do método, uma vez que Marx sistematizou a análise social a partir de cuidadosa análise; e 2) a análise esbarra em questões sociopolíticas, já que se trata de um projeto que visa revolucionar a sociedade.

Outro obstáculo ao método de Marx consiste na interpretação de seus escritos. Ao longo da história, tanto detratores quanto estudiosos do marxismo, empreenderam, por vezes, leituras um tanto equivocadas sobre obras postumamente publicadas. Verificam-se determinados simplismos, e até desinformações, em alguns textos. É ainda Netto (2011) que localiza o início dessa empreitada a partir da influência positivista na segunda metade do século XIX, sobretudo

na II Internacional¹². Para ele, debates ocorridos naquele tempo culminariam, mais tarde, na ideologia stalinista, ou seja, em um “marxismo de cartilha”, totalizante e esquemático. Engels, muito antes, já combatia esse tipo de interpretação ao evidenciar:

Mas a nossa [de Marx e dele] concepção da história é, sobretudo, um guia para o estudo [...] É necessário voltar a estudar toda a história, devem examinar-se em dados os detalhes, as condições de existência das diversas formações sociais antes de procurar deduzir delas as ideias políticas, jurídicas, estéticas, filosóficas, religiosas etc., que lhe correspondem (MARX e ENGELS apud NETTO, 2011, p. 13).

Existe, ainda, uma interpretação fatalista do texto marxista: os aspectos econômicos (ou “fator econômico”) foram, muitas vezes, vistos como únicos determinantes sociais. Essa interpretação foi a base de inúmeras críticas ao método de Marx, vindas, inclusive, de Weber, que denominou o materialismo histórico de “explicações *monocausalistas*” (NETTO, 2011 p. 14). As contraposições a essas equivocadas interpretações são encontradas em diversos autores. Engels, por exemplo, defendeu-se citando que nem ele nem Marx jamais afirmaram tal predominância econômica na análise social. A esse respeito, observa que: “Se alguém o tergiversa, fazendo do fator econômico o único determinante, converte esta tese numa frase vazia, abstrata, absurda” (MARX e ENGELS apud NETTO, 2011, p. 14). Já Lukács (apud NETTO, 2011, p. 14) confirma, a partir de seus estudos, que “é o ponto de vista da totalidade e não a predominância das causas econômicas na explicação da história que distingue de forma decisiva o marxismo da ciência burguesa”.

Quanto à superação da ideia reducionista do marxismo *monocausalista*, Gramsci pode ser apontado como aquele que reage ao materialismo economicista, indicando que Marx, ao tramar a relação entre superestrutura e estrutura¹³, não desconsiderou os aspectos da primeira, tais como a ideologia e a consciência social. O autor italiano, na releitura do marxismo, apoia suas análises na identificação de um novo tipo de capitalismo – ao qual chama de ocidental – onde o Estado não depende exclusivamente do monopólio do uso da força, mas lança mão de outras estratégias para garantir legitimidade e consenso, ou seja, elementos da superestrutura. Ademais, nas áreas ocidentalizadas, a sociedade civil é, segundo Gramsci, fortalecida. Coutinho (2000, p. 7) reafirmou essa ideia quando evidenciou que, com esse fortalecimento, surgia uma

¹² A Segunda Internacional (Internacional Operária e Socialista) sucedeu, em 1889, a Primeira Internacional. Tratou-se de uma associação livre de partidos socialdemocratas e trabalhistas, integrada tanto por elementos revolucionários quanto reformistas. (HOBBSAWM, 1982)

¹³ Para Marx, a sociedade capitalista estaria dividida em infraestrutura e estrutura. A primeira fazia referência às forças de produção. Já a segunda, à estrutura jurídico-política e ideológica. (MARX, 1993).

nova estrutura social e estatal mais complexa, uma sociedade civil, aquela que seria formada pelos Aparelhos Privados de Hegemonia e que aglutinaria os organismos sociais e políticos. Nessa visão, a sociedade civil contrapõe-se à sociedade política (aquelas que, analisadas por Marx, tinham no monopólio do uso da força a dominação), uma vez que lança mão dos Aparelhos Privados, tais como a Educação e a Igreja, para garantir a hegemonia (COSTA, 2011).

Sendo assim, o materialismo histórico, ou seja, a especificação do ser em face da sociedade, é o método que embasa toda a pesquisa e seus resultados, já que compreendemos que a relação antagônica de classes está presente na temática analisada. O conflito de classes – e sua conseqüente legitimação – tem, na educação, vasto campo para a obtenção do consenso. Esse consenso foi trabalhado a partir da ideia de discursos validados superficialmente em uma etapa de capitalismo avançado, cujo esvaziamento do Estado aparece como ordem do dia.

Metodologicamente, a pesquisa pode ser caracterizada como de cunho prioritariamente qualitativo, que, segundo Godoy (1995, p. 58):

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo.

Entende-se como pesquisa qualitativa aquela que se interessa pela compreensão de determinado grupo social, buscando um aprofundamento sobre aspectos de determinada realidade que não podem ser apenas quantificados. Para Minayo (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 32),

a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. Aplicada inicialmente em estudos de Antropologia e Sociologia, como contraponto à pesquisa quantitativa dominante, tem alargado seu campo de atuação a áreas como a Psicologia e a Educação.

Nesse contexto, realizou-se um estudo de caso em uma escola de Nova Friburgo, RJ, o qual, ainda segundo Godoy (1995 p. 25), “se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, de um simples sujeito ou de uma situação em particular”.

A realização desse estudo de caso, a partir de uma proposta macro, é bastante desafiadora e complexa. Ao longo de uma de suas obras, Yin (2001) nos ensina que a realização de uma análise como essa demanda uma série de habilidades do pesquisador, devendo envolver a preparação, a condução e a análise do material recolhido. Sintetiza, ao citar Schramm (YIN, 2001 p. 31) na definição do estudo específico de um caso como estratégia de pesquisa, que “a principal tendência em todos os tipos de estudo de caso, é que ela tenta esclarecer uma decisão ou um conjunto de decisões: o motivo pelo qual foram tomadas, como foram implementadas e com quais resultados”.

Vale observar também, que, a partir dos ensinamentos de Yin (2001 p. 19), a opção pelo estudo de caso se justifica sobretudo quando o pesquisador busca respostas do tipo “como” e “por que” ou, ainda, “quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

No que se refere especificamente ao objeto deste estudo, ou seja, à escola analisada, a opção por sua seleção deveu-se ao fato de que a instituição, na cidade onde se localiza, correspondia, à época do recorte temporal desta pesquisa, a uma das duas únicas unidades a contar com a parceria do IAS na composição de um programa para o ensino médio de tempo integral. A exclusão da segunda escola a contar com a parceria do IAS no município ocorreu por conta da supressão do programa a partir de uma reivindicação de professores e alunos, que questionaram sua implementação sem uma preliminar análise de contexto histórico-social. Secundariamente, embora não menos importante, os desdobramentos dessa parceria, a partir dos seus aspectos políticos sociais e conjunturais, também subsidiam a necessidade de um estudo com o presente recorte, de modo que a análise, a partir da metodologia escolhida, pretendeu trazer ao debate algumas contribuições acerca das políticas voltadas para o ensino médio integral e de tempo integral.

No que tange às análises qualitativas, convém observar que, muito embora contenham dados que permitam a elaboração de quadros estatísticos – não gerando, portanto, contradições com o método quantitativo, mas sim complementações –, apreendem particularidades e acontecimentos que podem clarear a complexidade do objeto de pesquisa. Ao pesquisador cabe o contato direto e detido com o seu objeto, de modo a possibilitar a captura de elementos relevantes ao tema estudado. Contudo, o que comumente se verifica nessas análises, sobretudo em temas que se vinculam à educação, é a necessidade do afastamento do pesquisador do objeto.

No caso deste trabalho, esse afastamento não foi integral, haja vista que o pesquisador atua como docente na escola pesquisada. A justificativa para tal vem de Marx, a partir da explicação do método de estudo por ele inaugurado. Netto (2011), ao introduzir aspectos sobre o método marxista de análise da realidade, explica a existência objetiva dos objetos que independem da consciência do pesquisador. Exemplifica a questão, a partir da perspectiva de análise do autor do materialismo histórico sobre seu objeto: a sociedade burguesa. Continua Netto (2011, p. 23):

a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento teórico não é uma relação de externalidade, tal como se dá, por exemplo, na citologia ou na física, antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto. Por isso mesmo, a pesquisa – e a teoria que dela resulta – da sociedade exclui qualquer pretensão de “neutralidade”, geralmente identificada com “objetividade”.

Logo, as análises sociais não se desvinculam do todo e, assim, pesquisador e objeto são, por vezes, parte de um contexto maior. Sendo o pesquisador parte do mundo, sua vida é parte também do campo de estudo. Partindo dessa premissa, observamos que, nesse estudo, não há relação de exterioridade entre o pesquisador e o objeto, uma vez que o sujeito está inserido no objeto.

Em acréscimo, o trabalho teve por alicerces as pesquisas bibliográfica e documental. Sobre a primeira, Fonseca (2002, p. 32) considera que:

é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto.

O autor distingue a pesquisa bibliográfica da documental quando mostra que a última “recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais...” (FONSECA, 2002, p. 32).

Dessa maneira, as pesquisas bibliográfica e documental congregaram, respectivamente, a consulta e o estudo de livros, artigos, dissertações e teses, bem como de leis, resoluções e portarias, entre outros referenciais teóricos e normativos.

Com vistas a levantar as informações para a pesquisa, foram realizadas entrevistas, as quais, segundo Quivy e Campenhoudt (apud GERHARDT e SILVEIRA, 2009, p. 50)

complementam leituras, já que “permitem ao pesquisador tomar consciência dos aspectos da questão que sua própria experiência e suas leituras não puderam evidenciar”.

Vale observar que, enquanto a pesquisa bibliográfica privilegia, em parte significativa das vezes, interpretações carregadas de conceitos prévios, as entrevistas dão-nos a real dimensão do problema analisado, podendo, por vezes, desmontar esses pré-conceitos. É necessário, pois, unir os dois métodos, como nos diz Lüdke (1986, p. 1-2) quando afirma que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir de um estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se, assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam no assunto anteriormente.

Assim a pesquisa lançou mão de entrevistas semiestruturadas (Apêndice A), que, para Triviños, é caracterizada a partir de questionamentos básicos relacionados aos propósitos e teorias relacionadas ao tema de pesquisa. Para o autor, a entrevista com uma semiestrutura “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Dessa maneira, o Quadro 1 visa apresentar os sujeitos que deveriam compor o conjunto de entrevistados nesta pesquisa.

Quadro 1. Sujeitos da pesquisa

Cargo e nomenclatura utilizada nas análises	Nº de entrevistados	Justificativa para a realização da entrevista
Diretor Regional Pedagógico da Regional Serrana II (DIRREG)	01	Buscar informações acerca da implantação do ProEMI na escola analisada.
Coordenador de Ensino Integral da Regional Serrana II (COORDEI)	01	

Diretor Geral da Unidade Escolar (DIRUNID)	01	Compreender o papel da direção administrativa da unidade escolar na implantação do ProEMI.
Coordenador Pedagógico da Unidade (COORDPED)	01	Compreender o direcionamento pedagógico da unidade escolar a partir da parceria entre a escola e o IAS.
Professores da Unidade Escolar analisada (PROFA e PROFB)	02	Conhecer a avaliação dos docentes sobre o ProEMI a partir da parceria com o IAS.
Total		06

Fonte: Elaborado pelo autor (2019). Tanto o Diretor Regional Pedagógico quanto o Coordenador de Ensino Integral, ambos da Coordenadoria Regional Serrana II, tal como evidenciado no capítulo 3 com maiores detalhamentos, não foram autorizados por seus superiores da SEEDUC a conceder entrevistas para a composição deste trabalho.

Especificamente sobre a escolha dos professores entrevistados na unidade escolar (PROFA e PROFB), sua escolha ocorreu por critérios pré-estabelecidos. O primeiro deles diz respeito ao tempo de docência na unidade escolar analisada: temos um professor mais antigo na escola e outro, mais recente, de modo que suas falas estão amparadas temporalmente. O outro critério residiu nas disciplinas lecionadas: ambos da área de ciências humanas e envolvidos com as mudanças que se sucederam na escola quando da adesão ao tempo integral e, mais ainda, quando da entrada do IAS na escola.

A manutenção do contexto de fala e a opção pela utilização dos recortes transcritos foram objeto de aprovação pelos entrevistados, ou seja, após a gravação das entrevistas e sua transcrição, os arquivos foram novamente submetidos à aprovação dos sujeitos. Embora esse procedimento não seja usual e, em geral, nem mesmo conste como parte integrante dos termos para a participação em pesquisas, optamos por ele para garantir maior fidedignidade às informações aqui destacadas. Assim, os excertos das entrevistas se constituem ilustrações argumentativas que, na medida do possível, são comparados e analisados juntamente com trechos de obras sobre a mesma temática. O objetivo é realizar uma composição que subsidie a análise, a partir dos referidos excertos.

O Projeto de Pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil, órgão do Governo Federal que unifica os registros de pesquisas envolvendo seres humanos, bem como ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO. A realização das entrevistas só

teve início após a aprovação do projeto pelo referido comitê, bem como após devidamente autorizado pela SEEDUC (Anexo B), uma vez que envolve servidores estaduais. Além disso, as entrevistas só foram realizadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice B), por parte dos sujeitos da pesquisa.

De modo a organizar mais adequadamente a estrutura, o trabalho foi dividido em três capítulos com seções que tratam de aspectos específicos dentro da temática central. Assim, no Capítulo 1, tratamos da discussão sobre o papel do Estado na gestão da educação pública, das inserções, a partir da legislação, das organizações privadas no campo público, da historicidade e das propostas da terceira via, vinculadas ao terceiro setor, de modo a reproduzir a pretensa dinamização do setor privado na esfera pública. Também nesta parte, apresentamos o IAS tal como instituto de atuação na educação, bem como buscamos vincular a imagem de Ayrton Senna, piloto, ao herói da superação.

Já no segundo capítulo, o propósito foi o de analisar a implementação do tempo integral como modelo de educação de jornada ampliada no ensino médio. Além disso, a proposta foi a de estabelecer o debate acerca da formação integral e de tempo integral, acrescida das análises dos marcos legais que referendam o ensino médio.

Por fim, o terceiro capítulo buscou analisar os aspectos conjunturais para a implantação do tempo ampliado em uma escola pública, a partir de uma caracterização do município e do bairro onde a escola analisada está inserida, além de conter as apreciações obtidas a partir do campo.

Embora não consideremos esgotar a discussão sobre o tema, mas sim contribuir para a ampliação das análises e dos debates acerca das parcerias público-privadas na educação, apontamos interpretações, referenciais teóricos e referências bibliográficas que garantem a relevância acadêmica e, sobretudo, social desta pesquisa. Assim, mesmo que os objetivos estejam vinculados aos métodos da Academia, temos sempre em mente a ideia de colaborar efetivamente para a transformação do mundo. Transformação essa que se dará, certamente, pela educação, mas não exclusivamente.

Capítulo 1 – O PÚBLICO E O PRIVADO NO CONTEXTO DA REDEFINIÇÃO DO PAPEL DO ESTADO¹⁴ BRASILEIRO

Coutinho afirmou que “o Brasil foi um Estado muito antes de ser uma nação” (2006, p. 76). Concebeu esta ideia a partir da análise da história da formação do aparelho burocrático governamental brasileiro. Para o autor, elementos como a independência, no século XIX, a revolução de 1930, entre outros eventos, conferiram às classes dominantes amplo controle do aparelho de Estado, antes mesmo que a concepção de nação estivesse suficientemente madura.

Compreender o que é Estado e sua função para além da sua atuação, é fundamental para a conjuntura que favoreceu a redefinição de seu papel. Para apreciação e compreensão desta seção em particular, utilizamos o conceito adotado por Höfling (2001, p. 30), para a qual o Estado é entendido “como o conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exército e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”.

A história do Brasil mistura-se a uma complexa teia de poder que reflete seus sistemas políticos, sobretudo, após o processo de ruptura colonial com Portugal, em 1822. Único país das Américas a se manter monárquico após a independência, constituiu-se tardiamente como uma democracia que, nos ensinamentos de Barzotto (2005), configura-se como um regime de articulação institucional, ou seja, que depende de uma série de correlações políticas, institucionais e diplomáticas. Trata-se, portanto, de um conceito em movimento, não estático, e que, para Silva e Silva (2009), caracteriza-se principalmente pela escolha dos governantes pelo povo.

Após a emancipação colonial, o país assistiu à formação de um modelo de Estado centralizado, de caráter federativo que se traduzia em relativa autonomia provincial. A modernização capitalista desembarcou especialmente nas regiões do centro-sul, mas encontrou um entrave com a permanência do trabalho escravo. Os assalariados concentravam-se nas grandes fazendas de café, sobretudo no oeste paulista. A manutenção da monarquia era também antagônica à ampliação das camadas médias urbanas, que viam o sistema como obsoleto, ainda

¹⁴ Optamos – como, aliás, já é bastante comum – pela grafia de Estado com “E” maiúsculo quando a referência for ao aparelho administrativo e burocrático e aos órgãos que dele fazem parte, enquanto a grafia com “e” minúsculo indica aspectos geográficos.

mais quando comparado ao países europeus, mais avançados. Foi justamente essa camada urbana que, mais tarde, assumiria um ideal republicano.

Embora a proclamação da república não tenha modificado a hierarquia de poder no Brasil, os ecos da democracia em potencial podiam ouvidos, sobretudo por conta da ideia de modernidade e maturidade política que ela traria ao país. A mão de obra, por exemplo, de escrava passou às mãos dos imigrantes que, em um primeiro momento, trabalhavam em sistemas de parcerias, caracterizado pelo trabalho em terras arrendadas, com tributos pagos em espécie a partir das colheitas (SCHWARCZ e STARLING, 2015).

Esse regime republicano também passou por diferentes fases, caracterizando-se por autoritarismos e pouca participação popular nas tomadas de decisões políticas. Nessa imbricação é o que Estado Brasileiro formou-se de modo muito específico. Coutinho (2006, p. 73) mostra também que o Estado, quando alude à afirmação de que o mesmo está sob tensão, “é aquele que se constitui a partir da chamada Revolução de 1930”. Com essa faceta, caracterizou-se pela intervenção, contrapondo-se a uma sociedade civil que, naquela altura, era embrionária.

Avançando à segunda metade do século, o ano de 1964 constituiu, a partir do golpe civil-militar, um hiato democrático. A retomada ocorre no final da década de 1980, simbolizada na promulgação da Constituição, em 1988, o ato final da reabertura política. Daquele ponto em diante constitui-se uma base cidadã a partir das leis que compunham o documento e que garantiam alguns avanços, sobretudo no campo social.

Confere-se, portanto, ao final do século XX, uma definição de Estado social que apaziguava forças antagônicas em torno de um projeto de nação condizente com as aspirações populares tão evidentes em boa parte do mundo, com especial fervor a partir da década de 1960. O Estado passaria por mudanças expressivas tanto na sua forma como na sua atuação. Esse novo desenho exigiu uma redefinição, ou seja, a criação de nova função que buscava atender a eventos específicos.

A seção em sequência abarcará essas mudanças, dando ênfase à chamada descentralização gerencial (PERONI e ROSSI, 2011), que imputa a setores não controlados pelo Estado a tarefa de monitorar e administrar serviços públicos, a gênese do público não-estatal. Contará também com uma discussão sobre a terceira via, sob o espectro do neoliberalismo, a partir de uma sintética análise histórica. Abarca, por fim, o surgimento das

Organizações Não-Governamentais (ONGs), a partir das normativas que lhes deram origem, bem como incorporara-las ao que se convencionou chamar de terceiro setor. Dessa maneira, as considerações serão direcionadas à questão mais cara a este texto: as parcerias público-privadas no âmbito da redefinição do Estado brasileiro e sua inserção no campo educacional, de modo a naturalizar a desobrigação dos governos com esse setor, alargando a parcela de empresas e instituições presentes, tanto no controle como nos aspectos pedagógicos.

Subsidiem essas análises textos como os de Adrião e Peroni (2005), Coutinho (2006), Fontes (2005), Giddens (2001), Gramsci (2011a) Harvey (2006 e 2008), Leher (2007) e Neves (2005).

1.1 A descentralização gerencial a partir da redemocratização brasileira

Creemos que, de início, seja fundamental vincular a conjuntura histórica brasileira aos processos de ordenamento do Estado nacional, afinal, não falamos, ao longo do tempo, de um mesmo Estado, mas de uma gradação organizacional de gestão política-administrativa. Por isso, optamos pela análise do tempo de modo a alinhar determinadas posições aferidas ao longo do estudo a partir do materialismo histórico dialético e, mais especificamente, do marxismo historicista, detalhado por Lukács, Gramsci, dentre outros autores. Löwy (2007, p. 127) ilustra o conceito e nos ajuda a compreendê-lo e levá-lo adiante:

Designamos pelo termo marxismo historicista uma corrente metodológica no seio do pensamento marxista que se distingue pela importância central atribuída à historicidade (dialeticamente concebida) dos fatos sociais e pela disposição em aplicar o materialismo histórico a si mesma. Ela se caracteriza também pela incorporação de certos temas do historicismo “clássico” no quadro de sua teoria do conhecimento [...].

Marx não pensava a história, como nos aponta Chauí (1983), apenas como um processo contínuo e sucessório. Para ele, o tempo é dotado por uma força interna, criadora dos acontecimentos. Também não seria a história uma sucessão de causas e efeitos, mas palco de uma força que produz acontecimentos: a contradição. A partir desse ponto construiu-se a conhecida citação “A história de toda sociedade existente até hoje tem sido a história das lutas de classe” (MARX e ENGELS apud BOYLE, 2006, p. 33) ou, em outras palavras, os conflitos, os choques, os antagonismos e os contraditórios são os propulsores do tempo histórico.

Esses dois apontamentos preliminares servem para sustentar a argumentação de que o Brasil passou, ao longo de sua história, por um processo, mesmo que lento, de descentralização político-administrativa, já que, como se sabe (se analisarmos apenas da independência até os dias atuais) os eventos mais substanciais na sócio-política nacional tiveram pouco ou nenhum predomínio de massa.

No sentido pretendido por esta análise, pensa-se a descentralização como conceito próximo àquele defendido por Lobo (1990), o que pode indicar a transferência de atribuições e responsabilidades da administração direta à indireta¹⁵, entre os níveis de governo ou do Estado para a sociedade civil organizada.

Considera-se, também, para fins pontuais, a diferenciação entre descentralização, já informada, para outro termo da administração pública: a desconcentração. Esta é caracterizada pela divisão interna de competências dentro da administração pública.

O evento fundamental na estratégia que escolhemos foi o regime militar. Sua instauração no Brasil, em 1964, passou a ser analisada sob diversas perspectivas na atualidade (FICO, 2004). O período que se estende até o final da década de 1980, com a reabertura política, foi um dos obstáculos à construção do Brasil democrático, em que pese todas as subjetivações ao sistema no país. Uma análise sintética faz alusão à ideia de que o golpe militar foi uma resposta de setores conservadores da sociedade brasileira às Reformas de Base¹⁶ do então presidente João Goulart, ou seja, uma disputa entre projetos diferenciados.

O regime atravessou diversas fases caracterizadas por repressões, perseguições a opositores e intervenções em direitos políticos, a partir dos Atos Institucionais¹⁷, justificados pela necessidade de superar a suposta “ameaça comunista” evidente, segundo os militares, com

¹⁵ A administração direta faz referência às pessoas jurídicas de direito público membro da Federação como, por exemplo, estados, municípios e o Distrito Federal. Já a administração indireta refere-se às autarquias, empresas públicas, sociedades de economia mista e fundações públicas. (BRASIL, 1967, DL 200, alterado pela Lei nº 7.596, de 1987).

¹⁶ Tratava-se de um conjunto de alterações estruturais no Estado que modificariam aspectos econômicos, sociais e políticos no país. Foram a bandeira política do governo João Goulart muito embora a discussão sobre a necessidade de sua adoção date do governo anterior, de Juscelino Kubitschek, ainda em 1958. Destacam-se entre os aspectos das Reformas de Base, a Reforma Agrária, que garantiria o acesso à terra a milhões de trabalhadores rurais (COTRIM, 1997, p. 300).

¹⁷ Série de dispositivos legais que, durante o Regime Militar, subverteram a ordem jurídica até então estabelecida. (PRIORI, A., *et al.*, 2012)

o objetivo de suplantar a democracia do pós-Segunda Guerra, regime que teria se mostrado incapaz de frear o “perigo vermelho” (PRIORI, *et al.*, 2012).

Embora os primeiros anos do governo militar contassem com explícito apoio de setores da sociedade (empresas de mídia e a igreja católica, por exemplo), os períodos que se seguiram demonstraram a necessidade de se superar o Estado autoritário implantado em 1964. A conjuntura internacional certamente favoreceu essa mudança de perspectiva no Brasil, sobretudo a partir dos movimentos que se iniciaram em 1968¹⁸, na França.

Na década de 1970 a ditadura mostrava-se incapaz de gerir o país. Apontam Chauí e Nogueira (2007, p. 174) que:

[...] 1976 é um momento particularmente interessante da conjuntura nacional porque a ditadura dava os primeiros sinais de fraqueza; certamente não eram seus estertores, mas eram, sim, de debilitamento. Dois anos antes, em 1974, ela havia sido derrotada nas eleições para o Senado nos principais Estados do país, inclusive São Paulo e, no ano seguinte, foi malsucedida no esforço de abafar um protesto contra o assassinato de Vladimir Herzog, um jornalista da TV Cultura, que fora “suicidado” nos porões do Doi-Codi.

Somam-se às circunstâncias nacionais, os movimentos que, ao final da década de 1970, com mais força, organizavam resistências contundentes à ditadura, resultando em ampliação de direitos civis, anos antes perseguidos. Keck (2010, p. 43) sinaliza ainda que, no período,

movimentos de bairro, associações profissionais e um movimento sindical que começava a ressurgir passaram cada vez mais a assumir uma aparência política, produzindo (ou acrescentando-se a) um fermento que alguns autores chamaram de “a explosão da sociedade civil”.

Essa “explosão da sociedade civil” foi o fenômeno que se repetiria mais tarde na elaboração da nova Constituição, a de 1988, e nos anos seguintes. Por se tratar de um texto de lei promulgado, ou seja, tornado público, confeccionado a partir de participação pública, abrangeu uma série de propostas progressistas, contrastantes ao documento até então vigente, do período ditatorial. O texto garantiu direitos e liberdades básicas que o levaram a alcinha de “Constituição Cidadã”.

¹⁸ Referimo-nos ao maio de 1968 na França que, embora movimentasse aquela parte do mundo, gerou ecos em vários outros países, tais como o Brasil. Aqui, as principais bandeiras das lutas populares eram a resistência à ditadura militar e os protestos pelo direito à educação (VENTURA, 2008).

É na localização desse período histórico, ou seja, a partir da redemocratização do Brasil, consagrada na nova Constituição, que se percebem os novos alinhamentos e estratégias na execução de um novo papel para o Estado.

Não obstante a nova configuração do ordenamento administrativo no Brasil, a correlação de forças de sustentação do capital precisava se assentar, no sentido de continuar garantindo o controle, agora a partir de novos instrumentos, dos rumos nacionais. Peroni e Caetano (2012) sinalizam que a construção do novo ideário democrático foi, na verdade, um “pacto com as forças da ditadura”. Argumentam que, enquanto alguns ganhos sociais eram digeridos, outras estratégias do capital impactaram sobre a sociedade. Seriam elas: “o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva, que já estavam em curso no resto do mundo e vinham em sentido contrário a esse movimento” (2012, p. 1).

Com esse plano de fundo, o documento constitucional passou a ser alvo de críticas, a partir do momento em que foi compreendido como um conjunto de leis paternalistas que desconectavam o Brasil dos rumos desenvolvimentistas dos países europeus e dos EUA. Essa interpretação no plano ideológico garantia espaço à doutrina neoliberal, ou seja, para a necessidade de se rever alguns aspectos que, na Constituição de 1988, por conta do seu apelo democrático, atacavam supostamente o capitalismo e, por consequência, um mercado livre. Em outros termos, era a democracia que colocava em risco o mercado, não o contrário, já que o último deixava de regular a vida para garantir mecanismos de socorro a determinadas parcelas da população.

A história do neoliberalismo, segundo Anderson (1995, p. 9), nasceu na conjuntura posterior à Segunda Guerra Mundial, na Europa e nos EUA, inserido no capitalismo em contraposição à economia planificada do leste europeu. Consideremos, por conta da necessidade de uma análise histórica mais sucinta, que os momentos posteriores ao ano de 1945 foram caracterizados pela ideia da construção de um Estado de Bem-Estar Social, ou seja, de um amplo programa de proteção social que buscava respaldar as populações em casos de catástrofes ou conflitos. A conjuntura do pós-guerra garantia essa legitimidade na maioria dos países ocidentais, já que as áreas sob influência da União Soviética, com suas economias planificadas, eram casos à parte. Essas ações de apoio estatal contrastavam com a ideologia neoliberal, que Harvey (2006, p. 2) define sinteticamente como sendo:

uma teoria sobre práticas de política econômica que afirma que o bem-estar humano pode ser mais bem promovido por meio da maximização das liberdades empresariais dentro de um quadro institucional caracterizado por direitos de propriedade privada, liberdade individual, mercados livres e livre comércio.

Logo, para o ideário neoliberal, o que passa a importar é a liberdade de mercados que, segundo essa lógica, avançaria e garantiria liberdades individuais.

É necessário correlacionar esse conjunto de ideias às doutrinas do liberalismo clássico, ainda do século XVIII-XIX, já que existem divergências nas interpretações de que o neoliberalismo é, apenas, uma evolução natural do liberalismo clássico. Marrach (2002, p. 42-43) nos auxilia quando sintetiza as diferenças e sutilezas entre os dois conjuntos de ideias, afirmando que:

Enquanto o liberalismo clássico, da época da burguesia nascente, propôs os direitos do homem e do cidadão, entre os quais o direito à educação, o neoliberalismo enfatiza mais os direitos do consumidor do que as liberdades públicas e democráticas e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais. Representa uma regressão no campo social e político e corresponde a um mundo em que o senso social e a solidariedade atravessam uma grande crise.

Em complemento, também Montañó (2010) enumera algumas divergências entre o liberalismo clássico e o neoliberalismo. Afirma ele, em uma carregada explanação histórica, que os contextos de redução estatal eram completamente distintos, ou seja, o Estado combatível por um liberal clássico era o Estado Absolutista, divergência central para o Estado combatido por um neoliberal. Seguem as palavras de Montañó (2010, p. 88):

O Estado que Locke e outros liberais enfrentavam era o Estado monárquico, absolutista, dono pela Divina Providência, do destino de todos os seus súditos. Neste contexto, a minimização deste Estado e a livre operação do mercado (como instância de regulação social, no lugar do Estado), tinham como objetivo desimpedir as relações burguesas, as atividades capitalistas, portanto, o desenvolvimento da ordem do capital. Minimizar o Estado, aqui, significaria minimizar o poder monárquico e liberalizar o processo para a hegemonia capitalista. Não é esta a realidade atual. O neoliberalismo não tem como adversário político um verdadeiro Estado totalitário [...] Assim, quanto minimizar o Estado absolutista representava um progresso histórico no desenvolvimento das liberdades, contrariamente, minimizar o Estado de Bem-Estar Social representa um projeto claramente regressivo.

Anderson (1995, p. 9) faz alusão ao “texto fundamental” do neoliberalismo: “O caminho da servidão”, de Hayek, de 1944. Na obra, os parágrafos tratam, essencialmente, de uma crítica a qualquer proposta de intervenção de um Estado na economia. Hayek, que foi vencedor do

Nobel de economia em 1974, acreditava que qualquer tipo de coletivismo feriria a liberdade de mercado o que, por sua vez, levaria à destruição das liberdades individuais. A construção, portanto, de propostas que consideram saudável um Estado interventor, faz como que o neoliberalismo adquira também o *status* de um conjunto de ideias de reação a essas propostas. Teixeira (1998, p. 196) resume então que:

Muito embora o neoliberalismo tenha surgido como uma reação localizada ao Estado intervencionista e de bem-estar, ele nasce como um fenômeno de alcance mundial. Com efeito, depois da Segunda Grande Guerra, assiste-se a um processo crescente de sincronização internacional do ciclo industrial, de tal forma que os movimentos conjunturais de acumulação de capital afetam indistintamente qualquer país. O desdobramento desse processo encontra seu ponto máximo de desenvolvimento com a mundialização dos circuitos financeiros, que criam um único mercado de dinheiro virtualmente livre de qualquer ação dos governos nacionais. De sorte que, assim sendo, dizem, a transnacionalização do sistema capitalista de produção representou a morte do Estado, isto é, seu poder de fazer políticas econômicas e sociais de forma autônoma e soberana.

A composição das ideias neoliberais não foi fruto exclusivamente de Hayek. Embora reconheçamos nele o principal teórico da corrente de ideias, concordando com Anderson (1995) que “O caminho da servidão” é o texto que aglutina melhor as propostas neoliberais, outros nomes tiveram voz ativa na concepção daquele conjunto de conceitos críticos aos rumos do Estado de Bem-Estar Social que se ampliava na Europa. Entre eles, também citados na obra de Anderson (1995, p. 9), os de “Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwig Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Madariaga, entre outros”.

A reunião de diversos nomes com o objetivo de compor um conjunto instrumental de gerenciamento do Estado gerou um manifesto de fundação, conhecido por “Declaração de Fundação da Mont Pèlerin Society” que, embora longo, é citado por sua relevância ao explicitar as ideias que gestaram o neoliberalismo.

Os valores centrais da civilização se acham em perigo. Em grandes extensões da superfície da terra, as condições essenciais da dignidade e da liberdade humanas já desapareceram. Noutras, acham-se sobre a constante ameaça do desenvolvimento das atuais tendências políticas. A posição do indivíduo e o grupo autônomo se acham progressivamente solapados por avanços do poder autoritário. Mesmo o mais precioso bem do Homem Ocidental, a liberdade de pensamento e de reflexão, encontra-se ameaçado pela disseminação de credos que, reivindicando o privilégio da tolerância quando em posição minoritária, buscam apenas galgar uma posição de poder a partir da qual possam suprir o obliterar todas as concepções que não a sua. O grupo sustenta que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos pela ascensão de uma concepção de história que nega todos os padrões morais absolutos e de teorias que

questionam o caráter desejável do regime de direito. Ele sustenta ainda que esses desenvolvimentos vêm sendo promovidos por um declínio de crença na propriedade privada e no mercado competitivo, porque sem o poder e a iniciativa difusos associados a essas instituições, torna-se difícil imaginar uma sociedade em que se possa efetivamente preservar a liberdade (apud HARVEY, 2008, p. 29).

Montaño (2010) acrescenta que Hayek, em “O caminho da servidão”, busca demonstrar como o intervencionismo poderia levar a totalitarismos, a exemplo do que já é possível perceber na declaração de Mont Pèlerin. Na sua lógica para exemplificação, aponta que o Estado nazista era inchado, detentor e regulador das vontades individuais.

Para ele [Hayek], o planejamento estatal alemão levou ao totalitarismo, que derivou no nazismo, uma ideologia que preconizava o poder central de decidir por todos e que, sustentado na defesa desmedida da “igualdade”, se arrogava a superioridade racial, eliminando o diferente. (MONTAÑO, 2010, p. 76)

Tais aproximações geram uma aparência ainda mais política às ideias de Hayek. A Guerra Fria e os aspectos presentes nas distinções entre o ocidente e o leste europeu, garantiram ao discurso mais um ponto para sua legitimação. Ao se opor ao nazismo, discurso evidentemente necessário pós 1945, Hayek aproximava-o do socialismo empreendido na URSS, já que eram “ambos supostamente regimes totalitários, por se organizarem em torno de um planejamento estatal” (MONTAÑO, 2010, p. 78). Dessa maneira, Estado interventor seria igual a totalitarismo, sistema que destrói a liberdade.

A análise histórica de Anderson (1995) considera também que as ideias neoliberais não foram tão bem recebidas no momento de sua concepção. Fruto certamente de um momento de expansão capitalista (décadas de 1950 e 1960), tais ideias mantiveram-se em campo teórico por alguns anos. Em 1973, no entanto,

o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira mais geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais (ANDERSON, 1995, p. 10).

Em termos práticos, o terreno de execução das ideias, agora confirmadas, fruto da crise exposta, estava prestes a surgir a partir da eleição de Thatcher e Reagan, na Inglaterra e nos EUA, respectivamente. Não havia mais obstáculos – nem mesmo retóricos – à implementação

das ideias neoliberais naqueles países que, conseqüentemente, por conta de suas posições globais, transfeririam as ideias como leis ao mundo ocidental. Retornando à Inglaterra de Thatcher, por exemplo, o desmantelamento do Estado de Bem-Estar Social, bem como a privatização de empresas públicas, foram ações colocadas na ordem do dia sem subjetivações. A necessidade de se estabelecer um clima propício aos negócios a partir de incentivos a empreendedores direcionou o governo no sentido de naturalizar o neoliberalismo. Para Harvey (2006, p. 2), o sistema “tornou-se hegemônico como tipo de discurso disseminando-se pelos modos de pensar e pelas práticas político-econômicas a ponto de se incorporar no senso comum [...]”.

Valores tão caros à democracia serviram, então, para materializar internamente as ideias neoliberais de modo a torná-las naturais, justas, eficientes e, o mais importante, necessárias a um mundo que precisava se modernizar. Por analogia, Harvey (2008) argumenta que esses mesmos valores foram elencados nas críticas elaboradas pelos movimentos de dissidência do leste europeu, ainda na Guerra Fria.

Passo dado na construção de um sistema de ideias – que ganha campo a partir da crise do capitalismo e tem em dois grandes centros industriais (novamente EUA e Inglaterra), expoentes lideranças que rezam a cartilha da liberdade comercial plena – o neoliberalismo tendeu à maior naturalização ao longo dos anos seguintes, até que se tornou incontestável, restando apenas que barreiras legais fossem destruídas. Vejamos o que Montañó (2010) tem a dizer, quando se refere ao “ajuste neoliberal no Brasil”.

Trata o autor, preliminarmente, de uma verificação da história do capitalismo latino-americano. Para ele, a base capitalista na América Latina é oligárquica e dependente, ou seja, é “desindustrializada”, fruto de conciliação entre burguesia e oligarquia rural. Assim, caminhou por diferentes fases até que a Constituição de 1988 fundamentasse uma dinâmica do capital a partir de ganhos sociais sem ferir a ordem burguesa. Segundo Netto (apud MONTAÑO, 2010, p. 35), “a Constituição configurou um pacto social que, pela primeira vez no país, apontava para a construção de ‘uma espécie de Estado de Bem-Estar Social’”.

Esta análise sobre a formação do Estado no capitalismo brasileiro corrobora com o que Gramsci, citado por Coutinho (2006, p. 174), denominou de “revolução passiva”, ou seja, os processos de formação de uma elite hegemônica que ocorreu não por luta, mas por conciliação entre classes dominantes, “pelo alto”, sem nenhuma participação da parte subalterna.

A década de 1990 foi o período onde as ideias que pregavam a necessidade de uma reforma no Estado brasileiro e, portanto, uma desconcentração, ganharam forma. Surgiu, a partir da entendida necessidade de reestruturação do capital, a ideia do ajuste do Estado, atacando as lacunas sociais presentes no texto de 1988. Essa desconcentração em um Estado necessitado de reformas viria atender, de forma mais específica, àquele terceiro elemento já apontado anteriormente por Lobo (1990): o da transferência de atribuições e responsabilidades da administração do Estado para a sociedade civil.

Em termos políticos, a eleição de Fernando Collor de Mello, em 1990, até seu *impeachment*, em 1992, pode ser considerada a gênese do projeto de reestruturação do Estado brasileiro, que ganhou contornos mais claros a partir dos dois governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC).

Consideraremos, pois, para a análise das estratégias de criação do que se convencionou denominar de público, mas não-estatal, propostas empreendidas pelo grupo político que chegou ao poder em 1995, com evidente foco à educação.

1.2 As estratégias para a criação do público não-estatal e as consequências para a autonomia escolar

Nesta seção, as reflexões a seguir têm o objetivo de clarificar os conceitos abordados nesta parte da dissertação. Assim, para efeito de ordem textual, elencamos alguns aspectos fundamentais.

Ao compormos as estruturas de análise ordenadas nos parágrafos adiante, utilizaremos o conceito de público não-estatal, a partir de uma perspectiva disseminada por Adrião e Peroni (2005) e Peroni e Rossi (2011), qual seja, a de que a expressão sinaliza a transferência de atividades tradicionalmente realizadas pelo Estado à iniciativa privada sob a justificativa de melhorias nos setores envolvidos, que deixam de ser geridos por um suposto burocrático e antiquado Estado e passam para a serem administrados pelo setor privado, reconhecido por sua gestão profissional.

Ainda segundo Peroni (2006), existe uma justificativa, composta por neoliberais, para a diminuição de ações sociais por parte do Estado. A centralidade consiste na construção retórica da crise pela qual o Estado passa. Segundo a autora:

A estratégia [...] é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do estado; assim, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo (2006, p.11).

O campo de maior destaque e atuação do setor privado nas áreas sociais é a educação¹⁹, em que a maciça adesão de volumosos contingentes populacionais traz a ideia de "público". No entanto, a partir da ampliação da transferência de atividades antes realizadas pelo Estado a parceiros privados, tem-se a configuração do "não-estatal", ou seja, um serviço destinado à coletividade, mas que não tem no Estado seu braço gerencial. Em síntese, o Estado deixa de ser executor, mas mantém o papel de provedor.

Já autonomia escolar é aqui compreendida como aspecto próprio da educação, que leva em consideração conjunturas, saberes e culturas locais, a partir de uma ideia emancipacionista. Tal aspecto foi elaborado em consonância com aquilo que foi ensinado por Nóvoa (1998, p. 26), quando nos mostra que:

A autonomia é um dos princípios centrais das políticas educativas dos anos 90. Trata-se de dotar as escolas com os meios para responderem de forma útil e atempada aos desafios quotidianos. (...) A autonomia é (...) importante para a criação de uma identidade da escola, de um *ethos* específico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.

Em outras palavras, a autonomia na escola deve estar articulada à participação das comunidades escolar e local e à descentralização de seus processos decisórios, na perspectiva da consolidação de uma gestão democrática em áreas que integram a instituição de ensino, ou seja, a pedagógica, a jurídica, a administrativa e a financeira. Além disso, pressupõe uma prática vigilante e ativa de atores diretamente envolvidos nos processos de formação.

Tais elementos estão dispostos na LDBEN ao abarcar, diretamente ou não, a gestão democrática a partir de categorias que lhe dão sustentação: participação, autonomia, descentralização e transparência. Citamos aqui os apontamentos relativos à participação e à autonomia, que, além de trazer à escola a responsabilidade para com a elaboração de sua proposta pedagógica, estabelece que tal elaboração deve se dar a partir da participação docente (BRASIL, 1996b, Arts. 12, 13 e 14). Portanto, ao se vincular autonomia à democracia, é

¹⁹ Será possível, ao longo de todo texto, verificar aspectos que validam esta afirmação. O setor privado atua diretamente no sentido de garantir benefícios financeiros sobre áreas educacionais, seja no ensino superior, alegando ser esta uma fase onde o Estado deveria se eximir da oferta, seja nos graus inferiores, onde as parcerias público-privadas são caracterizadas pela divisão da administração e gestão escolar entre os governos e os parceiros.

possível ler nas entrelinhas a necessidade da construção coletiva de um espaço educacional que possibilite a integração entre diversos setores, objetivando uma comunidade escolar ativa.

Considera-se, a partir do exposto e de conjunturas da redefinição do Estado brasileiro, que a criação do público não-estatal, vincula-se à uma proposta de esvaziamento do papel do Estado na educação, caracterizado pela inclusão de novas sugestões de gerenciamento de verbas públicas, sobretudo a partir da década de 1990 (PERONI e ROSSI, 2011). Essas propostas afetam diretamente a questão da autonomia, uma vez que tendem a não mais centralizar nas áreas governamentais a gestão administrativa, jurídica e financeira de algumas incumbências e ações que, historicamente, são de responsabilidade da escola, possibilitando a criação de formas de atuação democrática nas comunidades. Ao recorrer a atores privados nomeados em organizações de diferentes tipos, diminuem-se as possibilidades de integração entre comunidade e escola, uma vez que os objetivos do processo de ensino e aprendizagem passam a se descolar de uma questão cidadã e ética, sobrepostas por índices quantitativos de fluxos escolares.

Peroni (2010), ao explicitar sua tese sobre a redefinição do Estado no Brasil, parte de uma ideia global: a de que o capital passa por uma crise estrutural, necessitando, por isso, de novas adequações econômicas. Nos países periféricos, ainda segundo a autora, as estratégias “são o neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a terceira via” (2010. p. 1).

Especificamente no Brasil, a conclusão a que chegou o grupo que compunha o governo, ainda na década de 1990, foi de que essa crise não era do capital, mas do Estado que, por isso, precisaria ser redesenhado (PERONI, 2006). Verifica-se, a partir de um estudo do plano de governo para a reeleição do então presidente Fernando Henrique Cardoso, intitulado “Avança Brasil: mais quatro anos de desenvolvimento para todos”²⁰, uma série de aspectos voltados ao que denomina “um novo Estado para uma nova sociedade” (CARDOSO, 1998, p. 9). Verifiquemos os elementos que nos direcionam ao objetivo deste texto, evidenciando: 1) a proposta de uma reforma do Estado brasileiro; 2) a necessidade da adequação do novo Estado às diretrizes globais da economia; 3) a implementação de um programa de reforma estatal

²⁰ A referência ao longo do trabalho monográfico se dará a partir do autor CARDOSO e não do título do referido plano de governo. A opção é simples: embora compreendamos que o documento tenha sido composto por muitas mãos, em convenção partidária, há um registro em Ficha Cartográfica em nome do ex-Presidente. Obedecemos, portanto, ao regramento da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

através de um ministério; e, por fim, 4) a possibilidade das parcerias entre os setores públicos e os privados na composição desse novo Estado.

As diretrizes básicas daquele plano de governo apontavam na direção de que a nação exigia “um Estado com outro perfil, mais ágil, mais eficiente, mais eficaz e mais forte em seus novos papéis” (CARDOSO, 1998, p. 13). Mais à frente, na seção sobre a modernização do Estado, o aprofundamento de uma reforma estatal aparece como fundamental e inevitável:

Pelo menos por dois motivos essenciais, o aprofundamento da reforma do Estado é indispensável à construção de uma sociedade mais democrática e participativa: por um lado, o fato indisfarçável de que em todos os seus níveis, o Estado, do modo como se foi constituindo ao longo da história e da forma como ainda funciona, inibe a democratização das relações entre povo e governo. Não só ele tende a se fechar às iniciativas da sociedade civil; tampouco se julga no dever de lhe prestar contas, como parte inseparável de suas incumbências. Por outro lado, há o fato – este talvez ainda pouco nítido, porém não menos verdadeiro – de que, na nova divisão do trabalho entre poder público e cidadania, o Estado terá responsabilidades ainda maiores – e não menores –, embora diversas das tradicionais. Pois, além de conservar suas atribuições intransferíveis no campo social [...], União, estados e municípios terão também de apresentar padrões de desempenho compatíveis com as novas exigências da população que os sustentam e com a qual deverão formar parcerias (CARDOSO, 1998, p. 271-272).

Verifica-se, como aliás já foi mencionado anteriormente, que a justificativa para uma reformulação do papel do Estado aparece vinculada à sua ineficiência ou à sua forma de concepção. De outro modo, compreende que o desenvolvimento histórico do Estado no Brasil gerou prejuízos à sua maturidade, transformando-o em um aparelho incapaz de suprir demandas do mundo contemporâneo, de relações mais ágeis e voláteis. Inevitável, nessa visão, proceder à reforma.

O ainda referido plano de governo é perpassado por alusões à história do Brasil, sobretudo ao Estado varguista, interventor, e às estratégias que justificam os direcionamentos frente à necessidade de reformulação estatal. Aparecem no plano de FHC outros elementos que fundamentam essa afirmativa. Segundo essa linha de interpretação, uma reforma seria inerente à adequação do Brasil à nova ordem econômica:

A ideia básica de uma nova ordem econômica é a redefinição das atribuições do Estado e das empresas privadas na construção do modelo de desenvolvimento. O Estado brasileiro, amplo, heterogêneo e grande consumidor de recursos, não cumpre bem suas funções, em que pesem suas conhecidas ilhas de excelência. Seu formato, concebido entre os anos de 30 e 50, obrigou-o a se concentrar em áreas produtivas que, hoje em dia, podem

ser assumidas pelo setor privado – com vantagens para economia e a sociedade (CARDOSO, 1998, p. 33).

Ainda segundo Cardoso, ao produzir um novo Estado, estaria o poder público dando maior atenção a áreas desafiadoras no campo social, “a fim de superar as profundas desigualdades que o padrão anterior de intervenção do Estado não só não conseguiu atenuar, como muitas vezes agravou” (1998, p. 33).

As críticas compostas na década de 1990 centravam-se no papel e na função do Estado e não na sua exclusão. Na verdade, o capitalismo brasileiro naquela época e, ainda, atualmente, depende do Estado. Mesmo as correntes mais críticas à sua atuação, hesitam ao propagar um discurso de inutilidade estatal, até porque a função de garantidor de contratos e legitimador do monopólio do uso da força, só poderiam ser exercidos por um órgão minimamente legitimado por ação popular. Assim, existiria o essencial papel do Estado, “atuante e vigoroso” (CARDOSO, 1998, p. 59), adequado aos novos desafios do capital na nova ordem.

Que não haja dúvida: o Estado nem se omite nem delega a tarefa de articular as tendências geradas pelos movimentos da economia. Isso é tão verdadeiro quanto o fato de que não é mais possível desenvolver a economia no chamado regime autárquico, ou seja, isolada da competição e da convivência com produtos, tecnologias e capitais internacionais (CARDOSO, 1998, p. 59).

Quando da eleição de FHC à presidência, as políticas brasileiras sofreram uma transformação de grande porte. Para tanto, foi, em 1995, apresentado o Programa de Reforma do Estado (PDRAE), cujo responsável pela reformulação foi o extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), com Bresser-Pereira²¹ à frente, como Ministro. O documento do mesmo ano traz a justificativa para a redefinição do papel do Estado em uma nova conjuntura histórica. Diz ele que a:

reforma do Estado deve ser entendida dentro do contexto da redefinição do papel do Estado, que deixa de ser o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento (BRASIL, 1995, apud PERONI, 2010, p. 2).

Nesse sentido, transferir aquilo que pode ser controlado pelo mercado à iniciativa privada seria um dos objetivos, com estratégias que vão da privatização à terceirização, trazendo um novo elemento ao debate: a *publicização*, que, nas palavras de Bresser-Pereira,

²¹ Luis Carlos Bresser Gonçalves Pereira é economista e cientista político com destacado papel na articulação política do Brasil, sobretudo na década de 1990, quando esteve à frente do MARE.

consistiria “na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (PEREIRA apud PERONI, 2010, p. 3).

Segundo Santos (s/d), quando da posse nesse Ministério, no ano de 1995, Bresser-Pereira afirmou que

o sucesso da reforma do Estado dependia da revisão da estabilidade do funcionalismo e da transformação de instituições como museus, escolas e universidades em fundações de direito privado movidas por recursos do governo, das empresas privadas e da sociedade. Frisou que a reforma passaria pela unificação dos mercados de trabalho público e privado, para acabar com o empreguismo e o clientelismo do Estado, ressaltando que o funcionalismo vivia “o círculo vicioso da estabilidade, da ineficiência e da baixíssima remuneração”.

Considerando a conjuntura vivida pelo país na metade da década de 1990, as publicações de Bresser-Pereira caracterizavam-se pela defesa de um Estado enxuto e da contraposição ao discurso de críticos que alegavam que, com aquelas medidas, estava o governo abrindo mão de áreas sociais chaves. Em texto para o jornal “A Folha de São Paulo”, oito meses após a sua posse, Bresser afirmava ser impossível para o Brasil competir em um mundo globalizado sem uma reforma no seu setor estatal. Complementa defendendo o público não-estatal de um receio, segundo ele, infundado: o de que o Estado, com o crescimento das organizações públicas não-estatais, deixaria de garantir apoio financeiro às universidades, por exemplo. Defende a sua ideia dizendo que:

Dada sua essencialidade, o Estado continuará necessariamente a prestar-lhes seu apoio orçamentário. E o fará com mais firmeza se se tornarem administrativamente mais eficientes e responsáveis. Por outro lado, o apoio da sociedade civil só tenderá a aumentar, dada a maior parceria com a sociedade e o controle social direto através dos conselhos de administração - dois princípios que estão no cerne do conceito das organizações públicas não-estatais (BRESSER PEREIRA, 1995, p. 3).

Trata-se, pois, de uma tratativa retórica no sentido de garantir um maior espaço privado nos setores sociais públicos. As políticas de cunho sociais deixariam de ser serviços executados exclusivamente pelo Estado.

Ao que se percebe, a linha política seguida na década de 1990 consistia na diminuição do aparelho de Estado, formando novos nichos de atuação privada – rentáveis, por sua vez.

A modernização do Estado, que ganharia forma na execução do plano de governo durante a década de 1990, possuía princípios e diretrizes básicas. Entre eles: nem Estado

mínimo nem máximo; Estado necessário; Estado indutor da participação da sociedade nas decisões governamentais; Estado que financia e presta contas desses financiamentos à sociedade sem, em hipótese alguma, se omitir (CARDOSO, 1998).

Se retornarmos à tese de Peroni (2010) – a da crise estrutural do capital e das estratégias para superação nos países periféricos, lançando mão da reestrutura, do neoliberalismo e de outras estratégias –, verificaremos no plano de governo de FHC elementos essenciais levantados pela autora.

Dentre os princípios para a reforma propagada para o Brasil à época, estavam algumas diretrizes, dentro as quais, por conta da especificidade deste estudo, pode-se destacar, sob outro aspecto, a descentralização. Segundo o referido plano de governo, ela seria tríplice: de cima para baixo, ou seja, hierárquica; entre as esferas governamentais; e do setor público para as organizações da sociedade. (CARDOSO, 1998). Sobre o último elemento das diretrizes, afirma que:

A terceira modalidade de descentralização – a de mais amplo alcance porque acaba com o equívoco de que as coisas ou são estatais ou são privadas – é a das parcerias e transferências. Visa aumentar a qualidade e a produtividade dos serviços prestados - que continuam sendo serviços públicos, embora não mais executados diretamente pelo aparelho estatal. Visa também ampliar as oportunidades de exercício da cidadania e nela desenvolver o senso de responsabilidade social (CARDOSO, 1998, p. 274).

O elemento fundamental da reforma do Estado consistiria, portanto, na transformação das políticas sociais em serviços propostos de forma não exclusiva pelo governo, tendo na iniciativa privada um suporte. A afirmação é ilustrada por Bresser-Pereira (apud PERONI e ROSSI, 2011, p. 31-32) quando afirma que “essas são atividades competitivas e podem ser controladas não apenas da administração gerencial, mas também e, principalmente, através do controle social a da constituição de quase-mercados”.

Ao que pese nosso interesse específico pela educação, questionamos até que ponto a transferência do setor público para o privado poderia afetar a autonomia escolar. Retornemos a Gramsci que, como nos mostram Neves e Sant’Anna (2005), fornece elementos fundamentais para a compreensão nas novas estratégias do Estado, objetivando a construção de uma hegemonia burguesa na contemporaneidade.

Além disso, a partir de uma revisão da documentação legal, pontuamos que a aprovação da Lei nº 9.790/1999, que dispõe “sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado,

sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências” (BRASIL, 1999b), em conjunto com o Decreto nº 3.100/1999 (BRASIL, 1999a), que estabelece regulamentos para a referida Lei, criou e regulamentou as Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) induzindo as parcerias entre o setor público e o privado. Complementa ainda a revisão legal, a Lei nº 9.637/1998 (BRASIL, 1998), que “Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências”.

De posse desses elementos, a necessidade recaía sobre a construção de um discurso legitimador, que conseguisse, ao mesmo tempo, justificar a adesão de mecanismos privados em campos sociais, tais como a educação pública, além de garantir apoio popular afirmando que o Estado, supostamente ineficaz, só tinha a lucrar com a adesão de empresas privadas em determinados campos. Buscamos descortinar, de modo mais metódico, essas estratégias na seção seguinte.

1.3 A construção de um discurso hegemônico e de consenso do privado sobre o público

A tese de que o Estado e não o capitalismo estava em crise abriu espaço para que novas concepções ideológicas ganhassem fôlego. Nesse sentido, compreendendo que ideologia, à luz do que foi preconizado por Marx e ampliado na posterior interpretação gramsciana, é mais do que um sistema de ideias – já que se relaciona com a capacidade de inspirar e orientar a ação política, de acordo com o imaginário de cada grupo social (COSTA, 2011), ou seja, é “o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc.” (GRAMSCI apud COSTA, 2011, p. 18) –, podemos concluir que, além de concepções puras, torna-se necessária a construção de todo um sistema de legitimação de ideias.

Em síntese, a visão marxista de ideologia consiste em compreender que existe um “conjunto de ideias que procura ocultar a sua própria origem nos interesses sociais de um grupo particular da sociedade” (LÖWY, 1985 p. 12). Para Marx, dessa maneira, existiria uma “ideologia” da classe dominante e outra da classe dominada.

Portanto, a reconfiguração do Estado brasileiro foi preconizada não apenas como um projeto de lei, mas também, como acreditamos, com a criação de uma ideia e de uma noção de necessidade de esvaziamento estatal. Ganha força nesse terreno não apenas o neoliberalismo, mas também a terceira via, o terceiro setor e o papel de uma sociedade civil mais ativa, cuja função seria a de auxiliar o Estado na gestão e administração de política sociais.

A priori compreendemos que há um discurso em busca de um consenso, ou seja, em busca de uma hegemonia que contemplaria a ideia de que o público é infinitamente inferior ao privado. Analise-se, por exemplo, o editorial da revista “Isto É”, de agosto de 2017. Diz o autor no texto sob o título “O fim da mamata estatal”:

Repassar à iniciativa privada não é – como muitos tentam fazer crer – entregar bens públicos que farão falta ao Estado. É, antes de tudo, se desfazer de bens dos políticos deixando órfãos apenas aqueles velhos conhecidos defensores de mamatas. A cambada de fisiologistas, seus apaniguados, detentores da máquina para usufruto próprio, funcionários públicos ineficientes que mostram horror a cobranças e gangues partidárias que adoram aparelhar o sistema com sindicalistas que lhe prestam vassalagem e enchem suas burras de dinheiro com o desvio inescrupuloso de recursos estão na linha de frente da chiadeira (ISTO É, 2017).

Moraes (2011, p. 26) explica didaticamente a formação de um pensamento privatista quando mostra que, em vários campos do setor público, prevalece:

a ideologia da privatização da vida, apregoada pela mídia, não apenas evidencia a obsessão capitalista de reificar e rentabilizar a realidade e as relações humanas, como também reforça a tendência de esvaziar o espaço público e desqualificar o Estado como instância de promoção e proteção do bem comum [...].

Esses discursos, que se multiplicam e são de fácil verificação no cotidiano nacional interligam-se, de modo a compor uma lógica de direcionamento privatista, ou seja, são discursos que atendem a propostas ora encaminhadas pelos neoliberais, ora veiculadas por articulistas que compõem textos e ideias mais maleáveis para atender ao desejo da diminuição do Estado. Partindo dessas reflexões, vejamos, porém, o que Gramsci nos aponta sobre a criação do consenso.

O pensador italiano, embora tenha se dedicado a inúmeras tarefas na interpretação do marxismo à luz do seu tempo, ocupou-se com mais vigor de determinados conceitos: o de hegemonia é, sem dúvida, um deles (GRUPPI, 1978). Para Gramsci, hegemonia seria a tomada, por determinado grupo, da criação de formas de obtenção de consenso, ou seja, a busca pelo patamar de elaboração de ideias a serem seguidas. Afinal, nas sociedades de capitalismo

ocidental, o Estado assumiria formas mais equilibradas, agindo entre a sociedade política e a sociedade civil.

A hegemonia pressupõe, além da ação política, a construção de uma determinada moral, de uma concepção de mundo, numa ação que envolve questões de ordem cultural, na intenção de que seja instaurado um “acordo coletivo” através da introjeção da mensagem simbólica, produzindo consciências falantes, sujeitos que sentem a vivência ideológica como sua verdade, ao invés de se tentar impor a ideologia com o silêncio das consciências (COSTA, 2011, p. 61).

Tendo o pressuposto de que aquilo que se configura hoje é uma sociedade burguesa, percebe-se que a hegemonia vigente é aquela defendida por este grupo. Nesse sentido, Gramsci oferece-nos uma proposta de readequação, ou seja, de construção de uma oposição, de uma hegemonia proletária como estratégia de luta na obtenção do consenso social. Para ele, seria necessário, portanto, que se desenvolvesse uma

teoria que viabilizasse a conquista do poder político pelo proletariado através da chamada guerra de posições, entendida como uma estratégia revolucionária de longo curso, que exigiria a construção de uma nova hegemonia, a hegemonia proletária, para substituir a ordem burguesa dominante, por intermédio de um processo permanente de lutas e disputas de ideias capaz de fazer vingar o projeto socialista (COSTA, 2011, p. 9).

Gramsci reconhece, portanto, que a possibilidade de superação do capitalismo e, por sua vez, a ideia de dominação do homem pelo homem, passa de forma imprescindível pela conquista da nova moral proletária. Acredita ser necessário, dessa maneira, a construção de um aparato teórico e metodológico que se alinhasse aos desejos e pautas de exigência da classe trabalhadora. Nesse cenário, a escola assume papel central, tanto para o grupo que busca a modificação do *status quo*, quanto para aquele que deseja manter sua hegemonia.

A escola é, para Gramsci, um poderoso Aparelho Privado de Hegemonia, ou seja, um organismo social ‘privado’ (COUTINHO, 2000) que, não por acaso, é o cenário mais destacado de luta dialética em busca pelo domínio da hegemonia. Embora cientes de que o espaço de educação não é unitário e, por isso, não se resume a uma instituição – já que concordamos com Saviani quando ensina que, contemporaneamente “já não é possível compreender a educação sem a escola, porque a escola é a forma dominante e principal da educação” (2008, p. 102-103) –, direcionamo-nos à sua compreensão, face, entre outras questões, às implicações pontuais da interferência privada sobre a gestão escolar pública.

Nesse contexto, é fundamental compreender os artifícios que compõem uma determinada prática discursiva, os quais são vistos como fundamentalmente naturais nos cenários de esvaziamento estatal. Harvey (2008) é um dos autores que melhor sintetiza essas questões, apontando elementos claros e lógicos. Segundo o autor:

Nenhum modo de pensamento se torna dominante sem propor um aparato conceitual que mobilize nossas sensações e nossos instintos, nossos valores e nossos desejos, assim como as possibilidades inerentes ao mundo social que habitamos. Se bem-sucedido, esse aparato social se incorpora a tal ponto ao senso comum que passa a ser tido por certo e livre de questionamento (p. 15).

Em outras palavras, trata-se do cerne da questão em uma construção de discurso hegemônico, incorporar valores que sejam caros à democracia: a liberdade, por exemplo. Dessa maneira, naturaliza-se a necessidade de avançar rumo a determinadas propostas sem um questionamento crítico mais aprofundado. Ainda segundo o autor, foi essa a estratégia neoliberal do século XX.

As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomados como “os valores centrais da civilização”. Assim agindo, fizeram uma sábia escolha porque esses são certamente ideais bem convincentes e sedutores (HARVEY, 2008, p. 4).

No entanto, ao longo do tempo, o neoliberalismo passou por readequações fundamentais para manter o seu nível de aceitação como proposta plausível para um mundo de competições. Em entrevista ao Professor Dênis de Moraes, sob o título “Intelectuais, luta política e hegemonia cultural”, Carlos Nelson Coutinho responde sobre o que vem a ser a terceira via, elemento alternativo ao neoliberalismo puramente privatista. Diz ele:

[...] a chamada “terceira via” me parece um sintoma de que o neoliberalismo começa a revelar seus limites. Os defensores da “terceira via” são pessoas que aplicam uma política neoliberal, como Massimo D’Alema, Tony Blair e Fernando Henrique Cardoso, mas que têm ou tiveram no passado um certo compromisso com valores de esquerda e tentam propor, como se isso fosse possível, um neoliberalismo com rosto humano. Isso, evidentemente, é ideologia no sentido ruim da palavra, ou seja, uma maneira de encobrir políticas que continuam a ser estritamente neoliberais. Não vejo qualquer perspectiva diferente na “terceira via”, que, aliás, praticamente já nasceu morta; agora se fala em “governo progressista”. Lamento que um intelectual importante e comprometido no passado com causas progressistas, como Anthony Giddens, tenha se tornado um dos teóricos dessa bobagem que é a “terceira via” (MORAES, 2004, p. 327-328).

Coutinho contribui corroborando com o que Mészáros categoricamente afirma em uma de suas obras. Para o escritor húngaro, “o capital é irreformável porque pela sua própria

natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível” (2008, p. 27). Temos, portanto, um novo elemento trazido à discussão: o papel da terceira via.

Parte da caracterização de um novo Estado, defendido sobremaneira nos governos FHC, quando da execução das ações do MARE, vem dos estudos do sociólogo Anthony Giddens, de quem o então presidente é, ainda, importante defensor e difusor. Giddens em seus estudos (2001a e 2001b), propõe uma nova política socioeconômica, uma terceira via, que se esforce para compreender os erros tanto da doutrina da infalibilidade do mercado como das propostas puramente sociais. Em uma espécie de “caminho do meio”, o pensador propõe, na prática, uma humanização do capitalismo. Essa humanização dependeria fundamentalmente da participação da sociedade civil a partir de parcerias e auxílios regulatórios praticados por agências não governamentais (GIDDENS, 2001b), ou seja, seria o “vigor da nossa sociedade civil” (CARDOSO, 1998, p. 13) que contribuiria na execução dos serviços públicos. As questões que se sustentam, a partir dessas teses, são as seguintes: Qual sociedade civil? O que vem a ser, nesse contexto, sociedade civil? Como essa “sociedade civil” poderia servir aos interesses de uma proposta política que se apresente como alternativa às tradicionais concepções políticas?

A expressão “sociedade civil” adquiriu inúmeras formas e significações nos estudos sociais. Conforme já foi mencionado, ela é para Gramsci, “o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’ (GRAMSCI, 2011b, p. 20), ou seja, uma complexa teia de organizações que são dedicadas à elaboração e à difusão das ideologias. Na elaboração de Semeraro (1999, p. 70), ela é:

[...] o extenso e complexo espaço público não estatal onde se estabelecem as iniciativas dos sujeitos modernos que com sua cultura, com seus valores ético-políticos e suas dinâmicas associativas chegam a formar as variáveis das identidades coletivas. É lugar, portanto, de grande importância política onde as classes subalternas são chamadas a desenvolver suas convicções e lutar para o novo projeto hegemônico na gestão democrática e popular do poder.

Além disso, segundo Coutinho, a definição de Gramsci passa por ser um “conjunto de aparelhos privados de hegemonia que organizam interesses e valores, e aos quais em geral se ligam os intelectuais” (2004, p. 318). Dessas interpretações foram retiradas análises positivas que desconsideraram a construção conjuntural do conceito, ou seja, o do início do século XX. Ao desgarrá-lo do tempo, pensamos que incorreções interpretativas ocorrem de forma mais comum, já que elementos se modificam durante o tempo e adoções são realizadas no sentido de ressignificar conceitos.

No caso de “sociedade civil”, o termo foi utilizado das mais diferentes formas, gerando o que Montañó (2010) chamou de “intenção progressista”. Embora não seja complexo compreender a nomenclatura aferida ao termo pelo autor, sinalizamos seus ensinamentos: “O caminho, de (aparente) ‘intenção progressista’, não conduz a outro sentido senão ao de reafirmar/legitimar o aspecto conservador/regressivo da (contra-) reforma do Estado e do novo trato à “questão social” (2010, p. 87).

Ainda para Montañó, autores dessa vertente positiva se utilizam de Gramsci, desvinculados daquilo que chamamos atenção nos parágrafos imediatamente anteriores, ou seja, da conjuntura de criação dos conceitos, geralmente em uma interpretação realizada por terceiros (cita especificamente autores como Bobbio e Habermas).

Em síntese conclusiva, este trabalho se utiliza do conceito não com o aspecto positivo propagado, mas sim com o de que “sociedade civil” é, no atual contexto do capitalismo, instância reguladora que suplanta o papel do Estado (MONTAÑO, 2010).

Durante algum tempo, amplos setores da esquerda política também se utilizaram do termo porque viam nele aspectos progressistas que corroboravam com suas visões de mundo. Essa sociedade civil, consagrada em organizações não governamentais (ONGs), foi valorizada por esses setores:

Pode-se inclusive dizer que uma certa valorização positiva que setores da esquerda atribuíram à iniciativa e organizações de caráter comunal tem sido fortemente incorporada por forças tradicionalmente identificadas como estando à direita do espectro político (COSTA, 2005, p. 14).

Fontes (2006) apresenta ampla e didática análise sobre a sociedade civil, a partir de Gramsci, conectada à conjuntura e pautada no método proposto por ele. Para a autora, o termo “procura dar conta dos fundamentos da produção social, da organização das vontades coletivas e de sua conversão em aceitação da dominação, através do Estado [...]” (FONTES, 2006, p. 211). Em outros termos, é, também, o terreno da luta de classes por meio da obtenção de consensos e dominação de vontades, estabelecendo, dessa maneira, o convencimento da maioria. A autora traz mais luz sobre esta parte:

A dominação de classes se fortalece com a capacidade de dirigir e organizar o consentimento dos subalternos, de forma a interiorizar as relações sociais existentes como necessárias e legítimas. O vínculo entre sociedade civil e Estado explica como a dominação poreja em todos os espaços sociais, educando o consenso, forjando um ser social adequado aos interesses (e valores) hegemônicos (FONTES, 2006, p. 212).

Gramsci (apud GRUPPI, 1978) busca explicitar como as classes dominantes obtém o consenso dos dominados. Quando assume essa postura investigativa, chega à conclusão de que o convencimento é (deve ser) permanente, utilizando-se de elementos da superestrutura jurídico-política, no sentido de naturalizar a exploração pelo capital. Essa postura interpretativa comunga com a ideia de capitalismo avançado do tipo ocidental, ou seja, aquelas áreas onde não é (apenas) o monopólio do uso da força que garante a aceitação, mas outros elementos, tais como instituições sociais, entre elas a escola.

Ora, é, portanto, para sociedade civil que se direcionam os olhares das classes hegemônicas, cientes de que precisam utilizar de legitimações para empreender seus projetos de sociedade. O que buscamos com a análise da sociedade civil à luz de Gramsci é compreender que sociedade civil é essa que, a partir da reformulação do Estado brasileiro, adquiriu tamanha importância e reverência.

Vejamos como Coutinho, citado por Neves (2016, p. 160), encara essa arena de disputas ideológicas:

[...] com a multiplicação das organizações dos trabalhadores (partidos, sindicatos, etc.), a própria burguesia tem também de criar organismos fora do Estado, a fim de concorrer com os operários. Também ela cria associações profissionais, cria ou hegemoniza partidos de massa que defendem seu projeto de classe. O mesmo ocorre, em seguida, com as camadas médias [...] Já não existem mais, de um lado, indivíduos atomizados, puramente “privados”, lutando por seus interesses econômicos imediatos, e, de outro, o Estado e seus aparelhos, como únicos representantes dos interesses ditos “públicos”. Surge uma complexa rede de organizações de massa, de sujeitos políticos coletivos.

São esses instrumentos que, na conjuntura de reorganização do Estado, surgem como braços apoiadores, retirando do público estatal a tarefa de organizar, gerenciar e efetivar serviços de qualidade. Aliando à retórica da ineficiência, esses serviços são transferidos à iniciativa privada, vista como esfera da sociedade que, por conta da concorrência e da necessidade de sobrevivência em um mercado ampliado, aplica uma gestão mais condizente e eficiente. Áreas sociais são, assim, transformadas em produtos.

Nesse campo de disputas, nos cabe inserir os aspectos que integram a sociedade civil nas ações comunitárias. Iniciamos pelo destaque à terceira via. Mencionado anteriormente, um dos maiores divulgadores dessa vertente política, ideológica e social é o sociólogo britânico Anthony Giddens. A obra fundamental, em que o autor busca esclarecer os princípios fundantes de sua proposta, é o livro homônimo, publicado em 1998. Acrescentamos mais duas obras que

julgamos importantes na análise sobre o que diz Giddens: “A terceira via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia” (2001a) e “A terceira via e seus críticos” (2001b). Estes dois textos tratam, essencialmente, de respostas e complementos à teoria, criados após questionamentos de toda ordem surgirem nos campos político, econômico e social ao redor do mundo.

Fundamentalmente Giddens propõe uma alternativa, a terceira vertente que se distinguiria tanto dos regimes econômicos planejados e estatizantes como dos regimes puramente regradados e ordenados pelos mercados. Não pensaria, dessa forma, nem em um estatismo nem em um neoliberalismo; “é uma terceira via no sentido de que é uma alternativa de transcender tanto a socialdemocracia do velho estilo quanto o neoliberalismo” (GIDDENS apud PERONI, 2011, p. 27). O termo, no entanto, como alerta o autor, não é novo: “No passado, grupos políticos de diversas tendências utilizam-na [a expressão], inclusive alguns de extrema-direita” (GIDDENS, 2001b, p. 11). Ao que pese essas dissonâncias quanto aos grupos que se utilizam ou se utilizaram do termo, a terceira via assumiu outras nomeações, como nos mostram Lima e Martins (2005, p. 43): “centro radical, centro-esquerda, nova esquerda, nova socialdemocracia, socialdemocracia modernizadora ou governança progressiva”.

Ao se tratar, pois, de uma pretensa posição intermediária, a terceira via surge como uma possibilidade, não fora, mas dentro do capitalismo, de modo que sua sugestão seria uma humanização do modo de produção. Dessa forma, estabelece críticas ao socialismo, único sistema socioeconômico que, além do capitalismo, pôde ser visualizado em prática.

Devemos lembrar aqui do pensamento de Mészáros sobre a impossibilidade da reforma do capitalismo. Em complemento, o autor apresenta que, ou o capitalismo

tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital, os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como o regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Ou seja, para Mészáros, dentro do capitalismo não há saída, inclusive para educação. Finaliza: “[...] é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (MÉSZÁROS, 2008, p. 27).

Ao passo que compreendemos as contradições e as lutas como motor da história, a proposta da terceira via consiste em negar a luta de classes. Dessa forma, nega também a

centralidade do trabalho, reduzindo-o à ideia de ocupação ou emprego (LIMA e MARTINS, 2005). Logo, estaríamos em uma sociedade pós-tradicional onde o sistema e a produção de bens cabem ao capitalismo, sem que o homem lidere o processo histórico.

Mas como se daria a governabilidade em um sistema alternativo como a terceira via? O preceito sugere a criação de um novo Estado democrático, menos burocratizado, mas um Estado necessário. Confirmamos o que traz o texto de Lima e Martins sobre esse novo Estado:

A renovação do aparelho estatal se daria pela incorporação e desenvolvimento dos seguintes aspectos: descentralização administrativa, democratização, transparência, eficácia administrativa, espaços de participação e a função reguladora dos riscos sociais, econômicos e ambientais (2005, p. 51).

Não à toa, as propostas apresentadas por Giddens confundem-se com aquelas do plano de governo de FHC, citadas na seção anterior. Giddens reconhece em lideranças mundiais os instrumentos de propagação de seus ideais. Elenca os nomes de Bill Clinton, Tony Blair, Chrétien, Prodi, Jospin, Salinas, Zedillo e de Schröder, do próprio Fernando Henrique Cardoso, de Menem e de Boris Ieltsin (GIDDENS, 2001b, p. 18), todos, sem exceção, implementadores de propostas privatistas ou de esvaziamento estatal em seus países.

Retornando à questão da governabilidade, a terceira via considera essencial o novo Estado democrático, este percebido como aquele que, em comunhão com uma sociedade civil ativa, deve atender a determinadas demandas sociais.

[...] a governação (ou governabilidade) torna-se um conceito mais relevante para designar algumas formas de capacidades administrativas ou reguladoras. Agências que ou não são parte de nenhum governo – organizações não-governamentais – ou são de caráter transnacional, contribuem para a governação (GIDDENS apud LIMA e MARTINS, 2005, p. 51).

O que Giddens sugere, portanto, é que, em prática, a terceira via assumiria uma forma de governabilidade com auxílio regulatório e administrativo de agências à margem do governo. Havia, dessa forma, uma articulação entre as esferas estatal e privada (o público não-estatal). Para o novo Estado democrático, o novo homem deve ser educado, ou seja, deve compreender o seu papel de parceiro do Estado, estabelecendo um pacto que resulte em soluções pacíficas para os conflitos e não em luta de antagônicos.

Essas etapas provocariam a ampliação da liberdade individual, garantindo um lugar de destaque ao Estado que, agora imune aos conflitos de classe, poderia se encarregar da manutenção de uma economia cada vez mais livre.

No entanto, a efetivação da proposta de governabilidade da terceira via carece, ainda, do auxílio do terceiro setor. Este, na maioria dos casos, definido como “nem governo, nem mercado”. Todavia, Salamon (apud CARRION, 2000) nos alerta que não se define uma realidade por negação. Nesse sentido, Lee *et al* (apud CARRION, 2000, p. 238) propõe a definição do terceiro setor como:

[...] o conjunto de atividades das organizações da sociedade civil, fora do aparato do Estado e do setor privado, que têm por objetivo a prestação de serviços ao público (saúde, educação, cultura, direitos civis, proteção do meio ambiente, desenvolvimento do ser humano, etc.), antes de competência exclusiva do Estado.

O adendo que fazemos à citação diz respeito ao fato de que o terceiro setor se materializou em organizações privadas, mesmo que sem fins lucrativos, já integrando, portanto, o setor privado. Os institutos captam fontes de financiamento junto a outros atores privados²². O IAS, por exemplo, segundo Chaves (2016, p. 201):

[...] possui centenas de parceiros sociais (empresas ou pessoas físicas que financiam seus programas educacionais) e aliados (empresas ou grupo de empresários capazes de mobilizar parcelas do empresariado com “responsabilidade social” para a captação de recursos) que são fundamentais para proporcionar o suporte financeiro para o funcionamento da ONG.

Os dados levantam, naturalmente, uma questão instigante: qual seria, então, o interesse das empresas e parceiros, alinhadas ao terceiro setor, na execução de projetos gerados dentro da esfera estatal? Por conta da falta de confiança no empresariado brasileiro em referência a questões sociais, buscamos a resposta nos argumentos trazidos ao debate por Silva e Diniz (2014) e, também, por Montaña (2010).

Para os primeiros autores, existe a necessidade de, na arquitetura política, verificar a historicidade da participação empresarial nas esferas sociais. Ambos afirmam que os debates acerca da “questão social” datam do século XIX, muito por conta da transição ocorrida no mundo, a partir dos processos de industrialização. Naquele contexto, as contradições entre detentores e não detentores dos meios de produção se acentuaram, dando origem a ideias ora românticas, ora sistematizadas, de propostas de superação daquela lógica. Assim, a “questão social” remete “à ideia do acirramento dos problemas e da situação social e econômica dos trabalhadores” (SILVA e DINIZ, 2014, p. 45).

²² O Anexo A traz a lista dos parceiros do Instituto Ayrton Senna.

É inegável que, através de mobilizações de lutas, direitos foram reivindicados e conquistados pela classe trabalhadora. Aliás, é curioso que, até o auge da maturidade burguesa (o que, historicamente, pode ser citado com o processo revolucionário francês, em 1789), as movimentações populares eram, inclusive, incentivadas com vistas a alcançar um dos objetivos daquela classe, qual seja, eliminar a centralização monárquica do poder. Exemplo disso é a composição do Terceiro Estado francês, composto por burgueses e camponeses. Tomada as rédeas da governabilidade, as manifestações populares passaram a receber rótulos como os de “convulsão social”, “baderna”, “anarquia” (embora o conceito político esteja incorreto), sendo automaticamente reprimidas.

O paradoxo da igualdade liberal, aquela no qual só se pode falar em igualdade formal perante a lei, uma vez que a igualdade de propriedades e riquezas é impossível na ordem capitalista, ainda estava em processo de formação. Contra o proletariado que se levanta exigindo ampliação de direitos, a ordem burguesa, ainda não plenamente consolidada, responde com a repressão aberta, legislações proibitivas da organização dos trabalhadores, restrição do direito de voto e outros mecanismos de controle [...] (IASI, 2011, p. 18-19).

A demasiada precarização da vida do trabalhador, no entanto, não contribuiu completamente para a construção de um mundo burguês. Assim, para evitar instabilidades políticas,

a burguesia por vezes se via na necessidade de socializar uma parte ínfima da riqueza socialmente produzida, por meio de ações beneficentes, as quais funcionavam como forma de controle e contenção da indignação. Como arma na luta de classes, a empresa capitalista historicamente tem convertido uma parcela da mais-valia extraída em caridade, ajudas tópicas em certas áreas sociais (SILVA e DINIZ, 2014, p. 46).

Ou seja, a preocupação da classe hegemônica com a “questão social” estava (está) diretamente ligada ao apaziguamento entre classes. Dessa maneira, mesmo sob a exploração do trabalho na obtenção da mais-valia, os grupos de trabalhadores tenderiam a compreender o esforço do empresariado em contribuir socialmente.

Já segundo Montañó, complementando, embora existam trocas financeiras nas parcerias, tais como isenção de impostos e compra pública de materiais, há, também, a intenção na melhora da imagem de produtos. Assim, soa como *marketing* particular a atuação junto a setores sociais. Nesse sentido, há “claro fim lucrativo, ainda que indireto” (MONTAÑO, 2010, p. 58).

Montaño (2010) também elabora uma análise histórica sobre o termo “terceiro setor”, para o qual a cultura assistencialista e cívica estadunidense formaram a conjuntura propícia para o desenvolvimento de ações de voluntariado. Para o autor, em continuidade, trata-se de um aparato conceitual e ideológico ligado ao grande capital, com interesse no desenvolvimento de classes, a partir de transformações necessárias à burguesia. Regrimentos e métodos semelhantes podem ser verificados nas adequações dessas propostas voluntárias no Brasil, ou seja, é igualmente válida a ideia de que, aqui, existe todo um aparato conceitual que liga a inserção do empresariado nacional, envolvido no terceiro setor, à burguesia e à construção de uma lógica de mundo pautada nas diretrizes do grande capital.

Portanto, a ação do terceiro setor na educação como campo social, marcaria interessante posição: garantiria um apaziguamento de classes mantendo a obtenção da mais-valia, evitaria conflitos sociais e, ainda, garantiria a qualificação do trabalhador, sobretudo a partir da complexificação dos processos produtivos que passaram a exigir um nível de formação mais ampliado do operariado.

Na próxima seção, o objetivo é, a partir do que já foi teoricamente exposto, explicitar a inserção do IAS na educação pública, de modo a clarificar suas relações de membro do terceiro setor com o Estado.

1.4 – O Instituto Ayrton Senna

O que objetivamos nesta seção é apresentar o Instituto Ayrton Senna de modo a mostrar sua atuação como ONG que atua na área educacional. Para tanto, optamos pela divisão desta parte do texto em duas subseções. Na primeira, buscamos justificar, a partir da criação de um herói nacional na figura do piloto de Fórmula 1, um exemplo de superação e de perseverança frente aos desafios impostos pelo esporte. Essa imagem, após sua morte e a criação do instituto que leva o seu nome, ganhou relevância e evidência na educação, traduzindo a obstinação de Ayrton Senna nas pistas em bandeira de superação na educação. O obstinado esportista que tudo conseguiu pelo esforço teve sua imagem associada a um herói pelo mérito, pela ousadia e pela perseverança, ideias caras à educação nacional, sobretudo em conjunturas de desvalorização.

Já na segunda subseção, o objetivo é apresentar o IAS, de modo a evidenciar sua atuação no campo da educação. Assim, a partir da documentação de composição do instituto como ONG, pretendemos esclarecer sua ação junto a governos municipais e estaduais na gestão de programas voltados à superação de supostas barreiras ao desenvolvimento da educação nacional e local. Sobretudo a segunda subseção busca se articular à centralidade da dissertação, de modo a revelar a inserção do IAS na educação pública estadual do Rio de Janeiro.

1.4.1 – Ayrton Senna: o herói

Nascido em 1960²³, paulistano de Santana, Ayrton Senna foi um dos últimos “heróis” nacionais. Morto precocemente, em 1994, quando tinha apenas 34 anos, deixou uma legião de fãs, além de uma grande popularidade a um esporte muito distante da maioria de seus adeptos brasileiros. Nesse sentido, convém observar aqui que não se pretende questionar, em absoluto, o potencial e a excelência do piloto de Fórmula 1, Ayrton Senna. As linhas que seguem não poderiam ser injustas à figura de um esportista que tem, indiscutivelmente, suas qualidades como piloto de corridas. No entanto, o que nos atrai é a construção desse mito que, mais tarde, teria sua voz ligada a setores como o da educação. Senna, mais do que um bom piloto, foi elevado ao patamar de exemplo de superação; sua história de vida tornou-se um modelo a se espelhar, porque nela residia um caminho para o sucesso.

No ano de 1984, Senna estreou na Fórmula 1, esporte milionário que congrega a nata da sociedade mundial em torno do charme das corridas e dos eventos que circundam a maior categoria do automobilismo mundial nos finais de semana até os dias de hoje. Assim como grande parte dos pilotos que chegam à categoria, Senna passou, também, por divisões inferiores, começando no kart, aos quatro anos de idade. Sua primeira corrida na principal categoria do automobilismo aconteceu pela equipe Toleman passando também por três outros times: a Lotus, a McLaren e a Williams, onde viria a falecer, depois de uma batida contra o muro de proteção

²³ Compomos, como evidenciado na apresentação da seção 1.4, algumas linhas biográficas sobre o piloto Ayrton Senna com o objetivo de vinculá-lo à criação de heróis no Brasil. O subsídio argumentativo utilizado foi, substancialmente, aquele trazido por Matos (1995) porque mostra a essência conceitual da formação do mito na sociedade brasileira e sua necessidade por conta das conjunturas históricas. Assim, ao se criar um exemplo de superação, tem-se a ideia da possibilidade da vitória e da obtenção das conquistas a partir de um esforço individual. Tais preceitos, dentro da lógica do capital, servem substancialmente ao apaziguamento de classe e à negação das diferenças sociais por conta de um regime socioeconômico desigual

no autódromo Enzo e Dino Ferrari, em Ímola, na Itália. Resumida, sua invejável carreira integra 161 Grandes Prêmios disputados, 65 *pole positions* e 41 vitórias (AYRTON SENNA, 2017).

A vinculação do esportista ao herói foi construída ao longo da carreira. O entrelaçamento da imagem do piloto com a mídia corroborou com a ideia da criação de um herói nacional, pela via do esporte. Suas aparições em programas esportivos ou com outras tantas temáticas eram constantes e centradas em frases de superação, exaltação à figura do brasileiro que vence desafios e chega ao sucesso. A base para essa exaltação vinha de aspectos claros, centrados em uma criação familiar correta, num esforço para superar desafios impostos pela vida e pela valorização do nacionalismo.

Diz o site oficial do piloto (AYRTON SENNA, 2017) que:

Senna era um homem de valores muito claros, seguindo firmemente os ensinamentos de dona Neyde, sua mãe, na aplicação dos mesmos no esporte e na vida. Tudo começava com dedicação: horas e horas a fio cuidando dos seus carros, entendendo como a máquina funcionava e buscando uma maneira de se conectar plenamente com ela, de modo a se tornarem um só. [...] Foram muitos os obstáculos que o atleta encontrou em seu percurso sinuoso até o sucesso. Seu mérito estava exatamente em não aceitar qualquer resultado, o que nos leva a superação. Para Senna, tudo era possível. Apesar dos seus concorrentes representarem ameaças reais, sua maior competição era consigo mesmo, em uma maneira clara de comprovar que sempre pode se chegar mais longe. E, por fim, à perfeição. Não bastava ganhar, era necessário ganhar segundo seu plano, no seu melhor tempo, na sua melhor performance. Senna era essa pessoa determinada ao ponto de contagiar o seu redor, um foco que percorria a sua veia e acelerava a batida do seu coração a cada curva perigosa que fazia, *inspirando assim muitos brasileiros de que nenhum sonho é absurdo o suficiente para não ser alcançado.* (Grifo nosso)

Senna não era, segundo o discurso, apenas um talentoso piloto, mas um dedicado esportista preocupado em compreender o funcionamento, as regras e disposto a ousar no esporte.

Considerando que o Brasil, no final da década de 1980 – período, portanto, posterior ao Regime Militar –, carecia de heróis e que o esporte era o impulso na construção de ídolos, já que, atrelado à mídia, transforma histórias, criando malfeitores e benfeitores, Senna enquadrava-se na lacuna deixada pelo futebol, desde 1970, última vitória em um torneio mundial, fato bastante explorado pela ditadura militar. O esporte tornava-se o entorpecente do povo que, por alguns meses, desviava o olhar e os ouvidos das agruras impostas por um governo militar para os campos de futebol. O longo jejum futebolístico, no entanto, com as derrotas nas Copas de 1974, 78, 82, 86 e 1990, abriu espaço para uma nova paixão: o automobilismo.

É importante sinalizar como o esporte cria, dentro de suas regras de competição, formas para transcender suas disputas resultando em aspectos encenados na vida. Távola (1984, p. 235) diz que:

O esporte ganha características universais de principal elemento catártico coletivo de emoções agressivas reprimidas; fenômeno que não mais se dá, apenas, ao nível dos que participam das competições, os atletas, mas, por extensão e contágio, com todos os que dele podem se beneficiar através das projeções e identificações facultadas pelos meios de comunicação.

Herói, como nos ensina Matos (1995), vem do grego *Eros* e, em um primeiro sentido, significa mestre, chefe militar grego que combatia em Tróia. Dessa maneira, herói é todo aquele que, nobre por nascimento, combate com coragem e talento. Numa segunda definição, herói é, ainda na Grécia, um semideus, ou seja, aquele que está situado entre os deuses e os homens e é fruto dessa aliança. Por fim, em Roma, é todo homem elevado à condição de destaque como, por exemplo, os imperadores divinizados. Em síntese, herói é aquele que supera, por excelência, a condição humana.

Ainda em História, gregos diferenciavam mitos de heróis. O primeiro consistia numa narrativa exemplar que tendia ao exagero, criada com a intenção de explicar e detalhar acontecimentos num tempo onde a ciência explicativa não existia. Após o surgimento de elucidações pautadas em experiências, “mito” adquiriu outro significado, bastante contemporâneo: é evocado para aqueles que, em suas áreas de atuação, são irretocáveis, superiores aos demais e, aí, se confunde com o conceito de herói (MATOS, 1995).

Verifica-se na história brasileira uma série de eventos ligados à construção (ou à tentativa de construção) de mitos e heróis. A mais lendária dessas tentativas, na transição do regime monárquico para o regime republicano, foi a construção do herói Tiradentes. Carvalho (1990, p. 55) expõe claros fatores que elevaram Tiradentes à essa categoria:

A luta em torno do mito de origem da República mostrou a dificuldade de se construir um herói para o novo regime. Heróis são símbolos poderosos, encarnações de ideias e aspirações, pontos de referência, fulcros de identificação coletiva. São, por isso, instrumentos eficazes para atingir a cabeça e o coração dos cidadãos a serviço da legitimação de regimes políticos. Não há regime que não promova o culto de seus heróis e não possua seu panteão cívico. Em alguns, os heróis surgiram quase que espontaneamente das lutas que precederam a nova ordem das coisas. Em outros, de menor profundidade popular, foi necessário maior esforço na escolha e na promoção da figura do herói. A falta de envolvimento real do povo na implantação do regime leva à tentativa de compensação, por meio da mobilização simbólica. Mas, como a criação de símbolos não é arbitrária, não se faz no vazio social,

é aí também que se colocam as maiores dificuldades na construção do panteão cívico. Herói que se preze tem de ter, de algum modo, a cara da nação. Tem que responder a alguma necessidade ou aspiração coletiva, refletir algum tipo de personalidade ou de comportamento que corresponda a um modelo coletivamente valorizado.

Naquele período, a transição entre os regimes precisava ser legitimada. Nenhuma tentativa de construção de um mito ou de um herói surtiu efeito, uma vez que os principais atores do processo (Marechal Deodoro da Fonseca ou Benjamim Constant, por exemplo), não possuíam as características populares ou as bagagens históricas que a mudança política exigia. Diz Carvalho (1990, p. 57) ainda que, “os candidatos a herói não tinham, eles também, profundidade histórica, não tinham estrutura exigida para o papel”. Assim, Tiradentes, idealizado como Cristo, martirizado, julgado e punido violentamente, mesmo que seu papel na Inconfidência Mineira permaneça sendo fruto de muitos debates e estudos na história, assumiu as características necessárias de herói do movimento:

“A formação do mito pode dar-se contra a evidência documental; o imaginário pode interpretar evidências segundo mecanismos simbólicos que lhes são próprios e que se enquadram necessariamente na retórica da narrativa histórica” (CARVALHO, 1990, p. 58).

Compreende-se, portanto, que a formação de heróis ou mitos no Brasil, está ligada à exigência de uma conjuntura própria. No caso de Ayrton Senna, foi fundamental, como já mencionamos, o papel da mídia na construção de um ícone que supera pelo esporte as adversidades da vida e que consegue, até com a morte, tornar-se evidência:

Herói ou instituições heroicas são fonte de identificação imaginária ou, em outras palavras, de identidade coletiva. O heroísmo convertido em espetáculo pela mídia, porém, tende a dissolver a memória, a recordação heurística e ativa, a reminiscência identificadora de um nós social. Isto porque a mídia transforma a morte - horizonte do heroísmo - em espetáculo, isto é, em entretenimento, tal como pudemos assistir, pela TV, à agonia, paixão e morte de Ayrton Senna (MATOS, 1995, p. 87).

Num ideário meritocrático, ou seja, onde os resultados são proporcionais ao esforço depreendido em determinada tarefa, Senna é aquele que não se cansa de tentar e que batalha frente às adversidades para se transformar em um vencedor. É o que tem orgulho de ser brasileiro e mostra isso ao mundo, com a bandeira na mão na “volta da vitória”. Era possível vencer sendo brasileiro!

Evidentemente, as críticas que compõem este texto têm temática distinta da análise das narrativas esportivas em torno da criação do herói nacional. Há, inclusive, trabalhos sobre essa

abordagem, estudados por outros campos do conhecimento. No entanto, o espectro de Senna como herói do esforço, juntamente com uma narrativa de que é possível vencer desafios, desencadeou na educação uma série de premissas, nem sempre verdadeiras ou válidas.

O instituto que leva o seu nome e atua, sobretudo, no campo educacional, congrega muitos dos “valores” difundidos ao longo da vida do esportista por meio de frases e depoimentos: “Vencer é o que importa, o resto é consequência”, “Cada piloto tem o seu limite; o meu é um pouco acima dos outros”, “O fato de ser brasileiro me enche de orgulho” e

“Seja você quem for, seja qual for a posição social que você tenha na vida, a mais alta ou a mais baixa, tenha sempre como meta muita força, muita determinação e sempre faça tudo com muito amor e com muita fé em Deus, que um dia você chega lá. De alguma maneira você chega lá” (AYRTON SENNA, 2017).

É, portanto, nessa perspectiva, que questiona a adequação de exemplos do esporte na vida multifacetada, muitas vezes indigna, de estudantes de instituições variadas, com suas histórias e problemas, que se insere esta análise.

1.4.2 – Ayrton Senna: o instituto

Tendo como proposta central a colaboração para a melhoria dos índices da educação brasileira, o IAS organiza ações e estratégias que, vinculadas a parceiros privados, intervém na educação pública como nos mostram os completos estudos de Adrião e Peroni, sintetizados no relatório de pesquisa intitulado “Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional” (2011).

A criação do IAS ganha materialidade após a morte de Senna. Ainda no ano do trágico acidente que levou ao fim a carreira do piloto, foi criado em Londres uma fundação sem fins lucrativos cuja manutenção seria possível a partir da doação dos direitos das marcas dos produtos que se vinculavam à imagem do piloto (ADRIÃO e PERONI, 2011). A justificativa para a existência de um instituto voltado à educação atendia ao suposto desejo de Senna que, ao longo de sua carreira, cultivou imagem próxima a crianças e à educação. Em depoimentos de seus familiares disponíveis no *site*²⁴ do instituto, verificam-se falas de familiares que coadunam com essa ideia. Um exemplo aparece quando um dos parentes menciona que,

²⁴ Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#nossa-historia> Acesso em 19 dez. 2018.

“inconformado com a realidade do país, Ayrton já havia manifestado o desejo de realizar alguma ação concreta para ajudar crianças e jovens”. O instituto valeu-se, então, de um abismo social existente e perdurante no país para apresentar propostas vinculadas à realidade nacional, mirando a educação como setor estratégico. Assim, no Brasil, o instituto passou a ser gerenciado pela família de Senna que, na pessoa da irmã do piloto, Viviane Senna, declarava agir para a diminuição da pobreza, atuando na área da educação para atingir esse objetivo.

A criação do instituto atende, também, à uma demanda própria da década de 1990. No período, vivia-se um momento histórico de favorecimento à criação de ONGs, sobretudo por conta das diretrizes do Banco Mundial tornadas públicas na “I Conferência Anual do Banco Mundial sobre desenvolvimento da América Latina e Caribe”, em 1995, onde se evidenciou a necessidade da concentração de recursos do banco em áreas sociais por meio de parcerias com ONGs (TOMMASI, *et al*, 2003).

O estabelecimento dessas diretrizes não atendia, no entanto, à uma especificidade latino-americana. O final dos anos 1980 e o início da década de 1990 foram marcados por profundas transformações conforme síntese disposta por Melo (2002), na qual menciona os governos Thatcher e Reagan com chave para a mudança de paradigma no capitalismo mundial, em uma retomada neoliberal como já mencionada neste mesmo capítulo do texto.

Foi, portanto, nessa conjuntura de transformação socioeconômica que o IAS se estabelece no Brasil. Desde 1994 atua no terceiro setor²⁵ (POJO, 2014) com o título de associação sem fins lucrativos que opera no sentido de atenuar a defasagem educacional no Brasil (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016). Para tanto, oferece, em sistema de parcerias com governos estaduais e municipais, uma série de propostas no âmbito da educação pública.

No seu Estatuto Social, o instituto é uma:

associação civil de caráter filantrópico, sem finalidades lucrativas, sem qualquer vinculação política ou partidária, que atua na área de assistência social mediante realização de atendimento, assessoramento e de defesa e garantia de direitos, visando o desenvolvimento de crianças, jovens e cidadãos através da implementação de metodologias educacionais e fomento de ações voltadas para a defesa dos direitos humanos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p. 3).

²⁵ Segundo Thompson, “trata de todas aquelas instituições sem fins lucrativos que, a partir do âmbito privado, perseguem propósitos de interesse público” (apud CARRION, 2000, p. 238).

Esse Estatuto Social, ou seja, o documento que norteia as ações do IAS, foi reformulado no ano de 2016. A alteração é justificada no novo texto base. Alegou-se que, por conta da entrada em vigor da Lei nº 13.019/2014 (BRASIL, 2014b), foi necessária uma atualização das normas, sobretudo pela obrigatoriedade da inclusão nas normativas de instituições de organizações da sociedade civil de pontos específicos sobre a qualificação das entidades na celebração de instrumentos jurídicos junto a entes governamentais.

A referida Lei, ao ser posta em análise, trata da celebração de acordos entre governos e organizações da sociedade civil. Em seu preâmbulo, cuja redação foi alterada por meio de outra Lei, a 13.204/2015 (BRASIL, 2015), seu objetivo é aquele que:

Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividades ou de projetos previamente estabelecidos em planos de trabalho inseridos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação; define diretrizes para a política de fomento, de colaboração e de cooperação com organizações da sociedade civil; e altera as Leis nos 8.429, de 2 de junho de 1992, e 9.790, de 23 de março de 1999 (BRASIL, 2014b).

Tratou-se, portanto, àquela conjuntura, de uma adequação legal para a manutenção da atuação da associação civil em conjunto com órgãos governamentais brasileiros nas mais diversas esferas do poder.

A centralidade da proposta do IAS junto à educação é a vinculação do setor privado no auxílio à gestão da educação pública. Isso se faz necessário, segundo a interpretação de seus ideólogos, porque o Estado, aquele que é responsável pela educação pública, mostrou-se incapaz de administrar e de propor soluções educacionais para os novos tempos. Logo, seria necessário que a iniciativa privada tomasse para si a tarefa de ocupar a lacuna deixada por governos nesse campo.

Toda a retórica do IAS parte do princípio de que é o empresariado o responsável por auxiliar o Estado na gestão pública da educação. O *site* oficial do instituto apresenta uma série de dados, tais como censos e tabelas, que evidenciam a defasagem, nos âmbitos federal, estadual e municipal, das propostas para educação nacional. Em síntese, os sistemas educacionais não são capazes de dar conta da educação por culpa de problemas de gestão.

Ideologicamente, a integração empresarial em setores de gestão pública encontra amparo na proposta da terceira via. Giddens, seu principal articulador, apresenta o projeto da

terceira via como alternativa ao neoliberalismo e à socialdemocracia. Especificamente em referência ao primeiro, menciona que o “neoliberalismo é uma abordagem profundamente falha à política, porque supõe que não é preciso se responsabilizar pelas consequências sociais das decisões baseadas no mercado (GIDDENS, 2001b, p. 40)”.

Ao compor seu pensamento de que era imperativa a participação de atores privados na gestão pública para solucionar os problemas essenciais de administração, Giddens sofreu uma série de críticas que procurou responder em outra obra: “A terceira via e seus críticos” (2001b). O texto sustenta o argumento de que seria necessário romper com a dualidade existente nas narrativas do “ou se tem um Estado máximo ou um mínimo” (2001b p. 8). A terceira via seria, pois, para Giddens, uma alternativa a esse estado de coisas.

Ora, tendo Giddens a ideia de criar uma alternativa às práticas de maximização estatal e, ao mesmo tempo, de avanço do neoliberalismo, seria razoável apontar propostas práticas de gestão pública nas áreas de direito social. Não é o que de fato ocorre. Seus procedimentos têm como cerne a descentralidade estatal de forma a agir em favor de organismos particulares, os quais, para o autor, devem existir em função da mobilidade de cidadãos e comunidades, a partir de uma responsabilidade pessoal (GIDDENS, 2001b). Corroboram ainda com a afirmação anterior os apontamentos feitos pelo autor em outro contexto. Afirma ele que: “aceito a ideia de que os sistemas de proteção social existentes, e a estrutura do conjunto do Estado, são a fonte dos problemas, e não apenas a solução para resolvê-los”; e ainda, no mesmo texto: “despesas sociais devem ser avaliadas ao nível das suas consequências para a economia no seu conjunto” (apud BORDIAU e WACQUANT, 2013, p.87). Há, ainda, o argumento de Chauí (1999), em que indaga:

Como uma ideologia que confunde liberdade com competição, justiça social com desigualdade, argúcia para explorar e dominar com democracia poderia pretender introduzir na barbárie capitalista o consenso e a concórdia, a justiça e a paz? Aliás, desde quando, afora no lirismo poético da terceira via, a prosa capitalista teve tais objetivos?

Giddens é, pois, um ideólogo alinhado às políticas de um neoliberalismo contemporâneo com faceta sutil, pois percebe que o discurso dualista que antagoniza esquerda e direita perde visibilidade. Logo, pensa na concepção de outro credo ideológico, mesmo que, para isso, precise, necessariamente, retornar à dualidade que critica. Em outras palavras, questiona os antagonismos políticos, mas a eles se vincula.

Retomando à Lei nº 13.204 (BRASIL, 2015), é possível verificar que essa face sutil de privatismo aparece entrelaçada à ideia de parcerias entre os setores públicos e privados, firmados a partir de organizações como o IAS. Em suas “Disposições Preliminares”, logo no Capítulo 1, define alguns termos. O primeiro, “organização da sociedade civil”, que determina como sendo uma entidade privada sem fins lucrativos que não possibilite a divisão de qualquer excedente financeiro a sócios, participantes, etc. Por “parceria”, destaca ser um

Conjunto de direitos, responsabilidades e obrigações decorrentes de relação jurídica estabelecida formalmente entre a administração pública e organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco, mediante a execução de atividade ou de projeto expressos em termos de colaboração, em termos de fomento ou em acordos de cooperação (BRASIL, 2015).

Por “Chamamento público”, afirmar ser

procedimento destinado a selecionar organização da sociedade civil para firmar parceria por meio de termo de colaboração ou de fomento, no qual se garanta a observância dos princípios da isonomia, da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos (Ibidem).

Ao longo do texto legal é possível verificar que a tônica da produção se concentra em torno do aspecto já ventilado neste texto: o de que associações precisam agir em parceria junto ao Estado para fomentar práticas de melhoria social. A Lei ressalta que essas entidades, no momento da celebração de parcerias, devem apresentar planos claros, contendo objetivos voltados à promoção de atividades e finalidades de relevância pública e social.

Dessa forma, com base na Lei, o Estatuto Social do IAS foi reformulado para se adequar, sobretudo à parte de aquisição de dividendos destinados à sua manutenção, a partir da nova composição do seu Artigo 5º, que é destacado textualmente abaixo:

Artigo 5º: A manutenção do Instituto e seu patrimônio se farão por receitas constituídas de: a. contribuições de sócios; b. doações, legados, auxílios, direitos ou créditos e outras aquisições proporcionadas por quaisquer pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras; c. eventuais rendas provenientes de bens ou de contratos de prestação de serviços e/ou de licenciamentos; d. subvenção dos poderes públicos federal, estadual e municipal; e. contribuições de bens móveis e imóveis; f. receitas de patrocinadores de eventos promovidos pelo Instituto, de que este faça parte ou não; g. quaisquer outras receitas decorrentes de atos lícitos e compatíveis com a finalidade de Instituto e com este Estatuto Social (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2016, p. 2).

A composição documental sinaliza, em conclusão, a adequação do IAS à Lei que possibilita a entrada na iniciativa privada no quadro público. Formou-se, a partir dessa adequação, a materialização do discurso legitimador da superação do público pelo privado, abrindo caminho para uma atuação cada vez mais acentuada de institutos e organizações no âmbito público.

Na sequência do texto, passamos a tratar da proposta de ensino médio de tempo integral no estado do Rio de Janeiro, a partir de uma discussão sobre os conceitos de educação integral e de tempo integral.

Capítulo 2 – ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O PROEMI

Até este momento, baseamo-nos na ideia de que seria necessário analisar conceitos à luz da pedagogia, da história, da sociologia e da filosofia para possibilitar uma integração entre a proposta de estudo e o método nele empregado, sugerindo a criação de um alicerce argumentativo. Dessa forma, direcionamo-nos, no capítulo anterior, à compreensão das questões que circundam as parcerias público-privadas no contexto educacional brasileiro. Trata-se, no nosso entender, de uma necessidade científica, uma vez que o objeto a ser analisado não está desconectado do todo maior.

Neste segundo capítulo, o objetivo é traçar uma discussão específica acerca do ensino médio, com ênfase no ProEMI. Partindo da necessária distinção entre a educação integral, sob uma noção emancipatória e cidadã, e a educação em tempo integral, já em uma noção de ampliação da jornada escolar, buscaremos destacar aspectos de ambas as concepções, pontuando-as e diferenciando-as.

Preliminarmente, convém evidenciar que a educação é aqui compreendida como um fenômeno próprio do homem. Como já sinalizou Saviani (2015, p. 286):

Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza humana. Ora, o que diferencia os homens dos demais fenômenos, o que o diferencia dos demais seres vivos, o que o diferencia dos outros animais? A resposta a essas questões também já é conhecida. Com efeito, sabe-se que, diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência. Para tanto, em lugar de se adaptar à natureza, ele tem que adaptar a natureza a si, isto é, transformá-la. E isto é feito pelo trabalho. Portanto, o que diferencia o homem dos outros animais é o trabalho. E o trabalho se instaura a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo da atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

Tendo por base essa compreensão, empreenderemos uma discussão sobre a educação em tempo integral no ensino médio, a partir da análise das conjunturas de implantação dessa etapa de ensino no país, destacando seus desafios.

Para essa empreitada, destacamos algumas referências bibliográficas, localizadas, sobretudo, nos textos de Leite e Carvalho (2016), Souza e Charlot (2016), Ponce (2016), Coelho (2009 e 2014), Cavaliere (2007 e 2013), Menezes (2012), Shiroma, Moraes e Evangelista

(2007), entre outros autores que subsidiaram a construção deste capítulo. Além disso, as seções abarcam análises do ordenamento normativo, com destaque para a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996b), além dos Planos Nacionais de Educação (BRASIL, 2001; BRASIL, 2014a), dentre outros.

2.1 – Educação integral e educação em tempo integral: debates e desafios

Não obstante a escola seja fruto de intermináveis debates acerca do seu papel social, do seu funcionamento e até da sua necessidade, a ampliação da jornada escolar é igualmente discutida no âmbito da educação brasileira. Considerando os aspectos históricos da educação no país, seu desenvolvimento desigual e sua distinta inserção nas classes sociais, a ampliação da jornada escolar, em especial com o uso do termo “educação em tempo integral” tornou-se, sobretudo nas últimas décadas, sinônimo de educação integral. Assim, criou-se a ideia de que educação integral se associa, necessariamente, à ampliação da jornada escolar e, mais especificamente, ao tempo integral. Dessa forma, torna-se necessário discutir a função social da escola e seus aspectos contemporâneos, bem como as diferenças entre os conceitos de educação integral, educação em tempo integral e jornada escolar ampliada. Em complemento, torna-se imperativo a análise a partir de uma perspectiva de transformação da escola na conjuntura atual.

Dentro do capitalismo contemporâneo, em sua faceta nacional, a função social da escola necessita ser problematizada. Embora sua função seja, ao longo da história, a de transmitir um arcabouço de conteúdos selecionados e tratados como relevantes, esse papel tem sido colocado em xeque, sobretudo nas últimas décadas. A referência básica para essa discussão se encontra na obra de Illich (2018) “Sociedade sem escolas”, onde o pensador austríaco questiona metodologicamente o modelo escolar ocidental vigente, contrapondo dois conceitos: o de educação e o de escolarização. Para Illich (2018), a escola, dotada de todo um sistema burocratizado, centrado em normativas e rigidez, desestimula o apreço pelo conhecimento, atacando a curiosidade e a afeição pelo saber.

O texto, no entanto, não se resume apenas a essa diferenciação pura e simples. Questiona, de modo mais profundo, o papel da escola, a partir de um contexto socioeconômico que tende a se perpetuar na desigualdade. Observa que classes sociais estão diretamente

interligadas ao conhecimento ou a possibilidade dele. Portanto, mesmo que pobres e ricos hipoteticamente frequentassem a mesma escola e permanecessem nela pelo mesmo período de tempo, com oferta de disciplinas e teorias idênticas, nem mesmo assim teriam seus conhecimentos equiparados devido a seus cotidianos. A crítica de Illich é extremamente atual, sobretudo porque, para o autor, a escola é uma das instituições que garante legitimidade ao abismo social entre as classes.

Sendo assim, é preciso refletir, a partir do atual contexto histórico, sobre as críticas que se direcionam à escola. Mendonça (2011, p. 342) defende que pensar sobre a escola da atualidade impõe uma série de provocações sociológicas e pedagógicas:

[...] as mudanças estruturais da sociedade capitalista das últimas décadas desencadearam uma crise global que afetou as instituições, levando-as a rupturas, conflitos e reorganização no âmbito de suas relações sociais. Esse processo, muitas vezes, se apresenta de modo “natural”, aparentemente irreversível na sociedade, requerendo uma ação mais efetiva para uma problematização. Nesse sentido, a Sociologia se apresenta como uma ferramenta valiosa. Pedagógico porque também o processo de socialização do conhecimento escolar se reveste dos elementos históricos globais das relações sociais, trazendo para esse espaço a concretização de conflitos, crises e disputas concomitantes no cenário social maior, mas guardando sua especificidade.

A função social da escola está ligada aos processos históricos de amadurecimento da burguesia, sobretudo a partir dos eventos do século XVIII. Mendonça (2011) observa, ainda, que, a partir dos processos revolucionários do ocidente, a democratização e a laicização da instrução passaram a ser bandeiras defendidas para necessidade da formação do “novo homem”, voltado para a ruptura da antiga ordem baseada no Antigo Regime de traços feudais em determinadas áreas. Assim, a educação passou a ser tida como direito do cidadão e dever do Estado.

Ao saltar na história, o projeto de escola vinculado à visão de mundo da burguesia passa a ser marcado por questões que valorizam a técnica produtiva e o tempo. Segundo Mendonça, nesse modelo são destinadas às classes populares apenas as etapas básicas do conhecimento, como “ler, escrever, contar” (2011, p. 346), que ratificam as formas de exploração social. Necessário seria, portanto, romper com a ordem política, social e econômica vigentes para que a instituição escolar fornecesse, de fato, aspectos condizentes com uma ampla formação humana.

Nos atuais debates acerca da qualidade da educação, os termos “educação integral” e “educação em tempo integral” ganharam relevância, mas estão, em alguns casos, cercados de avaliações e críticas que carecem de maior aprofundamento, gerando certa confusão sobre os conceitos, transformando-os, muitas vezes, em sinônimos quando, na verdade, são distintos.

Embora este trabalho se concentre nas mudanças ocorridas no âmbito do Estado brasileiro após a redemocratização e posterior promulgação da Constituição de 1988, optamos por retomar algumas experiências da primeira metade do século XX em diante com vistas a evidenciar relevantes experiências de educação em tempo integral, desenvolvidas sob a perspectiva da educação integral.

Em 1930, por exemplo, a elaboração e divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (MANIFESTO, 1984) – síntese crítica para um período em que o ordenamento Estatal não dava conta do grande déficit educacional presente no Brasil – marca o início de um processo de mudanças na educação, cujo objetivo seria a obtenção de uma escola pública acima de privilégios econômicos. Um dos principais articuladores desse movimento e signatário do Manifesto foi Anísio Teixeira que, a partir de uma análise histórica detalhada e de uma compreensão dos processos que transformaram a época da produção do texto, empreendeu a defesa pela criação de um sistema de educação pública no Brasil, fundamental, para ele, para o desenvolvimento nacional. Anísio apregoava que a centralidade do problema brasileiro residia justamente na ausência de uma sociedade verdadeiramente democrática. Por isso, vinculava educação à democracia, ou seja, a luta pela educação e pela escola pública era um pressuposto democrático. Deixava claro, também, que a escola a que se referia não poderia ser:

[...] uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola, sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática cujo soberano é o próprio cidadão (TEIXEIRA, 1994 p. 63).

Anísio, à sua época, preocupava-se com a oferta, no âmbito escolar, de uma educação integral. Nesse sentido, observamos que o processo formativo do ser humano, por conta de sua complexidade, carece de elementos que extrapolam os aspectos escolares. Assim, ao falarmos em educação integral, nos referimos fundamentalmente ao processo de formação do homem na sua dimensão humana e crítica, superando ações puramente escolares (COELHO, 2009). Excede-se, desse modo, a dimensão essencialmente escolar, mas dela não se desvincula, uma vez que a escola se apresenta como instituição essencial à formação cidadã. Em outras palavras,

a educação integral, compreendida como formação completa do homem, e, como tal, multidimensional, encontra importante amparo na escola, mas não é só ela quem garante essa formação. Sobre essa questão Coelho (2014, p. 186) esclarece que:

[...] o trabalho educativo que entretetece as várias possibilidades de conhecimento e saberes que consolidam, sócio historicamente falando, a formação humana. Essa formação se dá, não só, mas também na escola e, nesse espaço, ela é formal e intencional.

Ou seja, a escola é uma das instâncias que contribui para a formação do homem, visto que nesse espaço são possibilitados aspectos associados à transmissão do conhecimentos, à socialização, o contato com o contraditório, com o divergente, além da multiplicidades de interpretações de mundo, entre outros aspectos.

Tendo em vista sua importância, a educação integral e o tempo integral também são objetos da legislação, imprescindível referência documental para os estudos que integram o campo das políticas públicas.

Nesse sentido, em primeiro lugar, tratamos da Constituição de 1988, marco do processo de redemocratização do país após o período do regime de exceção. No texto, uma série de direitos sociais, anteriormente restringidos, são estabelecidos (BRASIL, 1988, Art. 6º). No que diz respeito à educação, destaca-se o Artigo 205, que trata do direito à educação, apresentando-o como dever do Estado e da família:

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, 1988).

Embora os artigos subsequentes versem ainda sobre a educação, não há, literalmente, menção à educação integral. No entanto, como defende Menezes (2012), a educação, ali apresentada como direito, volta-se para a produção de possibilidades que visem o desenvolvimento integral do homem, haja vista vinculada ao seu pleno desenvolvimento e preparo para a cidadania. Assim, mesmo que não possua menção específica ao termo “educação integral”, “compreende-se que este direito [à educação] está associado a uma educação integral” (2012, p.139).

Em complemento à Constituição, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) estabelece pontos de proteção a esses grupos. Dentre eles, a promoção do desenvolvimento físico e mental, a partir da garantia de condições dignas (BRASIL, 1990).

Especificamente em relação à educação integral, na mesma direção do que ocorre com o texto constitucional, o ECA fundamenta o direito a essa educação. Mais especificamente, embora também não mencione o termo, o estatuto determina que: “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1990, Art. 53). Além de ir ao encontro de uma educação integral, o documento a prevê como mecanismo de proteção social a crianças e jovens, ou seja, direciona à educação também uma função do amparo social a essa parcela da população, conferindo à escola uma maior abrangência de suas responsabilidades institucionais.

Em 1996, com a publicação da LDBEN (BRASIL, 1996b), amplia-se a discussão para a educação em tempo integral. O referido texto faz menção à ampliação progressiva da jornada de tempo na escola quando estabelece o tempo mínimo de permanência dos alunos do ensino fundamental nas instituições. Mais especificamente, diz o texto da lei que, no ensino fundamental, a jornada “incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola” (BRASIL, 1996b, Art. 34). Ao mesmo tempo em que a LDBEN traz a progressividade à ampliação da jornada escolar vinculada ao ensino fundamental, em respeito à autonomia dos entes federados, ao tratar especificamente do tempo integral, apresenta que o mesmo se dará “a critério dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996b, Art. 34, §2º), sem definir quantitativamente tal jornada.

Por sua vez, no ano de 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), em sua meta 21 associada ao ensino fundamental, estabeleceu o aumento de jornada escolar progressiva com quantitativo de funcionários para sete horas diárias, preenchendo, assim, a lacuna deixada pela LDB no que se refere ao estabelecimento do quantitativo de horas associado ao tempo integral. (BRASIL, 2001). Além disso, o PNE 2001-2010 avança pela LDBEN ao apresentar o tempo integral como possibilidade da educação infantil, todavia o faz de forma a priorizar as matrículas para as classes mais necessitadas (MENEZES, 2012). Percebe-se que, naquele plano, o tempo integral não se constituiu preocupação vinculada ao ensino médio.

A consulta ao ordenamento normativo também revela menção à educação em tempo integral na legislação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), que tem seus recursos distribuídos de acordo com o número de alunos matriculados na educação básica, considerando suas diferentes etapas e modalidades, bem como as possibilidades de localização da escola e de extensão da

jornada escolar, beneficiadas com recursos do fundo. Este sistema de distribuição de recursos, faz com que o valor por aluno do ensino médio em tempo integral assuma o maior montante no contexto do Fundeb. Nesse caso, é possível pontuar que parte significativa dos programas de educação em tempo integral são criados tendo por referência a expectativa de aumento de recursos a partir de verbas federais, uma vez que quando maior o número de matrículas associadas a programas com ampliação da jornada escolar para o tempo integral, maior será a subvenção pública transferida. Importante destacar que, no contexto da política de fundos contábeis, o Fundeb inovou em relação ao fundo que lhe antecedeu, o Fundef, não apenas por destinar recursos para o ensino médio, mas por fazê-lo de forma conjugada a um processo de indução da ampliação da jornada escolar nesta etapa da educação. Outro importante destaque é que o Fundeb, para fins de recebimento de seus recursos, definiu o tempo integral como sendo a jornada escolar “com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo aluno permanece na escola ou em atividades escolares” (BRASIL, 2007a, Art. 4º), estabelecendo uma referência quantitativa para a ampliação da jornada escolar no país.

Já o PNE 2014-2024, evidencia, a partir fundamentalmente das metas três e seis, pontos em referência ao ensino médio e à educação em tempo integral. A meta três, além de estabelecer, até o ano de 2016, a universalização do ensino médio, determina que, no período de vigência do plano, a taxa de escolarização líquida de matrículas nesta etapa de ensino deverá atingir 85% (BRASIL, 2014a, Meta 3). Entre suas estratégias, estabelece a necessidade de institucionalizar programa de renovação do ensino médio, bem como garantir infraestrutura adequada aos prédios escolares, proporcionar a ampliação de programas de correção de fluxo, ou seja, de adequação de idade x série escolar e universalizar o ENEM. Já a meta seis, que trata da educação em tempo integral, estabelece que, no decênio de vigência do PNE, 25% das matrículas da educação básica deverão ser de tempo integral, devendo contemplar 50% das escolas (BRASIL, 2014a, Meta 6).

Salientamos, sobretudo na meta seis, que o PNE, na composição das estratégias para o cumprimento do objetivo, destaca a necessidade da vinculação, no espaço escolar, de atividades que mesclam diferentes campos educativos, ou seja, a combinação de atividades do currículo regular “com atividades recreativas, esportivas e culturais”, reiterando a perspectiva de uma formação integral (BRASIL, 2014a, Estratégias 6.1, 6.4 e 6.9). Cabe destacar aqui, por conta do aspecto central deste trabalho, ainda na meta seis, na estratégia 6.5, a possibilidade da

participação de entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical na escola, com o objetivo de garantir oferta à ampliação da jornada escolar. Essas entidades empresariais voltam-se para o campo do treinamento profissional e da assistência social mantidos por contribuições estipuladas na Constituição (BRASIL, 1988, art. 240).

A vinculação dos dois conceitos – educação integral e educação em tempo integral – fornece um amplo campo para um importante e necessário diálogo. Quando optamos por diferenciar educação integral de tempo integral, precisamos, necessariamente, sinalizar, ainda, questões pujantes para as duas considerações.

A primeira, como mencionamos anteriormente, reside no fato de que, ao tratar da educação integral também se aborda a ampliação da jornada escolar. Em outras palavras, a formação integral do homem também pressupõe mais tempo na escola. Não se opondo à ampliação da jornada, a outra questão reside na possibilidade de que, se ampliarmos o tempo da escola da atualidade, poderíamos estar abrindo mão de um processo de transformação educacional, uma vez que não basta ampliar o tempo de uma instituição que, por exemplo, atue sob uma perspectiva reprodutora ou bancária²⁶. Arroyo (2012, p. 33) sintetiza melhor o que pensamos dizer: “Se um turno já é tão pesado para tantos milhões de crianças e adolescentes condenados a opressivas reprovações, repetências, evasões, voltas e para tão extensos deveres de casa, mais uma dose do mesmo será insuportável”.

Em termos de ensino médio, as evidências desta afirmação se tornam ainda mais límpidas se considerarmos especialmente o campo público, especialmente porque, via de regra, as escolas privadas possuem matriculados que dispõem de mais tempo livre, já que sua entrada no mundo do trabalho, em geral, ocorre mais tarde. No ensino médio público estão adolescentes vinculados a uma conjuntura bastante particular de mundo: aquela que, em geral, pressupõe, por necessidade financeira e/ou reafirmação social (através da independência financeira), o ingresso cada vez mais precoce em empregos ou em subempregos²⁷ disponíveis. Dessa maneira, a jornada escolar ampliada e, em especial, a educação em tempo integral, nessas circunstâncias, corrobora com a ideia do “insuportável”, apresentada por Arroyo (2012).

²⁶ Expressão cunhada por Paulo Freire, ao se referir ao processo tradicional de ensino escolar, onde o aluno é visto como mero receptor de conteúdo, sendo levado à negação do seu próprio corpo. (BRIGHENTE e MERQUIDA, 2016)

²⁷ Trata-se, segundo Noronha (apud SANTOS, 2008), da informalidade laboral evidente no Brasil sobretudo no período de 1960/1970.

Já mencionamos que a escola atual é fruto de um projeto de homem, mundo e sociedade vinculados ao capital, e que sua transformação passa, essencialmente, pela transformação (necessária) desse mundo. Do contrário, estaríamos sendo iludidos, ou, como menciona Gentili e Alencar (2005, p. 20), seríamos “seduzidos pelo senso comum”:

‘A escola deve formar para responder competitivamente às demandas do mundo produtivo’, dizem. ‘Uma boa escola é aquela que permite uma rápida inserção dos alunos no mercado de trabalho’, afirmam. ‘As instituições educativas de qualidade são as que permitem obter um bom emprego e, assim, progredir na vida’, sentenciam. Reducionismo que põe em xeque os fundamentos de nossos ideais a favor de uma escola que seja algo mais que um simples centro de capacitação profissional. Reducionismo utilitarista que nos interpela moralmente ao redefinir o papel social da educação e das instituições escolares.

Nessa mesma linha, vejamos o que Mészáros (2008, p. 25) já nos dizia:

Poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Consequentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Diante do exposto, consideramos ser necessário nos mantermos próximos da concepção de uma educação integral como educação voltada para a formação plena e cidadã. Foi por isso que, metodologicamente, optamos pela organização textual a partir dos prévios conceitos que se confundem e se complementam com a filosofia da educação.

Sob essa perspectiva, os ensinamentos de Gramsci, ligados à conjuntura de sua produção, possibilitam certas estruturas norteadoras para o texto. O autor italiano contribui para o avanço das reflexões acerca do papel da escola e de seu modelo, especialmente no que tange à compreensão dessa instituição como meio de transformação social. Nesse sentido, imputa a ela importância e elenca uma série de questionamentos e propostas para que sejam atingidos objetivos de magnitude transformadora. Expressa sua visão sobre a escola na seguinte síntese:

A escola é um instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis. A complexidade da função intelectual nos vários Estados pode ser objetivamente medida pela quantidade das escolas especializadas e pela sua hierarquização: quanto mais extensa for a “área” escolar e quanto mais numerosos forem os “graus” “verticais” da escola, tão mais complexo será o mundo cultural, a civilização, de um determinado Estado (GRAMSCI, 2011b, p. 19).

A função do intelectual, a partir da perspectiva transcrita do autor, é a de criar, sustentar e legitimar aspectos e condições favoráveis à ampliação de suas classes. Ao que pese que

Gramsci defende a ideia de que todo homem é filósofo e intelectual a partir de uma noção de superação de preconceitos de classe, seu ponto de partida é aquele que formulará uma ideia de inclusão intelectual. Diz o autor que:

Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a Filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea” peculiar a “todo o mundo, isto é, da Filosofia que está contida: 1) na própria linguagem [...], 2) no senso comum e no bom senso [...], 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por “folclore” (GRAMSCI, 1991a, p. 11).

Gramsci ainda complementa o esclarecimento a partir dos excertos dos Cadernos, sobretudo na abordagem que faz sobre “os intelectuais” e “o princípio educativo” (GRAMSCI, 2011b) quando trata da formação do intelectual e questiona se é a escola a instituição que complementa ou age, no sentido de auxiliar a formação do intelecto humano. Embora “intelectualidade” para Gramsci possa ser compreendida de forma distinta daquela preconizada pela maioria dos autores contemporâneos²⁸ é possível vincular suas reflexões à suposta crise de pensamento atual.

Gramsci questiona se o grupo dos intelectuais é autônomo e independente ou se seria caracterizado a partir do grupo social ao qual pertence. É fundamental notar que, para o autor, todo grupo social trabalha para formar camadas de intelectuais que garantirão consciência da função desenvolvida nos patamares social, econômico e político. Em outras palavras, existe uma intenção pela formação de uma determinada visão de mundo, ou seja, por uma interpretação hegemônica de aspectos humanos determinados, de modo a transformá-los em padrão (GRAMSCI, 2011b).

Nesse sentido da argumentação, do mesmo jeito que “todo homem é filósofo”, todo homem seria, também, intelectual: “[...] em qualquer trabalho físico, mesmo o mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade criadora” (GRAMSCI, 2011b, p. 18).

²⁸ Morin (1995), por exemplo, acredita que intelectual é aquele que percebe as mudanças fora dos muros institucionais e corporativos, e que dialoga com pessoas sobre as grandes questões do tempo; já Santos (2008), argumenta que a intelectualidade existe para gerar desconforto.

Torna-se importante pontuar também que Gramsci não era professor ou pedagogo, mas pensava a educação como processo social amplo, que ocorria também para além dos muros escolares. Assim, o educador, no sentido mais amplo do termo, seria aquele que preconiza que o avanço intelectual é peça fundamental para a transformação social.

Seu projeto prático era o de formação de uma “escola unitária”, ou seja, um espaço considerado no todo, de modo aglutinado e sem desprezar os diversos aspectos da dimensão humana. Em uma interessante – embora longa – análise das estruturas escolares, afirma que:

A escola unitária ou de formação humanista (entendido esse termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 2011b, p. 36).

A nomenclatura “escola unitária” está ligada à ideia de um espaço de cultura onde a consciência coletiva seja valorizada e adequada aos projetos de classe, frente à necessidade da mudança de paradigmas sociais dentro do capitalismo vigente. Assim, somente a partir de uma instrução de classe e para a classe, na perspectiva da superação do senso comum, é que seria possível organizar uma proposta efetiva de transformação do mundo.

A contribuição teórica àquilo que se compreende, ao longo do tempo, como sugestões ao desafio de adequação da educação às propostas de transformação do homem e, por sua vez, da sociedade, não se esgota a partir de uma única explicitação de ideias. O campo de debates que envolve a escola e, no aspecto de análise geral, a educação, é imenso, plural, embora, em muitos casos, pouco dialético. Assim, é necessário considerar que, embora existam, versões, visões, tensões e caminhos teóricos sobre os quais a escola existe, qual se necessita e como fazê-la transformadora, compreende-se a urgência no entendimento prático, empírico, de que o tempo na escola não traz, necessariamente, o elemento da integralidade. É o que se apreende, por exemplo, a partir da análise de Charlot e Souza (2016, p. 1076) sobre essa reflexão.

Cabe refletir que a escola em tempo integral, seja qual for a versão implantada, só pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/as alunos/as estabelecem com essa inovação que altera profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades.

Assim, apesar das disputas conceituais parecerem necessárias, para Charlot (apud Charlot e Souza, 2016), o que menos importa é a definição, devendo essa ser suplantada pela forma de implantação, pelo conhecimento do sujeito e de sua singular história. Isso mobilizaria

alunos e educadores a compreender o mundo e suas necessidades a partir de uma perspectiva total. Em complemento, os processos de humanização, socialização e – acrescentamos – cidadania, devem ser destacados da trama que comunga conteúdos, tempo e hierarquização de saberes para aquilo que chamamos de aprendizagem significativa.

2.2 – O ensino médio e(m) tempo integral: do nacional ao local

Dedicamo-nos aqui a tratar de dois aspectos fundamentais a este estudo: a análise do ensino médio no Brasil e a associação do tempo integral ao mesmo. Para tanto, de forma breve, discutiremos alguns aspectos presentes, dentre outros, nos seguintes ordenamentos normativos: Constituição Federal do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN nº 9.394/96 (BRASIL, 1996b), as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013) e o PNE 2014-2024 (BRASIL 2014a).

Ao se debater o ensino médio, várias questões vêm à tona, tais como o desigual acesso a essa etapa de ensino e a evasão escolar. Esses pontos, em certa medida, estão associados ao processo de democratização da educação pública e se relacionam com a formação do Brasil como nação, a partir de seus estágios de desenvolvimento.

O ensino médio corresponde a uma etapa da vida escolar que apresenta significativa responsabilidade na formação cultural, crítica e cidadã dos jovens, cabendo-lhe relevância fundamental na concretização de um projeto de educação vinculado à formação integral dos indivíduos. No entanto, é consensual, segundo Krawczyk (2011), a percepção das deficiências atuais dessa etapa da formação escolar básica:

As deficiências atuais do ensino médio no país são expressões da presença tardia de um projeto de democratização da educação pública no Brasil ainda inacabado, que sofre os abalos das mudanças ocorridas na segunda metade do século XX, que transformaram significativamente a ordem social, econômica e cultural, com importantes consequências para toda a educação pública (2011, p. 754).

As interrupções nos processos de implementação e fortalecimento da democracia nacional, portanto, impuseram à educação e, sobretudo ao ensino médio, uma série de obstáculos que, embora apresente certas melhorias, ainda são desafiadores.

Ao dar destaque ao texto constitucional (BRASIL, 1988), sobretudo ao artigo que versa sobre a função do Estado de garantir a educação e a indica como direito de todos (BRASIL, 1988, Art. 205), verifica-se a menção à ampliação da oferta do ensino público, incluindo aí o ensino médio, gratuito nos estabelecimentos oficiais (BRASIL, 1988, Art. 206, Inciso IV), o qual, segundo Oliveira (1998, p. 92), era tratado “nas Constituições anteriores como exceção”. No entanto, a partir da Emenda Constitucional nº14 (BRASIL, 1996a), a determinação constitucional associada a esta etapa de ensino da educação básica avançou de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” para “progressiva universalização do ensino médio gratuito” (BRASIL, 1988, Art.208, Inciso II). Para Oliveira (1998, p. 92-93):

Esta alteração torna menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura deste nível de ensino à educação compulsória. Entretanto, tem pouco efeito prático, uma vez que o elemento determinante da expansão deste nível deve ser a regularização do fluxo no ensino fundamental e a consequente pressão popular para a sua expansão.

Ou seja, embora exista a presunção legal à universalização do ensino médio, sua execução nos estabelecimentos de ensino aparece de forma bastante inconstante, uma vez que, apesar da obrigatoriedade, é visto, conforme apresenta Nosella (2015, p. 65) como “mero elo entre o fundamental e as novas fases da vida, universidade ou mercado”.

Conforme evidenciado, após a promulgação da Constituição de 1988, muitas propostas de adequação à administração do Estado foram apresentadas ao debate. No que tange à educação, a partir da década de 1990, várias mudanças alteraram o sistema educacional brasileiro. Segundo Silva (apud CORSO e SOARES, 2014, p. 6):

uma das formas de intervenção do Estado sobre a educação é a implementação de ações com o intuito de alterar a estrutura e o funcionamento do sistema educacional e estas intervenções têm sido nomeadas de reformas educacionais.

Assim, o ensino médio, além de um processo de intervenção que resultou significativas alterações, por exemplo, na incumbência por parte dos entes subnacionais para com sua oferta, houve também as influências de organizações internacionais, notadamente do Banco Mundial expressa no texto “Modelo latino-americano de formação profissional”, analisado por Melo (apud CORSO e SOARES, 2014, p. 6), que propunha, por exemplo, a desvinculação do ensino médio da educação profissionalizante. Essa ação, ainda segundo Melo, abriu possibilidades ao setor privado que, naquela conjuntura, centrava seus esforços na oferta de educação para o mercado de trabalho.

A desvinculação do ensino médio da educação para o trabalho, detalhada a partir da divulgação do documento do organismo internacional, evidenciou o dualismo na educação brasileira. Sobre essa dualidade, a partir da perspectiva analítica do ensino médio, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010, p. 31) afirmam que:

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. É neste nível de ensino se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

O questionamento é relevante especialmente no sentido de possibilitar a verificação que, no ensino médio, evidenciam-se as questões da dupla função, tal qual sinaliza Kuenzer (2007, p. 9), reafirmando a ambiguidade dessa etapa escolar, uma vez que a separação entre ensino médio e ensino profissionalizante não é apenas pedagógica, “mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

Em consonância com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDBEN n° 9.394/96 (BRASIL, 1996b) com redação dada pela Lei n° 12.796/2013 (BRASIL, 2013b) apresenta a educação básica obrigatória e gratuita de quatro a dezessete anos (BRASIL, 1996b, Art. 4°, Inciso I), com duração mínima, no ensino médio, de três anos (BRASIL, 1996b, Art. 35), faixa etária em que localizam – ou que pelo menos deveriam se localizar – os alunos que necessitariam estar vinculados ao ensino médio. Nosella (2015), por sua vez, problematiza o texto da LDBEN por conta da sua subjetivação. Para o autor, essa etapa do ensino perdeu identidade, transformando-se em um entreposto para as elites no acesso para as universidades. Complementa que, às classes inferiores, ficou destinado o ensino médio profissionalizante, inclinado à formação de mão de obra, estando, portanto, sem autonomia e significação pedagógica, o que reforça a questão da dualidade debatida anteriormente.

A LDBEN trata da educação profissional como modalidade a ser “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996b, Art. 40). Por sua vez, a partir do Decreto n° 5.154/2004²⁹ (BRASIL, 2004), segundo Corso e Soares (2014), ficou estabelecida uma desvinculação entre ensino médio e ensino profissional, gerando, duas redes

²⁹ Sua redação foi parcialmente emendada pelo Decreto n° 8.268/2014 (BRASIL, 2014c).

distintas que se contrapõem à perspectiva de uma especialização profissional que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária. Em outras palavras, o ensino médio como etapa final da educação básica, deveria possibilitar além da continuidade dos estudos adquiridos ao longo do ensino fundamental, preparação para o trabalho e para a cidadania. Na perspectiva interpretativa de Nosella (2015), essa separação distinguiria também classes, ou seja, existiriam aqueles que, em complemento ao ensino fundamental, se dedicariam no ensino médio a seus conhecimentos de modo a ingressar nos cursos superiores, enquanto outros iriam se inserir no ensino profissionalizante e se dedicar à obtenção de certificados técnicos que lhe garantiriam inserção no mercado de trabalho.

Embora os debates de classe estejam fundamentalmente inseridos na escola por conta da sua singularidade como instituição social (ou, em Gramsci, como forte Aparelho Privado de Hegemonia), outros aspectos são recorrentes ao debate aqui travado. A ideia de que ao ensino médio coube um papel secundário na formação escolar parece buscar sua superação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013a), que apresentam novas formas de oferta de organização dessa etapa, destacando que “o ensino médio regular diurno, quando adequado aos seus estudantes, pode se organizar em regime de tempo integral, com no mínimo 7 horas diárias” (BRASIL, 2013a, p. 188). Configura-se, portanto, uma maior relevância à etapa, embora, como já mencionamos, a pura ampliação de carga não se traduz necessariamente em uma concepção de ensino integral. Em outras palavras, as DCNEB carecem de projeto claro e evidente de educação vinculado à formação humana integral do aluno, oportunizando ao mesmo o seu desenvolvimento e sua autonomia intelectual.

Para Araújo e Frigotto (2015), essa questão perpassa pela transformação do Ensino Médio em etapa mais integrada, útil e significativa aos jovens. Nesse sentido, além da ampliação de carga horária, seria necessário compor propostas para um ensino médio integrado. Dizem os autores:

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social (ARAÚJO e FRIGOTTO, 2015, p. 68).

Dessa maneira, caberia à escola não apenas o ato da transmissão sistematizada de conteúdos pré-estabelecidos, mas seria ela o espaço formador do indivíduo a partir das suas sutilezas e individualidades, preparando-o para a vida coletiva. Além disso, seria também o instrumento propulsor da transformação social, uma vez que vinculada à realidade contextualizada do educando, contribuiria para a composição de uma visão de mundo singular a partir da sua vivência. Tais pressupostos direcionariam a escola àquilo que convencionamos chamar educação integral.

Mas cabe-nos problematizar a escola atual como instituição que, nos moldes em que se apresenta, transformou-se em um espaço desvinculado e desarticulado da vida dos discentes, ou seja, caminha na direção oposta à integralidade já referida.

Muito dessa problemática está inserida na forma como a escola está implantada no modo de vida da cultura do capital. Ao separarmos dois grandes polos para análise, ou seja, a educação pública e a educação privada, temos, também, dois objetos diferentes em mãos. O primeiro, entre outros aspectos, por conta da conhecida falta de investimentos do Estado em infraestrutura, formação inicial e continuada, além da valorização profissional, vem se traduzindo em um espaço pouco interessante, sobretudo porque agrega aqueles que, na perspectiva de vida sobre a ótica capitalista, dificilmente terão tantas oportunidades na complementação de seus estudos. O segundo caso – o das escolas privadas – é sintetizado a partir de aspectos mais subjetivos, ou seja, por conta da sua veia de mercado, elaboram-se propostas para o ensino médio que, não raras vezes, se traduzem em metodologias apenas para a aprovação nos exames que dão acesso ao ensino superior (FIGUEIREDO, 2015). Essa preocupação com o resultado interfere sobremaneira na formação cidadã dos jovens, de modo que não são ofertados a eles possibilidades, dentro de uma cronometragem de tempo, do contraditório, do debate e, por consequência, da formação humana.

Indo ao encontro da Emenda Constitucional 59/2009 (BRASIL, 2009b), o PNE determinou que, até ano de 2016, fosse universalizado o “atendimento escolar para toda a população de quinze a dezessete anos”, (BRASIL, 2014a, Meta 3), além de elevar a taxa líquida³⁰ de matrículas no ensino médio para 85%, no prazo de vigência do Plano. Dentre as catorze estratégias estabelecidas para ir ao encontro da referida meta, destacamos aqui aquelas

³⁰ Corresponde ao “percentual da população de 15 a 17 anos que frequenta o ensino médio ou possui educação básica completa”. (INEP, 2016, p. 74).

que parecem buscar se aproximar da concepção de educação integral, voltada para uma formação que abarque as diferentes dimensões humanas, perspectiva esta, pode se dizer, inovadora em se tratando de ensino médio:

- 3.1) institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte [...]
- 3.4) garantir a fruição de bens e espaços culturais, de forma regular, bem como a ampliação da prática desportiva, integrada ao currículo escolar;
- 3.10) fomentar programas de educação e de cultura para a população urbana e do campo de jovens, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos [...]
- 3.14) estimular a participação dos adolescentes nos cursos das áreas tecnológicas e científicas (BRASIL, 2014a, Meta 3).

Embora o PNE não vincule, de forma explícita, a ampliação da jornada, e mais especificamente, o tempo integral diretamente ao ensino médio, ele o faz de forma indireta ao estabelecer que, no território nacional, deverá ser fomentada “a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional³¹” (BRASIL, 2014a, Meta3, Estratégia 3.7). Na prática, o tempo integral associado ao ensino médio se faz presente na meta seis, já referida anteriormente, que estabelece que 50% das matrículas da educação básica, no prazo de vigência do plano, deverão ser de tempo integral (BRASIL, 2014a, Meta 6).

Por sua vez, tendo em vista o objetivo deste trabalho, torna-se relevante observar que várias instituições privadas³² com ramificações negociais na educação criaram, em 2013, uma plataforma de monitoramento do plano intitulada “Observatório do PNE”. Trata-se de um *site* que, segundo o mesmo, “tem como objetivo contribuir para que ele [o PNE] se mantenha vivo e cumpra seu papel como agenda norteadora das políticas educacionais no país” (OBSERVATÓRIO DO PNE, 2018). Entendendo que as ações do referido *site* se associam ao monitoramento e avaliação do plano, é necessário questionar, também, o interesse do setor

³¹ Como evidencia Oliveira (2002), a educação profissional objetiva uma formação específica para a inserção laboral.

³² Segundo seu *site*, o Observatório do PNE é constituído por vinte e sete organizações coordenadas pelo Movimento Todos pela Educação. São elas: Associação de Jornalistas de Educação - Jeduca, Associação Nova Escola, Capes, Cenpec, Comunidade Educativa Cedac, Consed, Fundação Itaú Social, Fundação Lemann, Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, Fundação Roberto Marinho/Canal Futura, Fundação Santillana, Fundação Telefônica Vivo, Fundação Victor Civita, Instituto Avisa Lá, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Instituto Paulo Montenegro, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Unibanco, Ipea, Mais Diferenças, SBPC, Todos Pela Educação, UNESCO, Undime e Unicef. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/sobre-observatorio>. Acesso em 07 set. 2018.

privado nas ações de governo sobre a educação. Como já dissemos não crer na benevolência do empresariado brasileiro e em ações altruístas de institutos ou ONGs, acreditamos poder ser possível vincular o monitoramento realizado pelo Observatório às possibilidades de inserção do setor privado como “suporte” ao Estado, o que corroboraria com a tese central deste texto.

Especificamente em relação ao ensino médio no estado do Rio de Janeiro, observamos que, de acordo com a lei que trata do sistema estadual de educação – Lei nº 4.528/2005 –, o mesmo constitui-se incumbência da esfera estadual, a qual compete “assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio” (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 16), indo, pois, ao encontro do exposto na LDBEN. Com duração de três anos (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 33), a perspectiva de uma educação integral está presente em algumas das finalidades associadas ao ensino médio:

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, [...]; 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;

Ainda no que tange ao ensino médio, se, por um lado, a lei que regula o sistema estadual de educação associa o tempo integral apenas à formação de professores em curso normal (RIO DE JANEIRO, 2005, Art. 33, Inciso VI), por outro, o Plano Estadual de Educação (PEE), aprovado por meio da Lei nº 5.597/2009, parece buscar preencher essa lacuna, ao estabelecer como meta para a educação básica no estado do Rio de Janeiro:

Implantar, no prazo de 10 (dez) anos, a partir da publicação deste Plano, o tempo integral no ensino médio, em 10% das escolas da rede pública estadual, priorizando áreas com jovens em situação de risco, sem prejuízo do atendimento à demanda e considerando a necessidade de ampliação do número de unidades escolares (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 27).

Convém observar que, ao mesmo tempo em que o PEE determina a implantação do tempo integral associadamente a 10% das matrículas do ensino médio, por sua vez, em relação ao ensino fundamental, estabelece que a progressão de 10% deve ocorrer ao ano, de forma a universalizar o tempo integral nesta etapa da educação básica no período de vigência do referido plano. Além, disso, de acordo com o PEE, o tempo integral dos alunos deverá ser acompanhado de uma jornada de trabalho do professor, “preferencialmente em tempo integral, incluindo incentivo à dedicação exclusiva” (RIO DE JANEIRO, 2009, p.50).

Especificamente sobre a questão da jornada de trabalho docente, destacamos o documento “Educação em tempo integral – Pressupostos para a Educação Básica” que, entre seus princípios orientadores para a prática da educação de tempo integral, sobressai que:

A escola de tempo integral necessita de uma equipe consolidada, composta por profissionais do Magistério com vínculo estável, condições de trabalho e dedicação a uma única unidade escolar, evitando descontinuidade pedagógica. Além disso, essa escola implica trabalho integrado com profissionais reconhecidos e/ou habilitados em suas áreas de atuação, como saúde e cultura, entre outras (UNIRIO, NEEPHI, s/d).

Assim, um novo desafio se destaca na busca por uma escola que objetive a integralidade da educação: o da valorização do trabalho docente, sobretudo no que concerne à necessidade de que sua jornada de trabalho se vincule a uma única instituição, especialmente nas escolas de tempo integral. Deve-se, portanto, pressupor que, ao projeto de educação em tempo integral, desenvolvido sob a perspectiva de uma educação integral, vincule-se um projeto de valorização dos profissionais do magistério.

Como é lamentavelmente evidente no país, a desvalorização dos profissionais da educação, que supera puramente a desvalorização financeira, vem gerando uma série de obstáculos ao desenvolvimento de suas atividades, fato este que, por conseguinte, acaba por impor entraves à consecução de uma educação integral. O ato de tais profissionais, dentro da escola se fundamenta como essencial e estratégico na ação de contrapor a mera especulação do senso comum aos conhecimentos sistematizados da ciência.

Fundamental, pois, destacar que, embora o PEE do Rio de Janeiro traga, minimamente, a menção à valorização docente em forma de dedicação exclusiva a um único estabelecimento de ensino, há longo e evidente caminho ainda não percorrido no sentido da ampliação da valorização docente no estado (MARTINS, 2018).

Por fim – e ainda na análise normativa relativa ao estado do Rio de Janeiro – a deliberação do Conselho Estadual de Educação - CEE nº 344 de 22 de julho de 2014, que trata das definições das “diretrizes operacionais para a organização curricular do ensino médio da rede pública de ensino do estado do Rio de Janeiro” (RIO DE JANEIRO, 2014, p. 19), estabelece alguns vínculos à educação integral e em tempo integral. Nas suas causas justificativas, a deliberação do Conselho considera que:

a Rede Pública Estadual do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ) já vem atuando nesse sentido, com dois arranjos curriculares, ambos visando à Educação

Integral: o de Tempo Integral Pleno e o de Tempo Integral, e que tais programas são inovadores porque rompem com os currículos tradicionais e trabalham concomitantemente aspectos cognitivos e não cognitivos da aprendizagem;
e que já existem Instituições particulares de Ensino Médio no Estado do Rio de Janeiro que adotam projetos inovadores de arranjos escolares para a oferta da Educação Integral em tempo integral [...] (RIO DE JANEIRO, 2014).

Há, portanto, a verificação, dentro da rede estadual, da oferta de ensino médio em tempo integral, embora careça avançar, aspecto envolvido na regulamentação da matéria por parte do CEE. A referida deliberação, no seu art. 9º, abarca claramente a educação integral:

Indica-se a operacionalização mediante os modelos de arranjo curricular em curso na Rede Estadual do Rio de Janeiro visando à Educação Integral, entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal [...] (RIO DE JANEIRO, 2014, Art. 9º).

Assim, o CEE sinaliza ao estado a necessidade da concepção da oferta de ensino médio em tempo integral voltado para a educação integral, no sentido da formação plena dos alunos. Apresenta, por exemplo, que os currículos vinculados à essa etapa do ensino precisam “objetivar o desenvolvimento de saberes sócio emocionais necessários ao exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta” (RIO DE JANEIRO, 2014, Art. 2º).

As propostas de ensino médio as quais a deliberação nº 344 do CEE faz referência engloba o ProEMI e sua metodologia, sobretudo a partir do que informa o texto quando menciona sete possibilidades de operacionalização do ensino médio a partir de um rearranjo curricular (RIO DE JANEIRO, 2014, Art. 9º, Alíneas a, b, c, d, e, f, g). São modelos que tratam da educação integral a partir de perceptivas conjunturais a serem ofertados de acordo com a realidade social à qual a escola está submetida. Trata, por exemplo, da educação integral atrelada à educação profissional, do modelo de tempo parcial, do modelo integral intercultural etc. Ao nosso tema, interessa diretamente o modelo de tempo integral pleno, ao qual o ProEMI deveria se atrelar. No documento, esse modelo busca inovações radicais em toda estrutura curricular (RIO DE JANEIRO, 2014) de modo a ofertar uma articulação entre pesquisa e desenvolvimento de projetos de vida.

Historicamente, vale ressaltar, ainda na conjuntura fluminense, que, perante o contexto nacional, o Rio de Janeiro conquistou destaque na oferta de educação em tempo integral, a partir da implantação dos CIEPs, integrantes de um projeto educacional concebido por Darcy Ribeiro.

Segundo Cavaliere e Coelho (2003), 506 prédios foram, ao todo, construídos no estado do Rio de Janeiro, a partir de uma concepção arquitetônica criada por Oscar Niemayer. A ampla maioria desses centros de educação estavam localizados nas periferias da cidade, o que lhes conferia um aspecto escolar e social, indicando, a partir de suas propostas pedagógicas, a concepção de um espaço de formação e valorização da cidadania. Corroborava com essa noção, os programas voltados ao atendimento de saúde e a elaboração de atividades voltadas à cultura e aos esportes que ocorriam no cotidiano escolar.

CAPÍTULO 3 – O PROEMI E O IAS NO RIO DE JANEIRO

Este último capítulo, que apresenta os resultados obtidos através do estudo de caso realizado, está subdividido em três seções. A primeira traz um panorama acerca da implantação do ProEMI na rede estadual do Rio de Janeiro a partir da parceria com o IAS. A segunda, trata da contextualização da educação estadual no município de Nova Friburgo, de modo a fornecer ao leitor aspectos para compreensão conjuntural no campo da educação pública no referido município. Por fim, a terceira seção abarca o IAS dentro da escola pesquisada, com destaque para a parceria público-privada de modo a buscar desvelar as metas e os resultados obtidos. Destacamos, ainda, a presença de anotações associadas à elaboração de um “caderno de campo” que, diluídas na divisão apresentada, trazem as impressões do pesquisador acerca do processo de obtenção de dados por meio das entrevistas.

Para realização das entrevistas requeremos duas autorizações: uma à Plataforma Brasil e outra junto à SEEDUC, que possui procedimento próprio para entrevistas com servidores estaduais da secretaria.

No que tange à autorização da Plataforma Brasil, o processo ocorreu de modo *online* e, como de praxe, o parecer foi enviado ao pesquisador. No nosso caso, autorizando a execução do trabalho sem ressalvas e com a indicação de benefícios à comunidade escolar e à sociedade, ratificando a relevância da produção acadêmica (Anexo B).

Já no que diz respeito à autorização específica da SEEDUC, o processo tornou-se um empecilho em questões de prazos e de burocracia. O procedimento interno e a organização hierárquica da secretaria mostraram-se lentos e postergadores, de modo que todo o cronograma do trabalho foi afetado, uma vez que entrevistas com servidores públicos não podem acontecer sem o trâmite do devido processo de solicitação de pesquisas em unidades escolares do estado.

Em 05 de novembro do ano de 2018, entramos com o processo protocolado como E-03/012/101288/18 (Anexo B), que tramitou por inúmeros setores até, em janeiro de 2019, ser remetido à Coordenadoria Regional Pedagógica Serrana II. O quadro 2 mostra a completa tramitação do processo junto à SEEDUC.

Quadro 2. Tramitação de processo junto à SEEDUC.

Setor	Período de tramitação
Coordenadoria Regional Serrana II – Abertura	05/11/2018 a 26/11/2018
Coordenação Regional de Gestão de Pessoas – Serrana II	26/11/2018 a 26/11/2018
Diretoria Regional Administrativa – Serrana II	26/11/2018 a 28/11/2019
Diretoria Regional Pedagógica – Serrana II	28/11/2018 a 30/11/2018
Superintendência da Gestão das Regionais Pedagógicas	30/11/2018 a 12/12/2018
Superintendência Pedagógica	12/12/2018 a 14/12/2018
Diretoria de Ensino	14/12/2018 a 14/01/2019
Superintendência da Gestão das Regionais Pedagógicas	14/01/2019 a 16/01/2019
Diretoria Regional Pedagógica – Serrana II	16/01/2019 a 04/02/2019
Coordenação Regional de Gestão de Pessoas	04/02/2019 a 05/02/2019
Subsecretaria de Gestão de Pessoas	07/02/2019 a 15/02/2019
Superintendência de Desenvolvimento de Pessoas	15/02/2019 a 12/03/2019
Diretoria de Ensino	15/03/2019 a 08/04/2019
Subsecretaria de Gestão de Ensino	08/04/2019 a 11/04/2019
Coordenadoria Regional Serrana II	11/04/2019 a 30/04/2019
Diretoria Regional Administrativa	30/04/2019

Fonte: Elaborado pelo autor (2019).

Acreditando na finalização do trâmite legal, agendamos as entrevistas, ocasião em que nos deparamos com parecer “parcialmente favorável” ao procedimento (Anexo C, fl. 36), uma vez que um dos entrevistados alegava não ter condições para responder a duas questões do roteiro de entrevistas. Partindo desse entendimento, o próprio profissional que seria entrevistado remeteu novamente o processo à Coordenação Regional de Gestão de Pessoas e, posteriormente, à Subsecretaria de Gestão de Pessoas para que estas tomassem ciência e, novamente, se manifestassem, fazendo com que o documento voltasse à tramitar internamente. Alegou também que o pesquisador deveria sinalizar em qual unidade de ensino se daria a pesquisa, contrariando o preceito da nulidade do órgão e do anonimato dos entrevistados. A partir da nomeação da escola em que a pesquisa seria realizada, tal pendência foi sanada, sendo que, em garantia ao termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelos participantes, mantivemos o anonimato dos entrevistados e a omissão no nome da escola.

Iniciou-se, então, uma segunda etapa de análise do processo de autorização a qual se mostrou, uma vez mais, burocrática. Conforme evidenciado, o parecer final da Secretaria de Educação garantia deferimento parcial à realização da pesquisa, já que, de acordo com o texto de autorização, nem todas as perguntas poderiam ser respondidas pelos gestores e responsáveis pelo ensino médio no estado, haja vista que a implantação do ProEMI foi delineada em órgão central e em outra conjuntura. Na compreensão da Direção Regional Pedagógica que abrange o município de Nova Friburgo, esse parecer da SEEDUC impedia que os gestores falassem sobre a implantação.

Embora discordemos do entendimento da SEEDUC e, particularmente, da Regional Serrana II, uma vez que processo de autorização à realização de pesquisas dentro da secretaria exige, de antemão, cópias diversas, tais como identificação do pesquisador, autorização da Plataforma Brasil, projeto de pesquisa contendo a metodologia a ser empregada e os sujeitos da pesquisa, o obstáculo ao prosseguimento do trabalho nos impediu, por conta da questão de tempo, de adotar uma segunda estratégia de pesquisa. Assim, não obtivemos, mesmo depois de quase seis meses de postergação, respostas que se mostrariam fundamentais à composição desse texto como era de antemão pretendido.

Somado à isso, para obtenção dos documentos com as respostas da SEEDUC para anexação ao trabalho, foi necessário a abertura de um segundo trâmite/processo, uma vez que a obtenção da cópia de inteiro teor processual só é repassada ao pesquisador a partir de uma análise por parte dos órgãos responsáveis na SEEDUC. Ou seja, para se obter o processo, foi necessário dar início a um novo processo. Este último, aberto sob o número E-03/012/1149/19, tramitou a partir do dia 29 de abril de 2019 e teve sua finalização em 20 de maio do mesmo ano. Na forma daquilo que deveria vigor como uma contraposição ao ocorrido, ressaltamos que, circunscrita à burocratização estatal, vigora no Brasil, desde de 2011, a Lei nº 12.527/2011 (BRASIL, 2011b), que trata do acesso à informação, que, para Michener *et al* (2018, p. 610), “inaugurou um novo paradigma cívico e administrativo”. Segundo os autores, as leis de acesso à informação vêm ganhando relevância em todo o mundo, uma vez que são passos caros à ampliação do sistema democrático.

Assim, as entrevistas foram realizadas no período compreendido entre os meses de maio a junho de 2019, e, devido ao limite de prazo para a defesa deste trabalho, evidenciamos que não conseguimos dar início a um terceiro processo junto à SEEDUC, este voltado para a

autorização de realização de novas entrevistas junto a outros servidores da secretaria que poderiam dar conta das indagações anteriormente previstas.

Desse modo, a pesquisa avançou e foi necessariamente adequada quanto aos seus objetivos específicos outrora pretendidos. Tais modificações ocorreram no segundo objetivo específico. Se antes pretendíamos apresentar o ProEMI como uma política pública voltada para o ensino médio em um contexto mais amplo, ou seja, que englobava todo o estado do Rio de Janeiro, precisamos proceder a uma adequação justificada pelas dificuldades impostas para a realização das entrevistas com gestores da SEEDUC. Sendo assim, ao longo do processo de produção textual – e, ainda, por conta do tempo para elaboração deste trabalho – chegamos à conclusão de que só seria possível analisar, de modo mais amplo e satisfatório, a parceria entre o IAS e o ProEMI na escola analisada, uma vez que não foi possível comprovar alguns aspectos da parceria no âmbito estadual por conta dos problemas de campo.

3.1 – O ProEMI e o IAS na rede estadual do Rio de Janeiro

O ProEMI foi criado no contexto de implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, tendo sido instituído por meio da Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009a). Segundo o MEC, constitui-se estratégia do governo federal para induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio não profissional (BRASIL, 2009a, Art. 1º). Nesse sentido, visa:

apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações de melhoria da qualidade do ensino médio não profissionalizante, com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras (BRASIL, 2009a, Art. 2º).

Pode-se observar que, pelo menos no que tange ao ordenamento normativo, o ProEMI demonstra buscar uma formação integral. Além disso, é possível perceber que o objetivo do programa vai diretamente ao encontro da proposta de “renovação do ensino médio”, disposta na estratégia 3.1 da Meta três do PNE 2014-2024, anteriormente apresentada. A referida “renovação” deve ocorrer a partir da reformulação de aspectos pedagógicos e organizacionais da escola. O ProEMI apresenta como objetivos específicos:

I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;

II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos-experimentais;

III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;

IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;

V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens;

VI - promover uma escola média onde os saberes e conhecimentos tenham significado para os estudantes e desenvolvem sua autonomia intelectual; VII - desenvolver a autonomia do estudante por meio do oferecimento de uma aprendizagem significativa.

VIII - criar uma rede nacional de escolas de ensino médio públicas e privadas que possibilite o intercâmbio de projetos pedagógicas inovadores.

IX - promover o intercâmbio dos Colégios de Aplicação das IFES, dos Institutos Federais e do Colégio Pedro II com as redes públicas estaduais de ensino médio.

X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais (BRASIL, 2009a, Art. 2º, Parágrafo Único).

Chama atenção ao nosso estudo o fato de o objetivo VIII apontar para a criação de uma rede de propostas pedagógicas que envolvam escolas públicas e privadas, não mencionando, de modo claro, que tipo de intercâmbio se daria entre as instituições. Pode-se conjecturar que exista uma hierarquia entre os estabelecimentos envolvidos. Tal suposição fundamenta-se na ideia da superioridade organizacional do setor privado sobre o público (PERONI, 2006), tão disseminada na atualidade, de modo que este teria muito a contribuir com a esfera pública, sendo o contrário não verdadeiro. Desse modo, há que se pensar que tais pontos de intercâmbio iriam se revelar em normativas pedagógicas que, baseadas na organização e em procedimentos com origem na esfera privada, estariam voltadas para a escola pública. Por fim, ainda devido à volumosa inserção do capital privado na rede de ensino particular, as diretrizes teriam origem em grupos de administração que pensam a educação como negócio, tratando-a, dessa maneira, como algo lucrativo e desvinculado de um projeto de construção de cidadania.

Pode-se observar também que, no objetivo X, anteriormente disposto, o ProEMI abertamente incentiva a articulação das redes públicas de ensino médio com o Sistema “S”³³, integrado por instituições privadas. Segundo Pinto (2016, p. 137), o Sistema “S” constitui-se em “um dos modelos mais antigos de transferência de recursos públicos para o setor privado”. O autor revela que, diferentemente dos demais tributos arrecadados pela Receita Federal, que

³³ O Sistema “S” é composto pelas seguintes instituições: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac); Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) (BRASIL, 2017b).

vão compor o fundo público, “os recursos do Sistema ‘S’ são destinados às entidades empresariais patronais que os administram de forma bastante descentralizada e pouco transparente em termos de prestação de contas” (p. 137). Mais especificamente, a lógica de financiamento do Sistema “S”, “é baseada na arrecadação de um tributo pelo Estado cujo valor é repassado integralmente para as entidades patronais do setor” (PINTO, 2016, p. 135). Ainda segundo o autor, uma parte de seus recursos deveria ser direcionada para “programas de formação profissional”, e outra para “programas de assistência social aos trabalhadores”, sendo que os dados da Receita Federal não possibilitam ter clareza em relação à sua destinação. Além dos benefícios tributários, o Sistema “S” constituiu-se no “maior beneficiário dos recursos do PRONATEC³⁴”, canalizando para si, duplamente, vultuosos recursos com origem nos cofres federais. Ou seria triplamente, haja vista o avanço da cobrança de mensalidades para a realização de seus cursos de formação profissional (PINTO, 2016)?

O redesenho curricular, vinculado à adesão ao ProEMI faz-se associar, afora o cumprimento do currículo regular, à adoção de Campos de Integração Curricular (CICs), entendidos, cada qual, como “campo de ação curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional” (BRASIL, 2016, p.10). Em número de oito³⁵ – I - Acompanhamento Pedagógico (Língua Portuguesa e Matemática); II - Iniciação Científica e Pesquisa; III - Mundo do Trabalho; IV - Línguas Adicionais/Estrangeiras; V - Cultura Corporal; VI - Produção e Fruição das Artes; VII - Comunicação, Uso de Mídias e Cultura Digital; VIII - Protagonismo Juvenil –, por ocasião da adesão ao ProEMI, a escola deverá adotar obrigatoriamente quatro CICs, quais sejam, I, II, III e VIII, e pelo menos mais um de sua escolha (BRASIL, 2016).

Importante observar que, com vistas a organizar o programa no âmbito escolar, cada estabelecimento de ensino deverá indicar um “coordenador pedagógico, cargo equivalente ou professor para a função de coordenador e articulador das ações de organização curricular propostas” (BRASIL, 2016, p. 17).

³⁴ Criado pelo Governo Federal por meio da Lei nº 12.513/2011, o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem por finalidade “ampliar a oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica, por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira” (BRASIL, 2011a, Art. 1º).

³⁵ Os CICs passaram por alterações ao longo da vigência do ProEMI, todavia, optamos por apresentar sua versão vigente em 2016.

No que tange ao tempo, observamos que a secretaria de educação, por ocasião da adesão ao programa, deve indicar a carga horária diária para cada escola selecionada de sua rede, a qual pode ser de 5 (cinco) ou de 7 (sete) horas³⁶ (BRASIL, 2016), configurando, no último caso, uma educação em tempo integral. As diferentes jornadas são contempladas, obviamente, com recursos financeiros diferenciados, os quais variam em intervalos de classe de números de alunos inscritos no programa, que são “recebidos por intermédio do PDDE/Educação integral”, devendo “seguir as normas e procedimentos definidos pelo FNDE” (BRASIL, 2016, p. 21).

Segundo o documento intitulado “Ensino Médio Inovador”, produzido pelo MEC, o ProEMI é a proposta do governo federal para auxiliar os estados no desenvolvimento de ações voltadas à melhoria do ensino médio, apresentando como impactos desejáveis:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2009a, p. 5).

Silva (2016) traz informações que compõem uma linha do tempo no ProEMI, desde sua implementação. Segundo a autora, em 2010, em dezoito estados brasileiros, 355 instituições deram início ao programa. Em 2014, já eram 5,6 mil escolas no programa.

Especificamente na esfera estadual, a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro apresentou sua adesão ao ProEMI, já em 2009, ano em que foi criado pelo Ministério da Educação. Implantado inicialmente em 16 escolas, o ProEMI estava voltado para o “desenvolvimento de inovações curriculares nas escolas da rede” (RIO DE JANEIRO, 2008).

O fato de o ProEMI ter chegado ao Rio de Janeiro justamente no ano em que o projeto de lei do PEE foi finalizado e encaminhado à Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) contribuiu para que o mesmo se fizesse literalmente presente nesse plano. Mais especificamente, o PEE do Rio de Janeiro apresenta como meta associada aos profissionais da educação:

Planejar e articular, anualmente, a partir da publicação deste Plano, processos de formação continuada para os profissionais de educação do Estado presencialmente e/ou a distância, em parceria com os Institutos Superiores de Educação, especialmente para os que estiverem em atuação em classes de

³⁶ Inicialmente, o ProEMI associava-se exclusivamente ao tempo integral. Em 2016, passou a possibilitar duas extensões de jornada escolar para a escolha por parte das escolas.

educação de jovens e adultos, de *Ensino Médio Inovador*, de Ensino Médio Integrado, de educação prisional e sócio educativas, de educação especial, de educação indígena, de educação afro-brasileira e de educação no campo (RIO DE JANEIRO, 2009, p. 50, *Grifo nosso*).

A decisão por inserir tal meta no PEE resultou, por certo, da necessidade de formação dos professores que iriam participar do recém implantado programa de ensino médio em tempo integral. A esse respeito, convém reiterar que o ProEMI foi criado no contexto do PDE, o qual, a partir da assinatura do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, estabelece que os entes subnacionais elaborem, cada qual, seu Plano de Ações Articuladas (PAR), por meio do qual passam a ter acesso aos programas do governo federal. Nesse sentido, no contexto do PAR, o plano de ação pedagógica vinculado ao ProEMI contemplava ações/atividades que seriam gerenciadas pela Secretaria de Estado da Educação, as quais previam tanto a “formação da Equipe de Direção em gestão escolar” quanto “Formação Continuada de Professores e Capacitação em Serviço” (BRASIL, 2009a, p.23). Tal fato, provavelmente influenciou na presença da formação dos profissionais da educação que iriam atuar no ProEMI, no PEE no Rio de Janeiro.

A SEEDUC implantou o ProEMI, a partir da realização de convênios, materializando-se, assim, a parceria entre a iniciativa privada e o setor público no estado. Do ponto de vista legal, a possibilidade da inclusão destes “novos” atores institucionais no contexto da educação em tempo integral ofertada pela rede estadual foi conclamada a partir do Decreto Estadual nº 45.368/2015, que versa sobre o estabelecimento do “Programa de Educação Integral para as Unidades Escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências”. (RIO DE JANEIRO, 2015). Voltado para os ensinos fundamental e médio da rede estadual (RIO DE JANEIRO, 2015, Art. 4º e 5º), o referido Decreto estabelece que:

Art. 4º - O Programa de Educação Integral poderá ser implantado nas unidades escolares a partir de Convênios entre a SEEDUC e instituições públicas ou privadas, com objetivo de atender de forma célere às demandas sociais.

Art. 5º - O Programa de Educação Integral poderá ser contemplado em contrapartida de incentivo tributário e financeiro (RIO DE JANEIRO, 2015).

A observação do Decreto revela, entre outros aspectos, duas questões que já foram preliminarmente debatidas: a da possibilidade de atuação da esfera privada no âmbito público, desconsiderando, assim, a primazia do Estado na gestão e execução da educação, além da

possibilidade de incentivos financeiros e/ou tributários³⁷ para empresas que “contribuam” para a execução de políticas voltadas à educação integral pública.

No caso do estado do Rio de Janeiro, um dos beneficiados com a assinatura do Decreto nº 45.368/2015 foi o Instituto Ayrton Senna. O Decreto, na prática, veio a revigorar uma antiga parceira, pois, de acordo com notícia veiculada, em 06/01/2015, no *site* da SEEDUC “A Solução Educacional para o Ensino Médio é resultado de uma parceria firmada em 2012 entre a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC) e o Instituto Ayrton Senna (IAS)”³⁸. Tal parceria parece ter se mostrado profícua, haja vista que, em 30/09/2015, o mesmo *site* noticiou que “A partir do próximo ano, 13 unidades escolares da rede estadual receberão o Ensino Médio Nova Geração, e outras duas de Médio de Referência, em parceria com o Instituto Ayrton Senna”³⁹.

Entre os documentos que estabelecem o convênio entre as partes, o de número 10, do ano de 2013⁴⁰, é o que sacramenta o acordo entre SEEDUC e IAS. Diz o texto do convênio:

Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) e da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e a Procter & Gamble Industrial e Comércio Ltda. OBJETO: Estabelecido de parceria entre o IAS, a P&G, a SEEDUC e a CODIN, para a aplicação integral, durante a vigência do presente Convênio, dos recursos previstos no art. 9º do Decreto nº 41.483/2008, alterado pelo Decreto nº 43.942/2012, na consecução de atividades na área de educação. PRAZO: 02 (dois) anos a contar da data da publicação no DOERJ. FUNDAMENTO: Lei Federal nº 8.666/93, Lei Estadual nº 287/79 e Decreto Estadual nº 41.528/2008. PROC. Nº E-11/30.552/2012 (RIO DE JANEIRO, 2013).

³⁷ Segundo o Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária (Gastos Tributários), do ano de 2008, publicado pela Receita Federal do Brasil (BRASIL, 2008), incentivos financeiros são os diferimentos tributários, pelos quais as empresas têm parte ou totalidade dos tributos financiados pelo estado. Dessa forma, não há isenção ou redução de impostos, mas sim um prazo maior para o recolhimento, que é feito em parcelas. Por outro lado, os incentivos fiscais representam uma forma de desoneração tributária, ou seja, é uma parcela da arrecadação que o governo não vê. Em outras palavras, “são consideradas desonerações tributárias todas e quaisquer situações que promovam: presunções creditícias, isenções, anistias, reduções de alíquotas, deduções ou abatimentos e adiamentos de obrigações de natureza tributária”

³⁸ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>. Acesso em: 03/09/2018.

³⁹ Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2299715>. Acesso em: 03/09/2018

⁴⁰ O documento, bem como a consulta aos textos de lei que o fundamentam, foi conseguido a partir da Lei Federal nº 12.527, de 18 de novembro de 2011, que “estabelece as diretrizes de transparência dos órgãos públicos e regulamenta o direito de todo cidadão ao acesso à informação, permitindo que ele acompanhe a administração dos recursos públicos”. Nossa consulta deu-se de modo *on line* a partir de *site* disponibilizado pelo Governo do Estado do Rio de Janeiro, disponível em <http://www.esicrj.rj.gov.br/>.

Além deste texto de convênio, há posterior termo aditivo, celebrado pela publicação em Diário Oficial do Extrato de Termo Aditivo, Instrumento, a partir do 6º Termo Aditivo SEEDUC nº 11/2018 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013).

Cabe-nos a análise dos instrumentos legais que celebram e/ou dão fundamentação ao acordo entre o público e o privado. O acordo entre as partes considera como parceiro não só o IAS, mas outras empresas que, a partir da retórica da colaboração com a educação pública estadual, pactuam ações com a SEEDUC. No projeto de educação integral formulado para o Rio de Janeiro, juntamente ao IAS, aparecem a Procter & Gamble (P&G), multinacional do ramo de bens de consumo, além da Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro (CODIN). Na sua proposta para o ensino médio, disponibilizada no *site* do IAS, consta que a parceria com a SEEDUC, juntamente com outras instituições

contempla a construção de um modelo curricular inovador, além de modelos de gestão, formação, acompanhamento e avaliação para educação integral. Validados nas escolas das redes, esses modelos são construídos em coautoria com educadores e jovens (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2019).

Tanto a participação da P&G quanto da CODIN não são aqui analisadas porque não tratam do foco deste trabalho.

A atuação do IAS é decisiva e singular na composição do novo formato de Ensino Médio na rede estadual, especialmente por conta da inclusão de uma nova proposta pedagógica nesta etapa da educação básica e do tempo ampliado na escola. Tratou-se, então, da execução de uma adequação curricular diferenciada para o Ensino Médio de tempo integral que privilegiava o protagonismo juvenil.

O IAS também produziu junto à SEEDUC material destinado às Diretorias Regionais Pedagógicas⁴¹. Trata-se da publicação “Narrativas ProEMI: Tramas e Tessituras das Escolas

⁴¹ As Diretorias Regionais Pedagógicas são núcleos administrativos e pedagógicos criados a partir da implementação do Decreto nº 42.838/2011, que transformou a estrutura básica da SEEDUC em 14 Regionais Administrativas e Pedagógicas, além da DIESP, Diretoria Especial de Unidades Escolares Prisionais e Socioeducativas. Elas estão, atualmente, divididas da seguinte maneira: Região Metropolitana, na cidade do Rio de Janeiro: Diretoria Regional Metropolitana III e IV; na cidade de Niterói: Diretoria Regional Baixadas Litorâneas; em São Gonçalo: Diretoria Regional Metropolitana II; na Baixada Fluminense, na cidade de Duque de Caxias e Nova Iguaçu: Diretoria Regional Metropolitana V e I, respectivamente. Por fim, nas cidades do interior do estado, em Campos dos Goytacazes, a Diretoria Regional Norte Fluminense; em Itaperuna, Diretoria Regional Noroeste Fluminense; em Volta Redonda, Diretoria Regional Médio Paraíba; em Vassouras, Diretoria Regional Centro-Sul; em Petrópolis, Diretoria Regional Serrana I e, por último, em Nova Friburgo, a Diretoria Regional Serrana II.

Parceiras⁴²” (INSTITUTO AYRTON SENNA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, s/d). Em síntese, o material apresenta a parceria entre o IAS e a SEEDUC que, a partir de um redesenho curricular, valoriza, segundo os autores, o processo de ensino e aprendizagem rumo à colaborativa construção da educação integral.

Outra publicação tem o título “Diretrizes para a política de educação integral: solução educacional para o Ensino Médio – Modelo Pedagógico: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem” (INSTITUTO AYRTON SENNA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO, s/d). No texto há a preocupação, logo nos parágrafos iniciais, de deixar claro que existe um debate acerca do conceito de educação integral, compreendida como um processo transformador da escola atual, que valoriza concepções humanas do educando. Assim, de acordo com o próprio documento, ele adota como referência a “Concepção de educação integral, que compreende o desenvolvimento de competências para que o jovem possa atuar com autonomia na escola e na vida” (s/d, p. 9).

Para a composição dessa noção protagonista, o redesenho curricular vai ao encontro da demanda da ampliação do tempo na escola. Além das atividades curriculares obrigatórias por lei, as seguintes disciplinas⁴³ passaram a compor o desenho curricular das unidades escolares que serviram à parceria: Projeto de Vida, Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa, Cultura e Mídia, Cultura e Arte, Estudos Orientados, Cultura Corporal, Letramento em Matemática e Letramento em Língua Portuguesa (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2005; PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015 e 2016). Buscamos, sinteticamente, apresentar cada uma delas no quadro 3:

⁴² Tal publicação não possui data de publicação por não possuir Ficha Cartográfica registrada. Trata-se, ao que parece, de um material de consumo interno. A cópia consultada neste texto está disponível no endereço https://issuu.com/rleite3/docs/arquivo_revisado_03-03_singlepage Acesso em 24 jul. 2018. A referência, na bibliografia do trabalho, seguiu o regramento da ABNT para esses casos específicos.

⁴³ Evidenciamos que, embora essas atividades sejam apresentadas como projetos, constam em quadro de horários e dentro dos projetos político-pedagógicos das escolas como disciplinas, mesmo que a elas não sejam aferidas notas ou outras avaliações quantitativas, sendo apenas a presença do aluno obrigatória aos momentos de aula.

Quadro 3. Disciplinas incorporadas pelo ProEMI a partir da parceria estabelecida entre a SEEDUC e o IAS

Disciplinas	Objetivos
Projeto de Vida	Promover ações de incentivo aos projetos de vida dos estudantes, à atuação e à organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. Também objetiva o fortalecimento do protagonismo juvenil frente à sociedade.
Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa	Propiciar a aproximação dos estudantes com o modo pelo qual a ciência é produzida e socializada, possibilitando vivências práticas de produção de sentido, desenvolvimento de experiências em diferentes formatos, de produção de conhecimento e abordagem de questões de ordem ética, próprias do campo científico.
Cultura e Mídia	Descortinar os eventos ligados à informação e sua influência pela mídia. Estabelecer projetos de comunicação escolar, vinculados à composição de meios de comunicação e informação na escola.
Cultura e Arte	Ampliar os conceitos de arte nos alunos, de modo a ratificar a importância desse aspecto na formação integral do estudante.
Estudos Orientados	Ampliar a noção de autogestão dos estudantes a partir do desenvolvimento de habilidades de pesquisa, liderança, grupos de trabalho dentre outras habilidades.
Cultura Corporal	Produzir conhecimento acerca da cultura corporal em conjunto com conhecimentos adquiridos em cada sociedade.
Letramento em Matemática e	Garantir a revisão dos conteúdos da área de matemática, contextualizando o aprendizado à realidade do aluno.
Letramento em Língua Portuguesa	Garantir a revisão dos conteúdos da área de Língua Portuguesa, contextualizando o aprendizado à realidade do aluno.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Instituto Ayrton Senna (2015) e nos Projetos Políticos Pedagógicos de 2015 e 2016 da escola analisada.

Como exemplo, destacamos a disciplina de Projeto de Vida que, como o próprio nome indica, tem por objetivo a elaboração de um projeto que revele os objetivos e expectativas do aluno para além do Ensino Médio, devendo trabalhar com a noção de liderança e protagonismo (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015). Professores de quaisquer áreas do conhecimento poderiam ministrar a disciplina, obedecendo as diretrizes do material elaborado pelo IAS em conjunto com o governo do estado, a partir da SEEDUC. No primeiro ano da parceria, os professores das disciplinas do currículo diferenciado foram convocados para treinamentos junto a integrantes da SEEDUC e do IAS. Ainda sobre a disciplina de Projeto de Vida, um dos

entrevistados cita que esses treinamentos garantiam um norte sobre como trabalhar com determinados temas:

Eu acredito que a orientação que se tinha quando eles [o IAS] estavam era um pouco maior. Era um norte. Você pega um professor de língua portuguesa, matemática, biologia para dar aula às vezes de “Projeto de Vida”, que é uma coisa que ninguém conhece pela formação. Falta um direcionamento, infelizmente. Qual é a saída do parceiro? [...] Lógico, a gente acha que entende, que tem um instinto. Mas a gente não tem certeza do está falando porque vai ter muita coisa que a gente não vai conseguir dar conta de explicar. Por isso é preciso ter alguém formado nessa área para passar alguma ideia para gente (DIRUNID).

A fala remete à ideia de que as disciplinas incorporadas pelo ProEMI tinham, em sua maioria, aspectos distintos daqueles trabalhados comumente em sala de aula. Assim, careciam os docentes responsável por elas de algum norteamento para o preparo das aulas. A imagem a seguir mostra a proposta das aulas da disciplina de Projeto de Vida para o 1º ano a partir de temas e atividades.

Imagem 1. Caderno do Protagonista – Projeto de Vida. 1 ano, 1 semestre.

Mapa de atividades

	Atividade	Conteúdo	Duração prevista	Página
Atividade 1	Para início de conversa...	Levantamento das expectativas para os três anos do Ensino Médio integral. Apresentação do plano de curso.	2 tempos	-
Atividade 2	Uma formação protagonista	Reflexão sobre o valor dos estudos e o que é ser um estudante protagonista.	2 tempos	p. 4
Atividade 3	Autogestão I	Início do módulo de Autogestão, dedicado ao desenvolvimento dessa competência.	2 tempos	p. 6
Atividade 4	Identidade: quem sou eu?	Reflexão sobre identidade e a relação com o outro, a escola, a comunidade, a cidade, o país e o mundo.	3 tempos	p. 10
Atividade 5	Álbum de Cartografia pessoal	Início da elaboração desse instrumento de registro que será utilizado durante todo o Ensino Médio.	3 tempos	p. 12
Atividade 6	Autogestão II	Segunda atividade dedicada ao desenvolvimento da competência de autogestão.	2 tempos	p. 14
Atividade 7	Você é mascarado?	Reflexão sobre máscaras sociais e intervenção artística na escola.	4 tempos	p. 17
Atividade 8	Autogestão III	Terceira atividade dedicada ao desenvolvimento da competência de autogestão.	2 tempos	p. 18
Atividade 9	Não posso mais viver sem mim!	Investigar como está a autoestima e a autoconfiança dos estudantes.	2 tempos	p. 21
Atividade 10	Nosso cartão postal	Identificação e reflexão sobre os "cartões postais" dos locais em que vivem.	3 tempos	-
Atividade 11	Rolé Cultural	Planejar a realização de visitas a equipamentos culturais da cidade e do estado.	4 tempos	-
Atividade 12	Autogestão IV	Quarta atividade dedicada ao desenvolvimento da competência de autogestão.	2 tempos	p. 24
Atividade 13	A imagem diz que...	Promover exercício para o descondicionamento do olhar, a partir da leitura de retratos.	2 tempos	-
Atividade 14	A sua imagem na rede: selfie!	Refletir sobre os <i>selfies</i> , autorretratos que carregam inúmeros discursos sobre as identidades.	2 tempos	p. 27
Atividade 15	Identidade na rede!	Debate regrado, sobre os impactos das redes sociais nas identidades e de seus usos na escola.	3 tempos	-
Atividade 16	Autogestão V	Quinta atividade dedicada ao desenvolvimento da competência de autogestão.	2 tempos	p. 29
Atividade 17	Na mira da mídia	As identidades de sujeito (de consumo e participativo) nas publicidade e mídias jovens. Produção radiofônica.	4 tempos	-
Atividade 18	Professor(a) autor(a)	Atividade em que o professor elabora e planeja a aula a partir de um tema do universo juvenil.	4 tempos	-
Atividade 19	Rolé Cultural	Preparação, realização e avaliação da primeira visita a equipamentos culturais da cidade e do estado.	3 tempos	-
Atividade 20	Autogestão VI	Sexta atividade dedicada ao desenvolvimento da competência de autogestão. Avaliação do semestre.	3 tempos	p.32

© Instituto Ayrton Senna 2015
Projeto de Vida – 1ºano/1ºsemestre
3

Fonte: Instituto Ayrton Senna (2015, p. 3)

Parte considerável do conteúdo que se refere ao Projeto de Vida levanta hipóteses para a evasão escolar e, a partir daí, dedica-se a trabalhar questões emocionais e de liderança dos alunos (INSTITUTO AYRTON SENNA, 2015), entre outros aspectos.

Fica evidente, portanto, a ampliação da carga horária nas escolas que aderiram ao ProEMI, muito embora essa ampliação tenha se efetivado a partir das diretrizes do parceiro privado. Cabe-nos questionar a proposta ProEMI na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro: trata-se, à luz dos conceitos já apresentados, de proposta efetiva de educação integral na esfera pública? Como já dissemos, a ampliação do tempo na escola não condiz, necessariamente, com a perspectiva de uma educação integral. Esta requer uma concepção humanista e cidadã em conjunção ao currículo regular. Nesse sentido, embora o ProEMI possua um currículo diferenciado e tempo integral na escola, pode não apresentar, necessariamente, os aspectos que pontuamos como fundamentais à educação integral. Embora a discussão curricular seja instigante, destacamos, contudo, que não se constitui objeto deste estudo.

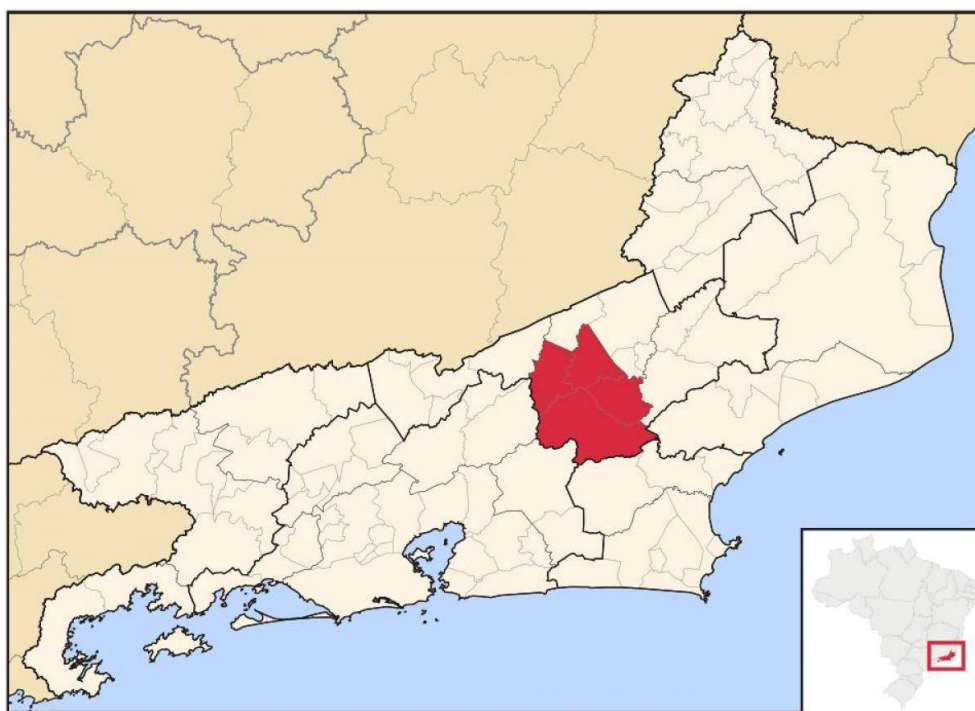
3.2 – Nova Friburgo, sua educação e a escola pesquisada

Para caracterizar o município de Nova Friburgo, utilizamos dados do IBGE, bibliografia da formação história da cidade, bem como textos fornecidos pela imprensa, sobretudo a local. Esta parte ganha relevância a partir do momento em que se percebe a importância da análise de conjunturas na história. Assim, distinguimos meros fatos de acontecimentos e passamos a analisar a escola do estudo de caso a partir de um todo maior, ou seja, da sua inserção social. Nesse sentido, é importante destacar o ensinamento de Souza (1984, p. 11) ao trazer que “A importância das análises a partir dos acontecimentos é que eles indicam sempre certos ‘sentidos’ e revelam também a percepção que uma sociedade ou grupo social, ou classe tem da realidade e de si mesmos”.

Localizada na região serrana do Rio de Janeiro, Nova Friburgo é conhecida como “Suíça Brasileira” por conta da alusão à sua história que fez com que seu nome fosse dedicado ao Cantão de Fribourg, na Suíça. Em 1818, através de Decreto, D. João VI criou nas terras altas fluminenses um núcleo populacional que contou com a presença de imigrantes europeus, em sua maioria suíços (ARAÚJO e MAYER, 2003).

Essa narrativa, envolta em uma criação ideologizada e insistentemente disseminada na cidade até os dias de hoje, transformou-se no que o professor e historiador João Raimundo de Araújo chamou de “construção do mito da ‘Suíça Brasileira’”. Para ele, a “invenção do mito da Suíça brasileira para Nova Friburgo partiu de uma construção de setores da elite local interessada em mostrar a constituição de uma cidade moderna, progressista, industrializada” (ARAÚJO, 2006, p. 7). A formação social da cidade, no entanto, não é fundamentalmente suíça, embora exista considerável apoio de grupos imigrantes dessa região. Sua história é fundada na multiplicidade de povos que aqui se fixaram e trabalharam a terra, sobretudo a partir da mão de obra escrava tão em evidência na primeira metade do século XIX.

Imagem 2. O município de Nova Friburgo dentro da geografia do Rio de Janeiro



Fonte: <https://pt.map-of-rio-de-janeiro.com/munic%C3%ADpios-mapas/nova-friburgo-mapa> Acesso em 17 jun. 2019

Para uma melhor compreensão da conjuntura atual do município, apresentamos o quadro 4 que, ao sintetizar dados geográficos e socioeconômicos da cidade, revela que muito tem a avançar para se aproximar do contexto suíço.

Quadro 4 - Dados geográficos e socioeconômicos do município de Nova Friburgo

Geografia	Área da unidade territorial [2017]	935,429 km ²	
	Esgotamento sanitário adequado [2010]	82,8 %	
	Arborização de vias públicas [2010]	38,3%	
	Urbanização de vias públicas [2010]	58,2%	
População	População estimada [2018]	190.084 pessoas	
	População no último censo [2010]	182.082 pessoas	
	Densidade demográfica [2010]	195,07 hab/km ²	
Trabalho e rendimentos	Salário médio mensal dos trabalhadores formais [2016]	1,8 salários mínimos	
	Pessoal ocupado [2016]	57.684 pessoas (31,2%)	
	Percentual da população com rendimento nominal mensal <i>per capita</i> de até 1/2 salário mínimo [2010]	25,8 %	
Educação	Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade [2010]	98,7 %	
	IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental [2017]	5.9	
	IDEB – Anos finais do ensino fundamental [2017]	4.4	
	IDEB – Ensino médio [2015-2017]	2015	2017
		4,3	4,7
	Matrículas no ensino fundamental [2018]	22.721 matrículas	
	Matrículas no ensino médio [2018]	5.938 matrículas	
	Docentes no ensino fundamental [2018]	1.454 docentes	
	Docentes no ensino médio [2018]	705 docentes	
	Número de estabelecimentos de ensino fundamental [2018]	139 escolas	
Número de estabelecimentos de ensino médio [2018]	43 escolas		

Fonte: Elaborado com base em dados de: IBGE disponíveis em IBGE Cidades <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama> Acesso em 02 jan. 2019; INEP, IDEB, Resultados e Metas <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> Acesso em 20 jun. 2019.

Dos números, em uma análise preliminar, percebe-se, em comparação aos índices nacionais, dados que sinalizam para uma cidade com qualidade de vida ao menos regular. Se comparada, por exemplo, ao IDH do estado do Rio de Janeiro, com índice de 0,761 e ao Brasil, com número de 0,699 (ano-base 2010), o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), de 0,745 (ano-base de 2010) é bastante satisfatório⁴⁴.

A escola pesquisada está localizada nas imediações do bairro de Olaria, bairro mais populoso da cidade, com quase 60 mil habitantes⁴⁵. A localidade apresenta problemas pontuais, sobretudo quanto à desorganização do trânsito, ocupação irregular do solo para construção de

⁴⁴ Os índices foram retirados do IBGE, em informações sobre cidades e estados, e do Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH), do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), disponível em <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idhm-municipios-2010.html> Acesso em 20 jun. 2019.

⁴⁵ A VOZ DA SERRA, Jornal. Disponível em <http://acervo.avozdaserra.com.br/noticias/bairro-mais-populoso-de-nova-friburgo-olaria-apresenta-problemas-pontuais> Acesso em 17 jun. 2019.

moradias e violência gerada pelo tráfico de drogas. Não raro, os confrontos armados ocorrem nas áreas mais periféricas do bairro impossibilitando, inclusive a ida de alunos à escola.

A principal atividade econômica de Nova Friburgo é a confecção de moda íntima, e é justamente em Olaria onde o comércio de *lingerie* se destaca. Especialmente nos finais de semana, a cidade recebe muitos turistas que se entulham nas estreitas ruas atrás de novidades em moda íntima. O movimento faz o mercado de confecções avançar, ramo profissional que mais emprega no município, gerando, também, benefícios a setores próximos, como restaurantes e fábricas têxteis. Atualmente, Friburgo é conhecida nacionalmente como a “capital da moda íntima”. Segundo Laino (2016), que estudou o fenômeno sob um aspecto de seleção e exclusão econômico-financeiro, é a Fevest, Feira de Produtos de Confecções de Nova Friburgo, realizada anualmente, que resguarda a alcunha de “capital da moda íntima” à cidade. Nesse evento, expositores reunidos apresentam seus produtos em desfiles e coquetéis para empresários do Brasil e do exterior. Além disso, há negócios girando em torno da compra e venda de maquinários específicos para a ampliação do processo de produção.

Como não poderia deixar de ser, nesse contexto se deflagram lutas sociais em que a educação de Nova Friburgo está inserida e onde se localiza a escola analisada neste trabalho. A cidade conta, segundo a SEEDUC, com 25 estabelecimentos de ensino públicos estaduais (RIO DE JANEIRO, 2019)⁴⁶. Já no que se refere à educação municipal, são 147 unidades, incluindo as escolas de ensino fundamental no primeiro segmento e as creches (NOVA FRIBURGO, SME, 2019).

A instituição pesquisada, que além do ensino médio atende também o segundo segmento do ensino fundamental e a educação de jovens e adultos, é a segunda maior da cidade e seus números de matrículas, dentro do recorte temporal da pesquisa, podem ser verificados na tabela abaixo:

⁴⁶ C. E. Augusto Spinelli, C. E. Canadá, C. E. Carlos Maria Marchon, C. E. Dr. Feliciano Costa, C. E. Dr. Galdino do Valle Filho, C. E. João Bazet, C. E. Dr. Tuffy El-Jaick, C. E. Dr. Vicente de Moraes, C. E. Eduardo Breder, C. E. Emilia Roschemant, C. E. Etelvina Schottz, C. E. José Martins da Costa, C. E. Júlio Salusse, C. E. Padre França, C. E. Padre Madureira, C. E. Prof. Carlos Cortes, C. E. Prof. Jamil El-Jaick, C. E. Prof. Zélia dos Santos Cortes, C. E. Raphael Luiz de Siqueira Jaccoud, C. E. Salustiano José Riberio Serafim, CEJA Nova Friburgo, Centro Familiar de Formação por Alternância – C. E. Agrícola Rei Alberto I, CIEP 480 - Prof. Luiz Carlos Veronese, E. E. Marçílio Dias, I. E. de Nova Friburgo,

Tabela 1. Matrículas na escola pesquisada - 2015-2016

Etapa/modalidade	Matrículas			
	2015		2016	
Ensino fundamental (segundo segmento)	382		544	
Ensino médio regular	300		206	
Ensino médio tempo integral (ProEMI)	73		109	
Programa de correção de fluxo (ensino fundamental)	28		22	
Nova Educação de Jovens e Adultos (NEJA ensino médio)	<i>1º Sem.</i>	<i>2º Sem.</i>	<i>1º Sem.</i>	<i>2º Sem.</i>
	91	78	243	192
TOTAL	<i>1º Sem.</i>	<i>2º Sem.</i>	<i>1º Sem.</i>	<i>2º Sem.</i>
	874	961	1.124	1.073

Fonte: Elaborado a partir de informações disponibilizadas pela Secretaria da escola (2019).

A maior parcela de alunos está concentrada no segundo segmento do ensino fundamental, uma vez que é no sexto ano onde se concentra a maciça transferência de alunos da rede municipal para a estadual, no âmbito do ensino público. No ano de 2015, por exemplo, existiam quatro turmas de sexto ano no turno vespertino (turmas 601, 602, 603 e 604), resultando em 144 alunos, que representavam o índice de 16,4% de todos os discentes no 1º semestre e 14,9% no segundo⁴⁷. O ensino médio regular (2º e 3º anos no turno matutino e 1º, 2º e 3º anos no noturno) contava ao todo com onze turmas e 300 alunos matriculados (34,3% dos alunos no 1º semestre e 31,2% no segundo). Por fim, o ensino médio em tempo integral contava com quatro turmas de primeiro ano devido a sua primeira etapa de implantação, totalizando 8,3% dos alunos totais da escola no primeiro semestre de 2015 e 7,5% no segundo semestre do mesmo ano. Destaca-se, também, a queda no número de matrículas no ensino médio regular entre os anos analisados (de 300 alunos para 206, o que representa uma queda de 68,6%), justificada por conta da transição para o ProEMI. Em 2016, tanto o primeiro quanto o segundo ano do ensino médio já integravam o ProEMI, deixando apenas o terceiro ano no turno matutino e o primeiro, segundo e terceiro anos regulares com oferta de vagas apenas para o noturno. Em contrapartida, as matrículas no ProEMI aumentaram naquele ano, de 73 alunos para 109 (o que

⁴⁷ Há uma diferença entre os números de matrículas entre o primeiro e o segundo semestre por conta das matrículas do NEJA. Nessa modalidade, as séries são semestrais e não anuais como no ensino regular, de modo que o aluno consegue terminar o ensino médio em dois anos (quatro semestres) e não em três, como no ensino médio regular. Essa diferença de um ano para a formação de alguns alunos afeta a contagem geral dos discentes da escola.

representa um aumento de 149,3%), uma vez que foi reduzida a oferta de ensino médio regular no turno matutino.

Estruturalmente, a escola conta com 18 salas de aula com, ainda, um auditório, uma biblioteca, uma sala de multimídia, uma secretaria, uma sala de Agente de Pessoal⁴⁸, um almoxarifado, um laboratório de ciências, um laboratório de informática, um depósito de material didático, sala de direção, sala para a coordenação, um depósito para merenda escolar, uma cozinha, uma sala anexa para armazenamento de material de limpeza, um ginásio poliesportivo coberto, uma quadra de esportes descoberta, um campo de grama sintética, uma casa para caseiro, onze banheiros, um refeitório, uma sala de ferramentas, sala dos professores, sala para banda marcial, uma sala temática (destinada ao ProEMI), uma sala para o grêmio estudantil, uma sala de recursos multifuncional, além de amplo espaço de convivência.

Trabalham na escola noventa servidores efetivos concursados, sendo catorze funcionários do setor administrativo (direção, coordenação pedagógica, orientação educacional, coordenação de disciplina, secretaria e biblioteca), duas merendeiras e três funcionários destinados à limpeza e à manutenção predial. Todos os demais são docentes. Além dos funcionários concursados, existem os terceirizados cujo número varia devido à alta rotatividade, fruto da precarização dos contratos de trabalho.

A instituição foi construída em 1973, porém, como relata Ângelo (s/d)⁴⁹, em 1996, uma enchente causou grandes danos à escola, destruindo arquivos, equipamentos, além de livros e móveis, fato que exigiu significativo investimento público na sua recuperação. Devemos lembrar que, devido à configuração geográfica de Nova Friburgo, os desastres naturais, infelizmente, são relativamente frequentes, problemática que afeta toda a sua população, especialmente aqueles que integram as classes sociais mais baixas.

É nessa instituição que grande parcela dos empregados do setor têxtil busca matrícula para seus filhos, contribuindo para que possa ser caracterizada como uma escola de filhos de operários assalariados.

⁴⁸ A função de Agente de Pessoal foi estabelecida pelo Decreto nº 19.556/93 e pela Resolução SAD nº 2.400/94. Sua função dentro das unidades escolares é a de orientar a execução das rotinas e procedimentos referentes à administração de recursos humanos do estado (RIO DE JANEIRO, 1994).

⁴⁹ Disponível no *blog* do ProEMI da escola, cujo endereço foi propositalmente omitido para impedir sua identificação. Acesso em 31 dez. 2018.

À época da opção pelo tempo integral, críticas quanto à adoção de um projeto pedagógico de jornada ampliada em uma localidade onde jovens entram cada vez mais cedo no mercado de trabalho, tiveram eco entre os docentes. No entanto, é importante salientar que as críticas não residiam sobre a implantação especificamente do tempo integral, mas sobre a conjuntura na qual o programa seria implantado. Acreditava-se que a admissão do programa não atenderia às especificidades da localidade, uma vez que era comum aos discentes da escola o trabalho em meio período. O que os docentes discutiam não se tratava de um apoio à entrada de jovens de até 17 anos no mercado de trabalho, mas de críticas à execução de um programa sem o necessário acompanhamento de medidas de assistência estudantil/social que busquem ir de encontro à evasão dos alunos, por exemplo.

Nesse contexto, é importante observar que já a emenda constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2009b), versa sobre a obrigatoriedade de estudo na faixa etária de 4 a 17 anos com a “intenção de universalizar o ensino médio à população brasileira, contribuindo para que sua especificidade, como etapa final da educação básica, seja reforçada” (MOEHLECKE, 2012, p. 53). Assim, em uma ocorrência ideal, esses jovens seriam mantidos na escola até a formação no ensino médio e optariam por formação de nível técnico e/ou superior adequada.

3.3 – O ProEMI e o IAS em uma escola de Nova Friburgo, RJ

Bourdieu chamou de “caso particular do possível” (1989, p. 31-32) a abordagem reservada de um objeto de estudo. Atento a obra do teórico, este trabalho buscou analisar a implantação de um programa de ampliação da jornada escolar em uma escola pública, localizada em Nova Friburgo, RJ, tendo por referência a atuação de parceiros privados.

A execução de programas de educação no âmbito público demanda uma série de atitudes, além da admissão de cuidados preliminares. Destacamos aqui aqueles que se associam à adoção de um sistema que amplia a jornada escolar para o tempo integral e que, de alguma maneira, almejam a educação integral em escolas públicas de ensino médio.

A crise que se instalou na educação pública nacional, fruto de anos de descaso, com alguns avanços e retrocessos ao longo do período, trouxe à educação o que, anteriormente, se restringia aos debates econômicos, qual seja: o papel do Estado na gestão da educação pública, responsabilizando-se por uma área que, no conceito de alguns, poderia ser entregue à iniciativa

privada para que, como seu ímpeto empreendedor, elevasse a qualidade e, conseqüentemente, os resultados dos índices educacionais. Tais questões já foram discutidas no Capítulo 1, sobretudo na seção 1.3, que tratou da construção do discurso que busca legitimar o privatismo na educação como saída para crise.

Também como já salientados, lançamos mão de entrevistas semiestruturadas com professores e outros servidores da SEEDUC para esclarecer pontos acerca da parceria entre o IAS e a secretaria na composição de um programa de ensino médio público de tempo integral. Assim, com vistas a garantir uma lógica organizacional, empreendemos a categorização dos assuntos debatidos nas entrevistas, de modo que elas aparecem divididas conforme o exposto no quadro 3.

Quadro 5. Categorização das entrevistas.

	Categorias	Subcategorias	Síntese da categoria
1	Percepção do entrevistado sobre educação (em tempo) integral	Concepções de educação integral	Na categoria 1, buscou-se verificar como os entrevistados conceituam e diferenciam a educação integral da educação de tempo integral.
		Concepções de educação em tempo integral	
2	O ProEMI na escola analisada	Período anterior ao investigado no trabalho (antes de 2015)	Apresenta o processo de implementação do ProEMI na escola pesquisada nos anos de 2015 e 2016, incluindo sua recepção, ocorrida anteriormente.
		Período que compreende o recorte do trabalho (anos de 2015 e 2016)	
3	O IAS na escola analisada	Ações do parceiro privado na execução do ProEMI	Por fim, na categoria 3, traçamos a complementação a partir das falas focando nas ações empreendidas pelo IAS e as impressões dos atores da pesquisa sobre essas ações.
		Impressões acerca das ações do parceiro privado na execução do ProEMI	

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir da transcrição das entrevistas (2019).

No que tange à unidade escolar pesquisada, ao procedermos às entrevistas com os sujeitos selecionados, verificamos certa insegurança na distinção entre os conceitos de educação integral e educação de tempo integral, tal como discutido no capítulo 2. Aliás, é

bastante comum o uso de ambos os termos como se sinônimos fossem. Assim, quando indagados sobre o que pensam ser educação integral, responderam:

Para mim educação integral seria uma educação que integrasse todas as habilidades, mas não sei explicar. Seria de integral não no sentido de horário a mais, horário estendido, assim como integrando o ser. Não só com disciplinas da grade comum curricular, mas também com formação de cidadania, do ser humano (DIRUNID).

Geralmente, após alguma complementação ou comentário foi comum verificar, de modo espontâneo, a necessidade de o entrevistado lapidar um julgamento melhor, de modo a garantir um conforto teórico. O exemplo seguinte é prova disso:

É uma escola que realmente tenha o comprometimento com a transformação. Com a transformação social, intelectual. Pra mim, na minha cabeça, escola de tempo integral é isso, não é só manter o aluno aqui e dizer que tem uma escola de tempo integral, mas é uma escola que realmente, tem um projeto voltado mesmo para uma mudança, para uma transformação. É o que eu acredito que é uma escola de tempo integral (PROFB).

O posicionamento, sobretudo por conta da expressão “escola de tempo integral”, levou a outra questão, aquela que trata do aumento da carga horária escolar para a efetivação da educação integral e de tempo integral. Nesse sentido, uma das resposta foi: “Eu até acho que realmente dá para estabelecer essa diferença, mas ao mesmo tempo, creio eu, que pode acoplar, entendeu? Parece que as duas coisas podem caminhar juntas sim...” (PROFB). Assim, o professor entrevistado buscou valorizar a conjunção do tempo integral com a educação integral, de forma que a oferta do tempo integral se constitua estratégia voltada para a conquista de uma concepção de educação integral, embora esta não dependa daquela. Tal direcionamento encontra amparo em textos que discutem a necessidade não só apenas de ampliação de carga horária na escola, mas também dela, desde que resguardados os recortes sobre qual deve ser a escola com o tempo ampliado. É o que argumenta Cavaliere (2007), em texto em que reflete sobre as relações entre o tempo de escola e a qualidade do trabalho educativo que se realiza dentro dela. Para a autora, seria inócuo a escola de tempo integral que apenas reproduzisse a escola convencional.

Por diferente linha de raciocínio, outro professor entrevistado trata a educação em tempo integral como uma oportunidade para o enfrentamento de diferentes aspectos da vida dos discentes e de seus familiares. Segundo ele,

Acredito que ensino [em tempo] integral, além de proporcionar um tempo mais longo no espaço educativo, facilita a organização objetiva da vida

familiar atual, na qual os pais ou responsáveis trabalham o dia inteiro. Desse modo, há uma situação social que tal modelo de organização escolar ajuda a minimizar; além disso, esta é uma ação de política pública que visa retirar por um tempo maior, o jovem de um possível contato com as diversas formas de violência presentes em nossa sociedade (PROFA).

Nesse sentido, ainda que a discussão esteja centrada na questão do tempo integral como aquele que pressupõe um tempo maior na instituição, o entrevistado destaca a questão da proteção social no ensino integral. Sendo assim, tempo integral e proteção social surgem como temáticas que caminham juntas no cenário educacional brasileiro contemporâneo e estão relacionadas porque são complementares.

O ProEMI, a partir da sua criação, representou para o ensino médio público estadual, a oferta de educação de tempo integral nessa etapa de ensino. O programa foi implantado na escola pesquisada no ano de 2013, sendo que somente no ano de 2015 teve a participação do IAS como parceiro privado. Em síntese, consideraremos, então, duas fases do ProEMI na escola pesquisada: a primeira, em 2013, como mencionado, sem a participação de parcerias com instituições privadas; e, a segunda, a partir do recorte temporal, de 2015 a 2016, já com vinculação ao IAS. Nesse período foi possível verificar nas entrevistas duas justificativas para a implantação do ProEMI naquela escola, sintetizadas a partir do depoimento da Coordenadora Pedagógica. Segundo ela, algumas visitas de representantes do IAS foram realizadas à instituição, as quais tinham como objetivo a verificação das condições infraestruturas da unidade, algo que, pelo relato, determinou a escolha da escola como recebedora do ProEMI com a parceria do IAS.

Todas as avaliações que o Instituto Ayrton Senna fez aqui na escola, todos eram empregados de lá. Eu participei de uma que fizeram aqui na escola e eles gostaram muito. O que ficou bem claro para mim é que, apesar de tudo, esta escola aqui tinha suporte, pelo menos a questão do espaço físico, que eu acho que nas outras escolas não tinham. Espaço físico, tinha sala, tinha material... Essas coisas todas que, na época, tinha direitinho, mas isso porque tinha uma verba extra por causa da parceria. O espaço era bom [...].

A questão do espaço físico, portanto, é relevante à discussão realizada. Possuindo a escola adequado espaço para a realização de atividades (como, aliás, mencionado detalhadamente na seção 3.2), sejam elas a partir das disciplinas socialmente construídas no espaço de sala de aula ou em espaços externos, sua adequação ao ProEMI era viável. A questão do espaço físico adequado às atividades pedagógicas é imperativa à educação, sobretudo a de tempo integral. Escolano (2001, p.45) coloca a escola, inclusive, como complemento ao espaço da casa dos estudantes e, por isso, deve ter estrutura condizente para auxiliar na formação

humana dos alunos: “Tanto o abrigo da casa ou da escola são construções fundamentais para acolher e proteger o homem no mundo”.

O outro ponto importante para a escolha da escola para sediar a parceria do ProEMI com o IAS, reside no combate às desigualdades sociais e educacionais da localidade onde a unidade está inserida. Em outras palavras, a opção pela escola para implantação do ProEMI junto com a parceria da iniciativa privada foi influenciada pelo perfil socioeconômico das famílias onde a instituição está localizada. A Coordenadora Pedagógica trata dessa questão na sua entrevista: “Verdade seja dita: os nossos alunos são pobres. Quem estuda em escola pública é pobre e precisa do dinheiro para ajudar em casa. A gente vê isso muito nitidamente”. A entrevistada fala da disparidade econômica que ronda a maior parte daqueles que se servem do ensino público no Brasil. No entanto, é necessário realizar algumas ponderações sobre esse tema no contexto da escola analisada. Para tanto é importante destacar que o Documento Orientador do ProEMI 2014 (BRASIL, 2014c, p. 15) ressalta que a adesão ao programa se dará, a partir do ano de 2013, a todas

as escolas que fazem parte dos sistemas de Educação Estaduais e Distrital, incluindo as escolas Normal Médio, do Campo e de Ensino Médio Integrado. A adesão ao ProEMI será realizada pelo Secretário de Educação Estadual ou Distrital, por meio do PAR/SIMEC indicando, a cada ano, as escolas que estarão participando do programa.

Ou seja, em outras palavras, a adesão ao programa se dava a partir da adesão, realizada pelo Secretário de Educação, diretamente no Plano de Ações Articuladas (PAR). A questão da disparidade socioeconômica só aparece em documento posterior, do ano de 2016. Este menciona que “são passíveis de atendimento as escolas com no mínimo 10 (dez) estudantes matriculados no Ensino Médio regular de acordo com o Censo Escolar do ano anterior ao da adesão” (BRASIL, 2016, p. 5). Complementa, ainda, que, divididas em três grupos⁵⁰, entre as escolas optantes pelo ProEMI terão prioridades aquelas dos grupos 1 e 2, sendo que, no grupo 1, estão localizadas as unidades que, em 2014, receberam recursos do programa e, no grupo 2, as escolas que “apresentam Índice de Nível Socioeconômico baixo ou muito baixo segundo a classificação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira e que não se enquadrem no critério do Grupo 1” (BRASIL, 2016, p. 5).

⁵⁰ Em síntese, no grupo 1 estariam incluídas as escolas que receberam recursos para o ProEMI em 2014. No 2, as escolas com nível socioeconômico baixo ou muito baixo segundo índice de classificação do INEP. Por fim, no grupo 3, as demais escolas de ensino médio.

O Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE)⁵¹ disponibilizado pelo INEP pela última vez em 2015 com dados daquele ano, traz nota técnica apensada que traduz a metodologia utilizada para análise dos dados aferidos (MEC, 2015). Na configuração para análise dos números, as escolas foram divididas em seis grupos, sendo que o grupo 1 congrega as escolas com INSE médio mais baixo e o grupo 6, com o mais alto. Naquela conjuntura, a escola pesquisada fazia parte do grupo 4, com média do indicador de nível socioeconômico dos alunos em 51,49.

Se compararmos os números de 2015 com os dados recolhidos pelo INEP entre os anos de 2011 e 2013, o INSE era ainda maior, de 52,28, o que colocava a escola, àquela época, no patamar de classificação como “Médio Alto”, dado que ainda não se adotava a classificação em grupos, como em 2015. Nesse sentido, inferimos que a adesão da escola analisada ao ProEMI em 2013, ainda sem a parceria com o IAS, ocorreu por uma opção da SEEDUC e que seu retorno, no ano de 2015, já com a parceria do instituto, se deu por conta da unidade estar incluída no grupo 1, ou seja, aquele que congregava unidades que já tinham recebido, em 2014, recursos oriundo do programa (BRASIL, 2016). A questão socioeconômica, embora evidente na unidade, é contradita pelos números aferidos no INSE.

Outro ponto que destacamos nos números do INSE é que a colocação da escola na classificação de nível “Médio Alto” faz referência ao comparativo entre escolas do Brasil, ou seja, mesmo que a unidade apresente o nível “Médio Alto”, isso não significa, necessariamente, que ela seja constituída por alunos com condições socioeconômicas mais favoráveis. Assim, portanto, a partir do contexto nacional e baseando-se nos números aferidos em outras unidades, a escola foi incluída naquele nível.

Sabemos que, no estado do Rio de Janeiro, por conta de sua primazia entre as cidades brasileiras, local onde as contradições econômicas ficam ainda mais evidentes, toda uma disparidade social é refletida na escola. Em dossiê intitulado “As Desigualdades Diante da Educação e Seus Efeitos Sociais”, Barbosa (2007) elenca alguns desafios à educação pública na centralidade da questão social. Segundo a autora, “questões relativas à escolaridade, educação e desigualdades sociais contemporâneas, têm sido objeto de particular atenção dos cientistas brasileiros” (BARBOSA, 2007, p. 9). Em complemento, analisa pontos importantes, tais como: a escolarização nos diferentes grupos sociais, que engloba questões de classe, gênero

⁵¹ Disponível em <http://portal.inep.gov.br/web/guest/indicadores-educacionais> Acesso em 22 jul. 2019.

e etnia; a relação entre educação e trabalho; a escola como instituição de enfrentamento político, ideológico e religioso dentre outros.

Por caminho semelhante, Garcia e Hillesheim (2017) trabalham a questão da pobreza de modo a vinculá-la às desigualdades sociais atreladas às educacionais. Para os autores, a macroestrutura econômica do Brasil está diretamente ligada ao desempenho educacional.

[...] as desigualdades educacionais, por constituírem uma expressão das desigualdades sociais, também são consideradas um importante parâmetro para a organização da política educacional. De modo geral, são referenciadas a partir do dimensionamento do número de analfabetos (absolutos e funcionais); do abandono escolar; dos índices de repetência; de anos de estudo; da qualidade do ensino, considerando as estruturas escolares e a formação dos profissionais da educação [...] (GARCIA e HILLESHEIM, 2017, p. 134).

A discussão teórica aqui realizada, acerca da implantação do ProEMI na cidade de Nova Friburgo, fruto de parceria com a iniciativa privada na figura do IAS, previu que questões como as relatadas por Barbosa (2007), Garcia e Hillesheim (2017), dentre outros autores, viessem à tona nas falas dos entrevistados na pesquisa de campo, fato que, após a conclusão dos questionamentos, ficou mais evidente. Obviamente partiu-se da ideia de que a ampliação da jornada escolar dependeria da disponibilidade do próprio tempo dos discentes para as práticas escolares. Dessa forma, também foi considerado que, na conjuntura da escola analisada, boa parte dos integrantes do ensino médio já seriam jovens trabalhadores que, em meio período, já estariam vinculados a postos de trabalho nas redondezas, muitos de modo informal, sem qualquer registro profissional ou benefício de leis de proteção trabalhista e/ou seguridade social.

Por necessidade financeira ou reafirmação idenitária (aquela que busca a partir da obtenção de recursos financeiros sua independência frente aos pais, responsáveis ou outros provedores, ação típica da juventude), muitos alunos veem a ampliação da jornada escolar como um empecilho à vida adulta.

Analisando a primeira fase, a fala de um dos professores mais antigos na unidade escolar dá conta de uma experiência que apresentou grandes desafios, especialmente por conta de normativas próprias, ingerência nos processos administrativos e de gestão, além da necessidade de um maior aporte de verbas governamentais para uma carga horária ampliada, em que a jornada escolar dos alunos precisaria, por exemplo, ser considerada na transferência dos recursos da alimentação escolar. Essa questão pode ser sintetizada pelo entrevistado que, questionado sobre lembranças daquele momento de implantação do ProEMI na escola,

verbalizou: “A princípio deu resistência; um grupo a favor, o outro grupo não” (PROFB). Sobre essa “resistência” e a existência de professores favoráveis à implantação do programa, além de outros contrários, o professor menciona, embora se confunda com as datas, que um grupo acreditava “Que não ia funcionar porque não ia ter investimento, não tinha uma proposta realmente diferenciada para se falar de uma escola de tempo integral” (PROFB). Já em oposição, outro grupo achava interessante. Assim, ainda na visão do professor:

A gente vai ter dois momentos de escola integral. A princípio tem um lá que começa em 2012 (sic) e aí depois houve uma parada, houve uma ruptura e voltou em 2015, 2016, alguma coisa assim. Então existem esses dois momentos. O grupo que era a favor achou interessante, mas, a meu ver, parece que tinham uma visão romântica, parece que não tinham muito claro como que realmente [o programa] iria funcionar. Daí acabaram romantizando a situação, mas eu não via muita clareza [sobre o] porquê estavam defendendo (PROFB).

Há, portanto, no ano de 2014, um hiato na proposta de ampliação da jornada escolar para o tempo integral na escola. Ainda segundo o Professor B, a descontinuidade do programa ocorreu por conta de alguns fatores. Ele verifica, a princípio, que os professores da unidade não acreditaram no projeto. Cita que “o fato de ter havido essa ruptura, isso está atrelado ao grupo que não acreditou. Então começaram a pressionar”. Alegou, ainda, que a oferta de vagas naquele momento era pequena, destinada a uma única turma de primeiro ano e que a escola, mesmo com o tempo integral, continuava a ofertar o ensino médio em tempo regular:

Quando começou a primeira vez era uma turma só. Então havia as duas possibilidades, o que acabou contribuindo para que o próprio projeto também não avançasse. Havia essas duas possibilidades: uma só de ProEMI e as outras turmas eram de grade regular (PROFB).

Ainda para o entrevistado, o que explicaria a pouca adesão dos alunos à turma do ProEMI no primeiro ano, teria sido uma falta de preparação dos discentes para o tempo integral. Afirma ele que não foi, portanto, uma escolha racional.

Vendo as consequências, parece que não foi uma situação racional. Na verdade, parece que foram levados, foram impulsionados porque era uma projeto piloto e, portanto, foi um turma só, uma turma pequena. Portanto, eles fizeram uma só, no primeiro ano. O segundo e o terceiro já voltaram para o regular. Eles não se formaram dentro de uma estrutura de ProEMI, de escola de tempo integral (PROFB).

O projeto do ProEMI só retorna no ano seguinte, em 2015, mas, dessa vez, com a participação do parceiro privado, o IAS.

O objetivo da parceria entre a SEEDUC e o IAS era elevar os índices de aprovação nas escolas contempladas pelo programa (INSTITUTO AYRTON SENNA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO s/d). O parceiro privado, então, agiu no sentido de compor uma ação pedagógica que, associada em aumento da carga horária, limitava, por exemplo, o número de alunos nas turmas⁵², estabelecia reuniões semanais de planejamento às quartas-feiras e, eventualmente, convocava professores das disciplinas que compunham a grade curricular diferenciada (Quadro 4) para treinamentos na sede da SEEDUC no Rio de Janeiro.

As reuniões semanais serviam, ao menos em tese, para organizar ações do ProEMI, entre outros aspectos, a partir do relato dos fatos ocorridos em aulas. Essas reuniões eram remuneradas e os valores passaram por modificações ao longo do percurso, o que, evidentemente, causou desgaste entre os docentes. A fala a seguir sintetiza este aspecto: “Quando tinha a remuneração pelas reuniões pedagógicas, as coisas caminhavam numa estrada menos perigosa. Você vai ter uma alteração de valores [...] Antes era um valor, depois foi para outro e eu nem sei o porquê” (COORPED).

Cabe destacar que a alteração de valores a que a Coordenadora Pedagógica se refere diz respeito à remuneração mensal pelas reuniões semanais de planejamento. No início da fase do ProEMI em parceria com o IAS – ou seja, no ano de 2015 –, os professores, sejam eles das disciplinas tradicionais ou daquelas que compunham a grade diferenciada, recebiam em contracheque emitido pelo Governo do Rio de Janeiro, sob a discriminação “2115 - gratificação por enc. especiais SEEDUC”, a quantia de seiscentos reais, em média, o que, àquela época, simbolizava ao menos o dobro do valor pago pela “hora-aula⁵³” no estado. No entanto, alguns meses adiante, embora com a mesma carga horária de reuniões, esse valor foi reduzido à metade, perfazendo a quantia de trezentos reais em média. De fato, como sinalizou a Coordenadora Pedagógica, não existiu uma justificativa para a redução de valores, mas ela gerou certa insatisfação dos docentes, uma vez que as reuniões começaram a ficar esvaziadas e, por fim, já não serviam mais ao seu propósito original de planejamento. Esses valores também só

⁵² Sobre esta questão, não foi possível verificar sua veracidade em nenhum documento tanto do IAS quanto da SEEDUC, mas era fato recorrentemente veiculado nas escolas. Mesmo informalmente essa questão seria de difícil verificação, uma vez que as turmas jamais atingiram o patamar de mais de vinte alunos. Pelo contrário: eram esvaziadas por conta da evasão.

⁵³ Considerando que a reunião tinha duração de três horas e que a “hora-aula” compreende, no ensino público estadual do Rio de Janeiro, o período de 50 minutos.

eram praticados aos professores que assinavam as listas de presença nas reuniões, curiosamente com o logotipo não da SEEDUC, mas do IAS.

Além das reuniões semanais com todos os professores do ProEMI, ocorreram formações específicas para os docentes alocados nas disciplinas da grade curricular diferenciada. Elas aconteciam na cidade do Rio de Janeiro, geralmente aos sábados e eram remuneradas. Assim se referiu a Diretora Geral da unidade sobre as formações:

Eu achava interessante as formações. Ela dava ideia de como você poderia trabalhar aquelas disciplinas da parte diferenciada. Você podia fazer como, por exemplo em “Iniciação Científica”, alguns experimentos e a principal parte, que é a troca de ideias entre as escolas e os professores. Assim, coisas que dão certo em uma, não quer dizer também que dava certo [em outra], mas era um momento de troca. Mas explicavam. Aliás, as apostilas ou material como foi feito (sic), aquilo de só jogar a matéria, não adianta. Tinha que ter uma troca para ter uma ideia do que fazer com aquilo. Eu acho que o professor precisa ser formado continuamente.

Algumas questões se colocam a partir da fala da Diretora. A principal delas, aquela que faz referência à formação continuada dos docentes. Evidencia a servidora a sua existência e sua importância no processo educacional. A segunda questão, de modo indireto, mas relacionado à conjuntura do campo de pesquisa, aquela que imputa ao parceiro privado, o IAS, e não ao Estado, na ação da SEEDUC, a organização e efetivação dessas formações.

Sabemos que à carreira docente recaem problemas de toda ordem. É notória, nacionalmente, a questão da desvalorização salarial, desprestígio social e da multiplicidade de tarefas e funções a que o professor é submetido. Assim, a ação educacional humanizada e cidadã acaba perdendo terreno para as tarefas impostas ao docente, secundarizando sua identidade de cientista e pesquisador para dar lugar a um mero executor de tarefas (LIBÂNEO, 2012).

Evidentemente que a formação continuada de docentes, dentro de uma perspectiva de formação ampliada, é fundamental. Compreendemos, no entanto que essa formação ocorre a partir de incentivo à pesquisa, ao estudo, à busca ampliada pela reflexão que garantiriam uma reformulação ou uma mudança na sua função de educador. Essa formação constante também deveria ser aquela que garantisse atualização histórica do docente, de modo que ele ocupasse o lugar de mediador do processo educacional.

Ocorre, no entanto, que, no caso que analisamos, especificamente a partir da fala da Diretora, o processo de formação dos professores do ProEMI ocorreu de modo diferente. Em primeiro lugar, somente os professores da chamada grade curricular diferenciada fizeram parte

dos encontros de formação. Os docentes incluídos na grade tradicional ocupavam-se das reuniões semanais de planejamento, como já visto. A questão central desse movimento ocorre a partir de outro prisma: o de que cabia ao IAS boa parte do processo formativo dos docentes. Assim, eram contratados do instituto que organizavam as ações da formação, bem como garantiam o roteiro do que era ou não necessário para o professor de determinada disciplina.

Na escola analisada as entrevistas também deram conta de aspectos interessantes quanto ao posicionamento à entrada de um parceiro privado no âmbito público. A questão central dos entrevistados residiu, sinteticamente, nos seguintes pontos: 1) na falta de participação da comunidade escolar associada à tomada de decisão pela implantação do programa na escola; 2) no motivo pelo qual uma instituição privada se insere no ensino público, e 3) na adoção do tempo integral no ensino médio quando, no seu entendimento, esta extensão da jornada escolar deveria abarcar, inicialmente, o ensino fundamental. No que diz respeito ao primeiro ponto, o professor A criticou a falta de consulta à comunidade escolar:

A primeira crítica é que o sistema foi instalado sem que houvesse uma consulta aos membros da escola, praticamente foi uma ação de governo, de cima para baixo, como normalmente acontece e, embora quase a totalidade dos envolvidos com a escola admita que a educação integral seja relevante, a crítica se pauta sobre como os programas são impostos de forma açodada, sem reflexão. Os profissionais têm que se adaptar, mas sem uma participação efetiva nas decisões.

A discussão acerca da gestão democrática, e dentro dela a participação, constitui-se tema bastante amplo e discutido sob diversos primas nas escolas. Para Lima (2014, p. 1069-1070), ela se configura em

Uma complexa categoria político-educativa, uma construção social que não dispensa a [...] análise dos contextos históricos, dos projetos políticos e da correlação de forças em que ocorre, para além de envolver dimensões teóricas e conceituais que vão desde as teorias da democracia e da participação, até às teorias organizacionais e aos modelos de governação e administração das escolas e respectivos sistemas escolares.

Desse modo, triangulam-se as falas dos entrevistados à discussão teórica acerca da gestão democratizada da escola, no sentido de que esta deve ser imperativa para o efetivo projeto de uma educação integral. A participação, no entanto, sobretudo dentro do campo da educação, não é algo simples. Aliás, como nos sinaliza Bordenave, a participação se aprende: “As diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (1994, p. 47).

O entrevistado anteriormente apresentado também destaca a dificuldade na execução de uma proposta de educação de tempo integral em uma conjuntura bastante peculiar como a do ensino médio público, centrado na realidade de estudantes que já são (ou estão em via de serem) jovens trabalhadores, como é o caso da escola analisada. Branco (2012) elenca uma série de desafios a serem superados ao se ambicionar a educação em tempo integral. Dentre eles, destacamos, na realidade da escola analisada e em consonância com a autora, os seguintes percalços: 1) a falta de consulta à comunidade escolar sobre a implantação de programas a serem executados pela escola; 2) o descrédito para com as atividades propostas por órgãos governamentais, fruto de anos de descaso com a causa da educação pública; e, por fim, 3) a preocupação de professores com a adequação às propostas do programa (treinamentos, suportes, debates e encontros para relatar experiências e desafios).

O segundo ponto – aquele que tratou da participação do parceiro privado na formulação do ensino médio de tempo integral – emergiu nas falas dos atores ouvidos de dois modos: eles veem o IAS de modo distinto, alternando opiniões acerca da participação do ator privado na educação pública. Segundo o Professor A, por exemplo, as parcerias entre instituições públicas e privadas não podem ser analisadas a partir de um ceticismo precoce, ou, ainda, a partir de uma visão de que o ensino público é intocável. Ele se posiciona da seguinte maneira, ressaltando sua opinião ao específico caso da escola analisada:

Apesar de não ser totalmente contra a existência de parcerias tanto de instituições públicas, como privadas para contribuírem com a melhoria e execução da tarefa educativa, frente a ação do Instituto Ayrton Senna como colaborador nas ações que envolvem o ProEMI, minha crítica é negativa. Entendo que a minha visão reflete a posição de muitos colegas docentes: é de que não há transparência de como a relação entre Estado e a instituição ocorre de fato. Quais são os valores que a instituição recebe do poder público, o que ela ainda faz de efetivo para contribuir na manutenção do projeto, se a parceria ainda está vigente ou não e em que condições? No contexto em que a parceria acontece, entendemos que ela é desnecessária, pois não trouxe nada de inovador para que a escola tivesse um impulso efetivo em suas ações, logo, está fazendo o papel que o Estado deve e pode realizar (PROFA).

Há novas variantes na fala do docente. A da transparência no acordo entre SEEDUC e IAS é, certamente, a mais evidente. Essa questão é, de fato, problemática, uma vez que não é possível verificar nos depoimentos dos entrevistados ou até na busca pela obtenção por termos que sinalizam tal parceria, uma resposta clara sobre como começou e por que foi finalizado tal acordo. Indagada, a Diretora da escola se limitou a mencionar que “Era um contrato...” e que, certamente, existia “algum viés político”.

Uma visão negativa sobre a parceria é compartilhada pelo Professor B. Segundo ele, há a necessidade de se compreender o motivo pelo qual o IAS esteve à frente do ProEMI. Qual benefício o instituto privado receberia na ação junto à educação pública estadual do Rio de Janeiro? Sinaliza o docente:

Olha, o que eu vejo é o seguinte: de repente não tem um fim lucrativo, mas tem uma propaganda. É uma forma de você usar uma instituição privada dentro de uma escola pública. Então isso, pra mim, de uma forma, acaba contribuindo para o desmonte da escola pública. Ela vai contribuir sim para uma possível privatização. Embora não tenha essa coisa do lucro imediato, mas tem o lucro simbólico. É um lucro... e muito grande. Então acaba usando o espaço público para fazer uma propaganda de uma iniciativa privada e dizer que o privado é melhor que o público (PROFB).

A fala do docente, que aponta para pontos importantes à nossa análise, tais como participação lucrativa do parceiro privado e até o desmonte da educação pública, corrobora com o que tratamos anteriormente, na seção 1.3, a partir de Montañó (2010, p. 58). Tanto para o autor, quanto para o discente, os ganhos privados não precisam ser, necessariamente, diretos, ou seja, em transferência de recursos financeiros, mas também indiretos, a partir de propagandas ou de valorização de marcas comerciais.

Em complemento, o discente também pontuou uma questão política da parceria entre IAS e SEEDUC. Segundo ele, aquele convênio simbolizava uma ampliação do poder político dos grupos privados:

É uma participação muito forte. Uma das diretoras, a presidenta do IAS, a Viviane Senna, ela tentou indicar o Ministro da Educação. Então a gente vê claramente ela querendo já chegar no espaço político, Então, realmente ela tentou influenciar o atual presidente para colocar alguém. E aí, claro, como uma questão política, de interesse, ela não conseguiu, mas aí a gente vê a visibilidade e a influência e até mesmo o poder que a instituição tem em nível nacional (PROFB).

Formula-se, mais uma vez, segundo o que pregou o docente, no ganho indireto do parceiro privado no âmbito público.

Mas não verificamos apenas opiniões que questionam negativamente o papel do IAS na escola. Entre os entrevistados, existiram aqueles que viram pontos positivos a partir da inserção do instituto. É o caso da Diretora da unidade e da Coordenadora Pedagógica. Segundo a primeira, o IAS garantiu suporte pedagógico e de formação: “Além do Instituto dar essa base, esse suporte, a gente tinha algumas outras coisas que facilitavam, que são materiais e formação. A gente teve algumas formações que os professores foram...”. Já a Coordenadora Pedagógica,

embora não tenha participado de todo o processo de implantação do ProEMI vinculado ao IAS, apontou pontos positivos da parceria:

Quando eu retornei da licença eu já peguei a parte do Instituto Ayrton Senna trabalhando aqui na escola. Olha, eu achava muito bacana tudo que estava sendo colocado aqui, mas eu vi que na escola pública não ia funcionar por uma série de questões: pelo professor remunerado para ter que trabalhar em várias outras escolas... Existe uma ideia que exige uma dedicação do cara que o valor que não condizia com a realidade, entendeu? Então, assim, para mim tinha que ser revista. Uma coisa é no público, outra na privada. Mas o material é bom. Tinha muita coisa muito bacana, aprendi muito administrativamente.

Embora seja possível verificar certa descrença quanto à efetividade da parceria na escola pública, é mais evidente a fala do auxílio do parceiro privado na questão da administração escolar. A entrevistada, aliás, retorna à questão quando indagada se achava positiva ou não a participação do instituto na escola analisada.

Assim, eu acho positivo. Eu acho que os governos não dão conta. Vou te dar um exemplo: eu trabalho aqui. Toda noção de gestão e eu tenho eu peguei com o [diretor adjunto] que é um estudante de gestão. Tudo, tudo mesmo, que a gente organiza para saber onde a gente tá pisando, vem dele porque ficamos sem domínio. Então, amanhã eu viro o Coordenador Pedagógico do estado, ele vai falar: se vira... Se amanhã eu viro o diretor da escola, se vira. Aí eu não sei como acessar conta, verba... Aí você pede ao anterior para resolver para você, e se ele for meu inimigo, um abraço. É assim mesmo que acontece. Quando eu entrei para ser diretora adjunta, tinha um concurso, estava começando um troço sério ali. A gente tinha uma formação quando era concursado. O Risolia⁵⁴ era um cara do administrativo. Ele era da técnica, então, pela primeira vez na rede, a gente tinha um mapa de como ela funcionava. Pela primeira vez eu sabia quantos alunos estavam chegando, qual o índice de reprovação, de aprovação... Ele começou a levantar os dados. Então, quando eu fui fazer a formação para a direção adjunta, eu tive umas aulas de lei. [...] Os caras te jogam na fogueira, não te preparam, e você se vira. Então, assim, a iniciativa privada, nesse aspecto, ela é benéfica, e do ponto de vista pedagógico, a gente pegava do Instituto.

A questão administrativa ganhou força ao longo dos últimos anos, sobretudo no estado do Rio de Janeiro. Não raro, é possível verificar nomeações para cargos de direção na esfera educacional de especialistas não em educação, mas administradores que comungam mais da ideia do cumprimento de metas e trabalham com questões voltadas mais para obtenção de melhores lugares nos *rankings*. Citamos, como exemplo, o mesmo secretário de educação mencionado pela Coordenadora Pedagógica em sua fala, Wilson Risolia, cujo currículo menciona uma graduação em economia, com pós-graduação em Engenharia Econômica e

⁵⁴ Wilson Risolia Rodrigues foi o secretário estadual de educação do Rio de Janeiro de 2010 a 2014, na gestão do ex-governador Sérgio Cabral Filho.

Didática para o Ensino Superior, em Desenvolvimento Econômico pelo *Istituto di Studi Per Lo Sviluppo Economico*, em Nápoli, Itália, e MBA em Finanças. Consta, ainda, trabalho no Banco Mercantil, Grupo Rossi e na Caixa Econômica Federal, onde exerceu diversas funções. Antes de assumir a Secretaria de Estado de Educação, em 2010, Wilson era diretor-presidente do Rio Previdência. Entre as “conquistas” de Risolia, estão a otimização de pessoal, a adoção de uma nova avaliação externa bimestral para a rede estadual (o Saerjinho), a criação do sistema de bonificação por resultados para docentes e a criação da Gestão Integrada da Escola, cujo objetivo era fiscalizar os docentes quanto ao cumprimento de suas metas (NUNES, 2013).

Dada a execução da parceria, Diretora da escola expõe a questão do tempo integral no ensino médio. Ao ser questionados sobre a implantação do ProEMI, posicionou-se desse forma:

Como nosso aluno não tem o hábito de estudar o ensino fundamental no horário integral, quando ele chega no ensino médio é realmente [difícil a adaptação]. Como não é um hábito, ele tenta fugir disso; ele não tem visão de colégio, de aluno de escola privada, que isso vai ajudá-lo academicamente. Ele acha que isso é um desperdício de tempo, que ele poderia estar trabalhando ou fazendo um curso técnico [...] (DIRUNID).

A questão destacada pela Diretora é relevante. Trata-se da adoção de um programa de tempo integral no ensino médio sem que o aluno tenha vivenciado a experiência de jornada escolar ampliada no ensino fundamental. Segundo a Diretora e a Coordenadora Pedagógica, seria importante a construção de um programa que associasse o tempo integral a toda a educação básica, indo contra à fragmentação desta extensão da jornada escolar, o que vem ocorrendo por meio de programas que se destinam a etapas específicas deste nível de ensino, desconsiderando o seu conjunto. Ousamos opinar que os entrevistados remetem à criação de uma espécie de cultura de educação de tempo integral que fortaleceria sua perspectiva de ir ao encontro à uma educação integral. Os depoimentos a seguir abarcam tal questão:

[...] nosso aluno não tem o hábito de estudar o ensino fundamental no horário integral, quando ele chega no ensino médio é realmente [difícil]...[...] [a] educação integral deveria começar na base no ensino fundamental. Não de cima para baixo isso não faz sentido, mas compete ao [governo] estadual o ensino médio. O ensino médio foi modificado primeiro, ao contrário do que a gente acha que deveria ser (DIRUNID).

Eu acho que primeiro deveria se criar uma cultura de educação integral: você começa pela educação infantil, você passa para educação básica, aí sim você vai formar uma base para esse aluno entender que o ensino médio também é importante, mas como tudo no Brasil... [...] Eu vi até um programa falando sobre isso, que a tendência do governo é ampliar o ensino [em tempo] integral

no ensino médio. Eu fiquei olhando isso e falei: “Meu Deus, por que não fortalece a base primeiro e deixa o ensino médio para depois?” (COORPED).

No direcionamento das entrevistas, surge a questão da execução do tempo integral que pressupõe sua implantação progressiva pelas etapas da educação básica. Há certa lógica na análise dos entrevistados, especialmente quando se alude à criação de uma “cultura de educação integral”, uma vez que, a princípio, parece ser mais fácil implementar a jornada ampliada, em um primeiro momento, no alicerce da educação básica, qual seja, a educação infantil, passando pelo ensino fundamental e, por fim, ao médio.

Vejamos, no entanto, o que ocorre em países com índices de desenvolvimento humano mais elevado do que no Brasil, à luz do que nos diz Cavalieri (2007, p. 1020):

É interessante destacar a diferença entre o que ocorre nos países europeus desenvolvidos e no Brasil. Lá, em média, as crianças menores ficam menos tempo nas escolas e são as maiores que, progressivamente, nelas permanecem por mais tempo. No Brasil, pelo menos no ensino público, a tendência é inversa, basta observar as creches e escolas de educação infantil que, com frequência, funcionam em regime de tempo integral, enquanto as escolas de ensino médio têm horários exíguos e, muitas vezes, noturnos.

A autora traça paralelo que se diferencia da ideia da criação de uma “cultura de educação integral”, presente nas falas dos entrevistados. Em síntese, o que verificamos no Brasil, de modo geral, é a crítica ao tempo integral quando lançado especificamente nas séries do segundo segmento do ensino fundamental ou, como é no nosso caso de análise, já no ensino médio. O mais adequado seria, na visão dos entrevistados, que a “cultura de tempo integral” se mantivesse constante, mantendo crianças e adolescentes mais tempo na escola. No entanto, a percepção europeia é de que crianças menores devem passar mais tempo com suas famílias porque isso geraria, de modo óbvio, maior ligação emocional e estabeleceria maior desenvolvimento da criança. Nas etapas posteriores, com maior autonomia, os jovens teriam melhores condições de ficarem por mais tempo na escola.

O caso brasileiro esbarra, novamente, na questão social. Normalmente, o tempo integral na escola é recebido como alento pelos pais que precisam trabalhar em uma carga horária mais extensa. Quanto chegam ao ensino médio, muitos, já inseridos no mundo do trabalho, tendem a abandonar a escola. Nossa realidade, concluindo, é antagônica àquela de países europeus, o que garante a sustentação do pensamento dos entrevistados acerca do tempo integral de escola nas séries iniciais do ensino fundamental.

A decisão por implantar o tempo integral primeiramente no ensino fundamental poderia contribuir para a diminuição do impacto social que se mostrou evidente à adesão do ProEMI na escola analisada, aquele que afeta diretamente o jovem que se insere cada vez mais cedo no mercado. Por esse impacto social, consideramos, dentre outras, a questão do mundo do trabalho. A partir da análise do número de matrículas no ensino médio de tempo integral, comparando-a com o do ensino médio regular de tempo parcial no ano anterior à nossa análise, será possível verificar, em números, esse impacto.

Em 2014, as matrículas de ensino médio na escola pesquisada eram todas de tempo parcial e estavam localizadas exclusivamente nos turnos matutino e noturno cabendo ao turno vespertino apenas o ensino fundamental, do sexto ao nono ano. Em 2015, com a implantação do ProEMI em parceria do IAS, a migração para o tempo integral aconteceu em três fases, obedecendo a seguinte regra: transformação do primeiro ano do ensino médio em tempo integral no primeiro ano de implantação (ano de 2015), do segundo ano em 2016 e, por fim, somente em 2017, a adesão de todas as turmas ao tempo integral.

Tabela 2. Número de matrículas no ensino médio na escola analisada - 2014-2016

	Ano/turno	Turma	Quantidade de alunos	TOTAL
Ensino médio regular	2014 matutino	1º ano		202
		1001	38	
		1002	39	
		1003	41	
		1004	41	
		1006	43	
		2º ano		79
		2001	38	
		2002	41	
		3º ano		65
		3001	34	
		3002	31	
		Total matutino		
Ensino médio regular	2014 noturno	1º ano		44
		1005	44	
		2º ano		42
		2003	42	
		3º ano		26
3003	26			

Ensino médio regular		NEJA					
		1º sem.		2º sem.		1º sem.	2º sem.
		NEJA I	30	NEJA I	16	30	16
		NEJA II	23	NEJA II	28	23	28
		NEJA III	19	NEJA III	25	19	25
		NEJA IV	--	NEJA IV	15	--	15
		Total NEJA				1º sem.	2º sem.
				72	84		
Total noturno				1º sem.	2º sem.		
				184	196		
TOTAL DE ALUNOS (2014)				1º sem.	2º sem.		
				530	542		
ProEMI	Ano/turno	Turma	Quantidade de alunos		TOTAL		
	2015 integral	1º ano			73		
		1001	21				
		1002	19				
		1003	16				
		1004	17				
Total integral			73				
Ensino Médio Regular	2015 matutino	2º ano			103		
		2001	27				
		2002	28				
		2003	26				
		2006	22				
		3º ano			50		
		3001	26				
	3002	24					
	Total regular matutino			153			
	Total regular matutino + integral			226			
	2015 noturno	1º ano			83		
		1006	41				
		1007	42				
2º ano			17				
2005		17					
3º ano			47				
3003		23					
3004		24					
Total regular noturno			147				
Ensino Médio Regular		NEJA					
		1º sem.		2º sem.		1º sem.	2º sem.
		NEJA I	27	NEJA I	17	27	17
		NEJA II	27	NEJA II	24	27	24
		NEJA III	22	NEJA III	22	22	22
		NEJA IV	15	NEJA IV	15	15	15
		Total NEJA				1º sem.	2º sem.
						91	78
		Total noturno				1º sem.	2º sem.
						238	225
TOTAL DE ALUNOS (2015)				1º sem.	2º sem.		
				464	451		

				<i>1º sem.</i>	<i>2º sem.</i>		
Queda em relação ao ano anterior (2014)				- 66	- 91		
				(12,5%)	(16,8%)		
Ano/turno	Turma/série	Quantidade de alunos		TOTAL			
ProEMI	2016 integral	1º ano		65			
		1001	18				
		1002	17				
		1003	14				
				2º ano		44	
		2001	14				
		2002	15				
		2003	15				
				Total integral		109	
		Ensino médio regular	2016 matutino	3º ano		77	
3001	24						
3002	24						
3003	29						
				Total regular matutino		77	
				Total regular matutino + integral		186	
2016 Noturno	1º ano		39				
	1006				39		
				2º ano		59	
	2004		29				
	2005		30				
				3º ano		31	
	3004		31				
				Total regular noturno		129	
				NEJA			
			<i>1º sem.</i>	<i>2º sem.</i>		<i>1º sem.</i>	<i>2º sem.</i>
			NEJA I a	20	NEJA I a	9	37
			NEJA I b	17	NEJA I b	--	
			NEJA II a	35	NEJA II a	8	35
			NEJA II b	--	NEJA II b	9	
			NEJA III a	25	NEJA III a	8	25
			NEJA III b	--	NEJA III b	9	
			NEJA IV	17	NEJA IV	20	17
		Total NEJA		114	63		
		Total noturno		243	192		
		TOTAL DE ALUNOS (2016)		429	378		
		Queda em relação ao ano anterior (2015)		- 35	- 73		
				(7,6%)	(16,2%)		

Fonte: elaborado pelo autor com base em dados obtidos na secretaria da escola analisada

Como é possível observar na tabela 2, de 2015 para 2016, ano em que o ProEMI foi implantado na escola pesquisada com a parceria do IAS, o número de matrículas no primeiro ano do ensino médio diurno caiu de 202 para 73, representando um acentuado decréscimo de

63,9% (129 alunos). Além disso, houve também a diminuição de uma turma no referido período. Por outro lado, ocorreu o aumento de matrículas, bem como o acréscimo de uma turma no primeiro ano noturno, cujo número de alunos passou de 44 para 83, mostrando um acréscimo relevante de 88,6% (39 alunos).

Já de 2016 para 2017, embora a escola tivesse mantido a oferta de quatro turmas de primeiro ano diurno, o número de matrículas diminuiu de 73 para 65, incorrendo em uma diminuição da ordem de 11%. Além disso, no primeiro ano noturno, a escola voltou a ofertar apenas uma turma, ocasião em que o número de matrículas diminuiu de 83 para 39, resultando em uma redução de 46,9%.

Se compararmos as matrículas no primeiro ano do ensino médio regular, diurno e noturno, de 2014 (ano anterior à implantação do tempo integral) para 2016 (segundo ano de implantação do tempo integral), verificamos que elas caíram de 246 para 104, implicando em uma redução de 57,7%. Se em 2014 aquela faixa de horário comportava 112 alunos, em 2015, descontando os alunos que optaram pela NEJA, esse número saltou para 147, sinalizando um aumento de 31,5% no número de matriculados à noite, dados que mostram uma migração de turno naquele ano, mas que não se configurou em tendência, já que em 2016, o número de optantes pelo ensino médio regular noturno voltou a cair, chegando, descontados os alunos do NEJA, a 129 alunos, divididos em apenas três turmas, sendo uma para cada segmento. Esse número representou uma queda de 12,3% (ou 18 matrículas).

Como já mencionamos ao tratar da configuração conjuntural do bairro onde a escola está inserida, trata-se de localidade onde a renda da maior parte das famílias advém da produção de moda íntima. Assim, é razoável pensar que existem questões sociais centrais relacionadas à queda de matrículas na escola, como ser visto a partir da fala de um dos entrevistados:

Olha a quantidade de faltas que tem para sair cedo daqui para poder trabalhar? Então, acho que é uma questão fundamentalmente econômica, talvez não só econômica, passa por outras questões, mas o que grita é a questão econômica (CORDPED).

A centralidade do mundo do trabalho, contudo, nos parece cara à ideia do ensino de tempo integral. Dessa maneira, recorreremos à literatura, em especial àquela que trabalha essa questão de modo prático, para compreender, também à luz da história, esse processo na educação.

Sabemos, preliminarmente, que o trabalho é central na contemporaneidade. A escola, sobretudo a de ensino médio, está inserida nessa realidade, uma vez que é ela a instituição de predominância nessa faixa etária.

Tratamos escola como local de socialização, mediação, interação, ampliação de processos democráticos que almejam a cidadania. Em sua essência, deve formar o homem a partir das suas concepções culturais, sociais e intelectuais, dando conta dos aspectos subjetivos dos discentes e daqueles inseridos do processo de educação. No entanto, como nos sugere Ferreira e Silva (2017), a sociedade globalizada contemporânea reescreve diretrizes para vários segmentos da sociedade, incluindo a escola. Para elas,

As reformas que vêm sendo empreendidas em vários segmentos da sociedade globalizada, na qual o binômio economia de mercado e democracia surge como imperativo, ditam os rumos da política em várias partes do mundo. Com diferenças sensíveis de um país para outro, a democracia representativa torna-se um regime político e os direitos humanos, seu alicerce, ambos marcados, todavia, pelas lógicas que comandam os interesses de mercado (2017, p. 287).

Especificamente no Brasil, a luta por direitos sociais não foi (é) de fácil conquista. Historicamente, muitos movimentos precisaram de representatividade e fôlego para atingir seus objetivos que, embora tenham avançado ao longo da nossa história, sempre foram relegados ao segundo plano quando são às classes subalternas que diretamente interessam.

É com esse cenário de necessidade de ampliação de ganhos através de empregos cada vez mais precarizados, quase sempre desprovidos das garantias legais, que a juventude nacional se depara. Assim, esse “exército de reserva” se disponibiliza ao mercado em busca da inserção que garante a exploração por parte de detentores dos meios de produção.

O termo “exército de reserva” vem de Marx, onde n’O Capital, transcreve que a

[...] população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta. Ela fornece a suas necessidades variáveis de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independentemente dos limites do verdadeiro aumento populacional (2012, p. 707).

Grosso modo o pensador acreditava na ideia de que o excedente de mão de obra disponível era interessante ao capitalista, uma vez que, livres, precisariam buscar inserção no

mundo do trabalho. Essa inserção seria imperativa, já que não haveria escolha, o que, certamente precarizaria as condições de trabalho, aumentaria a insalubridade e, por fim, diminuiria salários.

Ainda nesse contexto, adicionamos a ideia da formação acrítica. Desprovido da vinculação substancial com a atividade laboral a qual está inserido, o trabalhador vê-se estranho à produção. Tal observação casa com a ampliação deliberada da formação para o mundo do trabalho, tão em voga atualmente a partir de cursos técnicos muitas vezes vinculados à própria formação. Não raro, escolas de nível médio adotam programas vinculados à formação para o trabalho. Essa opção é, aliás, normatizada e até comemorada por gestores, pensadores e população em geral. Também em nossas entrevistas podemos recortar falas que coadunam com essa ideia. Retornemos, por exemplo, à fala da Diretora da unidade, que observa que a educação em tempo integral pode ser compreendida pelo aluno como perda de tempo, uma vez que ele “ele poderia estar trabalhando ou fazendo um curso técnico [...]”

No que tange à relação do tema trabalho à educação integral, observamos que Anísio Teixeira nos fornece a ideia do trabalho como parte do processo de formação integral do indivíduo. Na formulação do projeto do Centro Carneiro Ribeiro, Anísio expunha que o dia deveria ser composto nove horas diárias de convivência e, durante esse período, uma série de atividades deveriam ser desenvolvidas. Para ele, a escola estaria dividida em dois setores: um de instrução, que argumentava ser o da escola das letras, e, outro, da escola que chamava de ativa. O primeiro, portanto, do campo teórico e, o segundo, do prático. Continua o autor:

No setor instrução, manter-se-ia o trabalho convencional da classe, o ensino de leitura, escrita e aritmética e mais ciências físicas e sociais, e no setor educação as atividades socializantes, a educação artística, o trabalho manual e as artes industriais e a educação física (TEIXEIRA, 1994, p. 141).

A questão do trabalho em idade escolar é também exposta pela Coordenadora Pedagógica, em nossas entrevistas como uma possível causa de evasão. Muitos daqueles que se matricularam na escola e se depararam com mais tempo no ambiente escolar, solicitaram transferência para outra unidade ou, mantendo-se na mesma escola, migraram para o terceiro turno (noturno), aquele que aglutina boa parte dos alunos que trabalham ao longo do dia em dois períodos e é caracterizado pela maior faixa etária, conforme apontado na tabela 2. A Coordenadora Pedagógica, quando inquirida sobre se acreditava que a questão da evasão do ProEMI estava ligada à inserção no mercado de trabalho: “Sim, eu acho. Eu acredito que grande

parte migra pra noite. Eu acredito que uma outra parte vai comprar diploma⁵⁵ e outra vai evadir mesmo”.

Necessário também mencionar a ideia de que a escola atual, estruturada sobre o alicerce da produção de conhecimento análoga à fabril, desmotiva e desinteressa, e isso perpassa o âmbito público. Ela não serve ao mundo dinâmico, de conhecimento e acesso rápido às informações. Assim, sem adequações ou reformulações, a ampliação de tempo vira ampliação de sofrimento e de desinteresse, o que, de certo, corrobora com a diminuição no número de matrículas. Essa conclusão está ancorada, por exemplo, na fala do diretor da escola: “ele [o aluno] acha que esse horário a mais fica preso na escola...”.

Há entre os entrevistados, aqueles que ainda acreditam que o ProEMI, por conta da falta de um projeto alternativo e vinculado à educação integral, pode sucumbir. É o que nos cita o Professor B:

o que eu vejo é que é o seguinte: se realmente não tiver uma atenção especial, pode sucumbir. Ele pode deixar de existir. E outra coisa: a própria falta, né, a própria ausência de atrativo. Eu não vejo nenhuma expectativa em relação ao futuro não, só se mudar. Se houver uma reorganização do curso. Nessa conjuntura de crise, não vai avançar não, não vejo prosperidade não. Se não tiver um investimento, uma reestruturação na questão curricular, tornar o curso mais atrativo, ele pode sucumbir.

Ou seja, há evidente necessidade de adequação do programa de modo que ele seja visto como proposta efetiva que almeja a educação integral e não apenas a ampliação de carga. Assim, tal como seu nome, precisa inovar para dar conta da complexidade do processo formativo dos jovens.

Por fim, chama-nos atenção a questão do interesse ao conhecimento. É inegável que exista uma crise em relação à obtenção dos saberes a partir de subjetivações das ciências. Impensável há alguns anos, regramentos, teorias e leis são colocadas em xeque – e tratamos aqui de questionamentos à luz do senso comum e não sobre aqueles que, de modo lícito, amparados em metodologias, têm até mesmo o dever de rever e corrigir certas hipóteses. Nesse sentido, percebemos em alguns trechos que docentes e funcionários da educação pública se colocam descrentes quanto ao interesse dos alunos na escola. Embora discordemos de muitas partes, uma vez que a escola não é uma instituição desconectada do social, sintetizamos essa

⁵⁵ A Coordenadora Pedagógica faz referência a cursos supletivos que, embora possuam, em sua maioria, autorização de funcionamento junto ao MEC, praticam uma política de mensalidades muito baixas e qualidade de ensino contestável.

descrença a partir da fala da Coordenadora Pedagógica⁵⁶: “Têm alunos nossos aqui que no ensino fundamental já descobriram o ensino por módulos. Você acha que estão preocupados em aula? Eles querem diploma”.

As falas transcritas, portanto, traduzem certos entendimentos acerca da adoção do ProEMI na escola pesquisada. Assim, podemos reafirmar que o programa, a partir da parceria com o IAS, solidificou a presença da iniciativa privada na educação pública estadual no Rio de Janeiro. Essa entrada foi amparada por um apelo ideológico, uma espécie de “pedido de ajuda”, uma vez que o Estado não era mais capaz de reagir aos índices baixos na educação. Tratamos desta questão ao longo de todo o capítulo 1 do texto, especificamente na seção 1.3.

Ao apresentar o IAS como autor de uma solução educacional para o ensino médio, o Estado o faz com pompa. Traz àqueles que não transitam no meio escolar a mensagem de que alguém que “entende” de educação saiu da inércia para socorrer a escola pública. E esse é, de fato, um discurso apaixonante e de fácil aceitação no senso comum, uma vez que o privado é superior ao público nas análises puramente de resultados.

Sampaio e Guimarães (2009) debatem a ideia de que o ensino privado e o público travam, em lados opostos, uma luta desigual no país. Segundo os autores, as disparidades de desempenho entre estudantes das escolas públicas e privadas são muito significativas, mesmo que na mesma idade e série. A justificativa reside em fatores que por algumas vezes já ventilamos neste texto: condição financeira dos discentes, disponibilidade de tempo para os estudos fora do horário escolar, ou seja, todo um processo complexo de problemas que estão umbilicalmente ligados à questão social dos alunos.

⁵⁶ A questão levantada nesta parte fazia referência aos motivos para evasão escolar. A entrevistada sinalizava em trechos imediatamente anteriores que, além do trabalho e da migração para o terceiro turno, os alunos não estavam interessados na escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção com a composição deste trabalho foi a de tentar estabelecer norteamentos teóricos em busca da ação prática em defesa da educação pública, gratuita, laica e de qualidade. Nosso objetivo – além daquele delimitado metodologicamente e abordado ao longo dos parágrafos dos capítulos – foi o de defender a primazia do Estado na concepção de uma educação integral que congregue aspectos técnicos, científicos e, sobretudo, humanos. O texto apresentado, nesse sentido, não possui um fim pragmático, mas mantém-se aberto à comunhão de ideias, a anotações, a críticas e a sugestões daqueles que se interessam pela temática abordada.

Ao finalizar o estudo a partir da nossa delimitação de tema, constatamos como os processos de desvinculação da educação da esfera estatal foram intensificados ao longo das últimas décadas. Quando traçamos linhas temporais que partem da redemocratização do Brasil, marcada pela Constituição de 1988, verificamos a criação e a retração das políticas sociais voltadas à educação. Em termos gerais, o que se percebeu foi, a partir de uma conjuntura nacional muito peculiar, a tentativa de diminuir a ação de governos na gestão da educação. O antídoto para esse “excesso” seria a iniciativa privada.

Compomos linhas que buscaram sinalizar, a partir da história, a redefinição do papel do Estado brasileiro. Essa análise baseou-se na verificação de aspectos como a criação do chamado público não-estatal e das estratégias que buscam criar a hegemonia no discurso do privado ante o público. Nesse sentido – e voltando à temática central do nosso estudo – apresentamos o IAS como uma das maiores organizações com atuação no setor da educação.

A ampliação do papel do IAS nas políticas públicas ligadas à educação ganhou mais evidência a partir do governo FHC que, através da Reforma do Aparelho do Estado, garantiu maior viabilidade de atuação a partir de diretrizes contidas sobretudo na lei nº 9790/99 que “dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria (BRASIL, 1999b). O governo FHC ganhou notoriedade a partir de pressupostos ligados ao neoliberalismo. Suas ideias de reformulação do Estado o levaram à uma posição que se aproximava da política da terceira via, preconizada por Giddens. Em nossas análises, tomamos a posição de conectar terceira via e neoliberalismo, visto que o primeiro, mesmo apresentando uma retórica mais conciliadora (a de uma terceira vertente que não prioriza nem o Estado

máximo das economias planificadas, nem o mínimo de uma ditadora de mercado) emergiu em um cenário amplamente favorável às políticas descentralizadoras. Em resumo, a terceira via recorre ao terceiro setor, fundamentalmente composto pelo empresariado, deixando o Estado desresponsabilizado de políticas nas áreas sociais. Cabe, pois, à sociedade o serviço até então dos governos (PERONI, 2009).

A tarefa ideológica da reformulação do Estado no governo FHC coube ao “intelectual orgânico da terceira via” Bresser Pereira, então Ministro da Reforma do Estado no Brasil. Segundo ele, políticas sociais deveriam ser concebidas como atividades de mercado e, portanto, seriam competitivas. Sendo assim, precisariam ser controladas não pelos governos, mas por administradores gerenciais ligados ao mercado. (BRESSER PEREIRA apud PIRES e PERONI, 2010).

Nesse cenário gerencial, o IAS transformou-se em um dos mais incisivos parceiros dos sistemas públicos de educação. Realizou parcerias com prefeituras e secretarias estaduais de educação implantando sistemas de correção para a defasagem idade X série, assim como propostas pedagógicas voltadas à reformulação de currículos. Como nos ensina Leão (apud PIRES e PERONI, 2010, p. 66), as parcerias público-privadas na educação brasileira, possuem:

novos enfoques, tendo em vista a sua redefinição por parte do capital interessado em ampliar as possibilidades de sua realização. Há uma complexidade grande nesse campo, tendo em vista que as estratégias de privatização do setor público passam por uma gama variada de ações, tanto em sua forma quanto em sua intensidade, que vão desde a transferência direta de propriedade a formas como “financiamento-público de prestação privada de serviços, financiamento pelo usuário com fornecimento público, parcerias, etc.

Especificamente tomamos como estudo de caso a parceria do IAS com a SEEDUC entre os anos de 2015 e 2016. Nesse período foi implantado em algumas escolas o programa de ensino médio inovador, que preconizava a educação pública em tempo integral vinculada à uma proposta curricular diferenciada. Optamos por analisar uma escola na cidade de Nova Friburgo que recebeu o programa àquela época. Junto à ela, somente outra unidade escolar recebeu o ProEMI e, mesmo assim, a proposta foi descontinuada por resistência de docente e discentes, questão que ajudou a despertar nosso interesse.

A ampliação da carga horária escolar foi outro ponto importante à construção deste texto. Ao focarmos na diferenciação entre educação integral e de tempo integral, pudemos verificar que a integralidade da formação ainda se mantém distante do projeto preconizado pelo

parceiro privado para o ensino médio do estado do Rio de Janeiro. Tal conclusão foi mais de uma vez evidenciada de forma livre na fala dos entrevistados (sintetizadas no capítulo três) que vinculam evasão à ampliação de tempo na escola, bem como apontam outras questões de interesse analítico. Dentro do que nos propomos, verificamos que a adoção de uma política de tempo integral na escola pública analisada, gerou, também, questões que se interligam à necessidade de uma nova escola (vista a partir da perspectiva de formação cidadã), ao mundo do trabalho e, por fim, às conjunturas sociais e históricas para implementação de projetos dessa ordem. Esses temas foram sinalizados ao longo do capítulo três e, como dissemos, possuem na fala dos entrevistados um dos caminhos para a construção de nossas conclusões. Desse modo, a estratégia de análise da parceria, aliada à metodologia científica especificada inicialmente, contou com a participação de professores e coordenadores da escola que, através de suas falas autorizadas, garantiram fundamentação às ideias aqui levantadas a partir de discursos de autoridade.

Comporiam também o trabalho as falas dos gestores públicos da Coordenadoria Regional Serrana II, setor do governo estadual responsável pela escola analisada e por todos os municípios ao redor de Nova Friburgo. Infelizmente devido à burocracia que impera na secretaria, nem todas as entrevistas antes organizadas foram realizadas. Foi possível, a partir da composição do sintético “caderno de campo”, verificar a dificuldade para que as entrevistas com o servidores da unidade escolar ocorressem. Ainda assim, mesmo atendendo a todas as demandas solicitadas inicial e posteriormente, além de toda postergação, não conseguimos parecer favorável à realização das entrevistas com os servidores da Coordenadoria Serrana II, fato que, inegavelmente, prejudicou a conclusão de todos os objetivos pensados para este trabalho.

A partir dos resultados obtidos no campo, chegamos a alguns resultados relevantes. No que tange à inserção do ProEMI na escola analisada, destacamos seus dois momentos: o primeiro, no ano de 2013, sem a presença de qualquer parceiro privado e optativo (ou seja, a escola ainda oferecia, naquele período, ensino médio regular juntamente ao de tempo integral); e o segundo, após um intervalo no ano de 2014 por conta da descontinuidade da SEEDUC, no ano de 2015, já com a presença do IAS na composição do programa e a exclusão fracionada do ensino médio regular no turno matutino. Em 2015, então, o primeiro ano do ensino médio regular tornou-se de tempo integral e a escola passou a ofertar, na parte da manhã esse programa de ensino. Alunos que optassem pelo ensino de tempo regular médio no primeiro ano, só

conseguiriam vagas de matrículas no noturno ou, sendo maiores de idade, no NEJA. Em 2016, tanto o primeiro quanto o segundo ano do ensino médio se tornaram de tempo integral, ao passo que, no ano, de 2017, todo o ensino médio regular matutino já estava transformado em tempo integral.

Dessa transformação gradual, a parceria do IAS na escola só ocorreu entre 2015 e 2016. Nesses dois anos, o instituto compôs, junto à SEEDUC, as diretrizes para o ensino de tempo integral realizando reuniões com os professores cedidos às disciplinas da grade diferenciada e realizando reuniões semanais remuneradas com todos os demais (incluindo os da grade diferenciada).

Interessante notar que a ampliação do tempo integral no turno matutino gerou uma nova configuração de matrículas na escola. Procuramos evidenciar essas transformações ao longo do texto (mais uma vez, de modo mais específico, no capítulo três). Concluímos que, além de outras questões, uma é bastante relevante: o quantitativo de alunos que migraram ou para outra unidade escolar ou para o turno noturno. Em nossa análise, essa evasão é fruto de dois pontos principais: 1) a necessidade de trabalho em meio período, muito característico na região onde a escola está situada, e 2) a falta de uma participação da comunidade escolar na composição de um programa de ensino de tempo integral em escola de ensino médio na localidade. Pudemos verificar que, ao não se debater sobretudo a questão da participação da comunidade escolar, o ProEMI foi fragilizado como política pública voltada para a educação de tempo integral na perspectiva de uma educação integral.

Ainda que desfigurado, o programa resiste na escola analisada (no ano de 2019). Agora, no entanto, sem a participação direta do IAS, uma vez que o projeto político-pedagógico se manteve atrelado à proposta preconizada pelo instituto, mesmo após a finalização da parceria. Assim, a chamada grade curricular diferenciada foi mantida junto à ampliação da carga horária semanal de escola. Não foi possível, no entanto, clarear quais foram os motivos que levaram à saída do IAS da gestão do ProEMI na unidade. Não há documentação que norteie essa informação, apenas falas dos entrevistados que dão conta de um convênio com um começo e um fim.

Pensamos educação integral como formação integral do cidadão. Ela evidentemente pressupõe ampliação de carga horária, mas não tem fim com essa ação; perpassa a questão do tempo e abre espaço para a formação ética, de postura crítica frente ao mundo em eterna

transformação. Valoriza as questões sociais e prepara para o trabalho de modo a formar o cidadão para o mundo. Desse modo, concluindo o texto, deixamos claro que o debate sobre a educação é amplo e não se pensou em um fim a partir deste texto. Propomos, portanto, a continuidade desse debate que abarca a melhoria da educação sobre gestão do Estado, centrado em uma democracia participativa, além da análise sobre as reais intenções de institutos privados no campo da educação, ação tão evidente e ampliada nos últimos anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal. **O público e o privado na educação**. São Paulo, Xamã: 2005.

ADRIÃO, Theresa; PERONI, Vera M. Vidal (Orgs.). **Análise das consequências de parcerias firmadas entre municípios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional**. Relatório CNPq 401434/2008-7. Campinas, UNICAMP: 2011. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf> Acesso em 09 dez. 2018.

ANDERSON, Perry. **Balço do Neoliberalismo**. In. SADER, Emir & GENTILI, Pablo (Orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1995.

ÂNGELO, João. **Histórico da escola pesquisada**. Nova Friburgo, RJ, s/d.

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

ARAÚJO, João Raimundo de. **Nova Friburgo: A construção do mito da Suíça brasileira – 1910-1960**. XII Encontro Regional de História “Usos do passado”. Associação Nacional de História. Rio de Janeiro: 2006. Disponível em <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/rj/Anais/2006/conferencias/Joao%20Raimundo%20de%20Araujo.pdf> Acesso em 02 jan. 2019.

ARAÚJO, João Raimundo de e MAYER, Jorge Miguel. **Teia Serrana: formação histórica da Nova Friburgo**. Rio de Janeiro. Ao Livro Técnico: 2003.

ARAÚJO, Ronaldo M. L. e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. In: Revista Educação em Questão. Natal, v. 52, n 38, maio/ago 2015.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **O direito a tempos-espços de um justo e digno viver**. In: MOLL, Jaqueline. Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos espaços educativos. Porto Alegre: Penso Editora, 2012.

A VOZ DA SERRA, Jornal. **Bairro mais populoso de Nova Friburgo, Olaria apresenta problemas pontuais**. Disponível em: <http://avozdaserra.com.br/noticias/bairro-mais-populoso-de-nova-friburgo-olaria-apresenta-problemas-pontuais> Acesso em 16 abr. 2016.

AYRTON SENNA. **Site oficial do piloto**. 2017. Disponível em <http://www.ayrtonsenna.com.br/> Acesso em ago. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977

BARZZOTO, Luís Fernando. **A democracia na Constituição**. Unisinos, Rio Grande do Sul: 2005.

BARBOSA, Maria Lúcia de Oliveira. **As desigualdades diante da educação e seus efeitos sociais**. Dossiê. Caderno CRH, Salvador, v. 20, n. 49: 2007.

BRANCO, Verônica. **Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 45, 2012. Editora UFPR.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. Rio de Janeiro, Zahar: 2001.

BOURDIEU, P. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand/ Difel: 1989.

BOURDIEU, Pierre e WACQUANT, Lóic. **O imperialismo da razão neoliberal**. Disponível em <http://redelp.net/revistas/index.php/rsr/article/view/8bourdieu3/18>. Acesso em 21 jul. 2018.

BOYLE, David. **O manifesto comunista de Marx e Engels**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006.

BRASIL. **Centro e Prevenção de Tempo e Estudo Climático**. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais. 2011. Disponível em <http://www.cptec.inpe.br/~rupload /arquivo/120111.pdf> Acesso em 28 nov. 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 10 jun. 2018.

_____. **Decreto-Lei nº 200**, de 25 de fevereiro de 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/Del0200.htm Acesso em 08 jul. 2019.

_____. **Decreto nº 3.100/99**. Regulamenta a Lei no 9.790, de 23 de março de 1999, que dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, junho de 1999a.

_____. **Decreto nº 5.154/04**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, Brasília, DF, 2004.

_____. **Decreto nº 6.253/07**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Brasília, DF, 2007a.

_____. **Decreto nº 8.268/14**. Altera o Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 2014c.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013a.

_____. **Lei nº 7.596/67.** Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1987.

_____. **Lei nº 8.069/90.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1990.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Cidades. Disponível em <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=330340&search=||info%EFicos:-informa%E7%F5es-completas> Acesso em 16 abr. 2016.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.** Regiões de influência das cidades 2007b. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv40677.pdf> Acesso em 28 nov. 2017.

_____. **Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 14/1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, setembro de 1996a.

_____. **Constituição (1988), Emenda Constitucional n. 59/2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente... Brasília, DF, novembro de 2009b.

_____. **Demonstrativo dos Gastos Governamentais Indiretos de Natureza Tributária.** Receita Federal do Brasil. Brasília, DF, 2008.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 2º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação – 2018.** – Brasília, DF: Inep, 2018

_____. **Lei nº 9394/96.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dezembro de 1996b.

_____. **Lei nº 9637/98.** Dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações sociais, a criação do Programa Nacional de Publicização, a extinção dos órgãos e entidades que menciona e a absorção de suas atividades por organizações sociais, e dá outras providências. Brasília, DF, maio de 1998.

_____. **Lei nº 9790/99.** Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo de Parceria, e dá outras providências. Brasília, DF, 1999b.

_____. **Lei nº 10172/01.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, janeiro de 2001.

_____. **Lei nº 12513/11.** Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis no 7.998, de 11 de janeiro de 1990... Brasília, DF, 2011a.

_____. **Lei nº 12527/11.** Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Lei de Acesso à Informação. Brasília. DF, novembro de 2011b.

_____. **Lei nº 12796/13.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, abril de 2013b.

_____. **Lei nº 13005/14.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, junho de 2014a.

_____. **Lei nº 13019/14.** Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação. Brasília, DF, julho de 2014b.

_____. **Lei nº 13204/15.** Altera a Lei n. 13.019, de 31 de julho de 2014, “que estabelece o regime jurídico das parcerias voluntárias, envolvendo ou não transferências de recursos financeiros, entre a administração pública e as organizações da sociedade civil, em regime de mútua cooperação, para a consecução de finalidades de interesse público... Brasília, DF, dezembro de 2015.

_____. **Lei nº 13415/17.** Altera as Leis nos 9.394/96 e 11.494/07; revoga a Lei no 11.161/05; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Médio Inovador.** Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13439:ensino-medio-inovador> Acesso em 01 out. 2017.

_____. Ministério da Educação. **Programa Mais Educação:** gestão intersetorial no território. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009c.

_____. **Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE).** Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Brasília, DF, 1995.

_____. **Portaria nº 971/09.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador. Brasília, DF, 2009a. Disponível em http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf Acesso em 18 jul. 2018.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2014c.

_____. **Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador – Adesão.** Ministério da Educação. Brasília, DF, 2016.

_____. **Senado Federal Notícias. Sistema S.** Disponível em <https://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s> Brasília, DF, 2017b. Acesso em 2017

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **O público não-estatal.** Jornal A Folha de São Paulo, edição de 12 de ago. 1995. Disponível em http://www.bresserpereira.org.br/articles/1995/756.Publica_ao_Estatal.pdf Acesso em 10 fev. 2018.

BRIGHENTE, Miriam Furlan e MESQUIDA, Peri. **Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora.** Pro-Posições, v. 27, n. 1: 2016.

BORDENAVE, J. H. Diaz **O que é participação.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança Brasil: mais 4 anos de desenvolvimento para todos.** Brasília. s. ed.; 1998.

CARRION, Rosinha Machado. **Organizações privadas sem fins lucrativos - a participação do mercado no terceiro setor.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, São Paulo, 12(2): 237-255, 2000.

CARVALHO, José Murilo de. **A formação das almas: o imaginário da República no Brasil.** São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CASTRO, Adriana de e LOPES, Roseli Esquerdo. **A escola de tempo integral: desafios e possibilidades.** Ensaio: Aval. Políticas públicas Educacionais, Rio de Janeiro, v. 19: 2011.

CAVALIERE, A.M. **Tempo de escola e qualidade na educação pública.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100, 2007.

_____. **Educação integral como “política especial” na educação brasileira.** In: COELHO, L. M. C. (Org.) Educação integral: história, políticas e práticas. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

_____. **História(s) da Educação Integral.** Em Aberto. Brasília: v. 22, n. 80. 2009

CAVALIERE, A.M.; COELHO, L.M.C. **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos.** Cadernos de Pesquisa, n. 119: 2003.

CHARLOT, Bernard e SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes. **Relação com o saber na escola em tempo integral**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia**. 12. ed. São Paulo: Ática, 2010.

_____. **Fantasia da terceira via**. "Folha de São Paulo", São Paulo: 19 de Dezembro de 1999.

_____. **O que é ideologia**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CHAUÍ, M. e NOGUEIRA, Marco A. **O pensamento político e a redemocratização do Brasil**. Lua Nova, São Paulo, 2007.

CHAVES, David Santos Pereira. **Instituto Ayrton Senna: a função social da escola pública através do programa “Acelera Brasil”**. Prisma, Curitiba, PR, 2016.

COELHO, L. M. C. C. (org.) **Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo**. Petrópolis, RJ: DP *et al.*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

COELHO, L. M. C. C. **Integração escola-território: “saúde” ou “doença” das instituições escolares?** In MAURÍCIO, Lucia Velloso (Org.) *Tempos e espaços escolares: Experiências, políticas e debates no Brasil e no mundo*. Rio de Janeiro, Ponteio: FAPERJ, 2014.

COELHO, L. M. C. C. **História(s) da educação integral**. Em Aberto. Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, 2009.

COELHO, L. M. C. C. e MAURÍCIO, Lucia Velloso. **Sobre tempo e conhecimentos praticados na escola de tempo integral**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1095-1112, 2016.

COMERLATTO, Luciani. **A Gestão da Educação no Contexto da Sociedade Capitalista: a parceria público privado**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CORSO, Angela Maria e SOARES, Solange Toldo. **O Ensino Médio no Brasil: dos desafios históricos às novas diretrizes curriculares nacionais**. X ANPED Sul, Florianópolis, outubro de 2014.

COSTA, Antonio C. Gomes da. **Mais que uma lei**. São Paulo, Instituto Ayrton Senna, 1997. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf> Acesso em 19 jul. 2018.

COSTA, Marcio da. **Criando o público não-estatal ou tornar o público estatal?** In. ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Orgs.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*. São Paulo: Xamã, 2005.

COSTA, Ricardo. **Gramsci e o conceito de hegemonia**. Cadernos do ICP, Salvador; Quarteto, São Paulo, 2011.

COTRIM, Gilberto. **História e consciência do Brasil**. Saraiva, São Paulo: 1997

COUTINHO, Carlos Nelson. **Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Intelectuais, luta política e hegemonia cultural**. In. MORAES, Denis de. Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise. Rio de Janeiro, Record: 2004.

_____. **O Estado Brasileiro: Gênese, crise e alternativas**. In. LIMA e NEVES (Orgs.) Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

_____ (Org.). **O Leitor de Gramsci: escritos escolhidos. 1916-1935**. Rio de Janeiro: Civilização das Letras, 2011.

ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ESTADÃO. **Catástrofe no Rio de Janeiro**. 2011. Disponível em <https://internacional.estadao.com.br/blogs/olhar-sobre-o-mundo/catastrofe-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em 19 jul. 2018.

EVANGELISTA, Olinda e SHIROMA, Eneida Oto. **Educação para o alívio da pobreza: novo tópico na agenda global**. Revista de educação PUCCAMP, Campinas, n. 20, p. 43-54, 2006.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e SILVA, Monica Ribeira da. **Centralidade do Ensino Médio no Contexto da Nova “Ordem e Progresso”**. Dossiê. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139: 2017

FICO, Carlos. **Versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 24, nº 47: 2004.

FIGUEIRDEDO, Katia de Jesus Amin Athayde. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: O que revelam as intenções de melhoria do Ensino Médio no Brasil – o caso do Distrito Federal**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Tese de Doutorado. Brasília, DF, 2015.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Governo decreta sigilo sobre estudos que embasam reforma da Previdência**. Versão digital. Disponível em <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2019/04/governo-decreta-sigilo-sobre-estudos-que-embasam-reforma-da-previdencia.shtml>. Acesso em 22 abr. 2019.

FONTES, Virgínia. **Reflexões in-pertinentes: história e capitalismo contemporâneo**. Rio de Janeiro, Bom Texto: 2005.

_____. **A sociedade civil no Brasil contemporâneo: lutas sociais e luta teórica na década de 1980**. In. LIMA e NEVES (Orgs). Fundamentos da educação escolar no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Público X privado: mais ilações da Folha...** Avaliação Educacional. 2018. Disponível em <https://avaliacaoeducacional.com/2018/07/10/publico-x-privado-mais-ilacoes-da-folha/> Acesso em 19 jul. 2018.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. & RAMOS, M. (Orgs.) **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis, Vozes: 2001.

GARCIA, Adir Valdemar e HILLESHEM, Jaime. **Pobreza e desigualdades educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2: 2017.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e Educação: Manual do Usuário**. In SILVA, T. T. da & GENTILI, Pablo (Orgs.). Escola S.A.: Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996.

_____. **Pedagogia da Exclusão: Crítica ao Neoliberalismo em Educação**. Petrópolis, Vozes: 1995.

GENTILI, Pablo e ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis, Vozes: 2005.

GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Galdêncio (Orgs.). **A Cidadania Negada: Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. São Paulo, Cortez: 2001.

GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz T. da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis, Vozes: 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIDDENS, Anthony. **A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da socialdemocracia**. Rio de Janeiro, Record: 2001a.

_____. **A Terceira Via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001b.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas São Paulo: 1995.

GOVERNO DO BRASIL. **Sistema S é forte aliado do empresário na capacitação de trabalhadores.** Disponível em <http://www.brasil.gov.br/noticias/educacao-e-ciencia/2012/02/sistema-s-e-estrutura-educacional-mantida-pela-industria> Acesso em 05 set. 2018.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011a. v.1

_____. **Cadernos do Cárcere.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2011b. v.2

_____. **Concepção Dialética da História.** 9 ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1991a.

_____. **Maquiavel, a política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1991b.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991c.

GRUPPI, L. **O conceito de hegemonia em Gramsci.** Rio de Janeiro, Graal: 1978.

HARVEY, David. **Neoliberalismo como destruição criativa.** Revista de saúde integrada em saúde do trabalho e meio ambiente. 2006.

_____. **O Neoliberalismo: histórias e implicações.** São Paulo, Loyola: 2008.

HAYEK, Friedrich August von. **O Caminho da Servidão.** Rio de Janeiro, Instituto Liberal: 1990. 5. ed.

HOBBSAWM, Eric. **A Era das Revoluções.** Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1982.

HÖFLING, Eloisa de Mattos. **Estado e políticas (públicas) sociais.** Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

IASI, Mauro Luís. **A atualidade da Revolução Soviética e a questão do Estado.** In. PINHEIRO, Milton (Org). Outubro e as experiências socialistas do século XX. Salvador: Quarteto, 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas.** Petrópolis, Vozes: 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016.** Brasília, DF: 2016.

INSTITUTO AYRTON SENNA. **Estatuto Social.** São Paulo, 2016.

_____. **Educação Integral para o Ensino Médio (RJ)**. 2019. Disponível em <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/Atuacao/proposta-de-educacao-integral-para-o-ensino-medio-no-rio-de-jane.html> Acesso em 19 jul. 2019.

INSTITUTO AYRTON SENNA e SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes para a política de educação integral: solução educacional para o Ensino Médio – Modelo Pedagógico: Princípios, metodologias integradoras e avaliação da aprendizagem**. s/d.

_____. **Narrativas ProEMI: Tramas e Tessituras das Escolas Parceiras**. s/d. Disponível em https://issuu.com/rleite3/docs/arquivo_revisado_03-03_singlepage Acesso em 24 jul. 2018.

_____. **Orientações para atividades: Projeto de Vida**. 2015.

ISTO É. **O fim da mamata estatal**. Editorial. Carlos José Marques. Edição de ago. 2017. n. 2489 ano 40.

KECK, ME. **A transição brasileira para a democracia**. In. PT – A lógica da diferença: o partido dos trabalhadores na construção da democracia brasileira [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa. v. 41, n. 144. 2011.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LAINO, André. **Feira industrial e reprodução de classes sociais: da “capital da moda íntima” à intimidade do capital**. Ciência e Luta de Classes Digital. 13 Ano II Vol.3 Nº4. Disponível em https://ceppes.org.br/revista/edicao-janeiro-de-2016-n-4-v-2-atual/feira-industrial-e-reproducao-de-classes-sociais-da-2016-capital-da-moda-intima2016-a-intimidade-do-capital/at_download/file Acesso em 16 abr. 2016.

LEHER, Roberto. **Reforma do Estado: o privado contra o público**. Trab. educ. saúde [online]. 2003, vol.1, n.2, pp.203-228. ISSN 1981-7746. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462003000200003> Acesso em 28 nov. 2017.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez e CARVALHO, Paulo Felipe Lopes de. **Educação (de tempo) integral e a constituição de territórios educativos**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. Educação e Pesquisa, São Paulo, 38, 2012.

LIMA, Kátia R. S. e MARTINS, André S. **Pressuposto, princípios e estratégias.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.* São Paulo, Xamã: 2005.

LIMA, Licínio C. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária?** Educ. Soc., Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1067-1083, 2014.

LOBO, T. **Descentralização: conceitos, princípios, prática governamental.** Cadernos de Pesquisa, Revista de Estudos e Pesquisas em Educação. São Paulo. n. 74, ago. 1990.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** São Paulo, Cortez: 2007. 9. ed.

_____. **Ideologia e ciência social.** São Paulo: Cortez, 1985.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo, EPU: 1986.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. In: Revista brasileira de estudos pedagógicos, Brasília, mai/ago: 1984.

MARRACH, Sônia Alem. **Neoliberalismo e Educação.** In: GHIRALDELLI Jr, Paulo. *Infância, Neoliberalismo e Educação.* São Paulo, Cortez: 2002. 3. ed.

MARTINS, Flávia. **Trabalho docente em escolas de tempo integral: “olhares” a partir da política de Turno Único – município do Rio de Janeiro.** Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado: 2018.

MARX, Karl. **Manuscritos económico-filosóficos.** Lisboa: Edições 70, 1993.

_____. **O capital: crítica da economia política, livro 1: o processo de produção do capital.** São Paulo: Boitempo, 2012.

MATOS, Olgária Chain Féres. **Construção e desaparecimento do herói: uma questão de identidade nacional.** Tempo Social; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 6 (1-2): 83-90, 1994. Editado em jun. 1995.

MELO, Adriana Almeida Sales. **Apontamentos para a crítica do projeto neoliberal de sociedade e de educação: a realização (Parte II).** Educação Temática Digital. Campinas, v.3, n.2, 2002. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/607> Acesso em 19 dez. 2018.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. **A crise dos sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico.** Caderno Cedes, Campinas: 2011.

MENEZES, J. S. S. **Educação em tempo integral: direito e financiamento.** Educar em Revista, Curitiba, n. 45, 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/10.pdf> Acesso em 23 jul. 2018.

_____. **Educação integral e tempo integral na educação básica: da LDB ao PDE.** In: COELHO, L. M. C. C. (org.) Educação integral em tempo integral: estudos e experiências em processo. Petrópolis, RJ: DP *et al.*; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

MÉZÁROS, István. **A Educação para Além do Capital.** São Paulo, Boitempo: 2008. 2. ed.

MICHENER, Gregory, CONTRERAS, Evelyn e NISKIER, Irene. **Da opacidade à transparência? Avaliando a Lei de Acesso à Informação no Brasil cinco anos depois.** Revista de Administração Pública. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas: 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. MEC. **Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (INSE).** Nota Técnica. Brasília, DF, 2015.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro Setor e Questão Social: Crítica ao padrão emergente da intervenção social.** São Paulo, Cortez: 2010. 6. ed.

MORAES, Denis. **Combates e utopias: os intelectuais num mundo em crise.** Rio de Janeiro, Record: 2004.

_____. **Vozes abertas da América Latina: Estado, políticas públicas e democratização da comunicação.** Rio de Janeiro: Mauad X, FAPERJ, 2011.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: De onde vem, para onde vai?** São Paulo: SENAC Editora, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Meus Demônios.** Lisboa: Publicações Europa-América, 1995.

MOTTA, Vânia Cardoso da e FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017).** Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf> Acesso em 02 nov. 2017.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo, Expressão Popular: 2011. 1. ed.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo, Xamã: 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley e SANT'ANNA, Ronaldo. **Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia.** In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo, Xamã: 2005.

NEVES, Victor. **Democracia e revolução: Um estudo do pensamento político de Carlos Nelson Coutinho**. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: 2016.

NOSELA, Paolo. **Ensino Médio: unitário ou uniforme?**. In: Ensino Médio: controvérsias à luz do pensamento de Gramsci. UNINOVE e UFSCar/ São Paulo, 2015.

NÓVOA, A. (Org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NOVA FRIBURGO. **Secretaria Municipal de Educação – SME**. Nova Friburgo, RJ. Disponível em <http://novafriburgo.rj.gov.br/secretarias/secretaria-de-educacao/>

NUNES, Luiz Fernando. **Invadindo Espaços: perspectivas e práticas na utilização das redes sociais na escola**. Projeto Final (Pós-Graduação) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2012.

_____. **Do laptop ao ar-condicionado: a política e a administração da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no mandato de Sérgio Cabral Filho – 2007/2012**. Projeto Final (Pós-Graduação) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2013.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Site oficial. Disponível em <http://www.observatoriodopne.org.br/> Acesso em 2018.

OLIVEIRA, Ramon de. **Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes**. Educar, Curitiba, n. 20. 2002. Editora UFPR.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça**. XXI Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, setembro de 1998.

OLIVEIRA, Rosimar de Fátima *et al.* **Conselhos Estaduais de Educação nos Novos Planos Estaduais de Educação**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 43, n. 2, abr./jun. 2018.

PERONI, Vera M. **Reforma do Estado e a tensão entre público e privado**. Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2010. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf> Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **Conexões entre o público e o privado no financiamento e gestão da escola pública**. Rede de pesquisadores em financiamento da educação. UFPR: 2010. Disponível em <http://www.redefinanciamento.ufpr.br/antigo/vera2.pdf> Acesso em 10 fev. 2018.

_____. **Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional**. In PERONI, V.M.V.; BAZZO, V.L.; PEGORARO, L. (Org.). Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: EdUFURGS, 2006.

_____. **Mudanças no papel do Estado e políticas públicas em educação: notas sobre a relação público/privado.** In. PERONI, Vera M. Vidal; ROSSI, Alexandre José (Orgs.). Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação. Porto Alegre, Gráfica e editora UFPEL: 2011.

PERONI, Vera M. Vidal; ROSSI, Alexandre José (Orgs.). **Políticas educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da educação.** Porto Alegre, Gráfica e editora UFPEL: 2011.

PERONI, Vera M. Vida; CAETANO, Maria Raquel. **Redefinições no papel do Estado: Terceira Via, Novo desenvolvimentismo e as parcerias público-privadas na educação.** IX ANPED Sul: Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 2012

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Uma análise da destinação dos recursos públicos, direta ou indiretamente, ao setor privado de ensino no Brasil.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 134, jan-mar., 2016.

PIOZZI, Patrizia. **Rousseau e Condorcet: educação pública versus educação estatal.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, nº. 135, abr.-jun., 2016.

PIRES, Daniela de Oliveira e PERONI, Vera M. **Terceira via e terceiro setor: aspectos jurídicos e consequências para a política educacional brasileira.** Políticas Educativas, Porto Alegre, v. 3, n.2, 2010.

PIZZANI, Luciana; SILVA, Rosemary Cristina da; BELLO, Suzelei Faria; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. **A arte da pesquisa bibliográfica na busca pelo do conhecimento.** Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação. Campinas, v.10, n.1, p.53-66, jul./dez. 2012.

POJO, Oneide Campos. A parceria público-privada do Instituto Ayrton Senna e a Prefeitura Municipal de Benevides-PA: entre os desafios (pro)postos e os limites da realidade. Tese de Doutorado. PPGED/UFPA, Belém: 2014.

PONCE, Branca Jurema. **O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1141-1160, 2016.

PRIORI, A., *et al.* **História do Paraná: séculos XIX e XX [online].** Maringá: Eduem, 2012. A Ditadura Militar e a violência contra os movimentos sociais, políticos e culturais. pp. 199-213

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Rio de Janeiro, Escola da Rede. SEEDUC, 2015a.

_____. Rio de Janeiro, Escola da Rede. SEEDUC, 2016.

RIO DE JANEIRO, Brasil. **Deliberação do Conselho Estadual de Educação – CEE nº 344 de 22 de julho de 2014.** Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2014.

_____. **Decreto n. 45.838, 2011.** Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação – SEEDUC 30 (trinta) Coordenadorias Regionais em 14

(quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2011.

_____. **Instrumento: Convênio SEEDUC nº 10/2013.** Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 2013.

_____. **Decreto nº 45.368, 2015.** Estabelece o programa de educação integral para as unidades escolares da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2015b.

_____. **Lei nº 4.528, 2005.** Estabelece as diretrizes para a organização dos sistemas de ensino do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, RJ, 2005.

_____. **Lei nº 5.597, 2009.** Institui o Plano Estadual de Educação – PEE/RJ, e dá outras providências. Rio de Janeiro, RJ, 2009.

_____. **Ensino Médio Inovador.** Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1790845>. 2008. Acesso em 05 set. 2018. Rio de Janeiro, RJ.

_____. **Extrato de Termo Aditivo.** Instrumento: 6º Termo Aditivo SEEDUC nº 11/2018 ao Convênio SEEDUC nº 10/2013. Diário Oficial. Rio de Janeiro, RJ, 2018.

_____. **Resolução SAD nº 2400, 1994.** Institui novo Manual de Agente de Pessoal. Disponível em http://www.silep.planejamento.rj.gov.br/resolucao_sad_2_400_-_150794.htm Acesso em 20 jul. 2019.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo.** Porto Alegre, Artmed: 2003.

SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos. **Desemprego, informalidade e precariedade: a situação do mercado de trabalho no Brasil pós-1990.** Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56) - maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n2/a11v19n2.pdf> Acesso em 05 ago. 2018.

SANTOS, Joaquim Justino. **Dicionário CPDOC/FGV. Verbete Luis Carlos Bresser Pereira.** FGV: s/d. Disponível em <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/luis-carlos-bresser-goncalves-pereira> Acesso em 10 fev. 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal.** Rio de Janeiro, Record: 2008.

SAMPAIO, Breno e GUIMARÃES, Juliana. **Diferenças de eficiência entre ensino público e privado no Brasil.** Econ. Aplic., São Paulo, v. 13: 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas, Autores Associados: 2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Sobre a natureza e especificidade da educação**. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval & DUARTE, Newton (Orgs). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, Autores Associados: 2012.

SCHWARCZ, Lilia M. e STARLING, Heloisa M. **Brasil: uma biografia**. São Paulo, Companhia das Letras: 2015.

SEMERARO, Giovanni. **Da sociedade de massa à sociedade civil: a concepção da subjetividade em Gramsci**. *Educação e Sociedade*. Ano XX, n. 66. Abr. 1999.

_____. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009. 2. ed.

SILVA, Maria Vieira e DINIZ, Paulo Vinícius Lamana. **Enredamentos históricos da participação da esfera privada na questão social e no setor educacional**. *Educação e Sociedade*, Campinas: Cortez, 2014. v. 35, n. 126.

SILVA, Mônica Ribeiro da. **O Programa Ensino Médio Inovador como política da indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas**. *Educação em Revista: Belo Horizonte*, v.32, n.02, 2016

SOUZA, Adriana Barreto de. **Duque de Caxias: o homem por trás do monumento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

SOUZA, Herbert José de. **Como se faz análise de conjuntura**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SOUZA, Maria Celeste Reis Fernandes e CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber na escola em tempo integral**. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, 2016.

TÁVOLA, Artur da. **Comunicação é mito**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. 6ª Ed. Comentada por Marisa Cassim. Rio de Janeiro, UFRJ: 1994.

TEIXEIRA, Francisco José Soares. **O neoliberalismo em debate**. In TEIXEIRA, F. J. S. e OLIVEIRA, M. de A. (Orgs.). *Neoliberalismo e Reestruturação Produtiva: as novas determinações do mundo do trabalho*. 2. ed., Fortaleza/São Paulo: UECE e Cortez, 1998.

THE INTERCEPT BRASIL. **Sob aplausos do mercado financeiro, empresários já lucram com a Reforma do Ensino Médio.** 2017. Disponível em <https://theintercept.com/2017/10/20/sob-aplausos-do-mercado-financieiro-empresarios-ja-lucram-com-reforma-do-ensino-medio/> Acesso em 05 ago. 2018.

TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TRINDADE, Hiago. **Crise do capital, exército industrial de reserva e precariado no Brasil contemporâneo.** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 129, maio/ago. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/sssoc/n129/0101-6628-sssoc-129-0225.pdf> Acesso em 05 ago. 2018.

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

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, NÚCLEO DE ESTUDOS, TEMPOS, ESPAÇOS E EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Educação em Tempo Integral: Pressupostos para Educação Básica.** Rio de Janeiro, UNIRIO: s/d.

VENTURA, Z. **1968: O ano que não terminou.** São Paulo, Objetiva: 2008.

VERCELLINO, Soledad. **Ampliación del tempo y dispositivo escolar: oportunidades y resistências.** Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1005-1025, 2016.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 2. ed. Porto Alegre. Bookman, 2001.

ZYLBERSZTAJN, A. **Galileu – um cientista e várias versões.** Caderno Catarinense de Ensino de Física, v. 5: 1988.

ANEXO A. Lista de parceiros do Instituto Ayrton Senna

INSTITUIÇÃO	RAMO
A. Branco	Escritório de advocacia
Accenture	Empresa de consultoria e gestão
AGC	Empresa do ramo de arquitetura e vidros
Allianz	Empresa de produtos financeiros e seguros
Amil	Administradora da planos de saúde/odontológicos
Athië Wohnrath	Escritório de arquitetura
BCG	Empresa de consultoria empresarial
BNP Paribas	Instituição financeira – Banco
Boeing	Empresa de desenvolvimento espacial e de defesa
Braga Nascimento e Zilo	Escritório de advocacia
Castrol	Empresa de lubrificante automotivo
CCR	Empresa de concessão de infraestrutura, transportes e serviços
CELPE	Empresa de distribuição de energia elétrica
Cepera	Empresa do ramo de alimentos
Cia. de Cenários	Empresa do ramo de cenografia temática
Cielo	Operadora de cartões de crédito
Cinépolis	Rede multinacional de cinemas
Citi Fondation	Empresa do ramo de serviços financeiros
COELBA	Empresa de distribuição de energia elétrica
Compactor	Companhia de fabricantes de canetas
COSERN	Empresa de distribuição de energia elétrica
D'Color	Produção cultural
D'or Consultorias	Empresa administradora de consultorias em saúde
Dinamize	Empresa de comunicação digital
Dotz	Programa de fidelidade
DrogaRaia	Rede de drogarias
EAZ Participações	Consultores em organizações Nnã governamentais
Editora Mol	Editora

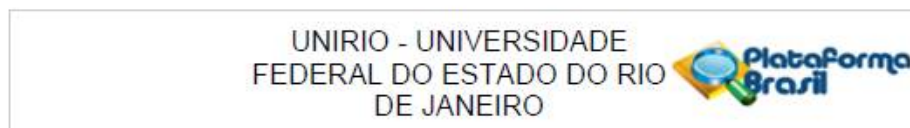
EMS	Laboratório
English Live	Curso de idiomas online
Fedex	Empresa de logística
Fundação Volkswagen	Fundação do grupo Volkswagen, fabricante de automóveis
Galzerano	Empresa de produtos destinados ao público infantil
Grupo Verzani e Sandrini	Prestação de serviços
Informov	Arquitetura
Innova	Indústria petroquímica
Instituto Alair Martins	Instituição de natureza socioambiental, cultural e educacional
Instituto Natura	Instituto social do grupo Natura
Instituto TIM	Instituto social do grupo de telefonia TIM
IPSOS Brasil	Empresa de pesquisa e de inteligência de mercado
Itaú	Instituição financeira – Banco
ItaúCard	Operadora de cartão de crédito
Kallas	Grupo de mídia
KIA	Produtora de automóveis
Kidy	Empresa de calçados
LIDE/Educação	Organização de empresários
Lopes Supermercados	Supermercados
Machado, Meyer, Sendacz e Opice Advogados	Escritório de advocacia
ManeyGran	Empresa do ramo financeiro
Mellita	Empresa do ramo de café e derivados
Mesquisa, Ribeiro e Jucá Advogados	Escritório de advocacia
Microsoft	Transnacional da informática
Miguel Consultoria Jurídica	Consultoria jurídica
Multiplus	Empresa do ramo de programas de fidelidade
NEOENERGIA	Grupo privado do setor elétrico brasileiro

P&G	Empresa do ramo de alimentos, produtos de higiene e limpeza.
Pearson	Empresa do ramo educacional
Peixoto e Cury Advogados	Escritório de advocacia
Petbrill	Empresa do ramo de petshop
Regispel	Empresa do ramo de bobinas de papel
RV Ímola	Empresa de transporte e logística
SAP	Empresas de softwares para gestão empresarial
Schio	Empresa de logística
Serasa Experian	Empresa de análises e informações para decisões de crédito
Suzano Papel e Celulose	Empresa do ramo de papel e celulose
Thinl Cell	Empresa do ramo de softwares
UBS	Empresa de serviços financeiros
Vivo	Empresa do ramo de telefonia e transmissão de dados
Zendesk	Empresa de desenvolvimento de softwares

Disponível em <http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html> Acesso em 24 jul. 2018. As informações sobre os ramos das empresas foram retirados dos seus respectivos *sites*.

ANEXO B. Termos de permissão à realização da pesquisa

Plataforma Brasil



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.

Pesquisador: LUIZ FERNANDO NUNES

Versão: 2

CAAE: 94956318.6.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 086186/2018

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ. que tem como pesquisador responsável LUIZ FERNANDO NUNES, foi recebido para análise ética no CEP UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro em 02/08/2018 às 11:17.

Endereço: Av. Pasteur, 296
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.

Pesquisador: LUIZ FERNANDO NUNES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 94956318.6.0000.5285

Instituição Proponente: Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.920.933

Apresentação do Projeto:

As parcerias entre o setor privado e o público assumiram, sobretudo após a promulgação da Carta Magna de 1988, aspectos centrais no debate acerca do papel do Estado na gestão da educação pública. As propostas para a reforma do Estado, em curso a partir da década de 1990, abriram novas possibilidades para a criação de organismos que, sob pretensa colaboração, ocuparam os espaços destinados à gestão pública. Analisar, sob essa conjuntura, as parcerias público-privadas na educação, a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, com ênfase na participação do Instituto Ayrton Senna (IAS) na organização do Ensino Médio em tempo integral entre os anos de 2015 e 2016 será o Objetivo Geral do texto. O ProEMI é um programa capitaneado pelo Governo Federal que, segundo o Ministério da Educação (MEC) alinha-se às propostas do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e à recente reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória de número 746/2016. A centralidade do estudo ocorrerá na perspectiva da investigação do programa implementado em uma instituição escolar a partir do ano de 2015, com execução no ano letivo de 2016. Buscar-se-á responder, de forma geral, à seguinte problemática: As ações de organizações sem fins lucrativos, à margem do Estado, podem ou não beneficiar a educação pública? Quais as implicações para a educação pública as parcerias com associações de caráter filantrópico podem gerar? A partir deste ponto, através de uma análise qualitativa com a junção de pesquisas bibliográficas, análises legais e documentais,

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

UF: RJ

Telefone: (21)2542-7796

Município: RIO DE JANEIRO

CEP: 22.290-240

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

Continuação do Parecer: 2.920.933

além de entrevistas estruturadas, o estudo percorrerá algumas etapas, a partir de subsídios teóricos, a saber: a) analisará a inserção do capital privado na educação através de parcerias públicoprivadas com institutos sem fins lucrativos, no caso específico, do Instituto Ayrton Senna – IAS com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro – SEEDUC/RJ; b) tentará compreender os aspectos ideológicos que transformam o Estado em órgão ineficiente, inadequado e

defasado na condução e no gerenciamento de políticas públicas na educação, além de verificar o papel da vertente ideológica da Terceira Via como alternativa à suposta ineficiência e à proposta de cunho neoliberal no Estado contemporâneo; e c) buscará identificar o conceito de educação integral além de diferenciá-lo de educação de tempo integral a partir da adequação do Ensino Médio estadual à política de educação de tempo integral. O embasamento teórico aparecerá baseado a partir do estudo do materialismo dialético, ou seja, do processo de diálogo entre interlocutores com base na matéria que identifica a realidade analisada. É nessa concepção, segundo Gramsci (1991), onde a contradição, o conflito, o choque e as antagônicas visões de mundo evidenciam o papel do sujeito na construção das relações humanas que, como resultado, trazem as mudanças sociais.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Analisar as parcerias público-privadas no contexto da implantação do Programa Ensino Médio Inovador, com ênfase na participação do Instituto Ayrton Senna na organização do Ensino Médio em tempo integral em uma escola no município de Nova Friburgo, RJ, entre os anos de 2015 e 2016. **Objetivo Secundário:** Compreender a

implantação do Programa Ensino Médio Inovador como política estadual para o Ensino

Médio no Rio de Janeiro; bem como analisar o papel do Instituto Ayrton Senna nas parcerias com o setor público no campo da educação, especificamente no Programa Ensino Médio Inovador, em uma escola do sistema estadual de educação; e, por fim, compreender a implantação do Programa Ensino Médio Inovador como proposta de adequação do Ensino Médio estadual à política de educação de tempo integral.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos do trabalho de campo consistem, segundo o pesquisador, na ideia de que alguns questionamentos poderão incomodar os entrevistados sobretudo por conta, do cargo profissional por eles ocupados. No TCLE o pesquisador se compromete a resguardar o anonimato dos entrevistados. **Benefícios:** A pesquisa poderá beneficiar a comunidade acadêmica a partir da coleta de dados sobre a temática estudada. Não há benefício direto ao entrevistado. Entretanto, segundo pesquisador o estudo fornecerá uma série de informações relevantes à instituição de ensino, aos

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

**UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO**



Continuação do Parecer: 2.920.933

grupos de pesquisa vinculados e à comunidade em geral, já que será intencionalmente publicidade após sua finalização, gerando benefício social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e interessante para a área em questão (pedagogia), tanto no que concerne ao âmbito acadêmico quanto para a comunidade em geral.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados: folha de rosto devidamente assinada e carimbada; TCLE adequado; projeto com cronograma, informações básicas do projeto e, após primeiro parecer do CEP, termo de anuência da instituição onde ocorrerá a pesquisa e também da Diretoria Regional Pedagógica Serrana II.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1163347.pdf	10/09/2018 14:08:53		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_escola.pdf	10/09/2018 14:08:29	LUIZ FERNANDO NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	anuencia_seeduc.pdf	10/09/2018 14:08:12	LUIZ FERNANDO NUNES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	18/07/2018 13:26:53	LUIZ FERNANDO NUNES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	18/07/2018 13:21:31	LUIZ FERNANDO NUNES	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	18/07/2018	LUIZ FERNANDO	Aceito

Endereço: Av. Pasteur, 296

Bairro: Urca

CEP: 22.290-240

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2542-7796

E-mail: cep.unirio09@gmail.com

UNIRIO - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO ESTADO DO RIO
DE JANEIRO



Continuação do Parecer: 2.920.933

Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	13:19:55	NUNES	Aceito
----------------	--------------------	----------	-------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 26 de Setembro de 2018

Assinado por:
Paulo Sergio Marcellini
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Pasteur, 296
Bairro: Urca CEP: 22.290-240
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2542-7796 E-mail: cep.unirio09@gmail.com

Declaração de autorização à realização de pesquisa em Unidade Escolar da SEEDUC/RJ

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional Serrana II

DECLARAÇÃO

Nova Friburgo, 14 de maio de 2019

Declaramos para os devidos fins que, de acordo com documento assinado pela Subsecretaria de Gestão de Ensino, professora Ana Paula Quadros de Azevedo presente no processo E-03/0125/101283/2018 de 08/11/2018 às fls 44, o mestrando do programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Nunes, foi autorizado a realizar pesquisa no [redacted], observando que nem todas as indagações poderão ser respondidas, não sendo, de acordo com o referido documento, mencionadas quaisquer autorizações para membros desta Diretoria Regional Pedagógica a participarem do feito, motivo pelo qual não responderemos a mesma.

Sem mais.

Atenciosamente,


Cleber Luciano Silva Nascimento
Mat.:0846652-6 ID.: 36535178
Diretor Regional Pedagógico
Regional Serrana II

Cleber Luciano Silva Nascimento
Mat.: 0846.652-6 ID.: 36535178
DIRETOR REGIONAL PEDAGÓGICO
REGIONAL SERRANA II

Diretoria Regional Serrana II
Tel.: (22) 2533-1398
Praça Dermeval Barbosa Moreira, 15 - fds- Centro
Nova Friburgo - RJ - Brasil - CEP 28620-070

Protocolos de entrada de processos na SEEDUC/RJ (1- Processo de pesquisa em unidade escolas; 2- Processo para obtenção de cópia de inteiro teor processual)

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Cartão de
Andamento de Processo

N.º DO PROCESSO
E-03/012/101222/18

DATA DO INÍCIO
10/05/18

Nome: Luiz Fernando
Nunes

Assunto: Pesquisa em
Unidade Escolar

As informações só serão dadas, á vista
deste cartão, de 11 ás 16:00 horas.

ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Cartão de
Andamento de Processo

N.º DO PROCESSO
E-03/012/1149/19


DATA DO INÍCIO
29/04/19


Nome: LUIZ FERNANDO
NUNES

Assunto: CERTIDAO DE
INTEIRO TEOR
PROC-E-03/012/101222/18

As informações só serão dadas, á vista
deste cartão, de 11 ás 16:00 horas.

ANEXO C. Partes relevantes do processo de autorização de entrevistas dentro da SEEDUC

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL	
Processo nº E-03/012/101288/2018	
Data: 05/16/18	Fls.: 29
Rubrica: 	Id.: 5.014.451-0

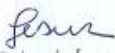

Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional Serrana II

À Diretoria Regional Administrativa

Para análise do pedido inicial, conforme documento de fls 04.

Esta Coordenação não se opõe à solicitação formulada pelo professor.

Nova Friburgo, 26 de novembro de 2018


Cinthya Duboc de Jesus
COORD. REG. DE GESTÃO DE PESSOAS/II
MAT. 083947 / 119130

Diretoria Regional Serrana II
Praça Dermeval Barbosa Moreira, 15, fundos, Centro, Nova Friburgo-RJ
Tel.: (22) 2533-2160



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Diretoria Regional Serrana II

Serviço Público Estadual

Processo nº E- 03/012/101288/2018

Data: 05/11/2018 Fls: 31

Rubrica Sg ID: 3609006-9

À Superintendência da Gestão das Regionais Pedagógicas (SUPGE)
c/ vistas a Superintendência Pedagógica (SUPED)

Prezados Superintendentes,

Baseados no parecer favorável da Coordenação Regional de Gestão de Pessoas, às fls. 29, solicitamos análise e/ou parecer e/ou orientações e/ou autorização destas Superintendências em relação à inicial às fls. 04 do p.p., considerando:

- os objetivos específicos da pesquisa, expostos às fls.09 e 10 do p.p.;
- a citação exposta às fls. 13 pelo autor, linha 24 a 26;
- o exposto às fls.14 pelo autor, linhas 2 a 5;
- os aspectos específicos dentro da temática central, citada pelo autor às fls. 16 (parágrafos 2,3 e 4) e fls. 17;
- e, por fim, às questões a serem respondidas pelo Diretor Regional Pedagógico e Coordenador de Ensino, expostas às fls. 26.

Nova Friburgo, 30 de novembro de 2018.

Cleber Luciano Silva Nascimento

Mat.:0846652-6 ID.: 36535178
Diretor Regional Pedagógico
Regional Serrana II

Diretoria Regional Serrana II
Tel.: (22) 2533-1398
Praça Dermeval Barbosa Moreira, 15 -fds- Centro
Nova Friburgo - RJ - Brasil - CEP 28620-070

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL PEDAGÓGICA
NOVA FRIBURGO - RJ

Secretaria de Estado de Educação
Secretaria

Recebido em 10/11/18
Jeanne



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação
Subsecretaria de Gestão de Ensino

Serviço Público Estadual

Processo: E-03/012/101288/2018

Data: 05/11/2018 Fls: 34

Rubrica: *E.A.* ID: 5027136-5

À Superintendência de Gestão das Regionais Pedagógicas

Trata o presente processo de solicitação de autorização para que Luiz Fernando Nunes, mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), desenvolva pesquisa intitulada "Parcerias Público-Privadas: o Instituto Ayrton Senna e o Programa Ensino Médio Inovador em Nova Friburgo, RJ", com servidores de unidade escolar de abrangência da Diretoria Regional Pedagógica Serrana II.

Após análise, informa-se que a Diretora Regional Pedagógica deverá emitir parecer pedagógico quanto à pertinência ou não da realização da pesquisa em tela. Ainda, caberá ao requerente especificar a unidade escolar na qual serão realizadas as entrevistas semiestruturadas.

Não obstante, considerando que as entrevistas ocorrerão com servidores desta Secretaria de Estado de Educação, solicita-se o encaminhamento do p.p. à Subsecretaria de Gestão de Pessoas para ciência e manifestação. Ato contínuo, o p.p. deverá ser enviado à Diretoria Regional Serrana II para atendimento do exposto acima e contato junto ao requerente.

Rio de Janeiro, 14 de janeiro de 2019.

Fábio Farias de Souza
Fábio Farias de Souza

Coordenador de Áreas do Conhecimento
ID: 4338429-3

Fernanda Lima Sant'Anna da Motta
Fernanda Lima Sant'Anna da Motta
Diretora de Ensino
ID: 4326686-0

Dilene Carvalho Pinto Rodrigues
Dilene Carvalho Pinto Rodrigues
Assessora SUPED
ID: 3707985-9

Secretaria de Estado de Educação
Av. Prof. Pereira Reis, 119 – Santo Cristo
Rio de Janeiro – CEP. 20.220-800 – Tel. 2380 – 9323.9327

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
GESTÃO DE ENSINO
RECEBIDO EM 15/01/19 11:40

**Serviço Público Estadual**

Processo nº E- 03/012/101288/2018

Data: 05/11/2018 Fls: 36

Rubrica *Sol45te* ID: *210*

SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL	
EMENDA CARMIM	
PROCESSO Nº E-03/012/101288	/2018
DATA 05/11/18	FLS 36
DATA DA RETIFICAÇÃO 04/02/19	
ID SOL4510	

Ao CRGP – Coordenação Regional de Gestão de Pessoas, com vistas à Subsecretaria de Gestão de Pessoas.

Em atendimento ao despacho às fls. 34, esta Diretoria emite parecer parcialmente favorável quanto à pertinência de realização da pesquisa em tela, considerando que os servidores lotados nesta Diretoria Regional não possuem acesso a informações solicitadas às questões 1, 2, 3, 7 e 8 às fls. 26, bem como esta Diretoria não corrobora com o exposto às fls. 13, linhas 24 a 26, nem legitima o exposto às fls. 14, linhas 2 a 5, nada tendo a opor quanto ao aqui apresentado em relação especificamente à pesquisa.

Outrossim, encaminhamos à Subsecretaria de Gestão de Pessoas, para ciência e manifestação e posterior retorno para prosseguimento, conforme fls. 34.

Nova Friburgo, 04 de fevereiro de 2019.

Cleber Luciano Silva Nascimento
 Mat.:0846652-6 ID: 36535178
 Diretor Regional Pedagógico
 Regional Serrana II

Cleber Luciano Silva Nascimento
 Mat.: 0846652-6 ID: 36535178
 DIRETOR REGIONAL PEDAGÓGICO
 REGIONAL SERRANA II

Cleber Luciano Silva Nascimento
 Mat.: 0846652-6 ID: 36535178
 DIRETOR REGIONAL PEDAGÓGICO
 REGIONAL SERRANA II

Diretoria Regional Serrana II
 Tel.: (22) 2533-1398
 Praça Desmeval Barbosa Moreira, 15 – fds- Centro
 Nova Friburgo – RJ – Brasil – CEP 28620-070

**SERVIÇO PÚBLICO ESTADUAL**

Processo: E-03/012/101288/18

Data: 05/11/2018

Fls: 20

Rubrica

Id: 3431003-7

À Superintendência Pedagógica,

considerando que esta Superintendência trata de formação e o objeto de pesquisa do formando, visa a análise das parcerias público-privadas, no contexto da Implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e a atuação do Instituto Ayrton Senna em uma Unidade Escolar localizada no município de Nova Friburgo, retornamos o presente processo por pertinência, para providências necessárias quanto aos questionamentos realizados.

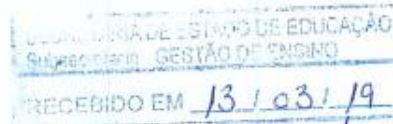
Ressaltamos, que esta Superintendência não vislumbra óbice na visita do formando para realização das entrevistas.

Rio de Janeiro, 12 de março de 2019.

Claudia Raybolt

Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas

ID: 3431015-0



Sede SEEDUC – RJ – Av. Professor Pereira Reis, nº 119/Santo Cristo – RJ / CEP: 20220-800

APÊNDICE A

Roteiro de entrevista semiestruturada I

Público-alvo: servidores lotados na instituição analisada

Identificação

Idade

Sexo

Formação

Função

Tempo de docência

Tempo de docência na escola analisada

Questionário

- 1) Quando se fala em educação integral, qual a sua visão sobre o tema?
- 2) Descreva como se deu a implantação do ProEMI nesta escola?
- 3) Como se deu a participação do Instituto Ayrton Senna na execução do ProEMI entre os anos de 2015 e 2016?
- 4) Como você percebe a participação do Instituto Ayrton Senna na educação pública estadual?

Roteiro de entrevista semiestruturada II

Público-alvo: servidores lotados na Coordenadoria Regional Serrana II, da SEEDUC, em Nova Friburgo

- 1) Como se deu a decisão pela implantação do ProEMI em Nova Friburgo?
- 2) Quais foram os critérios para seleção das unidades de ensino contempladas pelo ProEMI em Nova Friburgo?
- 3) Qual a importância do ensino médio de tempo integral nas escolas da rede estadual?
- 4) No seu entendimento, quais as principais contribuições do ProEMI no ensino médio? E quais são seus principais desafios?
- 5) Como ocorreu a parceria do Instituto Ayrton Senna com as escolas da Regional Serrana II?
- 6) Quais motivos levaram a SEEDUC, em especial na Serrana II, a estabelecer a parceria com o Instituto Ayrton Senna para implantação do ProEMI em Nova Friburgo?
- 7) Como ocorreu a parceria do Instituto Ayrton Senna com a escola de Nova Friburgo?
- 8) Quais documentos normatizaram a parceria?
- 9) Como você percebe as modificações na grade curricular promovidas pelo Instituto Ayrton Senna para o ensino público?
- 10) O que levou à suspensão do convênio entre a SEEDUC e o Instituto Ayrton Senna?
- 11) Por que as propostas pedagógicas e de grade curricular estabelecidas pelo Instituto Ayrton Senna foram mantidas nas escolas de ensino médio de tempo integral, mesmo após o fim da parceria?

APÊNDICE B

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP-UNIRIO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDU

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título: PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS: O INSTITUTO AYRTON SENNA E O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR EM NOVA FRIBURGO, RJ.

Você está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa vinculada ao Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO).

OBJETIVO DO ESTUDO: O objetivo deste projeto é analisar as parcerias público-privadas, no contexto da implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com ênfase na atuação do Instituto Ayrton Senna, em uma escola no município de Nova Friburgo, RJ, nos anos de 2015 e 2016.

ALTERNATIVA PARA PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO: Você tem o direito de não participar deste estudo. Estamos coletando informações para análise de um programa de educação em tempo integral. Se você não quiser participar do estudo, isto não irá interferir na sua vida profissional/estudantil.

PROCEDIMENTO DO ESTUDO: Se você decidir integrar este estudo, você participará de uma entrevista em grupo e/ou de uma entrevista individual que durará aproximadamente 1 hora, bem como utilizaremos seu trabalho final como parte do objeto de pesquisa.

GRAVAÇÃO EM ÁUDIO: Todas as entrevistas serão gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Seu nome NÃO será divulgado. Os documentos permanecerão arquivados. Os arquivos serão utilizados somente para coleta de dados. Se você não quiser ser gravado em áudio, você não poderá participar deste estudo.

RISCOS: Você pode achar que determinadas perguntas incomodam a você, porque as informações que coletamos são sobre suas experiências pessoais e/ou profissionais. Assim, você pode escolher NÃO responder quaisquer perguntas que o façam sentir-se incomodado.

BENEFÍCIOS: Sua entrevista ajudará a composição dessa pesquisa, mas não será, necessariamente, para seu benefício direto. Entretanto, fazendo parte deste estudo você fornecerá informações sobre o lugar e relevância desses escritos para própria instituição em questão.

CONFIDENCIALIDADE: Como foi dito acima, seu nome não aparecerá nos arquivos de áudio, bem como em nenhum formulário a ser preenchido por nós. Nenhuma publicação partindo destas entrevistas revelará os nomes de quaisquer participantes da pesquisa. Sem seu consentimento escrito, os pesquisadores não divulgarão nenhum dado de pesquisa no qual você seja identificado.

DÚVIDAS E RECLAMAÇÕES: Esta pesquisa está sendo realizada no município de Nova Friburgo, Rio de Janeiro. Possui vínculo com a Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação, sendo o aluno LUIZ FERNANDO NUNES o pesquisador principal, sob a orientação da Professora. Dra. Janaina Specht da Silva Menezes. Os investigadores estão disponíveis para responder a quaisquer dúvidas que você tenha. Caso seja necessário, contate o pesquisador principal nos telefones (22) 98115 6913 ou (22) 99901 2480, ou do e-mail fernando@i-historia.com, ou, ainda, contate o Comitê de Ética em Pesquisa, CEP-UNIRIO no telefone (21) 2542-7796 ou e-mail cep.unirio09@gmail.com. Você receberá uma via deste consentimento para guardar. Você fornecerá nome, endereço e telefone de contato apenas para que a equipe do estudo possa lhe contatar em caso de necessidade.

Eu concordo em participar deste estudo.

Assinatura:

Data: _____

Endereço _____

Telefone de contato _____

Assinatura (Pesquisador):

Nome: _____

Data: _____