



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO CENTRO DE
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU MESTRADO
EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA E DOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO**

CAMILA AMANCIO STAMM

2023

Março

CAMILA AMANCIO STAMM

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL:
UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA E DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO
INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) no Curso de Mestrado, da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para Exame de Qualificação.

Área de Concentração: Educação

Linha de Pesquisa: Políticas, História e Cultura em Educação

Orientador: Bruno Adriano Rodrigues da Silva

Rio de Janeiro, RJ

Março, 2024

Catálogo informatizado pelo(a) autor(a)

S783 Stamm, Camila Amancio
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA E DOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO / Camila Amancio Stamm. -- Rio de Janeiro, 2024.
p.110

Orientador: Bruno Adriano Rodrigues da Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. Ensino de Tempo Integral. 2. Formação de Professores. 3. ICE 4. Banco Mundial 5.Base Nacional Curricular. I. Adriano Rodrigues da Silva, Bruno, orient. II. Título.



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

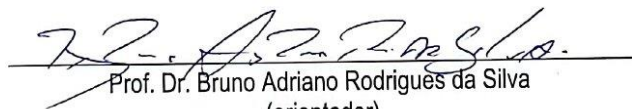
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO


Camila Amancio Stamm

**“A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O ENSINO MÉDIO EM TEMPO
INTEGRAL: UMA ANÁLISE DA CONJUNTURA E DOS CADERNOS DE
FORMAÇÃO DO INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA
EDUCAÇÃO”**

Aprovada pela Banca Examinadora

Rio de Janeiro, 18/10/24


Prof. Dr. Bruno Adriano Rodrigues da Silva
(orientador)


Prof. Dr. Marcelo Paula de Melo
(avaliador externo)


Prof.ª Dr.ª Eliane Ribeiro Andrade
(avaliadora interna)

DEDICATÓRIA

Para aqueles que se interessam por uma
educação emancipadora.

AGRADECIMENTO

Primeiramente a minha mãe, que apesar de termos todas as divergências possíveis, sempre acreditou na minha formação acadêmica, e me proporcionou total apoio e incentivo nessa caminhada.

Ao meu orientador Prof. Dr. Bruno Adriano por aceitar entrar nessa empreitada. Pela sua paciência, “puxões de orelha” e confiança ao longo dessa pesquisa, que para mim, foram essenciais enquanto motivação e me fazer acreditar que conseguiria chegar ao fim desse desafio chamado mestrado.

Aos professores Eliane Ribeiro e Marcelo Melo, por aceitarem compor a banca de defesa dessa dissertação.

Aos conhecimentos compartilhados no grupo de pesquisa NEEPHI, por colegas e professores, que foram fundamentais para aprofundar o tema desta pesquisa.

A comunidade escolar da Escola Estadual Santo Antônio pelo apoio a essa pesquisa e oportunidade de participar do cotidiano escolar mesmo não sendo mais professora.

A CAPES e ao povo brasileiro por terem financiado essa pesquisa.

Ao meu grande amigo Caio Oliva, se não fosse ele ter me convencido de fazer as malas e pegar um cargo em uma escola lá no interior de Minas, o tema dessa pesquisa não teria atravessado as minhas vivências. Obrigada pelos “encontrinhos” online que fazemos há uns anos para compartilhar a vida, juntamente com o amigo Renan Baltuz, o qual sempre torceu pelas minhas conquistas. Vocês trouxeram leveza em muitos momentos. A gente ainda sonha juntos os sonhos que imaginamos desde a faculdade.

A Prof.^a. Nádia Dutra que acreditou em mim durante a graduação e se colocou em escuta não só ativa, mas acolhedora quanto ao que seria minha futura pesquisa; A Caroline Neves que além das trocas de experiências quanto a esse passo acadêmico, se não fosse por ela ter formatado o meu pré-projeto aos 45 segundos do segundo tempo eu não teria conseguido esse processo seletivo; A Maria Júlia, companheira de graduação e exemplo de força, você me ajudou muito a me desenvolver enquanto ser político; A Lorena Campos que antes mesmo de eu pensar em ir para o mestrado ela acreditava nessa possibilidade, e me acompanha desde então; Ao Maykel Douglas pela sua generosidade e carinho, que mesmo distante, me deu suporte e torceu por cada etapa.

Todos os amigos e amigas do Rio de Janeiro, em especial, Raul Nunes, pelas várias trocas de experiências sobre o processo de estar na pós-graduação e indicações de textos. Também a Napê, Isis Medeiros, Caio Marins e Diego Maggi. Obrigada por serem alívio nesses

dois anos em conversas, rolês, festivais e diversões. Esses momentos para extravasar foram fundamentais.

A minha psicóloga Larissa Menezes, que está há 2 anos praticamente só me ouvindo falar sobre o medo na caminhada deste mestrado.

Aos diversos amigos que o PPGEDU-UNIRIO me proporcionou, sendo muito importantes nas reflexões acadêmicas, processos de escrita e compreensão acerca do presente e futuro: Diego, Ágatha, Palas, Adriana e Euclides, admiro a trajetória de vocês.

Às organizações e movimentos sociais que lutam por uma educação emancipadora.

Essa conquista não é só minha, ela é coletiva, pois tem um pedacinho de cada um aqui mencionado. Sozinha eu não chego em lugar nenhum.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar a formação continuada de professores voltada aos profissionais do Novo Ensino Médio, pela ótica do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que investe em Educação de Tempo Integral na rede pública. Percebemos a sorrateira expansão deste instituto no território nacional, desta forma, se fez relevante investigar as dimensões de suas influências no campo educacional, mais especificamente, no Ensino Médio. Neste sentido, analisamos no primeiro capítulo a conjuntura política, social e econômica do governo Temer para compreendermos por quais vias a PEC 55/2016, Emenda Constitucional do Teto de Gastos, a Lei nº 13.415/2017, Novo Ensino Médio, e Base Nacional Curricular Comum (BNCC) foram consolidadas. No segundo capítulo, verificamos que as reformulações das políticas educacionais brasileiras estão diretamente ligadas aos interesses de organismos internacionais, neste caso, o Banco Mundial, que há décadas estabelece acordos financeiros de cooperação com o Brasil nas áreas de desenvolvimento social. No cerne desta pesquisa, isto inclui a formação de professores para um novo tipo de mão de obra neoliberal. No terceiro e último capítulo, aprofundamos a análise nos próprios materiais de formação do ICE denominados de “Cadernos de Formação”, distribuídos em cinco volumes. Desse modo, os resultados corroboram para a necessidade do capitalismo adequar o Estado às novas demandas de mercado através de ações engendradas por uma classe hegemônica dominante, no caso, a empresarial.

Palavras-chave: Ensino de Tempo Integral; Banco Mundial; ICE; Base Nacional Curricular Comum; Formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the continuing training of teachers, aimed at New High School professionals, from the perspective of the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), which invests in Full-Time Education in the public network. We noticed the sneaky expansion of this institute in the national territory, therefore, it became relevant to investigate the dimensions of its influence in the educational field, more specifically, in High School. In this sense, in the first chapter, we analyzed the political, social and economic situation of the Temer government to understand through which ways PEC 55/2016, Constitutional Amendment of the Spending Ceiling, and Law n° 13.415/2017, New Secondary Education, and Base National Common Curricular (BNCC) were consolidated. In the second chapter, we verify that the reformulations of Brazilian educational policies are directly linked to the interests of international organizations, in this case, the World Bank, which has established financial cooperation agreements with Brazil in the social development area for decades. At the heart of this research, this includes training teachers for a new type of neoliberal workforce. In the third and final chapter, we deepen the analysis of the ICE's own training materials, called "Training Notebooks" and distributed in five volumes. Thus, the results corroborate the need for capitalism to adapt the state to new market demands, through actions engendered by a dominant hegemonic class, in this case, the business class.

Keywords: Full-Time Education; World Bank; ICE; Common National Curriculum Base; Teacher training.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Como Ocupar sua escola?	37
Figura 2 - Mapa - Atuação ICE	63
Figura 3 - Escola da Escolha.....	76
Figura 4 - A relação entre os educadores e educandos na escola	81
Figura 5 - Os Quatro Pilares da Educação	82
Figura 6 - As etapas do Continuum	85
Figura 7 - Fases da Ajuda	87
Figura 8 - Requisitos fundamentais para professores exercerem a Pedagogia da Presença ...	88
Figura 9 - Metodologias de Êxito	96

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - A dimensão prática da educação Interdimensional.....90

Tabela 2 - Educação Interdimensional no contexto da prática pedagógica91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Ciclo TGE	59
Quadro 2 - Empresas parceiras e financiadoras do ICE	60
Quadro 3 - Secretarias Estaduais de Educação parceiras do ICE.....	62

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Objetivo e justificativa.....	20
Metodologia.....	21
Delimitação do quadro teórico.....	22
Estrutura da dissertação.....	26
CAPÍTULO I- A CONJUNTURA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO	27
1.2 O Brasil no contexto político pré-governo de Michel Temer.....	27
1.3 Movimento Estudantil contra o Governo Temer: O sentido das ocupações escolares e mobilizações de lutas como resistência.....	35
CAPÍTULO II - A ORDEM DOS ACONTECIMENTOS: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ACORDO COM O BANCO MUNDIAL	43
2.1 A atual BNCC: contradições com a realidade brasileira.....	43
2.2 BNCC e Banco Mundial.....	50
2.3 ICE: Apoio do Banco Mundial e expansão pelo Brasil.....	55
2.4 O caráter contemporâneo da escola neoliberal.....	64
CAPÍTULO III- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PELO ICE	71
3.1 A formação de professores: Introdução às novas dimensões educacionais.....	71
3.2 A justificativa da pós-modernidade.....	77
3.3 Ressignificando a influência de Paulo Freire.....	79
3.4 Os quatro pilares da educação.....	81
3.5 Pedagogia da Presença.....	86
3.6 Educação Interdimensional.....	89
3.7 Currículo diversificado.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
BIBLIOGRAFIA	103

INTRODUÇÃO

O tema da Educação integral e(m) Tempo Integral (EITI) é colocado em voga no debate público de tempos em tempos, como uma forma de conferir qualidade à oferta do direito à Educação e melhorar os índices educacionais. É geralmente utilizada como se fosse uma “carta atalho” para as resoluções de problemas, sejam os enraizados na educação pública, sejam os que surgem conforme suas especificidades de implementações que ao longo do tempo ganham novas capilaridades. Com o passar do tempo, EITI foi sendo readaptada de acordo com as novas formulações de políticas públicas educacionais, advindas de disputas pelo poder.

Engels (1974) aponta que para compreender a dialética das coisas, em seus diferentes aspectos e reflexos, é necessário ir às origens de suas conexões e interpretar como elas se concatenam, movimentam, surgem e se estabelecem. Considerando o entendimento anterior Coelho (2009) diz o seguinte:

De acordo com a forma como vêem e entendem o mundo, conservadores, liberais e socialistas (re) apresentam concepções de educação cujas características – diversas em sua(s) natureza(s) – engendram práticas também diversas. Visto sob a perspectiva da dinâmica em que se inserem as sociedades complexas, há pontos em que elas convergem e há pontos – a grande maioria em que divergem. Mas, fundamentalmente, são as divergências que as individualizam e fomentam os grandes embates ideológicos (COELHO, 2009, p. 85).

Os primórdios da EITI – nomenclatura contemporânea – estão atrelados ao desenvolvimento do ser humano em sua totalidade, a qual tenta proporcionar uma completude na formação. Os primeiros registros do que viria a ser esta filosofia educacional são provenientes da Grécia Antiga, em uma concepção mais ampla que o cerne era a preocupação com a elevação intelectual a partir do ser comprometido com a filosofia. Somente homens de classes mais elevadas tinham acesso aos estudos na Paideia. Pestana (2014) explica que a educação integral é uma simbiose entre reflexões e ações humanas, de modo a refletir sobre as faculdades intelectuais, físicas, técnicas e estéticas.

Avançando na história, com o surgimento da ideia de modernidade, a concepção grega de educação integral não se perde, mas ressurgem em ideais iluministas como resultado de lutas, movimentos e filosofias contra o absolutismo. Esse momento no continente Europeu proporcionou a ascensão da burguesia impulsionadas por revoluções no continente como as Revoluções Inglesa e Francesa. Com esses acontecimentos, foram retomadas as ideias de

concepção humanas e holísticas gregas de uma forma repaginada, que fizesse sentido para a formação vigente de uma nova sociedade. Nessa conjuntura do século XVIII, a educação integral voltou para a cena no formato de uma escola primária pública para todas as crianças, inspiradas na Paideia. No ideário iluminista, as crianças não poderiam ser mais consideradas “adultos em miniaturas” (ROUSSEAU, 1979), afinal a educação deveria ser um diferencial no ponto de partida da construção da inteligência que determinaria as funções sociais exercidas pelos indivíduos, essa sendo uma conquista de mérito e esforço própria através do acesso à escola. O objetivo era formar “(...) o cidadão republicano, disciplinado, patriota, cívico, pronto para a luta e para morrer por seu país e pela defesa dos ideais republicanos e revolucionários” (DIAS, 2015, P. 43).

Em contrapartida à concepção republicana, que burgueses já acessavam dentro de seus status de poder, o movimento anarquista, principalmente capitaneado por operários, também disputou a formulação do que seria a educação integral, tendo como porta-voz, Bakunin e Proudhon que elaboraram o formato da educação a partir de uma filosofia libertária que priorizava a igualdade, liberdade e autonomia dos indivíduos. Para Bakunin, a educação só fazia sentido se a sociedade fosse igualitária. A defesa era que também fosse respeitada “a liberdade da criança, sua espontaneidade, as características de sua personalidade, sua independência, seu juízo e espírito crítico” (MARTINS, 2013, p.27).

O debate posto era que nos moldes republicanos perpetuava o acesso à educação através de um sistema de herança, excluindo filhos de operários e demais trabalhadores que não compunham a alta classe. Assim: “A instrução deve ser igual em todos os graus para todos; por conseguinte, de ser integral, quer dizer, deve preparar as crianças de ambos os sexos tanto para a vida intelectual como a vida do trabalho, visando a que todos possam chegar a serem pessoas completas” (BAKUNIN, 2003, p. 78).

Esses dois movimentos mencionados anteriormente tiveram influência no Brasil no fim do século XIX, quando tomaram forma considerando os movimentos ideológicos que pautaram as políticas educacionais. O momento era influenciado pelas ideias republicanas e pelo debate de modernização do país, com isso a educação se tornava uma pauta relevante para o desenvolvimento da nação.

Católicos através de suas instituições escolares confessionais adotavam uma educação integral voltada para a intelectualidade, práticas físicas, artísticas e ético-religiosas, com uma rigorosa disciplina, mas para um grupo religioso restrito que tinham acesso a esse núcleo educacional. O movimento integralista também defendia uma concepção de modelo de ensino integral, seguindo o líder do movimento, Plínio Salgado, que tinha um único pensamento

“educação integral para o homem integral” (CAVALIERE, 1999, p. 8). Ambas tratavam de uma concepção conservadora.

A concepção socialista, representada por movimentos anarquistas, também teve espaço nas disputas ideológicas. Ganhou força com movimentos operários, inspirados nos grandes pensadores revolucionários, cuja ideia era criticar a educação burguesa que não apresentava perspectivas de emancipação humana para as classes populares. Dessa forma, comunistas, socialistas e libertários se uniram na defesa de uma nova educação que ampliase o acesso à escola e tivesse a finalidade de transformação da sociedade. Para Santos, Gonçalves e Paludo (2018, p.1.029) “para os movimentos operários, a educação integral representava um dos elementos no processo de ruptura com o projeto de sociabilidade do modo de produção capitalista, potencializando a ação política dos trabalhadores.”

Vertentes ideológicas liberais também pautaram a EITI, caso do Movimento Escolanovista em 1932, consolidado a partir do documento Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendia uma educação diferente das tradicionais implementadas na época. Tendo Anísio Teixeira como principal defensor dessa pedagogia, este pautou como primordial a implementação de um sistema público de educação por todo o país, de modelo único, laico, gratuito e obrigatório.

Teixeira (1959) defendeu a educação direcionada para um:

(...) programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física (...) saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive [...] que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. (p.79)

Coelho (2009) aponta que de acordo com essa filosofia, o interesse era formar a criança para uma sociedade técnica industrial, fazendo parte do progresso do Brasil, o que culminaria em uma nova construção civilizatória do país. Para liberais, a implementação da educação integral era uma via democrática, e esse objetivo somente seria alcançado se indivíduos fossem intencionalmente formados para cooperar e participar dessas transformações (CAVALIERE, 2010).

Nesse sentido, o viés liberal ganhou forma e materialidade na história da educação brasileira, sendo a concepção com referência mais concreta de uma Educação Integral em tempo Integral, que se aproximou de valores educacionais republicanos, emancipadores, de

uma universalização do ensino público básico que começasse pelo acesso daqueles que realmente pertencem às classes desprivilegiadas e que não tinham acesso às políticas que viabilizavam uma ideia de cidadania. Assim, foi idealizado e construído o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) e os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs).

A primeira instituição foi colocada em prática por Anísio Teixeira em 1953, no bairro da Liberdade, na Bahia. O Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) deveria ser uma referência de EITI para o avanço da sociedade em níveis científicos e tecnológicos. O projeto, que somente ficou pronto em 1962, contava com quatro escolas-classe para o ensino primário (equivalente ao fundamental da época) comportando até mil alunos em cada escola, divididos em dois períodos: o período “normal” e o período para desenvolver demais atividades em tempo integral. Os professores eram responsáveis por até 20 alunos e passaram por cursos de formação para atuarem na escola. O espaço físico foi pensado para acomodar esses jovens pelo longo período diurno e vespertino, projetado com teatro, biblioteca, amplo restaurante, lavanderia, dentre outras repartições necessárias à implementação integral do projeto.

Ao longo de seu funcionamento, o CECR foi alvo de críticas e perseguições, principalmente durante a ditadura militar, que afastou Anísio Teixeira da política e da sua influência pública, de forma que a instituição sofreu “modificações de diversas naturezas, além de deformações e perseguições” (MARTINS, 2006, p. 153).

A coragem e ousadia de Anísio foi inspiração para uma nova tentativa de experienciar a EITI, agora na década de 1980, idealizada por Darcy Ribeiro e implementado nas gestões de Leonel Brizola (1983 – 1987 e 1991 – 1994), ambos pertencentes ao Partido Democrático Trabalhista (PDT) no Rio de Janeiro, onde foram construídos os CIEPs. Idealizado por Darcy Ribeiro como a escola de tempo integral, pública, aberta para todos, “(...) iniciar as crianças nos códigos de sociabilidade, tratamento, relacionamento e preparo para a vida em sociedade” (BOMENY, 2009, p.114).

Na sua implementação original, a prioridade era levar a assistência social para os CIEPs, de modo a fazerem parte de sua dinâmica interna: educação, saúde, cultura, acesso odontológico, abrigo, assistência familiar e auxílio psicológico. Além de prover quatro refeições ao dia com o intuito de nutrir as crianças em suas fases de desenvolvimento, garantindo a segurança alimentar. Os CIEPs foram projetados por Oscar Niemeyer, e carregam em seu DNA o estilo do arquiteto, que elaborou o projeto para ser a primeira escola de "dia completo", funcionando das 8h da manhã até às 17h da tarde e tendo capacidade de abrigar até mil estudantes (RIBEIRO, 1986). Bem como havia a preocupação de adaptar os currículos

para atender a realidade de quem estudasse nos CIEPs, sendo uma inovação pedagógica e galgando uma escola pública de excelência.

De acordo com Bomeny (2009), Darcy Ribeiro estava convencido de que “a escola pública brasileira ainda não podia ser chamada de pública. Elitista e seletiva, ela não estava preparada para receber quem não tivesse acesso a bens materiais e simbólicos que contam e interferem diretamente no desempenho” (p.115).

Bomeny (2009) destaca resistências que os CIEPs enfrentaram resistências, inclusive das próprias famílias, pois, elas não estavam de acordo com a permanência dos filhos no período de dia todo na escola, pois, isso lhes retirava o tempo das crianças nos afazeres domésticos. Hingel (2002) aponta dois mitos sobre os CIEPs: de que a educação e a escola salvam o indivíduo da escassez, necessidade e privação econômica e o mito que a escola é capaz de suprir demandas de outras instituições sociais, acarretando em sua sobrecarga. Cavaliere e Coelho (2003) destacam que houve um superdimensionamento dos CIEPs, frente aos recursos materiais e humanos que estavam em disputa, o que a longo prazo resultou em argumentos de desperdício de recursos e descrenças no ensino público.

Atualmente interpretam-se essas políticas públicas de educação integral em duas vertentes. A primeira vertente considera que as devidas mudanças físicas e estruturais são necessárias no ambiente escolar para que alunos, professores, corpo pedagógico possam se integrar de maneira mais adequada. Esta é chamada de “escola em tempo integral”; a segunda vertente é denominada “alunos em tempo integral”. Esse modelo somente se atém em oferecer aulas, atividades e projetos sem a preocupação com a adaptação ao espaço físico. Além do horário escolar comum, pode ser ofertada para uma parte dos alunos, em um horário extra ao habitual chamado de contraturno (CAVALIERE, 2009).

Essas vertentes foram implementadas em diferentes modelos e projetos escolares nas últimas décadas, entretanto, há sim a predominância atual de implementação da vertente “alunos em tempo integral” nos últimos anos. Esse é o caso do programa Mais Educação, desenvolvido pelo governo Federal, destinado ao ensino fundamental, que teve impacto nas matrículas de estudantes em tempo integral nas escolas públicas, principalmente entre os anos de 2007 e 2016 (SILVA, 2017).

Foi o caso também do programa Ensino Médio Inovador do governo federal que tinha uma ideia administrativa típica do mundo empresarial. Por ser uma ideia derivada do mundo empresarial, sua ação naquela etapa era dificultada na Educação Básica. Primeiro porque a educação não é uma mercadoria, e sim um direito social, o que a diferencia enquanto prática,

segundo, porque alterações restritas ao currículo dos estudantes pouco ou nada interferem no contexto escolar (SILVA, 2023).

Outra tentativa do governo federal voltada para a vertente “alunos em tempo integral” no ensino fundamental, com uma menor amplitude, foi o programa Novo Mais Educação, desenvolvido entre 2016 e 2018. Para o ensino médio, em 2016, entretanto, houve sim uma ação mais vigorosa no sentido de fomentar um programa de EITI, na vertente “alunos em tempo integral”, como parte da reforma do Ensino Médio. A inspiração vinha das experiências desenvolvidas a partir de 2003 pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), um grupo empresarial, em conjunto com a Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco, com a criação do Centro de Ensino de Tempo Integral (Procentro), inicialmente em prol da restauração do tradicional Ginásio Pernambucano.

Fundado em 1825, o Ginásio é tradicional na cidade do Recife, sendo o mais antigo do país. Grandes personalidades como Ariano Suassuna, Clarice Lispector, Epitácio Pessoa, entre outros, estudaram na instituição, sendo uma referência nacional de educação. No início dos anos 2000, um ex-aluno sensibilizado pelo abandono e deterioração do espaço físico do Ginásio – um prédio histórico – mobilizou as organizações da sociedade civil em prol do trabalho de recuperação do prédio. Deste movimento surgiu a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano, criada em 2000 para gerenciar a reforma do prédio, sendo liderado por executivos da Chesf, Odebrecht e do Banco ABN Amro. A reforma terminou em 2003 e a reinauguração foi em 2004.

O ex-aluno chama-se Marcos Magalhães, era à época presidente da Philips na América Latina e tornou-se posteriormente fundador e presidente do ICE. Graças à reforma do Ginásio Pernambucano, nomes do empresariado foram projetados como referência de investidores educacionais na cidade do Recife, possibilitando acordos para expandirem suas ideias. O passo seguinte foi a implementação de um novo modelo de educação para a instituição, como explica o próprio Marcos Magalhães, em entrevista à revista *Época Negócios*: “Apenas salvar o edifício não era suficiente. Vimos a necessidade de transformar a escola em um *case*, com uma nova visão — e isso virou a causa da educação brasileira, do Ensino Médio e do tempo integral”¹.

Desde então, o projeto foi sendo ampliado para outros Estados e angariando a participação de diversos empresários de diferentes setores. Segundo o site oficial da Instituição até 2021, o ICE está presente em 20 Estados com parceria de 19 Secretarias Estaduais de

¹Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>. Acesso em: 12 ago., 2023.

Educação e 23 Secretarias Municipais de Educação. Até agosto de 2023, havia aproximadamente 120.400 professores ligados à essa rede e que participaram dos cursos de formação continuada anuais e semestrais oferecidos pelo ICE; além de aproximadamente 978.721 mil estudantes matriculados nas 5.548 escolas públicas². O ICE se caracteriza como uma instituição de referência na produção de práticas educacionais e produção de conhecimentos que não somente viabilizem a melhoria da qualidade da educação pública, mas também consolidam um modelo educacional no setor público (MAGALHÃES, 2008).

Essa situação relativa ao crescimento do ICE conflui com uma das principais mudanças estruturais em curso na educação brasileira após a outorga da Lei nº 13.415/2017, que elucida os sentidos formativos do Novo Ensino Médio. Gawryszewski (2018) explica que um dos motivos da expansão do Ensino Médio de Tempo Integral, é fazer com que a escola se torne mais atrativa para a juventude e para o setor produtivo, de forma concomitante ao cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que tem como objetivo o aumento combinado entre o número de estudantes e de escolas em toda a educação básica funcionando em tempo integral.

Nessa dissertação, consideramos a Educação Integral e(m) Tempo Integral pelo viés democrático, em que a instituição deve construir um ambiente com práticas emancipatórias, de modo que a ampliação da jornada escolar proporcione “uma educação mais efetiva do ponto de vista cultural, com o aprofundamento dos conhecimentos, do espírito crítico e das vivências democráticas” (CAVALIERE, 2007, p.1.029). Sendo assim, a educação pública é uma das vias que pode proporcionar liberdade às pessoas, desnaturalizando desigualdades sociais e conscientizando pelo usufruto de bens sociais e participações na vida política (CURY, 2018).

Christian Laval (2019) aponta que o sistema educacional brasileiro apresenta particularidades, este já é muito “neoliberalizado” e que tem como fato a expansão de grandes empresas investindo capital maciço na educação, de modo que o Brasil “já ultrapassou outros países ao estágio do capitalismo escolar e universitário” (LAVAL, 2019, p.13). Nesse sentido, Cavaliere (2009) ressalta que o Estado fortaleceu a educação pública em tempo integral dando espaço para organizações da sociedade civil serem ativas nos programas educacionais, complementando ou substituindo ações do governo através de convênios com empresas e outros tipos de organizações privada, além das organizações de governo.

Atores políticos do campo privado passaram então a disputar o espaço da formulação de conteúdos da política educacional, até mesmo o que diz respeito ao currículo escolar, que

² Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/>>. Acesso em: 12 ago., 2023.

se trata da “transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja da definição dos desenhos curriculares” (ADRIÃO, 2018, p.20).

Inicialmente o ICE utilizava o método Tecnologia Empresarial Odebrecht (TEO), baseado na filosofia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht. Entretanto, hoje este modelo é chamado de Tecnologia Empresarial Socioeducacional TESE, alegando que “(...) constitui um excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário” (MAGALHÃES, 2018, p. 31-32).

Ou seja, o ICE utilizou um modelo de gestão empresarial de um grupo específico e o adaptou para a gestão e pedagogia para as escolas públicas, como explicita Magalhães: “poucas mudanças foram necessárias à TEO, haja vista ser mais uma tomada de consciência do que um manual de métodos e técnicas” (2008, p.31). Depois o modelo foi denominado Tecnologia Empresarial Socioeducacional (TESE), e atualmente é chamado de Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), o qual está inserido na pedagogia do instituto chamada “Escola da Escolha”, com competências a serem trabalhadas principalmente na matéria chamada “Projeto de Vida”.

Objetivo e justificativa

Dada as proporções que a Educação em Tempo Integral vem tomando nas redes públicas de ensino, juntamente com reformulações da política educacional brasileira e referências pedagógicas escolhidas por uma rede privada comandada por empresários, nesta dissertação o **objetivo** é analisar, na conjuntura da reforma do ensino médio, o tipo de profissional da educação que o ICE tem interesse em formar para atuar em suas escolas conveniadas, tendo em conta os materiais didáticos de seus cursos de formação continuada de professores.

O que **justifica** o objetivo mencionado? Um aspecto pessoal, pois, em 2019, como professora da disciplina de Sociologia da Escola Estadual Santo Antônio, em Miraí, Minas Gerais, participei da formação continuada oferecida pelo ICE. A escola a partir de 2018 havia iniciado a transição para o Tempo Integral. Lá, observei de maneira participativa, os debates sobre o projeto do Novo Ensino Médio, mudança de carga horária para o Tempo Integral e as exigências de novas formações para compor e aperfeiçoar os professores envolvidos.

Metodologia

No que se refere a **metodologia**, a ideia da dissertação é focar nos métodos qualitativos de pesquisa. Para Minayo (2009, p.21) esse método “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Nesse sentido, essa pesquisa ancora-se nessa escolha pois ela é consolidada no campo da educação:

(...) os métodos qualitativos trouxeram grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas. (ANDRÉ; GATTI, 2008, p.9)

O primeiro passo foi a revisão bibliográfica realizada em diversos repositórios acadêmicos, tais como revistas eletrônicas, catálogos de teses e dissertações, endereços eletrônicos que tratam da temática, sites oficiais das instituições mencionadas, entre outros, no campo da Educação sobre o tema da Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, com foco nas seguintes palavras-chave: “ICE”, “neoliberalismo”, “privatização da educação básica”, “currículo”, “Ensino de Tempo Integral”, “formação continuada de professores”.

A outra metodologia de pesquisa utilizada foi a análise documental, a qual conforme explica Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 5) é “[...] um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”, como forma de examinar diferentes materiais, que não foram utilizados para análises ou que foram, e agora são reexaminados buscando novas interpretações, informações complementares (GUBA; LINCOLN, 1981).

Os Cadernos de Formação do ICE, usados nos cursos ofertados para professores que irão trabalhar no Novo Ensino Médio, também foram utilizados enquanto fonte de pesquisa. A análise destes materiais, embasou partes fundamentais desta pesquisa. Por ser uma fonte de informação oficial, deu o peso da veracidade das informações. Ao todo foram cinco volumes utilizados: Volume I, marco conceitual e filosófico do Programa Novo Ensino Médio; Volume II, como efetivar práticas educativas para uma formação acadêmica de excelência; Volume III, formação do currículo diversificado, rotinas e práticas educativas; Volume IV, ampliação do conceito de espaços educativos nas escolas e inovação quanto às práticas de coordenação, processos e instrumentos de gestão no ensino e aprendizagem; Volume V, modelo de gestão e seus princípios, enquanto instrumentos de gestão e modelo pedagógico

Delimitação do quadro teórico

O **quadro teórico** que utilizamos na dissertação, considerou as discussões sobre o papel do Estado na Política Educacional, mais especificamente, a discussão sobre o funcionamento do que é direcionado aos professores em formação continuada para atuar em escolas de EITI no ensino médio. Trazendo o ponto de vista de Engels (1984) O Estado moderno se diferencia pela sua capacidade mediadora dos conflitos entre as classes sociais fundamentais. Ele é fundamentalmente uma instituição que foi colocada acima da sociedade, que detém os poderes para manter a ordem social e abafar conflitos, de maneira a delimitar o que seria a ordem e os seus limites.

Ao mesmo tempo em que o Estado nasce e se desenvolve como figura mediadora, este também ganha força e legitima sua utilidade por causa de conflitos entre ambos os lados. Entretanto, por regra geral, se torna o instrumento de grupos que detêm poder, que seriam economicamente dominantes e por conseguinte o Estado “se converte também em classe politicamente dominante e adquire novos meios para a repressão e exploração da classe oprimida” (ENGELS, 1977, p. 193).

Para que o Estado exerça o papel de uma força superior de controle, este se faz através da manipulação e uso da violência. Estado e violência mantêm uma relação íntima, pois este detém o monopólio legítimo do uso da violência física, bem como outros instrumentos violentos que fazem parte do constructo dessa instituição (WEBER, 2015).

Dessa forma, os interesses econômicos da classe dominante são esvaziados em seu sentido político e social, perdendo de vista o real projeto teórico marxista. Ao separar o “econômico” do “político” de forma vulgar, há uma vulgarização da materialidade, gera-se assim uma despolitização acerca dos interesses e funções do Estado (WOOD, 2003).

Sendo o Estado, portanto, a forma pela qual os indivíduos de uma classe dominante fazem valer seus interesses comuns e na qual se resume toda a sociedade civil de uma época, conclui-se que todas as instituições comuns passam pela mediação do Estado e recebem uma forma política. Daí a ilusão de que a lei repousa na vontade, e, mais ainda, em uma vontade livre, destacada da sua base concreta (MARX; ENGELS, 2002, p. 74).

Coutinho (2006) retoma Marx e explicita que o Estado é um estado de classes que assume a figura de uma razão universal, em nome de um suposto interesse geral, entretanto este somente está à disposição de interesses comuns de uma classe em particular. Dessa forma,

discorre que a divisão da sociedade de classes é sua gênese, pois somente é necessária como mediadora a partir da existência dessa divisão, o que cria uma hierarquia de interesses de classes dentro de seu sistema.

A grande descoberta de Marx no campo da teoria política foi a afirmação do caráter de classe de todo fenômeno estatal; com isso, ele deixava claro que o Estado – cuja universalidade havia sido tão enfaticamente afirmada por Hegel – tem sua gênese e explicação nas contradições inerentes à sociedade como um todo [...] A *gênese* do Estado, para Marx, reside na divisão da sociedade em classes: o Estado só existe *quando e enquanto* existir esta divisão, a qual provém, por sua vez, do modo como se apresentam as relações sociais de produção; e a *função* do Estado é precisamente a de conservar e reproduzir esta divisão em classes, assegurando que os interesses particulares de uma classe se imponham como se fossem os interesses universais da sociedade. (COUTINHO, 2006, p. 32)

Para Ellen Wood (2003), o Estado é o cerne para a garantia e manutenção da propriedade privada e de um regime econômico baseado fundamentalmente na mais-valia, através de intercâmbios entre mercadorias. A autora aponta que seu funcionamento não abrange a camada somente legal, mas atende enquanto medida aparato para policiamento, vigilância, consenso e coerção.

Existem artifícios teóricos e práticos que deturpam a percepção da realidade histórica e material do sistema capitalista na infraestrutura e superestrutura. O caminho traçado pela burguesia é de universalizar “as relações de produção quando analisa a produção abstraído suas determinações sociais específicas”, pois, para a burguesia, “a economia política atinge seu objetivo ideológico ao tratar a sociedade como algo abstrato, considerando a produção como encasulada em leis naturais eternas e independentes da história” (WOOD, 2003, p.29).

Wood (2003) retoma o pensamento marxista para sintetizar essa relação do Estado com o modo de produção capitalista:

E, afinal, o que Marx pretendia dizer ao insistir que o capital é uma relação social de produção; que a categoria "capital" não tinha outro significado que não suas determinações sociais; que dinheiro ou bens de capital em si não são capital, mas se tornam capital apenas no contexto de uma relação social particular entre apropriador e produtor; que a chamada acumulação primitiva de capital, a precondição da produção capitalista, nada mais é do que o processo - ou seja, a luta de classes -por meio do qual se expropria o produtor direto? E assim por diante. (2003, p.31)

Compreender os processos engendrados na formação do Estado também passa pelas formulações conceituais de Antônio Gramsci. O autor compreende Estado a partir da junção

de: (i) Estado em concepção ampliada; (ii) conceito de hegemonia. Entretanto, essa relação não é restrita pois “regula juridicamente os dissídios internos de classe, os atritos de interesses conflitantes, unifica os vários segmentos e dá a imagem plástica da classe em sua totalidade” (GRAMSCI, 2004, p. 168).

Nessa relação complexa, o Estado não é a figura garantidora dos interesses gerais de todas as classes porque o sistema capitalista é estruturado em função de fazer prevalecer os interesses da classe dominante. Para que haja essa sustentação, se faz fundamental manter o antagonismo entre burgueses e proletários, ou, superestrutura e infraestrutura. Marx e Engels (1998a) apontam que a função do Estado burguês é fazer com que instituições funcionem de maneira que não seja evidente seu real objetivo: regular e conter a luta de classes para assim, manter tênue e equilibrada a ordem social.

O que Buci-Glucksmann difundirá como “Estado Ampliado” (1980), Gramsci descreve como “Estado em sentido orgânico e mais amplo (Estado propriamente dito e sociedade civil)” (GRAMSCI, 2007 CC. Vol 3, p. 244), sendo o Estado Integral. Essa concepção é um contraponto a uma visão do Estado somente por sua força de coerção enquanto “única” forma prevalente de articulações políticas, pois, Gramsci defendia a sociedade civil enquanto uma robusta estrutura, contendo uma trincheira avançada permeada por fortalezas e casamatas (2007).

Coutinho (1999) compreende o momento da “socialização da política no capitalismo desenvolvido” quando Gramsci amplia a teoria marxista de Estado. Assim, para o autor, esse é o momento em que a sociedade civil emerge através de suas iniciativas econômicas e manifestações culturais e ideológicas de “crescente socialização da política e a decorrente ampliação do Estado” (COUTINHO, 1998, p. 127). A ideia de política gramsciana passa a ser também construção de forças entre poderes, hegemonia, direção intelectual e moral, rumo a criar consenso com a finalidade de harmonia dentro da sociedade civil. Outro apontamento relevante de Coutinho (1999) é que Gramsci descreve a sociedade civil como esfera mediadora entre infraestrutura econômica e Estado, e este é o lugar que indivíduos das classes mais baixas conseguem exercer sua hegemonia e ganhar aliados por meio de mediações, direções políticas e consenso.

Esse entrelaço social é desenvolvido na arena de disputas entre instituições políticas que dominam as forças do controle legal dos aparelhos de coerção, seja por aparatos burocráticos, aparatos que detém a violência legal, ou nas instituições civis constituídas de esferas privadas e públicas. Todas essas instituições em algum nível ficam a cargo de difundir ideologias nos aparelhos ideológicos de hegemonia pois aportam escolas, meios de

comunicação, instituições religiosas e organizações sociais. Assim, o Estado é essa constante tensão de relacionar força e consenso, pois, mesmo que à serviço de uma classe dominante, ele não se mantém somente através da força. É necessário a estruturação de coerção legal pois esta é legitimada na esfera civil, inclusive, a própria assim que a classe dominante se justifica e mantém seu domínio a partir do consentimento dos dominados (GRAMSCI, 2007).

Para Gramsci (2001 CC. Vol. 1), toda relação de hegemonia também é um processo pedagógico através do consenso e por isso, tem como característica tempo determinado. Por este motivo, há de se ter constantes formulações de estratégias de permanência e conquistas que sejam pensadas e executadas de acordo com o tempo histórico para sua manutenção. A relação entre as classes também vem à tona quando apontado que um Estado para ser “dirigido” e se manter, necessita de diálogo entre as frações de classes que estão na disputa por hegemonia pois o objetivo é “criar as condições favoráveis à expansão máxima de grupo, mas este desenvolvimento e expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal” (GRAMSCI, 2007 CC. Vol. 3 p.41).

Como explicitado por Luguori (2003), Gramsci não coloca o Estado enquanto instituição ativa de sujeito da história. Não é o Estado que produz situações econômicas, pois se caracteriza enquanto porta voz de expressão de situações econômicas (GRAMSCI, 2004). Ou seja, o Estado para a burguesia e proletariado é a materialização do mundo produtivo e como ele irá funcionar, depende da relação entre as classes sociais que não tem “distinção orgânica” entre Estado e sociedade. A distinção que ele faz no texto é puramente metodológica” (LUGUORI, 2004, p. 175-6). O Estado não é separado da sociedade civil, como a estrutura não é da superestrutura, embora ambos sejam compreendidos de formas diferentes por uma questão conceitual pois “o Estado é o instrumento para adequar a sociedade civil à sociedade econômica” (LUGUORI, 2003, p. 176). Nessa concepção:

[...] tanto o Estado como a sociedade civil estão atravessados pela luta de classe. Os processos nunca são unívocos; a dialética é real, aberta, não predeterminada. O Estado é instrumento (de uma classe) e, ao mesmo tempo, lugar de luta (pela hegemonia) e processo (de unificação das classes dirigentes). É possível tornar efetivos momentos de "contra-hegemonia": Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental [...]; depois, quando exerce o poder [...], torna-se dominante, mas deve continuar a ser também 'dirigente. (CC 5, p. 62-63). Começa-se pela "direção", mas a plena explicitação da função hegemônica só ocorre quando a classe que chega ao poder "se torna Estado": o Estado serve-lhe tanto para ser "dirigente" quanto para ser "dominante" (GRAMSCI, Apud LUGUORI, 2003 p. 180-1).

Quanto ao debate sobre Estado e sociedade civil, a contribuição de Gramsci tem um grande peso, no sentido de enxergar essa relação nem como uma “estrutura, tal como Marx a entende, nem o hegeliano "sistema dos carecimentos", mas o conjunto das associações sindicais, políticas, culturais, geralmente designadas como "privadas" para distingui-las da esfera "pública" do Estado (Ibid., p. 178-179).

A ênfase na sociedade civil se dá pela sua importância para a compreensão do sistema capitalista e se mantém principalmente pelo pilar de difusão de elementos materiais em prol da ideologia dominante. Para esta pesquisa, é de grande importância compreender que o Estado não se reduz a ser um aparelho repressivo em um formato de modelo único, por uma única via. Este deve ser interpretado enquanto extensões dentro da sociedade civil que funcionarão como difusor de tipos de relações dentro das complexas sociedades capitalistas.

Estrutura da dissertação

Por fim, como recurso didático, informamos que a dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro discorre acerca de fatores políticos, sociais e econômicos que levaram ao declínio do governo da ex-presidenta Dilma Rousseff em 2016, o que acarretou na ascensão do seu vice-presidente Michel Temer ao cargo presidencial. Discorre também que o governo Temer foi marcado por diversas articulações de resistência ao seu governo, mobilizadas por Movimentos Sociais que se organizaram em diversas frentes de luta contra suas medidas governamentais. A principal delas, as ocupações estudantis.

O segundo capítulo propõe-se a fazer uma análise de conjuntura durante a implementação da PEC 55/2016, Emenda Constitucional do Teto de Gastos, e a Lei nº 13.415/2017, Novo Ensino Médio, no governo Temer. Posteriormente, é feita uma análise detalhada sobre as mudanças ocorridas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017. Neste bojo, é explicitado qual tipo de relação foi estabelecida entre o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, com demais organizações que compõem o empresariado brasileiro e o Banco Mundial. O capítulo é encerrado com um debate teórico sobre como se estrutura a chamada “nova escola neoliberal”.

No terceiro e último capítulo, é feita uma profunda análise dos cadernos de formação de professores do ICE. Com isto, o objetivo é demonstrar como os conteúdos formativos atendem às novas diretrizes e ideologias neoliberais de mercado para o Ensino Médio, financiadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais.

CAPÍTULO I - A CONJUNTURA DA REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO.

Considerando os acontecimentos políticos que ocasionaram o impeachment de Dilma Rousseff em 2016, esse capítulo busca explorar o que levou o declínio do apoio à ex-presidenta dentro do governo e na sociedade civil, o que acarretou na ascensão do seu vice-presidente Michel Temer ao cargo presidencial.

Defende-se que este resultado foi possível devido à articulação junto aos atores do Estado e demais setores organizados da sociedade civil no espectro da direita. Como consequência, um impedimento criado na esfera legal e legitimado por setores hegemônicos da burguesia a fim de manter seu poder, influência e capital, propiciou o surgimento de uma nova configuração da extrema direita.

Entretanto, esta não foi uma articulação sem contrapartida, foi articulado um campo de disputas e embates contra o governo de Temer e suas políticas austeras. Esse acontecimento no cenário político nacional engendrou várias políticas econômicas e sociais de retrocesso, inclusive no campo da educação com a Lei nº 13.415/2017 referente ao Novo Ensino Médio.

Nesse sentido, examina-se as novas diretrizes educacionais para o Ensino Médio e seus impactos, passando pelas modificações feitas em nível de lei para adequar o sistema de ensino às demandas globalizantes orientadas pelo sistema de empréstimo financeiro entre Banco Mundial e governo brasileiro.

1.2 O Brasil no contexto político pré-governo de Michel Temer

O ano de 2016 foi politicamente conturbado para a democracia brasileira que foi colocada em xeque por suas próprias instituições. O governo Dilma Rousseff (2011-2016) pelo Partido dos Trabalhadores (PT) foi interrompido a partir de processos jurídicos que caracterizaram atos em sua gestão como “crime de responsabilidade”. Em uma linha cronológica, o processo de *impeachment* foi iniciado em 2 de dezembro de 2015, quando Eduardo Cunha aceitou sua abertura protocolada na Câmara dos Deputados por Hélio Bicudo, os juristas Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal. O processo somente teve fim em 31 de agosto de 2016 quando Dilma teve seu mandato cassado após votação no parlamento. Foram dois os motivos jurídicos que desencadearam o impedimento: 1) O atraso do repasse de verbas do Tesouro Nacional para bancos públicos e privado por causa de manobras fiscais, não previstas em lei, para aliviar e garantir situações fiscais do governo (as chamadas “pedaladas fiscais”);

2) Decretos que permitiram liberar créditos suplementares sem precisar passar pelo aval do Congresso Nacional. Como consequência, Dilma Rousseff deveria ser enquadrada na Lei 1.079/1950 referentes à quem ocupa cargos de Presidente da República, Ministros de Estado, Ministros do Supremo Tribunal Federal e Procurador-Geral da República, a qual “define os crimes de responsabilidade e regula o respectivo processo de julgamento”.

Em contrapartida, é possível ter a leitura histórica de que os argumentos citados acima tinham como objetivo político retirar o Partido dos Trabalhadores da Presidência da República, pois, tal partido ocupava o cargo por meio de seus representantes desde 2003. Logo após a reeleição de Dilma para um segundo mandato, seu principal oponente à época, Aécio Neves, do Partido da Social-Democracia Brasileira (PSDB), não aceitou o resultado e questionou o pleito eleitoral, e pediu uma auditoria na contagem dos votos presidenciais. Desde sua campanha, Aécio utilizou uma retórica alinhada à ideologia de direita, de cunho violenta e agressiva contra Dilma com o objetivo de criar um ambiente hostil não só no meio político, mas também instigar esses sentimentos na sociedade.

Com isso, os meses que seguiram com Dilma na presidência foram de grande instabilidade política. As mídias hegemônicas passaram a veicular de forma mais veemente críticas ao segundo mandato de Dilma, endossando muitas vezes as narrativas de Aécio Neves. Ou seja, criou-se um terreno favorável para que movimentos contra Dilma Rousseff ganhassem força na esfera civil. Napolitano e Ribeiro (2017) discorrem sobre o uso da lei 1.079/1950 no impeachment de Dilma:

Os detalhamentos de cada tipo de crime nos artigos específicos deixam um grande espaço de manobra política e leitura discricionária, possibilitando que a referida lei fosse invocada em momentos de luta política entre os Poderes Executivo e o Legislativo, como de fato ocorreu (p.55).

Durante o período de julgamento, destaca-se o dia 17 de abril de 2016, na Câmara dos Deputados, a sessão que foi votado o impedimento de Dilma. Foram nove horas de sessão extremamente conturbada, áspera, violenta e que muitas vezes fugia da alçada do propósito político e democrático, que resultou no placar de 367 votos favoráveis ao *impeachment*, sendo 137 contrários. Esse foi um daqueles momentos emblemáticos em que se pode dizer que a democracia se desfazia em meio à justificativas efusivas e agressivas de deputados como: “pela minha família”, “por Deus”, “contra a identidade de gênero”, “pela inocência das crianças”, “contra o comunismo”, “Brasil acima de tudo e Deus acima de todos”. A jornalista Andrea DIP (2018) identificou durante a votação que palavras relativas ao processo jurídico-político foram

citadas apenas 8 vezes, enquanto “Deus” foi referido 43 vezes, declarações de famílias e seus aspectos morais 117 vezes e o apelo à nação 28 vezes.

Oliveira (2022) aponta a parcialidade das grandes mídias durante toda a cobertura do processo em curso. Destaca-se a aliança de parte da imprensa aos partidos políticos pró-impeachment; ampla cobertura dessas manifestações antes/durante/depois dos atos; inserções ao vivo de manifestações em horários nobres em dias de semana e finais de semana, o que era incomum; longas pautas jornalísticas com viés criminal do governo Dilma. Essa abordagem midiática auxiliou na construção de um consenso que Dilma foi corrupta em seu governo, impulsionando assim, o necessário apoio popular para o impeachment. Estava posto e exposto um conflito de classes, de forma que seus arranjos desencadearam embates que colocaram em xeque pactos sociais entre governo e sociedade civil.

Para compreender esse ocorrido, será necessário fazer um retrospecto sobre o que é o Partido dos Trabalhadores e seus significados históricos, de modo a refletir sobre a força que foi construída para destituir a presidência proveniente de uma das maiores legendas do Brasil³, o qual, angariou força política e construiu sua hegemonia de centro-esquerda a partir de movimentos operários a partir do final dos anos 1970.

Gramsci (2002) utiliza a palavra “transformismo” juntamente com seu conceito de “revolução passiva”, a qual consiste em movimentos de ações e articulações das camadas mais populares “debaixo para cima”, o qual são “modificações moleculares que, na realidade, modificam progressivamente a composição anterior das forças e, portanto, transformam-se em matriz de novas modificações” (p.317). Nesse contexto, o transformismo se caracteriza por ser proveniente de personalidades políticas que foram elaboradas/forjadas por partidos de viés democrático de oposição à classe burguesa, e que posteriormente, são incorporados à classe política mais conservadora e moderada. Essa classe política para Gramsci seria “caracterizada pela hostilidade a toda intervenção das massas populares na vida estatal, a toda reforma orgânica que substituísse o rígido “domínio” ditatorial por uma hegemonia” (2002, p.286). Quando absorvidos por essa classe dominante, a etapa posterior é a ação transformista de fato.

Para Mattos (2020), no caso brasileiro esse conceito se enquadra de forma mais veemente à intelectuais que estavam conectados a lutas de interesses das classes trabalhadoras dos anos de 1960 a 1980, mas não somente. Partidos que surgiram no bojo das lutas provenientes da classe de trabalhadores, também são transformistas. Dessa forma, o Partido

³ Conferir informações na notícia do Tribunal Superior Eleitoral. Disponível em <<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2023/Julho/mais-de-15-7-milhoes-de-eleitores-brasileiros-sao-filiados-a-algum-partido>>. Acesso em: 22 ago., 2023.

dos Trabalhadores, forjado no chão de fábrica do ABC paulista por indivíduos da cidade, do campo, por militantes de esquerda, artistas e intelectuais, posteriormente será reconfigurado enquanto um movimento que se enquadrou nesse transformismo.

Posteriormente, a década de 1990 ficará marcada por um nível de desemprego altíssimo, o que será o principal motivo de influenciar a percepção de trabalhadores enquanto unidade de classe. A partir dessa configuração social, a união da classe de trabalhadores que lutava em prol de articulações políticas na busca de seus direitos no espectro progressista, ficará fragilizada e mudará de eixo. Haverá uma guinada conservadora, a qual não foi deslocada de uma tendência global de mudanças na luta de classes. O momento era de uma readequação dentro do capitalismo.

É nesse contexto que Coelho (2005) analisa o início da mudança de percepção do PT enquanto partido do povo na sociedade brasileira. Arelado a esse momento, e como consequência do deslocamento de consciência de classe de uma parte daqueles que compunham o partido, o PT também modifica seu projeto político se afastando da sua autoconsciência crítica que outrora era o cerne da construção do partido. O autor explica que esse movimento acarretou na dissolução de vínculos orgânicos entre direção política petista e a classe trabalhadora, pois os quadros dirigentes se burocratizam cada vez mais na medida que se posicionaram “num campo sob a direção intelectual e moral burguesa” (p.329). Entretanto, esse reposicionamento construído ao longo dos anos não criou um vácuo político, pelo contrário, a organização de classe, antes formadora de sujeitos políticos independentes, foi sendo substituída e reorganizada pelo Estado burguês em um modelo restauracionista, priorizando a preservação da ordem e se transformando em uma esquerda alinhada cada vez mais aos interesses do capital (COELHO, 2005).

Essa guinada do PT à uma política mais branda, cedendo ao cenário neoliberal nos anos de 1990, foi a tônica para impulsionar seu transformismo. O PT inicial, que nasceu revolucionário, sindical, de característica operária, foi perdendo espaço e atualmente não é enxergado enquanto um movimento partidário que seja efetivo na libertação das amarras do capital. O transformismo apaziguou os conflitos pujantes causados pelos problemas de ordem capitalista. Mattos (2020) não deixa de enfatizar que o vínculo do PT com as lutas das classes trabalhadoras ainda existe e é inegável, não houve um abandono total de atuações petistas nas bases sociais. Entretanto, aponta que a relação com a superação da ordem capitalista pode ser interpretada desde sempre como dúbia, pois o partido se colocou muitas vezes enquanto uma instituição de contenção das massas populares. Assim houve uma “passagem à prioridade de mobilização de bases eleitorais para um programa de governo, em detrimento da mobilização

de bases sociais para um projeto de transformação” (p.137). Essa configuração conciliadora pautou a trajetória dos governos petistas.

Dentre os feitos sociais, o PT é aclamado por políticas de redução de desigualdades, mesmo que focalizadas ao invés de serem garantias de direitos universais⁴. Essas medidas tiveram como resultados no campo político impactos importantes e mantiveram sua base eleitoral. Até 2014 houve recuperação do valor de compra do salário-mínimo, baixa no desemprego na medida que se gerava emprego na faixa de 1 a 3 salários-mínimos, melhorando substancialmente o quadro econômico do país. Mesmo em um cenário positivo, escolhas políticas da era petista não reverteram a desigualdade econômica no país em sua forma estrutural, pois analisando pelo viés mais econômico, “as políticas sociais daquele período apenas alteraram a correlação percentual no interior da renda apropriada através do salário” (MATTOS, 2020, p.142). Isso se deu ao fato principalmente das medidas estarem vinculadas à manutenção tributária de concentração de riqueza e renda, afinal, em um governo de conciliação de classes, ao mesmo tempo trabalhadores e pobres viviam economicamente melhor, houve o contraste de até então, nunca os empresários haviam lucrado tanto com as benesses de um governo (ibidem, 2020).

No geral, os governos petistas foram bem avaliados, tanto por populares, quanto pelas frações dominantes que lucraram de forma exorbitante⁵ mediante a acordos estabelecidos entre coerção e consenso das possibilidades e passividades governamentais. Entretanto, ter mantido as frações dominantes no poder, dando-as regalias financeiras, não foi o necessário para a manutenção de garantia de alinhamento político. Essas mesmas frações dominantes apoiaram o impedimento de Dilma Rouseff.

Nesse caso, Poulantzas (1976) descreve o Estado como unidade própria de poder político tendo autonomia relativa, e diretamente influenciada pelo modo de produção capitalista. Dessa configuração pode-se formar um bloco no poder que seja contraditório às classes ou frações dominantes, unidade dominada pela classe ou fração hegemônica. No geral, a burguesia sempre estará interessada na manutenção de suas condições de perpetuação de seu

⁴ Mattos (2020) explica que em meados da década de 90 o Banco Mundial e outros organismos multilaterais após avaliarem resultados desastrosos de políticas neoliberais orientaram países periféricos a implementarem políticas sociais mais incisivas, porém de forma focalizada.

⁵ No último ano do governo petista, 2016, a Oxfam publicou um relatório que seis bilionários brasileiros detinham a riqueza equivalente à metade da população brasileira (cerca de 100 milhões de pessoas). Relatório comentado por Sergio Domingues no ano de 2017 em seu blog *Pílulas Diárias*. Disponível em: <<http://pilulas-diarias.blogspot.com/2017/01/ainda-atualizando-numeros-sobre-riqueza.html>>. Acesso em: 23 ago. 2023.

poder hegemônico no sistema capitalista, ou seja, irá criar condições para assegurar seu status de poder e privilégios nas brechas da legalidade.

Desde 2008 a economia capitalista em escala global sofreu um processo de recessão e depressão profunda, afetando a dinâmica econômica de forma imediata em muitos países, inclusive o Brasil. Por aqui, os acertos políticos no governo PT até 2013 de crescimento real do salário-mínimo, investimentos em políticas sociais, subsídios em determinados setores da economia, entre outras medidas, barraram o avanço da crise. Entretanto, o cenário mudou a partir de 2014, no segundo governo Dilma. Os indicadores econômicos começaram a decair em um processo descendente, conseqüentemente a contenção dos anos anteriores não foram mais suficientes e gerou um aprofundamento na crise econômica brasileira, ocasionando um abalo na sustentação política da presidenta, bem como, na imagem do Partido dos Trabalhadores.

Mattos (2020) elucida que apesar do avanço na crise ter sido significativo, pode-se observar um início de perda de apoio político antes de 2014 com protestos nas ruas do país chamado de “Jornadas de Junho” em 2013. Esse movimento caracterizou-se por um lado pela emergência de demandas de setores progressistas e populares por direitos universais (como saúde e educação), por outro, também foi palco de setores organizados da direita entonando a pauta do combate à corrupção. À medida que as Jornadas de Junho ganhavam mais adesões, maiores proporções e impactos no cenário nacional, ela foi se estendendo mais para o lado de organizações de direita que se estruturavam e se organizavam enquanto movimentos de reivindicações por uma “nova política”. Dessa forma, conseguiram projeção nesses espaços das ruas para alavancar movimentos de pauta com foco principal contra Dilma Rousseff e o PT, entoando o famoso bordão que logo se popularizou e virou um movimento: “Vem pra rua!”.

Nesse cenário acirrado de grandes manifestações de populares, em que lados opostos disputavam as narrativas das ruas, Oliveira (2022) explica sobre dois movimentos que surgiram a partir das Jornadas de Junho e foram cruciais para a mobilização contra o governo petista:

Dois outros movimentos surgiram durante as manifestações de 2013 e foram cruciais para as mobilizações contra Dilma: o Movimento Brasil Livre e o Vem Pra Rua. O MBL foi idealizado por Juliano Torres, Felipe França, Renan Santos e Fábio Ostermann — este membro do Estudantes pela Liberdade e do Instituto Ordem Livre. O movimento surgiu com o objetivo de organizar ações de rua e promover pautas de cunho libertariano, como “a privatização de estatais, a redução da maioria penal, o fim de cotas raciais e a redução da intervenção do Estado na economia e na esfera privada” (DIAS, 2017, p. 48). O movimento tem seções locais e promove congressos nacionais. Logo

as três figuras centrais do MBL se tornariam o próprio Renan Santos, Fernando Holiday e Kim Kataguiri. O VPR, por sua vez, foi criado pelos empresários Rogério Chequer e Colin Butterfield para impedir a reeleição de Dilma em 2014. O agrupamento também possui caráter libertariano, defendendo a “luta contra a corrupção e pela ética na política, por um Estado desinchado, pela liberdade econômica e menos impostos” (DIAS, 2017, p. 51).

Unindo atores de tendência mais liberal ou conservadora, os protestos contra Dilma formaram uma gramática antipetista, costurando uma colcha de retalhos dos temas considerados mais relevantes pelos manifestantes: combate à corrupção, à criminalidade, ao Estado interventor, ao comunismo e à dominação cultural da esquerda na cultura. Sob as cores verde e amarelo da bandeira do Brasil, restavam diferentes heróis: o juiz Sérgio Moro e a operação Lava Jato, as Forças Armadas e até mesmo Olavo de Carvalho (p.197-198)

Oliveira (2022) também ressalta que apesar de manifestantes estarem unidos por uma identidade de direita e oposição ao PT, o impeachment não era um consenso, pois, havia a ala que defendia a tomada de governo através de intervenção militar. A partir das Jornadas de Junho foi orquestrado um cenário em que Dilma e seu partido eram os grandes vilões do Brasil, e somente sua retirada do poder, sendo substituída por uma nova direita, era a salvação do país. Assim, essas forças opositoras conseguiram com que as Jornadas de 2013 causassem “um abalo no apoio social de setores da classe trabalhadora ao governo do PT e uma associação [...] de ideias como “esquerda” e “socialismo” quase que exclusivamente aquele partido” (MATOS, 2020, p.158). Fato é que esses movimentos de direita surgidos no bojo das Jornadas de Junho, se tornaram protagonistas do movimento pró-impeachment, de modo a aproveitar o caos político para angariar adeptos contra o governo vigente. Assim, o pânico político e moral estava instaurado.

Quanto às frações de classes dominantes que sempre se beneficiaram do arcabouço burocrático, econômico e financeiro dos governos petistas, estes foram deslocando seu apoio para os movimentos opositores que ganhavam cada vez mais visibilidade e força. Por outro lado, o movimento opositor era colocado, principalmente pela mídia hegemônica, em uma posição de enfraquecimento acerca de suas forças políticas e este não teria mais articulação no Congresso. A realidade é que essa difamação foi sustentada por opositores, principalmente pelos motivos do governo petista ameaçarem não lhes entregar “paz social baseada na lógica de conciliação de classes” e “capacidade de levar adiante a agenda de cortes nos gastos públicos e retirada de direitos no ritmo e na profundidade que o grande capital passava a exigir” (ibidem, 2020, p. 158-159).

Dito isto, Dilma Rousseff estava longe de ser uma figura alinhada a interesses revolucionários ou fazer um governo super progressista, pelo contrário, seus mandatos,

principalmente o segundo, foram totalmente alinhados aos interesses do capitalismo hegemônico, aos grandes empresários nacionais e bancos privados. Mesmo assim, esses grupos não deixaram de articular o processo de *impeachment*, com a anuência do vice-presidente Michel Temer, o líder da Câmara de Deputados Eduardo Cunha e o candidato derrotado nas eleições Aécio Neves. O Ministro do Supremo Tribunal federal Luís Roberto Barroso (2022), que na época estava no cargo, endossa essa perspectiva pois para ele: “A justificativa formal foram as denominadas “pedaladas fiscais” – violação de normas orçamentárias –, embora o motivo real tenha sido a perda de sustentação política” (p.43).

Com outras palavras, menos brandas e mais diretas, compartilha-se da análise do cenário forjado que foi instaurado para descredibilizar não somente a Presidente Dilma, mas seu partido: “Esse impedimento de Dilma - via manobras parlamentares, sustentadas por medidas judiciais e ampla difusão na grande mídia dos protestos de rua organizados pelos aparelhos da ultradireita na sociedade civil - constituiu o primeiro ato de um golpe de Estado de novo tipo” (MATTOS, 2020, p. 162).

Em 2016 a comissão do *impeachment* recebeu o resultado da perícia do Senado dos documentos do processo acusando Dilma Rousseff dos crimes. O resultado foi que a presidenta afastada não teve participação, mas houve a ação e foi ilegal.⁶ Em 21 de agosto de 2023 saiu a notícia⁷ de que a apelação do Ministério Público Federal (MPF) sobre as pedaladas fiscais da ex-presidente foi rejeitada pelo Tribunal Regional Federal da 1º região (TRF-1). A corte manteve a sentença de não punições à acusada e demais outros membros do governo acusados de também estarem envolvidos com os supostos crimes, concluindo que a petição do MPF não comprovou como as condutas dos réus foram ilícitas.

A descrição deste subcapítulo está longe de abordar todos os aspectos e pormenores desse período que mobilizou o processo de *impeachment*, afinal, este é um debate complexo e estudado até os dias de hoje -por diferentes áreas-, por ainda impactar no desenrolar político nacional. Entretanto, se fez necessário contextualizar alguns arranjos governamentais que antecederam a chegada de Michel Temer à Presidente da República, afinal, ele participou desse golpe burocrático-político. Seu governo deu início a uma série de reformas que atenderam às agendas neoliberais que incidiam principalmente nos direitos sociais. Foi um governo que apresentou forte austeridade, avanço na retirada de direitos dos trabalhadores, alterações

⁶ Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/06/pericia-conclui-que-dilma-nao-participou-de-pedaladas-fiscais.html>>. Acesso em: 24 ago., 2023.

⁷ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/coluna/matheus-leitao/trf-1-isenta-dilma-rousseff-das-pedaladas-fiscais/>>. Acesso em: 24 ago., 2023.

profundas na legislação trabalhista, deu início a uma reforma na previdência que dificultaria o processo de aposentadoria, congelamento de despesas da União e emplacou uma reforma educacional profunda no ensino básico alinhado à organismos internacionais. Por mais que em seu governo as medidas apontadas não tenham sido concluídas, muito por causa do curto período na presidência, elas foram colocadas em curso.

No cenário com Temer empossado, a Medida Provisória da Reforma do Novo Ensino Médio é o primeiro ato do governo de Michel Temer enquanto Presidente da República e após o impeachment de Dilma Rousseff (SILVA, 2018). Foi considerado pelo próprio governo como uma das conquistas mais importantes de toda gestão. Destaca-se que na campanha eleitoral de 2014, quando Dilma estava em disputa pelo cargo presidencial, ela também colocou a Reforma do Ensino Médio enquanto promessa de campanha, enfatizando que seria necessário mexer no currículo pois este não era atrativo para jovens e essa seria uma prioridade ao longo do seu governo. A campanha petista havia como slogan “Brasil, Pátria Educadora”⁸. Entretanto, foi no governo Temer que a Reforma virou lei, e por isso vamos ver, a seguir, o seu ordenamento.

1.3 Movimento Estudantil contra o Governo Temer: O sentido das ocupações escolares e mobilizações de lutas como resistência

Estudantes secundaristas organizados foram pioneiros nas mobilizações contra as medidas de governo no período Temer, o qual, protesto e ocupação de escolas deram o tom da oposição cunhando a palavra de ordem “nenhum direito a menos”. As principais reivindicações eram contra as reformas que o Governo Federal havia colocado em curso: a Emenda Constitucional 241/2016, que logo após virou PEC 55/2016, contra o contingenciamento orçamentário para as escolas também conhecida na época como “PEC do fim do mundo”, “PEC da morte” ou “PEC do teto” entre outras denominações; E a medida provisória nº 746, que virou Lei nº 13.415/2017 ou Reforma do Ensino Médio. Concomitante com essas pautas, surgiu nesse contexto o Movimento Escola Sem Partido, Projeto de Lei nº 193/2016, conhecido também por “Lei da Mordaça” reivindicando a “neutralidade” de trabalhadores da educação dentro do ambiente escolar. Nessa conjuntura:

Mais de 1000 escolas de ensino médio foram ocupadas por todo o país e desta vez, também os estudantes do ensino superior adensaram o movimento, ocupando universidades federais e estaduais em Brasília (DF), Rio Grande do Sul, Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais, Mato

⁸ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/breves/dilma-rousseff-defendeu-reforma-do-ensino-medio-na-campanha-diz-jornal/>>. Acesso em: 10 de set. 2023.

Grosso, Goiás, Alagoas, Rio Grande do Norte e Pernambuco. No Paraná, as ocupações tiveram início no dia 3 de outubro de 2016 e, segundo nota da Secretaria de Estado da Educação, atingiram 31% das escolas da rede, equivalente a 750 unidades de ensino e cinco universidades. Já nos números divulgados pelos estudantes do movimento Ocupa Paraná, no dia 01 de novembro de 2016 havia 836 unidades de ensino, 14 universidades e 3 núcleos ocupados. No estado de São Paulo, [...] foram ocupados, incluindo-se o ensino médio e superior, 407 unidades escolares [...] Em Minas Gerais “foram 38 escolas de ensino médio sendo 20 delas localizadas na cidade de Uberlândia, região do Triângulo Mineiro. Ou seja, 53% do total das ocupações do estado” (MORAES *et al.*, 2019, p. 271).

As ocupações estudantis ocorreram no segundo semestre de 2016 e tomaram grandes proporções, sendo alastrada por diversas regiões em forma de adesão espontânea; ganharam força e foram impulsionadas por ações de oposição contra o conformismo ao governo vigente, sempre enfatizando o direito à liberdade de pensamento e ação (BOUTIN; FLACH, 2023). Esse movimento trouxe à tona uma força ativa de mobilizações lideradas por jovens estudantes de maneira que “conseguiram mobilizar milhares de estudantes em processos democráticos reais” (ORTELLADO, 2016, p.16). Não foi um movimento simples, pelo contrário, foram feitas ações complexas visto que as pautas mobilizadoras uniram a construção da luta estudantil nacional, a qual necessitou de uma maestria no poder de articular comunicação em distintos lugares ao mesmo tempo. No sentido de união de pauta. Essas articulações tiveram o cenário em que a mídia hegemônica, movimentos anti-PT, grupos de direita, pró-Temer, dentre outros setores de oposição da sociedade civil, teceram duras críticas às organizações estudantis e suas táticas de ocupações. Um movimento específico contrário, sendo uma das oposições mais fortes, se não a mais forte, foi o Movimento Brasil Livre (MBL). Fizeram intensas campanhas para desocupar as escolas, articularam grupos para fazerem pressão social e ideológica contra as ocupações, reivindicaram a desocupação imediata dos espaços escolares, tudo com a justificativa de estarem atrapalhando a liberdade de quem queria ter aula (ZINET, 2016).

Dessa forma, as redes sociais foram fundamentais para a comunicação e organização entre as ocupações. Foi o principal vetor para trocas de experiências que consistiam em: auxílio de como começar uma ocupação e estruturá-la; denunciar violências e abusos de autoridades/grupos contrários; faziam a divulgação do que acontecia no cotidiano das ocupações; divulgações informativas para a população de que o protesto era legítimo e os mobilizavam. O *facebook* foi a principal ferramenta digital de comunicação que funcionou enquanto essa “vitrine” das ocupações de cada escola. Dentro da rede, foram criados “perfis” / “páginas” que podiam ser acessadas por qualquer pessoa que tivesse interesse em saber o que estava ocorrendo e porquê, e também, funcionava enquanto divulgação de eventos promovidos

pelos estudantes que ocorriam dentro e fora do espaço escolar. Esse foi um meio de cada ocupação compartilhar sua própria narrativa dos fatos, de acordo com a realidade de cada ambiente escolar. Foi a forma de contrapor o que estava sendo difundido nas mídias tradicionais que criminalizavam e difamavam o movimento, endossando articulações oponentes. Muitas dessas páginas no *facebook* se encontram disponíveis no presente momento do desenvolvimento desta pesquisa.

Gohn (2019) explica que esse movimento de ocupação deve ser visto enquanto um movimento social autonomista, também por utilizar as redes enquanto instrumento de articulação, mas com o diferencial de que “devem ser incluídos entre os novíssimos movimentos pela forma de agir, inovações que trazem com o uso intensivo das redes sociais para toda organização, embora os princípios ideológicos sejam os mesmos” (GOHN, 2019, p. 49). Esse novíssimo movimento brasileiro foi inspirado em táticas de mobilizações/ocupações escolares utilizadas anteriormente por secundaristas chilenos nos protestos de 2005 e 2006, que ficou conhecido como “Revolta dos Pinguins”. Esses estudantes reivindicavam mudanças na área educacional de seu país, principalmente a ampliação e melhoria do sistema de ensino chileno, bem como, se colocaram contra o governo vigente.

Importante salientar que a dimensão da prática educativa deste movimento de resistência não foi deixada de lado, pelo contrário, ela foi a principal força motriz e legitimação das ocupações que buscavam transformações na realidade escolar. E não somente isso, o movimento deixou explícito que era antagonista ao governo Temer dentro da luta de classes desde o momento que hastearam a bandeira não somente contra as reformas educacionais, mas trazendo o contraponto do que deveria ser implementado e como. Se fizeram compreender que não era uma mera oposição governamental, mas estavam reivindicando um novo tipo de escola a serem construídas sob a ótica dos próprios estudantes. Essa organização, Saviani (2008) denomina como “resistência ativa”, um método de luta que consiste na produção de atividades teórico-práticas que busca criar estratégias para combater políticas públicas educacionais de caráter neoliberal. Esse método de resistência ativa também pode ser analisado pela ótica da “autogestão”, que é uma organização horizontal, com possibilidade de participação direta e igualitária entre membros no processo de tomada de decisões (instituição de leis, normas, organização do trabalho, distribuição da riqueza etc.). O controle está nas mãos dos próprios envolvidos evitando assim uma hierarquia (CASTORIADIS, 1982 apud RODRIGUES, 2012, p. 265). A autogestão foi replicada nas escolas ocupadas, era um princípio filosófico do movimento, como demonstra a figura 1 de uma ocupação ocorrida no Rio Grande do Sul - entretanto, ocupações fizeram diferentes informativos como o da imagem:

Figura 1 - Como Ocupar sua escola?

COMO OCUPAR SUA ESCOLA?

Os estudantes do Rio Grande do Sul também já estão começando a ocupar as suas escolas, como mais uma ferramenta de mobilização e pressão social contra os ataques do governo Sartori Quer ocupar sua escola? Então se liga!

- 1 ASSEMBLEIA**
As principais decisões são discutidas e tomadas durante a assembleia. É um espaço onde todas e todos estudantes irão avaliar a situação política e pensar nos caminhos da luta. Organize uma Assembleia em sua Escola e ocupe-a!


- 2 COMUNICAÇÃO INTERNA**
As decisões devem ser levadas ao coletivo de estudantes, inclusive a quem não estava presente nas assembleias e reuniões. É importante que exista um grupo responsável por fazer as informações circularem dentro da ocupação, conversando com os colegas e fazendo cartazes por exemplo ou criando outras formas de deixar todos informados.


- 3 ATIVIDADES**
Podem e devem ser organizadas atividades culturais como sarau, cine-debate, teatro, música, oficinas, debates políticos e diversas atividades que contribuam para a formação e fortalecimento da ocupação. As diversas atividades contribuem no convencimento dos colegas e também amplia o debate com a comunidade.


- 4 COMIDA**
É importante que se tenham responsáveis por garantir a alimentação do grupo. Pra isso precisam avaliar quais as possibilidades existentes na escola. Muitas direções de escola tem fechado acesso às cozinhas e aos mantimentos. Façam listas e peçam doações.


- 5 SEGURANÇA**
A Comissão de Segurança é a primeira a se organizar, pois deve garantir a integridade do patrimônio da escola, evitando futuros problemas jurídicos. Também é responsável pelo controle de entrada e saída das pessoas. Os estudantes devem ter documentos sempre em mãos. Qualquer ação por parte da justiça ou da PM só pode ser feita com a presença do Conselho Tutelar.


- 6 LIMPEZA**
Nossa luta é em defesa da escola, por isso precisamos deixá-la limpa. Vamos dar o exemplo! Paredes e talheres precisam ser devolvidos limpos, assim como mesas, salas e espaços. É fundamental que todos assumam essa tarefa coletivamente, evitando deixar sujeira.


- 7 COMUNICAÇÃO**
Sabemos que a mídia seleciona as notícias e nossa luta, quando aparece, é distorcida. Com auxílio da internet temos grande alcance e podemos divulgar em tempo real nossa luta. Em Assembleia, definam os porta-vozes da ocupação, tirem fotos e gravem vídeos. Mandem para nossa página!


- 8 APOIOS + ADVOGADOS**
Busquem apoio de pais, professores, coletivos, e da comunidade no geral. O apoio jurídico de advogados também é essencial. Qualquer situação estranha, podem contatar o Julio Câmara, (51) 8309-1195



**TODAS AS COMISSÕES DEVEM MISTURAR HOMENS E MULHERES!
LUGAR DE MENINA É NA SEGURANÇA E DE MENINO NA LIMPEZA, SOMI!**

Fonte: Gazeta do Povo, 2016⁹.

Parreira e Filho (2010) sintetizam que as mobilizações dos movimentos estudantis, viabilizam um caráter educativo na luta, pois auxilia na leitura crítica da realidade social que indivíduos estão inseridos, se opondo à hegemonia vigente. Dessa forma, é um movimento que contribui no auxílio da tomada de consciência nos aspectos da importância participativa para angariar e manter direitos. Dentro das ocupações, está tomada de consciência pode ser

⁹ Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/ong-fornece-manual-de-ocupacao-de-escolas-que-ensina-a-parar-o-transito-6kzhx7bavrvp6pyah7omfzlw4/amp/>>. Acesso em: 09 de set. 2023.

compreendida de acordo com a figura 1 que demonstra as práticas cotidianas das ocupações: eram estabelecidas assembleias para deliberações gerais; as tarefas eram divididas em diferentes comissões e muitas levavam em consideração a não exclusão por gênero; Como se proteger juridicamente a partir de informações jurídicas/legais, entre outros aspectos. Vázquez (2011) denomina isso como uma educação não formal, aquela que se realiza fora dos currículos escolares e espaços físicos para a construção de uma nova “práxis social”, influenciando em uma nova realidade política e econômica.

Esse movimento demonstra que a juventude é sim interessada e preocupada com a política nacional, e conseguiram enxergar esse aspecto para além dos currículos escolares. Boutin e Flach (2017) apontam alguns aspectos das ocupações em que esses jovens se colocaram como protagonistas revolucionários, de modo se preocupavam em educar ao seu redor: promoviam ações culturais; atividades de cuidados com o ambiente escolar como limpeza, consertos de materiais, pinturas, reparos entre outros; demonstraram um interesse por um aprendizado diversificado; pautaram o que seria o currículo integrado; promoveram oficinas, palestras, atividades culturais de variados temas, contemplando diferentes áreas do conhecimento através de diferentes ferramentas pedagógicas; cuidaram de sua própria alimentação elaborando cardápios, cozinhando e lavando; faziam campanhas para arrecadar alimentos; Tudo isso com o princípio da autogestão. As autoras também apontam que essas atividades não ficaram restritas aos que estavam na ocupação, elas envolviam intencionalmente a comunidade local ao redor da escola de forma a criar um senso de coletividade na causa. Nesse sentido, era indicado rejeitar acordos ou doações de figuras ou instituições públicas/privadas. Destaca-se que essas articulações também englobaram outras formas se expressarem como protestos de rua e integração/apoio à outros movimentos sociais que surgiram fora da escola mas serviram para apoiar a luta.

Essa imersão de vivenciar dia após dia uma escola idealizada e colocada em prática por estudantes e para estudantes, facilitou o acesso à diferentes expressões culturais e formas de conhecimentos, pois construíram uma educação que ultrapassou “as paredes da sala de aula e os muros da escola [...] pois o aprendizado não se limita ao acesso aos conteúdos” (ZINET, 2016, p.2). Ocupar espaços públicos passa o recado de que:

frequentemente, prédios são ocupados, seja por seu simbolismo, seja para afirmar o direito do uso público de prioridades ociosas, especulativas. Ao assumir e ocupar o espaço urbano, os cidadãos reivindicam sua própria cidade, uma cidade na qual foram expulsos (CASTELLS, 2017, p. 25).

Essa ação mobiliza reflexões, em diferentes esferas, sobre o contexto político, social e educacional que estava posto. Não se pode perder de vista que além da parte pedagógica das ocupações, utilizar a autogestão é predominantemente uma tática política aportada na filosofia libertária, a qual busca romper fundamentalmente com as formas de autoridade e hierarquias institucionalizadas, em níveis políticos e sociais. Esta parte do princípio que “a consciência pública ou privada, formada pelo desenvolvimento da ciência e do direito, é por si só suficiente para a manutenção da ordem e para a garantia de todas as liberdades” (PROUDHON, 1929, p. 350 apud LAZARO, 2006, p. 12). A escolha pela ação direta demarca um movimento de embate defendido e reproduzido por movimentos anarquistas:

Os libertários defendem a ação direta como meio de melhorar as condições de vida da humanidade, isto é, a auto-organização dos trabalhadores, homens e mulheres, em uma palavra, dos governados, que juntos devem lutar pela libertação total e pela construção de um mundo novo, a verdadeira emancipação social, sem intermediação alheia. (MORAES, 2018a, p. 35).

Bookchin (2010) discorre que os anarquistas reivindicam a democracia de forma direta, a partir do momento que a gestão se faz diretamente em assembleias face a face, de maneira que a política é decidida entre os presentes e executada por quem é delegado para tais ações. Pode-se verificar esse momento na organização de assembleias entre os estudantes e na divisão de tarefas (Figura 1).

Observa-se dinâmicas semelhantes em outros exemplos de ocupações que se tornaram referências mundiais de movimentos de autogestão e ação direta, como Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), Movimento dos Trabalhadores sem Teto (MTST), organizações indígenas que são autogestionadas, movimento de resistência territorial em Chiapas, no México, o Movimento de Libertação Nacional (EZLN) pelo exército Zapatistas, entre outras ocupações que se deram em fábricas e universidades pelo globo. Dessa forma, esses movimentos que bebem de uma fonte de tradições anarquistas renovam suas táticas para poderem se adequar às condições necessárias de resistências e lutas.

Com base nas experiências vivenciadas por esses jovens, e nas experiências pedagógicas aqui descritas, observa-se que os alunos souberam gerir a utilização do ambiente escolar e o tempo de permanência nas escolas, de modo a reforçar a instituição enquanto uma potente fonte de transformação social. De um todo, demonstraram força e determinação sendo o grupo social que liderou o movimento de maior relevância e adesão contra o governo Temer, transformando os problemas vigentes em resistência ativa.

Em contrapartida, a tática utilizada pelo governo Temer era de não mencionar as ocupações em coletivas de imprensa ou pronunciamentos, de forma a mostrar que não dava importância à articulação dos movimentos estudantis.¹⁰ Houve um discurso para a Confederação Nacional da Indústria (CNI) para empresários, analistas de mercados, banqueiros e chefes do Executivo, que o ex-presidente se manifestou frente à proporção que as ocupações tomaram, na tentativa de deslegitimar o movimento. Afirmou que brasileiros deveriam aprender a respeitar as instituições, e que ocupar prédios públicos é um argumento físico, e não verbal ou intelectual. No mesmo pronunciamento, ironizou os estudantes por não saberem o que se tratava a proposta de Emenda à Constituição 55 (PEC 55), referente ao teto de gastos.¹¹

Quanto mais as ocupações permaneciam nas escolas, mais o movimento dos secundaristas ganhava apoio de outras articulações no campo da educação, como o ensino superior, sindicatos, organizações estudantis, partidos políticos progressistas, entre outros. Foram feitas diversas mobilizações e manifestações por todo o Brasil até a votação da PEC 55/2016 em 13 de dezembro de 2016. Essa data foi marcada por manifestações nas capitais e principais centros do país, secundaristas, profissionais da educação e movimentos de apoio saíram às ruas em massa se opondo à medida do governo. A Esplanada dos Ministérios, em Brasília, foi inundada por pessoas que chegaram à capital do país por caravanas de várias localidades do Brasil.¹²

Era a culminância das ocupações, a tentativa de interromper a tramitação da PEC que mudaria o cenário educacional das escolas públicas. Com a anuência de Michel Temer, então Presidente da República, o governador do Distrito Federal Rodrigo Rollemberg acionou a Polícia Militar para reprimir violentamente a manifestação, criando cercos policiais, utilizando a cavalaria para dispersar manifestantes, helicóptero para jogar gás de efeito moral com o objetivo de dispersar os indivíduos através do caos e perseguição violenta. Muitos foram presos, outros ficaram feridos e assim, foi dispersada a manifestação na capital do Brasil. O resultado foi aprovação da PEC do teto de gastos com 53 votos a favor e 16 contra¹³.

¹⁰ Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2016/11/temer-diz-em-entrevista-radio-que-e-contra-ocupacao-de-escolas.html>>. Acesso em: 11 set. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/brasil/2016/11/09/interna-brasil,556484/presidente-michel-temer-critica-estudantes-por-ocupacao-de-escolas.shtml>>. Acesso em: 11 set. 2023.

¹² Disponível em: <<https://www.brasildefato.com.br/2016/11/28/movimentos-vao-a-brasilia-contra-pec-55-que-deve-ser-votada-nesta-terca-28>>. Acesso em: 11 set. 2023.

¹³ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/13/veja-como-votaram-os-senadores-na-aprovacao-da-pec-do-teto-de-gastos>>. Acesso em: 11 set. 2023.

Passado a votação e as escolas sendo desocupadas, o Ministério da Educação (MEC), gerido pelo Ministro José Mendonça Filho (DEM), enviou ofícios às escolas e universidades para que dirigentes das unidades educacionais listassem todos os estudantes envolvidos na participação das ocupações. Entretanto, esse pedido não teve adesão das instituições.¹⁴

Dessa forma, as ocupações estudantis em 2016, primeiramente articulada pelos secundaristas e posteriormente pelos universitários, seguem sendo as principais manifestações contra o governo Temer e suas medidas austeras no campo da educação. Por mais que o campo da prática política seja de derrota com a aprovação da PEC 55 e posteriormente a reforma do Ensino Médio, esta foi fundamental para lançar luz ao debate na esfera coletiva. Foram denunciados problemas a serem enfrentados na educação pública, seja na gestão, no currículo ou no espaço físico, reforçando uma educação que não tinha qualidade e, as condições educacionais públicas indicavam um maior sucateamento com as medidas impostas no governo Temer.

¹⁴ Disponível em: < <https://exame.com/brasil/mec-pede-listas-de-alunos-que-participam-de-ocupacoes/>>. Acesso em: 11 set. 2023.

CAPÍTULO II - A ORDEM DOS ACONTECIMENTOS: A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO ACORDO COM O BANCO MUNDIAL

A PEC 55/2016, Emenda Constitucional do Teto de Gastos, e a Lei nº 13.415/2017, Novo Ensino Médio, são aprovadas em períodos muito próximos no governo Temer, e esses acontecimentos não foram uma coincidência. Este capítulo discorre sobre as circunstâncias da aprovação do Teto de Gastos, peça fundamental para colocar em prática o Novo Ensino Médio nos moldes dos interesses do Banco Mundial.

Na sequência, é feita uma apresentação da atual configuração da nova Base Nacional Curricular Comum (BNCC), apontando suas contradições dentro da realidade educacional brasileira. É explicitado que a implementação das políticas de educação no governo Temer só foi possível através de um acordo de empréstimo financeiro entre Governo do Brasil e Banco Mundial, a qual foi estipulado uma série de condicionantes estratégicas para sua execução, com o objetivo de incidir diretamente na estrutura da educação básica.

Nesta conjuntura, existe uma relação entre ICE e Banco Mundial, estabelecida anteriormente ao Novo Ensino Médio. Dessa forma, demonstra-se quais são os chamados “parceiros estratégicos” do campo do empresariado que investe no ICE e, ao longo dos anos, o auxilia na sua expansão pelo território nacional.

Por fim, é feito um debate no campo teórico acerca da estruturação de um novo tipo de escola neoliberal, coordenada principalmente pelos interesses dos organismos internacionais a partir da necessidade de forjar indivíduos para uma vida cada vez mais mercantilizada.

2.1 A atual BNCC: contradições com a realidade brasileira

Um dos jargões que marcaram os diversos protestos contra o governo Temer em 2016 foi “Não vai ter golpe, vai ter luta”. Essa foi a tônica por uma parte da sociedade civil que se colocou contra o *impeachment* da Presidente Dilma Rousseff e demais medidas austeras de Michel Temer. No mesmo ano, após o *impeachment* ser concluído, o governo Temer se encarregou de colocar de forma repentina, a pauta da Reforma do Novo Ensino Médio para votação. Na sociedade civil, a reação no setor educacional foi de diversas paralisações, articulações de jornadas de lutas dentro das instituições educacionais, e manifestações unificadas com diversas entidades do campo social.

Nesse sentido, foi encaminhado ao parlamento o Projeto de Emenda Constitucional 241/2016, que posteriormente virou PEC 55/2016, que visava instituir um novo regime fiscal

no orçamento da União para limitar as despesas primárias de cada um dos Três Poderes, Ministério Público da União e Defensoria Pública da União por 20 exercícios financeiros, ou seja, 20 anos. O objetivo era congelar o orçamento público para as áreas sociais e isso foi feito a partir do momento que se estabeleceu um teto de gastos para a União. Agora, os gastos/investimentos públicos seriam controlados por lei que delimita que o teto estaria congelado por 20 anos a partir de 2017. Na prática, o reajuste não era no Orçamento da União, mas somente reajustes de valores de acordo com a inflação. Neste bojo de áreas afetadas por esse teto, a nova medida impactaria na agenda social do Estado, em áreas como educação, saúde, previdências sociais, não teria aumento real aumento do salário mínimo, entre outros aspectos.

Analisando a implementação da Reforma do Novo Ensino Médio, a qual surgiu quase que de forma concomitante com o Teto de Gastos, fica estabelecido que apesar de toda propaganda na mudança para um novo rumo educacional, esta diverge de um real política de investimento na educação. Não é condizente lançar um programa à nível Federal, que promete mudanças estruturais significativas, ao mesmo tempo que está congelando dinheiro de investimento desta pasta. Ou seja, percebe-se desde o início que este não é um programa que realmente prioriza a educação, nem incentiva sua expansão alinhado à preocupação de qualidade de ensino. Dentre os documentos de orientação do Banco Mundial ao Brasil, destaca-se o trecho abaixo que incentiva esse novo arcabouço fiscal:

O teto de gastos representa a estratégia do governo para atingir o ajuste fiscal necessário, que se concentra no controle das despesas primárias federais. A adoção do teto constitui um primeiro passo crucial para a recuperação da sustentabilidade fiscal. Ele trata diretamente da principal fonte estrutural do desequilíbrio fiscal, ou seja, o crescimento das despesas primárias. Ele também ajudará a limitar as políticas de gastos pró-cíclicos do passado. Além disso, a regra é simples, o que facilita sua explicação e monitoramento. (BANCO MUNDIAL, 2017, p.31)

A dimensão que se coloca da educação é que esta é um gasto, e por isso seu orçamento tem que ser contido. O sentido que esta palavra “gastos” dá à pasta da educação, é de um afastamento da dimensão política de investimento na área. O âmbito público deixar de investir financeiramente em aspectos que gerem melhorias educacionais, abre brecha para a uma maior flexibilização de setores privados em ocupar os espaços do setor público, agora legitimado pela Reforma do Novo Ensino Médio. Não existe vácuo nesse sentido, pois se o valor estipulado pelo Teto de Gastos não dá conta de arcar com a educação pública, a médio/ longo prazo

incentiva que o setor privado sobressaia ao setor público. Dessa forma, instaurou-se um cenário de retrocesso.

A PEC 55/2016 é correlata à aprovação do então chamado Novo Ensino Médio (NEM), afinal, ele estabeleceu o orçamento limitado para a área da Educação, entre outros direitos sociais. O NEM foi instaurado a partir da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Era uma pauta prioritária do governo Michel Temer e logo após, foi transformada na Lei nº 13.415/2017 em fevereiro de 2017. Observa-se que sua aprovação foi em um tempo atípico de curto para o tamanho do impacto que o NEM se propunha a causar na estrutura do ensino básico e em suas dinâmicas escolares. Era consenso entre a comunidade educacional a necessidade de formular novas políticas para a melhoria da educação básica e valorização de seus profissionais, pois já haviam debates que precederam o NEM entre diversas organizações da sociedade civil e representantes de diferentes setores do campo da educação. A acelerada tramitação da lei e a exclusão das articulações de um debate público eficiente sobre os possíveis caminhos da reforma, gerou uma estranheza e desconfiança daqueles engajados em movimentos em prol da educação pública. Essa série de medidas do governo, moveu diversos atos de resistência contra a implementação do Novo Ensino Médio. Apesar de terem tido audiências públicas sobre o Novo Ensino Médio, no total foram onze naquele curto período de tempo, essa medida não foi o suficiente para contemplar os debates sobre as mudanças estruturais, agora colocadas em curso, na educação básica. Nessa perspectiva, vamos discorrer as principais modificações ocorridas na BNCC.

Uma das medidas de maior impacto proposta na estrutura do texto da Lei nº 13.415/2017 do Novo Ensino Médio, é a ampliação do horário de permanência dos estudantes nas escolas. No artigo 1º ficou especificado que o horário mínimo de 800 horas do Ensino Médio deveria ser ampliado, progressivamente, para 1.400 horas até 2024, não devendo exceder 1.800 horas anuais. A justificativa principal para a extensão do horário eram os índices insatisfatórios de evasão e aprendizagem escolar. Embasado nas avaliações de larga escala de estudantes em toda a educação básica, foram utilizados dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); pesquisas do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE); Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).

No artigo 2º da Lei nº 13.415/2017, passou a vigorar no § 2º, colocando o ensino de Artes enquanto componente obrigatório da educação básica, agora, não mais restrito às séries de ensino infantil e fundamental. O § 5º delimitou o ensino de língua inglesa somente a partir do sexto ano. Importante destacar que esses componentes reforçam uma integralização do currículo nos níveis da educação básica. Agora, no § 7º do mesmo artigo, as disciplinas são

colocadas pela BNCC enquanto temas transversais, ficando à critério de cada sistema de ensino como desenvolvê-las a partir de projetos escolares.

A reformulação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), incide diretamente na implementação do NEM. A nova BNCC do ano de 2017 teve o papel primordial de adequar as disciplinas ao novo formato de extensão da carga horária nas escolas proposto pelo NEM. Agora as disciplinas até então separadas uma por uma, se transformaram em áreas do conhecimento, ou de atuação profissional, conforme o artigo 4º da Lei nº 13.415/2017 da BNCC. Ficou definido que os direitos e objetivos da aprendizagem no Ensino Médio, em consonância com o Conselho Nacional de Educação, serão organizados da seguinte forma: I - Linguagens e suas tecnologias; II- Matemática e suas tecnologias; II- Ciências da Natureza e suas tecnologias; IV- Ciências Humanas e sociais aplicadas; V- Formação técnica e profissional. Essas áreas do conhecimento também devem ser desenvolvidas a partir dos chamados “itinerários formativos” estabelecidos por cada instituição de ensino. No §1º também fica a critério de cada sistema de ensino, e ao interesse de alunos, de como será organizada no ambiente escolar a oferta dessas áreas, competências e habilidades, enfatizando a disponibilidade mediante às vagas disponíveis.

O § 3º estabelece que fica a critério do sistema de ensino como desenvolver os itinerários formativos a partir do currículo integrado do Ensino Médio, podendo mesclar componentes curriculares da BNCC e itinerários desenvolvidos pela própria escola. Há a possibilidade de os alunos cursarem mais de um itinerário (§ 5º). Para que as exigências curriculares do Ensino Médio sejam alcançadas, o § 11º possibilita firmar convênios com instituições (privadas) de educação a distância com notório reconhecimento.

Destaca-se que a ideia do itinerário formativo não é uma novidade dentro do debate dos currículos, entretanto, Perrenoud (1998) chama a atenção para esse método propor a individualização do processo formativo em nome de uma pedagogia diferenciada, colocada como sendo capaz de reverter o fracasso escolar somente pelo seu cumprimento. Esse novo percurso traçado a partir do NEM, não favorece a autonomia de administrações públicas estaduais e municipais no auxílio às escolas quanto aos Itinerários Formativos, pois, o currículo já vem na Lei nº 13.415/2017 em um formato pronto para implementação. Cabe mencionar que o documento não aprofunda acerca das possibilidades das práticas dos itinerários, tendo em vista que as escolas já têm seu cotidiano e práticas pedagógicas construídas. Também não é apontado caminhos para a superação das dificuldades de preencher o quadro de professores, que em muitas unidades escolares a defasagem desses profissionais nas respectivas áreas de

ensino é uma realidade. Exigir preencher um quadro de disciplinas a mais, que foge desse lugar comum das disciplinas escolares, pode ser um desafio.

Nesse sentido, salienta-se preocupação, pois as disciplinas carregam em suas nomenclaturas uma carga de simbolismo e significação política a serem desenvolvidas no âmbito escolar. A partir do momento que se retira a individualidade das disciplinas, de serem nomeadas individualmente, as colocando em uma organização curricular que as agrupa com outras significações, isso interfere nas interpretações de identificações sociais, e consequentemente, modifica as interações docentes dentro da sala de aula (LOPES, 2019).

O artigo 4º trata da educação técnica e profissional que, conforme garantia no § 8º, sua oferta pode ser realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições que estejam vinculadas ao sistema -lê-se, sistema privado-. Além disso, foi possibilitado o uso do notório saber¹⁵ em instituições reconhecidas e associadas às escolas para a implementação do ensino profissional no Ensino Médio. Almeida (2018) aponta sobre a necessidade de que a última etapa da educação básica acompanhe os movimentos do capital e empresariado, e dessa forma, faz da educação profissionalizante uma saída para problemas educacionais e econômicos no país. O Novo Ensino Médio acompanha essa tendência.

Acerca da formação docente no Ensino Superior, o artigo 5º da Lei nº 13.415/2017 no § 3º, estabelece que o processo seletivo de professores a atuarem no Ensino Médio, deverá considerar as competências e habilidades definidas na Base Nacional Comum Curricular. Um primeiro destaque é como que a formação dos professores será adaptada aos mais diversos itinerários formativos que fica a critério das escolas, sendo inúmeros itinerários distintos pelo Brasil. Afinal, pressupõe que o agrupamento por áreas do conhecimento, e a criação de novas disciplinas, demanda conhecimentos de professores para além da sua área de formação. Outro ponto é a capacidade das escolas realmente ofertarem esse currículo diversos com os itinerários. Além de uma diferenciação entre componentes de uma escola para outra, questiona-se a real viabilidade de ter professores dispostos a lecionarem essas aulas que não tem uma definição específica. Este fator da contratação também se cruza com questões como valorização profissional, salário, número de aulas, quais profissionais têm disponibilidade em determinada região, entre outros fatores.

¹⁵ De acordo com o § Único do Art. 66 da Lei n.º 9.394/96, o "notório saber", reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces296_97.pdf>. Acesso em: 19 de Mar. de 2024.

Nesse sentido, o artigo 6º na Lei nº 13.415/2017 também contempla profissionais com notório saber, reconhecido por sistemas de ensino, que podem ministrar esses conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional. A exigência é que comprovem alguma titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada, ou em corporações privadas. O artigo 7º complementa o artigo 6º, constando no § 8º que para esse fim, o currículo da formação docente tem que ter como referência a BNCC.

Esse tópico requer atenção pois seus desdobramentos a longo prazo podem impactar nas instituições de Ensino Superior voltadas à licenciatura. Segundo Bodião (2018) a falta de exigência de uma formação específica na atuação de professores pode acarretar na redução de ofertas de trabalho para professores com suas devidas formações, visto que, a tendência é a mão de obra mais barata para quem tem notório saber. Por consequência, ocasiona na desvalorização profissional. Czernisz e Erram (2018) também apontam problemas nesse critério:

[...] o conhecimento sobre a docência e tudo o que a envolve, como a avaliação, o planejamento, a relação professor e aluno, a mediação pedagógica, a compreensão sobre as fases de desenvolvimento do adolescente e jovem são desconhecidos pelos não docentes e a negligência relativa a eles compromete tanto a atuação na escola média, quanto o bom desenvolvimento pedagógico (p.143).

A formação de professores é parte fundamental da escola. A qualidade do processo de ensino-aprendizagem é diretamente ligada à qualidade do ensino na formação de professores. Fica o questionamento de quais tipos de profissionais da educação a BNCC, juntamente com o Novo Ensino Médio, tem a pretensão de forjar.

Os artigos 8º, 9º e 10º da Lei nº 13.415/2017 fazem referência à Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que delimita novas atribuições profissionais para docentes do ensino médio. Agora, o professor poderá lecionar em um mesmo estabelecimento por mais de um turno, desde que não ultrapasse a jornada de trabalho semanal estabelecida legalmente, assegurado e não computado o intervalo para refeição (Art.8º). Anteriormente, o professor não poderia lecionar mais de quatro aulas consecutivas por dia, nem mais de seis aulas intercaladas (BRASIL, 1943). Outro ponto, é que programas educacionais obrigatórios que são transmitidos por alguma rede, tiveram modificações em seus horários, tendo seu tempo de transmissão estendido. Anteriormente era no horário das sete horas (7h) até cinco horas (17h), agora deverão ser transmitidos em horários compreendidos entre as sete (7h) e as vinte e uma horas (21h) (§ 2º).

O artigo 11º da Lei nº 13.415/2017 obriga a adequação do currículo do professor à nova BNCC. A respeito desse tópico, este é um grande desafio atualmente, pois há uma dificuldade estrutural na oferta de graduação no país, que a reforma do ensino médio não supre. Gatti (2017) aponta algumas complexidades associadas à política docente:

[...] encontram-se dificuldades nas graduações quanto ao reconhecimento dos diferenciais do exercício do magistério nos diferentes níveis de ensino e dificuldades com a ideia de que formar professor é formar um trabalhador profissional; enfim, verifica-se que as licenciaturas caracterizam-se por uma formação fragmentada, intra e inter cursos, com currículo fragilizado e estágios curriculares com problemas em sua realização efetiva, o que não contribui para a profissionalização docente e nem para a construção de uma identidade profissional e sua valorização (p. 731).

Esse cenário é agravado com a desvalorização profissional docente da educação básica. Dentre os empecilhos, complementa-se Gatti (2017) com o não cumprimento do pagamento de salário delimitado pela Lei do piso nacional (Lei nº 11.738/2008) pelos Estados.

O artigo 12º da Lei nº 13.415/2017 refere-se ao tempo de implementação do cronograma de alteração da reforma do Ensino Médio, devendo ser implementado no prazo de dois anos, contado da publicação da Base Nacional Comum Curricular.

Os artigos 13º, 14º, 15º, 16º, 17º, 18º, 19º e 20º dizem respeito a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Em síntese, as principais determinações são: Repasse de recursos do Ministério da Educação para os Estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola, contado da data de início da implementação do ensino médio integral na respectiva escola; Obrigatoriedade de transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal, desde que cumpridos os critérios de elegibilidade estabelecidos nesta Lei, no regulamento e, que escolas públicas de ensino médio em tempo integral estejam cadastradas no Censo Escolar da Educação Básica ; Os recursos serão transferidos pelo Ministério da Educação ao Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação - FNDE¹⁶, independentemente da celebração de termo específico.

Vale destacar que a Lei do Novo Ensino Médio no § 1º estabelece que o montante de recursos repassados terá como base o número de matrículas cadastradas pelos Estados e pelo Distrito Federal no Censo Escolar da Educação Básica, definido pelo Ministério da Educação.

¹⁶ Um conjunto de programas suplementares do FNDE fazem parte do EMTI, dos quais as Secretarias de Educação têm que atender a uma série de procedimentos e burocracias, para que as escolas recebam os repasses financeiros do Governo Federal.

O valor será transferido anualmente a partir do cálculo de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento (§ 2º).

O artigo 21º da Lei nº 13.415/2017 concretiza a Reforma do Novo Ensino Médio em vigor a partir da data da sua publicação (16 de fevereiro de 2017) e o artigo 22º revoga a Lei nº 11.161, que ofertava a Língua Espanhola de forma obrigatórias nas escolas.

A partir do que foi exposto na seção, questiona-se qual a real novidade na proposta de oferta do Novo Ensino Médio. Garcia, Czernisz e Pio (2022) destacam que as orientações não são tão “novas” assim:

Customizando-se um discurso e uma proposta aparentemente inovadora, incluindo oferta de itinerários formativos, ênfase no projeto de vida do/a educando/a e no empreendedorismo, retomam-se e reforçam-se os ideários dos anos 1990, revigora-se a formação neoliberal alinhada ao mercado, que legitima a reprodução das desigualdades sociais e a manutenção do modo de produção vigente. (2022, p.35)

Cabe afirmar que o Novo Ensino Médio traz uma repaginação do caráter neoliberal na educação. Como destacado, são velhas políticas traçadas anteriormente com novas adaptações para a sociedade e o mercado capitalista atual. A formulação do Novo Ensino Médio não traz a possibilidade de ampliar e superar fronteiras do conhecimento, pois a estrutura curricular se desloca dos contextos históricos (COSTA; COUTINHO, 2018) e as perspectivas da formação integral e da formação em tempo integral, também são deslocadas de um projeto de sociedade emancipador que rompa com estruturas capitalistas (GARCIA; CZERNISZ; PIO, 2022).

2.2 BNCC e Banco Mundial

Para o Banco Mundial, atualmente nas escolas não há uma construção de um capital humano suficiente e ideal para atender às demandas do mercado de trabalho. A partir de documentos do Banco Mundial, que recomendam agendas de implementação políticas voltadas à juventude, o objetivo que defendem está em prol de desenvolver competências que lhes possibilitem assumir postos de trabalho após terminarem o Ensino Médio. Os documentos orientados por interesses do setor financeiro global, não indicam, por exemplo, o estímulo ao aprofundamento de conhecimentos específicos a serem desenvolvidos no nível superior de ensino. Há um desincentivo à continuidade dos estudos na etapa universitária. Para o Banco Mundial, o ensino superior vai na contramão de que esta etapa educacional é um investimento social a longo prazo, sendo tratada como gasto: “os gastos públicos com o ensino superior

também são altamente ineficientes, e quase 50% dos recursos poderiam ser economizados.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.121).

O Banco Internacional para o Desenvolvimento e a Reconstrução (BIRD), mais conhecido como Banco Mundial (BM), tem longa data de relações com o Brasil. Criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods com sede nos Estados Unidos, inicialmente teve a função de ser um arcabouço financeiro para auxiliar na reconstrução da Europa ao fim da II Guerra Mundial. Quando os países europeus se encontraram no caminho de sua reestruturação, o Banco Mundial viu a necessidade de se reposicionar globalmente. Viram nos países da América Latina e África a oportunidade de estabelecer novos processos econômicos visando maior acumulação de capital, com base no oferecimento de acordos de cooperação a partir de financiamento externo (FORNARI; DEITOS, 2020).

Desde 1946 o Banco Mundial atua formulando “assistência técnica” junto ao governo brasileiro, direcionando políticas nacionais de acordo com as novas demandas capitalistas globais. Nos anos 1940 o foco era na infraestrutura desenvolvimentista do Brasil. Nos anos 1970 ampliou sua abrangência se realocando para as áreas de desenvolvimento social.

A relação entre Banco Mundial e governos é estabelecida através da financeirização de seus serviços por meio dos acordos de empréstimos, seja por uma demanda mais simplificada, como relatórios e recomendações, ou na elaboração de incumbências mais complexas como desenvolvimento de projetos e políticas públicas. Não necessariamente o Banco Mundial será um ator visível nesses trâmites. Geralmente, a relação financeira é ocultada quando descreve sua atuação enquanto caráter de “ajuda”, “cooperação técnica”, “desenvolvimento social”, “redução da pobreza”, “combater o analfabetismo”, “diminuir a evasão escolar”, entre outras ações afins. Com uma equipe de conselheiros, diretores e técnicos, levantam dados e fazem diagnósticos de um determinado problema social, e mediante aos resultados, desenvolvem análises. Com isto, vendem as soluções para os problemas identificados, a partir de receituários generalistas/ universais. Esse método ignora as pluralidades e especificidades das diferentes regiões nos países. Pode-se afirmar que foi criado um comércio de reformas de Estado, a partir de empréstimos, que vendem a melhoria de indicadores sociais. Ou seja, “acordo de empréstimo” assume a forma de circulação de capital portador de juros. Isso quer dizer que aprofunda o endividamento público, aumentando a dívida externa” (FORNARI; DEITOS, 2020, p.197).

As condicionalidades impostas pelos empréstimos são assentadas a partir do poder de dominação e influência no jogo do globalismo econômico. Os países mandatários que estão a frente do Banco Mundial, usufruem de seu poder de influência global para articular embargos

nas relações externas, travando relações comerciais; boicotando acordos e isolando países de movimentações econômicas globais; Instruindo agentes políticos para interferir na política interna de países ditos “subalternos”, entre outros tipos de interferências que reforçam a adesão desses projetos por via de uma coerção.

Uma consequência significativa desses acordos de empréstimos através do Banco Mundial, é minar a construção de autonomia econômica a países que viram devedores, pois ficam submetidos a cumprir as exigências internacionais. Esse fator deve ser analisado sobre a ótica da relação entre dominação de forças do capitalismo mundial, versus países que são explorados e transformados em capitalismo de tipo dependente. Toda vez que países aceitam ser subservientes à essas políticas, engendram dívidas longínquas enormes, com juros sobre juros.

Esse ponto é fundamental pois bancos utilizam do *marketing* para fazer uma limpeza de imagem, e ficarem atrelados a projetos nas áreas sociais, voltados ao desenvolvimento humano/social, os desenham como “humanizados” e “bonzinhos”. Essa é uma via que facilita acordos políticos e econômicos. Entretanto, eles ainda são bancos e operam na lógica comercial entre prestadores de créditos fazendo credores, sempre tendo em vista um maior lucro e maior angariação de capital. Por trás de cada acordo, imputam diversas cláusulas e condicionantes que vão na direção de tornar os países cada vez mais dependentes de empréstimos financeiros. Bancos fazem parte de uma engrenagem importantíssima na sustentação do capitalismo, afinal, é uma instituição criada para gerar acúmulo de capital.

Enquanto um gesto de pacificação e de boas relações, países como o Brasil se colocam na posição de subserviência aos interesses econômicos, políticos e ideológicos dessas agências multilaterais internacionais. O que pode parecer, em uma perspectiva geral, somente trocas comerciais “benevolentes”, estes acordos são o pontapé inicial que dá o aval para a interferência internacional direta nas estruturas centrais de um país. Para o Banco Mundial, o setor da educação é estratégico, pois é uma área que deve ser interpretada enquanto campo para especulação financeira e, sobre essa ótica, é um mercado rentável. Não faz sentido que sejam estabelecidas reais propostas de mudanças, que vá de encontro com definir metas efetivas para o desenvolvimento do país, focadas na diminuição de desigualdades. A educação “enquanto problema” gera lucros.

Nessa perspectiva, não se pode ignorar que a educação é um campo estratégico de disputas pois cumpre funções políticas, ideológicas e culturais, e possibilita transformar indivíduos em dirigentes. Se constitui enquanto um espaço fundamental para estabelecer princípios políticos-pedagógicos de lutas que possibilitam modificar a sociedade para um

sistema socialista (GRAMSCI, 1982). Da forma que esses organismos internacionais operam, conseguem unir principalmente dois principais objetivos: a) Ter o controle dos meios públicos de educação, com a permissão legal do Estado, e assim, criar condicionantes internas e externas que favoreçam a perpetuação do sistema capitalista. Para isso, criam mecanismos de manutenção da acumulação de capital para a classe hegemônica externa; b) Conseguem incidir diretamente na regulação e controle das esferas educacionais, impondo o Estado a se adequar de forma contratual, à suas orientações pedagógicas, curriculares, fortalecendo acordos com sistemas privados que compartilham do ideal da educação como mercadoria. Dessa forma, culmina na inferência acerca da formação de professores a partir de modelos educacionais formulados por sistemas mercantis. Assim, salvaguardam o controle ideológico social a longo prazo.

Nesse cenário, o Banco Mundial tem preocupação em políticas de desenvolvimento de forças de trabalho que acompanhem as demandas atuais do capitalismo contemporâneo. No caso específico do Brasil, a preocupação é na correlação entre mercado de trabalho e demografia, pois “o envelhecimento da população gera um imperativo e aumenta a urgência na elevação da produtividade do trabalho.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.7). A exigência de um aumento de produtividade para o desenvolvimento econômico, está atrelado em moldar o capital humano nos jovens, de forma a reduzir este déficit produtivo. Portanto, o Banco Mundial estabeleceu que o problema estaria principalmente nas escolas, em como estava definida a estruturada que ofertava a educação anteriormente à reforma do Ensino Médio. Para o BM, o Brasil estaria enfrentando “uma crise de aprendizagem: apesar de gastos generosos com educação e altos níveis de matrícula na escola, os jovens não estão adquirindo competências que os tornarão trabalhadores competitivos.” (BANCO MUNDIAL, 2018, p.17).

É neste contexto que a Reforma do Novo Ensino Médio, Lei nº 13.415/17, foi elaborada com a mediação do Banco Mundial, e ancorada através do financiamento externo entre o governo do Brasil e o Banco Mundial. Esse acordo fez parte da agenda do governo Temer de reformas estruturais no país. Segundo documento oficial:

Operação de crédito externo a ser celebrada entre a República Federativa do Brasil e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, no valor de até US\$ 250.000.000,00 (duzentos e cinquenta milhões de dólares dos Estados Unidos da América), cujos recursos serão destinados ao Projeto de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio. (BRASIL, MSF nº 17, 2018, p.5)

O acordo estabelece quatro frentes principais para investir esse dinheiro: (1) a revisão dos currículos; (2) a flexibilização curricular nas escolas; (3) o planejamento e a operação logística da oferta dessa flexibilização; e (4) a ampliação do tempo para escolas em tempo integral”. (BRASIL, 2019, p. 6).

Dessa forma, o parecer 11/2017 da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, divulgou que o montante de R\$250.000.000.00 milhões de reais seria desembolsado no período de cinco anos, e este deveria ser dividido em dois componentes: o componente 1 (8812-BR), cujo valor de R\$221 milhões deve financiar a implantação do Novo Ensino Médio, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo nas escolas. Este é o maior montante na divisão desse dinheiro; e o componente 2 (8813-BR) no valor de R\$29 milhões que financia a flexibilização curricular nas escolas e planejamento de operações logísticas para a oferta dessas flexibilizações. Para concretizar a implementação dos componentes, o acordo de empréstimo possibilita o acionamento do setor privado em forma de “parcerias” entre Fundações ou Instituições. Isto se aplica tanto na flexibilização do currículo, quanto na oferta de itinerários formativos.

O parecer 11/2017 justifica o valor empenhado na operação, pois ela proporcionará os seguintes custo-benefício: Aumento do percentual de jovens com 19 anos que concluirão o Ensino Médio; Aumento do percentual de unidades da federação que elevarão as notas do Prova Brasil, como parte do Sistema Nacional de Avaliação Básica, no 3º ano do Ensino Médio; Aumento no percentual de unidades da federação com capacidade institucional adequada para a implementação do Novo Ensino Médio. Dessa forma, o intuito do Banco Mundial é “flexibilizar o currículo do Ensino Médio, visando tornar o ensino mais atrativo, articulado com as atuais necessidades do mundo do trabalho, passando também pela promoção da educação integral para melhoria da qualidade e redução do abandono” (BRASIL, 2018, MSF 19, p. 19).

No mesmo documento (parecer 11/2017), também é justificado a escolha do Banco Mundial enquanto alternativa de uso somente dos recursos próprios do Ministério da Educação. O governo brasileiro alegou que o acordo de empréstimo com o Banco Mundial, se deu em razão da equipe altamente qualificada para projetos de alta complexidade, tendo capacidade técnica e referências internacionais. Outro motivo foi para otimizar a contratação de assistências técnicas de forma a não deixar lacunas nas redes estaduais e Distrito Federal. A última justificativa é que vincular parte do orçamento à resultados educacionais reduz o risco de descontinuidade da política pública nas transições de governo.

Serão utilizados recursos do próprio Ministério da Educação no valor de 1.327 bilhões de dólares, valor correspondente à época, não corrigido ao valor do dólar atualmente. Ao total, a Reforma do Ensino Médio ficou estimada inicialmente em \$1.577.000.000,00 dólares (MSF nº 19/2018, p. 168)¹⁷. Importante salientar que o tempo contratual para o pagamento da dívida é de 14 anos e a Comissão de Financiamentos Externos (COFIEEX) estimou inicialmente juros de 4,36% ao ano, partindo da data de referência de julho de 2017. (Nota Técnica nº 27/CODIP/SUDIP/STN/MF-DF)

Diante do que foi exposto a partir de documentos oficiais entre o Banco Mundial e o Governo Federal, a Reforma do Novo Ensino Médio foi engendrada para articular ações pedagógicas que modificam dinâmicas estruturais no interior das escolas, de forma-a exigir uma modificação radical curricular (BNCC). O Ministério da Educação e as Secretarias de Educação, também foram impactadas, pois tiveram que se adequar à esse novo molde educacional para cumprirem a tarefa de fiscalizar se as escolas estão implementando tais medidas da reforma.

Deixar o currículo do Ensino Médio mais enxuto tendo a obrigatoriedade de ofertar somente língua portuguesa e matemática, organizar o cronograma estudantil por áreas de conhecimentos e não mais em disciplinas separadas, flexibilizar o conteúdo a partir de itinerários formativos -o qual não tem uma definição objetiva-, culmina em modificar a finalidade de professores dentro da escola. Nesse sentido, para abranger todas essas exigências, Ensino em Tempo Integral se demonstra útil.

2.3 ICE: Apoio do Banco Mundial e expansão pelo Brasil.

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) desde que surgiu em 2003 em Recife, Pernambuco, como uma organização sem fins lucrativos, expandiu sua atuação e influência de forma significativa ao longo dos anos posteriores pelo território nacional com novos contratos com o Estado e municípios. Voltemos ao início de sua fundação para compreender esse crescimento do ICE pelo Brasil e, para isso, é necessário voltar ao início dos anos 2000.

Dentre os projetos desenvolvido entre Banco Mundial e Governo Federal do Brasil, um deles foi o “Desenvolvimento Integrado de Pernambuco: Projeto de Melhoria da Qualidade da

¹⁷ Os valores considerados são estimativas preliminares do total necessário para execução do projeto financiado pelo Banco Mundial. Fonte: SEB/MEC- (MSF nº 19/2018, p. 168)

Educação¹⁸ - Regulamento da Unidade de Coordenação do Programa - UCP, PROESCOLA de 2003, que logo após virou o Projeto de Lei Ordinária nº 301/2003, tendo um financiamento de 50 milhões de dólares. Importante destacar os agentes políticos que viabilizaram essa implementação. Na época, quem estava à frente da prefeitura de Recife era João Paulo Lima do Partido dos Trabalhadores (PT), e como governador do Estado, Jarbas Vasconcelos do Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). O substituto de Jarbas Vasconcelos na cadeira de governador foi Mendonça Filho do então partido da Frente Liberal (PFL) a partir de 2007, e este deu continuidade ao incentivo de expansão do ICE em Pernambuco. Anos depois, de 2016 até 2018, Mendonça filho assumirá o Ministério da Educação no governo Temer, pela legenda do Democratas (DEM), antigo PFL, e implementará o Novo Ensino Médio.

O projeto foi justificado a partir dos resultados não satisfatórios do SAEB e do Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco - SAEPE, dos anos 2000 e 2002. Essas avaliações demonstraram um avanço significativo de atendimento de crianças na idade escolar do ensino médio, porém, também apontaram uma situação preocupante quanto ao rendimento escolar. Dessa forma, o projeto de lei propôs novos conceitos gerenciais no sistema de educação pernambucana, para isso, buscou-se o apoio do Banco Mundial para formular e financiar a melhoria da qualidade da educação. A lei sugeria¹⁹, além da descentralização da gestão da Secretaria (de educação), uma escola:

(i) com condições mínimas de operação e funcionamento em termos de suas instalações e serviços; (ii) com autonomia em termos pedagógicos, administrativos e financeiros e que conte com a participação comunitária na sua gestão, mediante o efetivo funcionamento dos correspondentes Conselhos Escolares; e (iii) com um corpo de professores devidamente qualificados, o que exige a revisão da formação inicial desses profissionais como a revisão e a adequação da formação em serviço (LEI COMPLEMENTAR Nº 301/2003)

O ICE surge quase que concomitante com a Lei Complementar nº 301/2003 de Pernambuco. Ao que tudo indica, a lei impulsionou o instituto a fazer acordos com o estado pernambucano nas áreas de desenvolvimento de conteúdos e gestão escolar inicialmente para

¹⁸ Decreto nº 26.283, de 30 de dezembro de 2003.

¹⁹ Lei Complementar nº 301/2003, que cria o Projeto Desenvolvimento Integrado: Melhoria da Qualidade da Educação. Disponível em: <<https://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=5DA496653A8E60DC03256DE80051B7CD&tipoprop=>>>. Acesso em: 14 de jan.2024

criar uma escola de Ensino Médio²⁰. O instituto chamou este movimento de “acaso”²¹, mas, ainda assim, havia um diferencial para que ele tivesse destaque, primeiramente em Pernambuco, e depois fosse inovador e com resultados satisfatórios. O foco em uma EITI, o instituto criou o seu próprio modelo pedagógico, a “Escola da Escolha”, ligada à uma disciplina chamada “Projeto de Vida”.

De início, o ICE fez uma parceria com dois pedagogos para elaboração das diretrizes educacionais da escola, Antônio Carlos Gomes da Costa, influente no cenário da infância e da juventude no Brasil, um dos principais redatores do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Bruno Silveira, estrategista e apoiador da causa pela infância e a adolescência.

Antônio Carlos da Costa (1949-2011) foi um pedagogo que na sua atuação profissional dedicou-se ao estudo e promoção de direitos da população infanto-juvenil, tendo dirigido a escola da Fundação Estadual para o Bem-estar do Menor (FEBEM), atualmente a Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Fundação CASA) e redigiu o ECA, também sendo influente na sua aprovação no Congresso Nacional. Ele foi um grande entusiasta do que denominou como “Protagonismo juvenil”:

[...] O cerne do protagonismo, portanto, é a participação ativa e construtiva do jovem na vida da escola, da comunidade ou da sociedade mais ampla [...] A participação se torna genuína quando se desenvolve num ambiente democrático. A participação sem democracia é manipulação e, em vez de contribuir para o desenvolvimento pessoal e social do jovem, pode prejudicar a sua formação. (COSTA, 2007, p.10)

De modo geral, o protagonismo juvenil é composto por múltiplas ideias que estão aportadas em um campo democrático que para o autor somente faz sentido se for para tornar o jovem “autônomo, solidário e competente” (COSTA, 2007, p.10). A palavra “protagonista” na educação é polissêmica, contendo vários significados e interpretações como pode-se observar em Charlot (1983), Sacconi (2010), Konterllnik (2000), entre outros autores. Costa explica que inicialmente se baseou no significado principal vindo do grego, em que “Proto quer dizer o primeiro, o principal. Agon significa luta. Agonista, lutador. Protagonista, literalmente, quer dizer o lutador principal. No teatro, o termo passou a designar os atores que conduzem a trama, os principais atores” (2007, p.10), mas em um outro texto diz que a sociologia e ciência política

²⁰ Informação da página oficial do ICE. Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>>. Acesso em: 25 de jan.2024

²¹ Idem.

modificou esse ser “protagônico”, de protagonismos enquanto agentes principais de um dinamismo ou movimento social (COSTA, 2001).

Nesse sentido, Silva (2015) analisa que o jovem para Costa é:

o personagem principal, forjado em ações extremamente individuais, além disso, o aspecto abstrato que a ideia do protagonismo juvenil possui por parte destes autores elimina as condições econômica, histórica, sociais e contraditórias da sociedade, que influênciam as próprias ações da participação que é idealizada pelos sujeitos individuais. (p.16)

A própria palavra “protagonismo” deixa subentendido que existe uma hierarquia de valores que farão um indivíduo sobressair diante dos demais, e o caminho possível para isso é não tomar como prioridade uma consciência de ações coletivas, o que leva ao estímulo desses jovens à individualização. Outro ponto atrelado a esse conceito que Silva (2015) ressalta é a visão de um combate à pobreza sem que se modifique a sociabilidade do capital e a transformação da estrutura que resultam nas desigualdades sociais, ao invés, internalizam nesses jovens, práticas de cidadania com ações subjetivas que desconsidam ideologias para compreensão de sua realidade. No geral, não há o incentivo da contestação de elementos postos como a ordem socioeconômica, ações que são direcionadas pela sua classe, desconsidam-se processos históricos pois, além dessas reflexões estarem atreladas à um movimento coletivo de tomada de consciência, ela vai na direção oposta do ser “protagonista”.

Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) trazem essa crítica no Protagonismo Juvenil, pois, ele foca na parte de solidariedade, crenças e valores arraigados na sociedade capitalista, que tem como fim a despolitização, auxiliando na manutenção do modo funcionalista da sociedade, na medida em que não promove aos jovens sua inserção no debate político. Pode-se encontrar esse direcionamento em Costa (2000) que coloca que o Protagonismo Juvenil tem que ser apartado, não relacionado, com atuações que são da esquerda nem da direita, ou seja, uma educação “neutra”:

A perspectiva que defendemos nega tanto o ativismo irresponsável dos que têm uma visão messiânica do papel dos jovens nos processos de mudança social em nível local, como também os cultores da sua manipulação e do seu apassivamento social (...) defendemos a diretividade democrática, ao invés que estimule os níveis crescentes de autoconfiança (COSTA, 2000, p. 23).

Quanto ao Bruno Silveira, não foi possível acessar muitas informações sobre a sua vida pregressa à Educação. Contudo, sabemos que ele ocupou o cargo de diretor executivo da

Fundação Emílio Odebrecht, fundada em 1988, ativa na reforma da escola do ICE²². O modo de funcionamento de ambas as instituições, ICE e Fundação Emílio Odebrecht, são semelhantes no segmento da Educação. Bruno foi chamado para compor a equipe do ICE para levar essa expertise de funcionamento de uma instituição do setor privado não originário da área da Educação, para poder adaptá-la a esse novo ramo financeiro. A Odebrecht²³, empresa tradicional e atuante em diversas partes do mundo nas áreas de construção civil, engenharia, química e petroquímica, energia, entre outros, começou sendo a principal parceira do ICE.

O conceito de “Protagonismo Juvenil” de Costa foi totalmente incorporado ao modelo do ICE “Escola da Escolha”, entretanto, agora denominado “Jovem Protagonista”. Da Odebrecht, a filosofia da empresa de engenharia também foi incorporada pelo ICE. O que era a tecnologia de gestão desenvolvida pelo grupo Odebrecht – TEO, com poucas mudanças, mas adaptada como Tecnologia Empresarial Socioeducacional - TESE.

A Tese é versátil. Trata-se de um instrumento de gestão eficaz à medida que o ciclo de planejamento é simples e a projeção dos resultados esperados e respectivos indicadores geram relatórios inteligentes, permitindo o acompanhamento por todos os parceiros internos e externos. A Tese, também, constitui um excelente instrumento para desenvolver o protagonismo, sobretudo pela ênfase em princípios e valores, a visão correta de uma empresa e o papel educativo do empresário. Utilizando a Tese como ferramenta de planejamento, a elaboração do Projeto de Vida torna-se comparável à elaboração do Plano de Ação da própria escola: educandos, educadores e gestores utilizam-se da mesma linguagem e dos mesmos instrumentos para planejar, gerenciar e avaliar suas atividades. Os conceitos, instrumentos e operacionalização dessa tecnologia são visíveis nos documentos, na linguagem, nas posturas e nas formas de ação dos integrantes dos Centros, inclusive nos alunos. (MAGALHÃES, 2008, p.31-32)

Posteriormente, esse modelo de gestão mudou novamente de nome e atualmente se chama TGE- Tecnologia de Gestão Educacional. Basicamente o TGE é uma ferramenta de planejamento e gerenciamento de funções para auxiliar na instrumentalização das ações daqueles que compõem a escola. Ao que dá para entender, são mecanismos de gerenciamento que designam funções, quem irá executá-las e em qual período do desenvolvimento educacional. Não há uma descrição nítida do que era o TEO, modelo totalmente empresarial, e quais foram suas modificações para se tornar TGE. Um exemplo do TGE aplicado:

²² Informação disponível no site da Fundação Norberto Odebrecht. Disponível em: <<https://www.fundacaonorbertoodebrecht.com/comunicacao/noticias/2015/06/18/especial-50-anos-o-jovem-como-protagonista.html>>. Acesso em: 28 de jan.2024.

²³ A empresa não se chama mais Odebrecht desde 2020. Mudou seu nome para Novonor.

Quadro 1 - Ciclo TGE



Fonte: ICE, 2019.

Adrião (2018), chama a atenção para algumas das dimensões de privatização da Educação que estão na esfera da gestão, na gestão da escola pública, gestão educacional ou gestão escolar, a partir de contratos ou parcerias estabelecidas entre Estado e entidades privadas. Conforme explicitado, o ICE insere seu instrumento de gestão (TGE) nas escolas públicas, o qual se configura como uma forma de privatização da gestão. Para além disso, Silva e Souza (2009) apontam que fundações, institutos e organizações privadas existem, esta é uma função estratégica de agregar valor às marcas que se associam e vendem essas ações enquanto “responsabilidade social”.

E com essa associação ao mundo do marketing empresarial, com o passar do tempo concomitante com a expansão do ICE atuando em outras localidades pelo Brasil, outras empresas de cunho privado viraram “parceiras” e investidores. Atualmente essa parceria está da seguinte forma:

Quadro 2 - Empresas parceiras e financiadoras do ICE

EMPRESA		PROPRIETÁRIO/ ACIONISTAS DE MAIOR RELEVÂNCIA	MERCADO
Parceiros Estratégicos	Instituto Natura	Antônio Luiz Seabra (bilionário brasileiro)	Multinacional na área de cosméticos e cuidado pessoal
	Instituto Sonho Grande	Mercel Telles- empresário da 3G Capital Gestora de Recursos Ltda.	Organização sem fins lucrativos no setor da educação para o avanço do Ensino Médio em Tempo Integral
	Viven	High Resolves Group- ONG australiana para jovens	Associação sem fins lucrativos especializada na promoção da educação
Parceiros Técnicos	IQE- Instituto Qualidade no Ensino	Antônio Marcos Magalhães	Associação civil de caráter educacional e de assistência social, sem fins lucrativos
	STEM-Brasil	-	Programa de capacitação na área tecnológica para professores do ensino público
Investidores	Instituto Natura	Governança: Pedro Villares e Lucilene Prado	Programa para transformar a Educação do Brasil garantindo aprendizagem de qualidade para todas as crianças e jovens
	Instituto Sonho Grande	-	Organização sem fins lucrativos e apartidária que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiam a

			expansão do Ensino Médio Integral e avaliamos os resultados do modelo
	ESAÇÃO-Espírito Santo em Ação	Grupo de dezesseis empresários executivos capixabas	Capacitação de agentes públicos e privados nas áreas sociais, gestão educacional, economia, gestão pública e formadores de lideranças.
	Itaú BBA	Famílias Setúbal, Bracher, Villela (descendentes da família real brasileira) e Salles.	Conglomerado do Setor Financeiro Itaú-Unibanco; Maior banco de atacado da América Latina
	Fiat/Chrysler	Exor – empresa italiana de capital aberto controlada pela família Agnelli	Conglomerado FCA (Fiat – Chrysler Automobiles), oitava maior montadora de automóveis do mundo
	Jeep	Fiat Chrysler Automobiles (FCA)	Mercado automotivo, sendo uma das marcas mais caras e conceituadas do mundo
	Trevo-Tecnologia Social	REMS- Rede Esporte pela Mudança Social reúne 71 organizações	Organização sem fins lucrativos que atua com esporte, educação e empreendedorismo social
	SEM	Carlos Sanchez- (bilionário)	Líder do mercado farmacêutico no Brasil
	Instituto Cacau Show	Alexandre Tadeu Costa (bilionário)	Indústria de chocolates, doces finos e franquias
	Instituto Conceição Moura	Acumuladores Moura-Baterias Moura	mercados automotivos, náutico, logístico, de telecomunicações, de sistemas <i>no-break</i> e de energia alternativa

Fonte: Informação organizada pela autora a partir do site oficial do ICE, empresas e reportagens, 2024.

Importante destacar que Marcos Antônio Magalhães, fundador do ICE, exerce a função de presidente do Instituto de Qualidade no Ensino (IQE) e é membro fundador do Movimento “Todos pela Educação”, além de também compor o Conselho Internacional do *World Fund for*

Education. Fernão Bracher até 2012 compôs o Conselho de Governança do Todos pela Educação (MARTINS, 2016) , bem como acionistas do Itaú-Unibanco também compõem esse Conselho até o presente momento. Abaixo está ilustrado lugares que ICE está presente nos seguintes lugares, de forma que se possamos visualizar sua influência.

Quadro 3 - Secretarias Estaduais de Educação parceiras do ICE

ESTADO	PROGRAMA DE TEMPO INTEGRAL
Acre	Escola Jovem
Amapá	Escola do Novo Saber
Amazonas	Escola Ativa
Ceará	-
Espírito Santo	Escola Viva
Goiás	Programa Novo Futuro
Mato Grosso	Escola Plena
Mato Grosso do Sul	-
Maranhão	Educa Mais
Minas Gerais	-
Paraíba	Escola Cidadã Integral
Paraná	-
Pernambuco	Programa de Educação Integral
Piauí	-
Rio Grande do Norte	ProMédio
Rondônia	Escola do Novo Tempo
São Paulo	Educação Compromisso de São Paulo
Sergipe	Escola Educa mais
Tocantins	Escola Jovem em ação

Fonte: Informação organizada pela autora a partir do site oficial do ICE, 2024.

Figura 2 - Mapa - Atuação ICE



Fonte: Informação organizada pela autora a partir do site oficial do ICE, 2024.²⁴

A maior parte dessas empresas financiam outras instituições e projetos que têm a ver com Educação a partir da dita responsabilidade social, muitas vezes se unindo e criando grupos entre si de cooperação no desenvolvimento e manutenção dessas organizações/instituições, ao mesmo tempo que acarreta na divulgação dos envolvidos. Interessante perceber que seus programas, projetos, modelos educacionais, formas de gestão são muito semelhantes no geral pois partem do mesmo ponto de partida: a lógica empresarial. Dessa forma, criam mecanismos para impulsionar sua atuação pelo Brasil. Esse movimento que articula grupos sociais em torno de influências e retornos financeiros, denomina-se filantropia e ela é incentivada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a qual recomenda para fundação/organizações/instituições “otimizar e acelerar o impacto da filantropia para o desenvolvimento através da partilha de experiências e lições, influência política e o desenvolvimento de parcerias inovadoras. (OCDE, 2014, p.29, tradução da autora).

A partir dessa conjuntura, a próxima seção irá analisar como está configurada a conjuntura neoliberal, na contemporaneidade, e como ele atravessa as modificações feitas na educação básica, que foram expostas.

²⁴ O Amapá atualmente faz parte da área de atuação do ICE

2.4 O caráter contemporâneo da escola neoliberal

O capitalismo atual assumiu novas formas e segue se reinventando. Destaca-se que neoliberalismo é um projeto político que tenta criar uma realidade social supostamente já existente (LEMKE, 2001), sendo este um fator de convencimento às pessoas de sua eficiência. O que há de comum entre o neoliberalismo e o liberalismo clássico é a limitação do Estado em prol do mercado, pois a liberdade econômica seria fundamental para a eficácia da continuidade da estrutura que move a máquina econômica; para isto, no capitalismo, é importante a criação do agente empreendedor, ou seja, qualquer sujeito potencialmente econômico (DARDOT; LAVAL, 2016). Assim, o sistema neoliberal se encarregará de traçar caminhos estratégicos a partir de situações de mercado que necessitem desses sujeitos empresariais, o chamado “homem empresa”.

Embora não seja uma surpresa que a política neoliberal crie situações econômicas de competição e concorrência, o *corpus* deste trabalho acaba por incutir uma necessidade de mais e mais formações e especializações para o mercado de trabalho. Uma outra camada não tão visível é a contrapartida de que é necessário “moldar os sujeitos para torná-los empreendedores que saibam aproveitar as oportunidades de lucro e estejam dispostos a entrar no processo permanente da concorrência” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.136). Esta análise adianta a crítica ao ICE, e também serve para atestar as práticas do ICE, que endossam que o trabalho autônomo está tomando lugar do emprego celetista, e esta modalidade de atividade produtiva dependerá de novos conhecimentos, adquiridos pelo trabalhador.

Os autores alertam que a “palavra-chave” mercado, ainda é a mesma do pensamento liberal tradicional, mas o conceito que ela designa mudou” (DARDOT; LAVAL, 2016, p.138) pois agora a sociedade vivencia uma nova racionalidade, voltada para o capitalismo contemporâneo. Os autores não enfatizam sua análise para uma classe dominante específica, pois defendem um conjunto de multiplicidades que operam juntos em estratégias sem um sujeito específico, apesar de ressaltar articulações de *think tanks*, Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), agência de investimentos de risco, entre outros organismos que estão envolvidos nesses processos em benefício da manutenção de seus interesses. Entretanto, este trabalho parte de uma perspectiva de que existe uma classe que se beneficia dessa nova racionalidade neoliberal, que é a classe burguesa.

Dessa forma, o que poderia justificar as mudanças e permanências do neoliberalismo dentro do Estado, nas décadas anteriores? Principalmente, pautado nos discursos contra o

intervencionismo estatal; discursos tais que ganharam força e projeção no debate político, acadêmico e na opinião pública. A resposta é que:

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e autodisciplinador, pelo qual o indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é autoconstrutivo. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.139)

Ou seja, apesar do neoliberalismo ser pautado principalmente na perspectiva de supressão do Estado, esta é uma falácia, pois nunca houve o vislumbre do seu fim (do Estado), mas sua transformação de acordo com as necessidades de adaptação neoliberal. Não há viabilidade do sistema neoliberal sem a conivência do Estado. Pode-se observar este fator nas diversas interferências do capital privado na reestruturação do serviço público, a partir de “novos instrumentos de poder e, com eles, estrutura novas relações entre governo e sujeitos sociais” (Idem, p.273). Como exemplo, a educação através de instrumentos privados do mercado foi se expandindo, adaptando e moldando o Estado a partir de seus interesses. A BNCC e o Novo Ensino Médio, endossam mais uma vez a utilização desse aparato privado.

Para ser eficaz, é necessário que o papel do Estado na sociedade seja relativizado, e seja construída a imagem de uma instituição insuficiente, vista como um aparato que não dá conta de todas as dimensões da vida social e coletiva. Outro fator atrelado é quando o setor privado passa a fazer este papel de cobertura social, antes do Estado, agora suas funções são colocadas em modo de competição. Abre-se uma concorrência que envolve outras instituições privadas que disputam a ocupação dos espaços públicos. Nesse sentido, Dardot e Laval querem chamar a atenção de que a nova configuração do Estado é como a de uma grande empresa, logo faz sentido operar em uma lógica empresarial. Nesta perspectiva, tudo o que está em função do Estado tende a ser adequado a essa lógica. Quem melhor sabe como ser uma empresa do que empresa? Por isso na contemporaneidade a cooptação e alastramento de conceitos empresariais é facilitada nas mais diversas dinâmicas e ramificações do Estado.

Por esta ótica, entende-se que o momento atual é de um acirramento na mercantilização de todas as esferas da vida social, e para isso se faz necessário que a sociedade absorva e naturalize a racionalidade neoliberal. Para tal, o indivíduo não deve somente identificar o que está estruturado à sua volta como brecha para o mercado, mas principalmente deve enxergar a si mesmo dentro dessa dinâmica, traduzida como uma suposta oportunidade. Por isso há o incentivo para que indivíduos construam uma espécie de “auto condução racional”, como caminho para uma vida autossuficiente. Dessa forma a governabilidade neoliberal cria:

situações de mercado que permitem esse aprendizado constante e progressivo. Essa ciência da escolha em situação de concorrência é, na realidade, a teoria do modo como o indivíduo é conduzido a governar a si mesmo no mercado (DARDOT; LAVAL, 2016, p.140)

A sociedade agora é constituída por um grande mercado e isso somente dá certo dentro do capitalismo, que estabelece as seguintes relações sociais: “o homem neoliberal é o homem competitivo, inteiramente imerso na competição mundial” (Idem, p. 322). Para isso, é importante que indivíduos acreditem que cada um tem um ser empreendedor dentro de si que se não descoberto, precisa ser despertado e, “é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano” (Idem, p.144). Dardot e Laval (2016) defendem que, para que esse sistema funcione, o sujeito precisa neutralizar e incutir dentro do seu senso comum o que é o Estado-empresarial. Para isso, o indivíduo é empurrado a adaptar-se nesta realidade, amparada pelos diversos aparelhos privados, tais como saúde, educação, previdência, vida social, lazer, gestão de tempo, entre outros.

Trabalhadores contemporâneos são ensinados a ter disponibilidade para abrir mão de direitos, segurança e bem estar, pois “ser flexível” é o novo normal. Antunes e Praun (2015) apontam que a chamada flexibilização, propagandeada e enaltecida, em épocas anteriores era entendida como precarização do trabalho. Esta mudança de perspectiva é consequência da necessidade permanente da valorização do capital e sua autorregulação. Nesse sentido:

A precarização é, por um lado, um fenômeno intrínseco à sociabilidade construída sob o signo do capital; por outro, uma forma particular assumida pelo processo de exploração do trabalho sob o capitalismo em sua etapa de crise estrutural, podendo, portanto, ser mais ou menos intensa, uma vez que não é uma forma estática [...] não existem, nesse sentido, limites para a precarização, mas apenas formas diferenciadas de sua manifestação (ANTUNES; PRAUN, 2015, p.413)

Ora, para que indivíduos aceitem esta precarização, Dardot e Laval (2016) elucidam a genialidade do neoliberalismo, em adaptá-los nesses mecanismos, na intenção de privá-los da racionalidade que os conduziria à reflexão sobre suas condições e possíveis ações. É neste contexto que entra a figura fundamental da escola-empresa: é necessário adaptar as novas gerações à nova racionalidade neoliberal. Para os autores, “a cultura de empresa e o espírito de empreendimento podem ser aprendidos desde a escola, do mesmo modo que as vantagens do capitalismo sobre qualquer outra organização econômica” (Idem, p. 149).

Não é uma coincidência o ICE basear suas pedagogias dentro da Escola da Escolha, a partir de modelos empresariais, e defender a adaptação dos sujeitos ao mercado de trabalho incentivando-os a serem flexíveis. Afinal, se o sistema capitalista deu uma guinada para a precarização, em aspectos sociais fundamentais, e este é modelo que sustenta a existência de uma classe burguesa dominante, é necessário que as pessoas sejam educadas para a aceitação desse modelo, dito como único. A escola, ao ser gerida, financiada e adaptada ao mercado, não irá se distanciar de uma ideologia que não somente legitimará a dominação, mas desenvolverá instrumentos para sua perpetuação.

Laval (2019) alerta que a adequação da escola à uma nova razão econômica faz da instituição uma articulação cada vez mais forte entre educação e economia, dentro de um sentido radicalmente utilitarista: de um lado existe a concorrência econômica de sistemas educacionais, que compete no espaço de mercado globalizado; do outro, um papel cada vez mais determinante da qualificação, conhecimentos da produção, e venda de bens e serviços. Dessa forma, organizações internacionais neoliberais transformam a competitividade na educação em um axioma dominante nos sistemas educacionais. Importante destacar que a nova razão econômica está diretamente ligada a um movimento histórico da doutrina utilitarista, que hoje é colocada enquanto função da escola para um sistema de mercado.

A partir do momento em que é implementada uma vida utilitária, e no caso abarca-se a escola utilitária, Sandel (2011) denuncia que a vulnerabilidade mais flagrante da estrutura do utilitarismo é não respeitar os direitos individuais quando este é resultado somente das satisfações. No mundo utilitarista, o indivíduo só tem importância quando a preferência de cada um se transforma em um conjunto do que é considerado significativo em detrimento de outros conjuntos que não são julgados relevantes. Essa escolha é intencional e se desenha de forma muito cruel, pois resulta no desdobramento de exclusões de vários níveis em várias camadas sociais; em outras palavras, há uma homogeneização da sociedade. Pode-se observar que essa homogeneização está incutida nas diretrizes do ICE a partir do que é considerado importante ser investido pela lógica mercantil.

Analisando o composto dessas reflexões, a base educacional utilitarista contemporânea aponta obrigatoriamente para uma educação empresarial. Dessa forma, esse caminho nos leva ao nosso núcleo central que é questionar quanto aos professores nesse modelo de escola empresa. Esses profissionais são peças extremamente fundamentais para compor o quebra-cabeça da transição e adaptação nas etapas do neoliberalismo, sendo a principal ponte educacional que ensinarão para os estudantes as novas habilidades para serem “neosujeitos” empreendedores de si. A formação continuada do ICE está aportada em tecnologias e lógicas

provenientes de métodos empresariais, os quais não estão presentes na carga horária das licenciaturas nos cursos de formação de professores nas universidades.

Dessa forma, Laval (2019) considera a escola neoliberal enquanto um ponto do “espírito do capitalismo”, e que suas mutações são somente atualizações para uma sociedade de mercado. Tornou-se uma robusta indústria de massa, o que somente foi possível através de ajudas sistemáticas das categorias econômicas. Assim, constituíram-se três funções básicas na escola moderna: formação de obra qualificada; introjetar mudanças culturais; formação de cidadãos alinhados às suas atividades laborais (LAVAL apud KHÔI, 2019, p.35). O ICE faz parte dessa estrutura que endossa essa nova razão do mundo investindo em escala de formação em massa de professores e jovens estudantes sujeitos- mercado de que a instituição afirma seu compromisso com o capital:

É indiscutível que o educador precisa se empenhar para tornar possíveis as aquisições utilitárias indispensáveis para que o educando se torne um cidadão produtivo e aceito (aprender um trabalho rentável e socialmente útil e aprender boas maneiras, por exemplo). (ICE, 2019c, p.36)

Esse tópico corrobora com o ICE descrever que “cada uma das antigas demarcações, disciplinas e faculdades acabarão por ser obsoletas, tornando-se barreiras para o aprendizado e o conhecimento” (ICE, 2019a, p.30). Fica nítido que existe uma demanda de novos tipos de professores. Os modelos de graduação, que abarcam a área de educação, terão também que se adaptar às necessidades do neoliberalismo contemporâneo. O que o ICE afirmar e propaga é que a formação de professores fora de sua redoma está obsoleta e que o mundo agora necessita de cada vez mais de profissionais flexíveis, que não contestem métodos educacionais. Além disso, devem se afastar cada vez mais da racionalidade humana, de modo que são empurrados para serem produtos e mercadorias, na mão nem tão invisível do mercado. O que antes era denominado “emprego”, agora dá lugar ao empreendedor de si mesmo.

Nessa perspectiva, é colocada uma nova demanda para o neoliberalismo escolar, e o ICE cumpre essa função de adequação às novas exigências ao sistema capitalista. O ICE defende que as características introduzidas na nova concepção de escola estão se adequando às necessidades de mudanças educacionais ocasionadas pela dita “pós-modernidade”. De acordo com o posicionamento do instituto, somente assim serão superados os grandes desafios postos deste século – fundamentalmente, pela via do sistema educacional. Com as mudanças significativas na educação, almeja-se como consequência atingir o mundo do trabalho, definido como uma etapa posterior à escola. Tal mudança impacta diretamente os professores de ensino

médio, pela exigência em alinharem-se ao que o ICE acredita ser uma “formação ideal” para o mundo do trabalho. Desse modo, o ICE defende que:

O conceito de emprego está sendo substituído pelo de trabalho autônomo, à distância, sem vínculos, realizado em casa ou “home office”. A atividade produtiva passa a depender de conhecimentos e o trabalhador deverá ser um sujeito criativo, crítico, pensante, preparado para agir e se adaptar rapidamente às mudanças dessa nova sociedade. A empregabilidade está relacionada à qualificação pessoal. As competências técnicas deverão estar associadas à capacidade de decisão, de adaptação a novas situações, de comunicação oral e escrita, de trabalho em equipe. Os desafios educacionais da pós-modernidade consistem em preparar os indivíduos para a transitoriedade de todos os aspectos da vida, onde surge a necessidade da atualização constante e o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades. (ICE, 2019a, p.35)

É dessa maneira que o ICE não somente participa do projeto de “pós modernidade brasileira”²⁵, mas se coloca em posição de conveniência e estímulo, com o que neste trabalho entende-se como a precariedade do mundo do trabalho, defendendo o jargão de “agora o mundo é autônomo” – e como consequência, os indivíduos devem se adaptar, para que sejam qualificados o suficiente para “se dar bem” –. Este é o reforço do caminho para o neoliberalismo, que anda de mãos dadas com a ideia de “meritocracia”, afinal, se os indivíduos não conseguirem se colocar no mercado de trabalho, a responsabilidade recai nos próprios indivíduos, na forma de culpabilização individual.

Diante do cenário exposto – o de que o ICE se preocupa em formar jovens que se adaptem ao mercado de trabalho atual – cabe perfeitamente uma análise mais profunda, para explorar conceitualmente qual é o tipo de sociedade que atende ao molde educacional do instituto. Para isso, recorreremos ao Dardot e Laval (2016) que analisam o que chamam de “nova razão do mundo” e refletem sobre os rumos da sociedade no sistema neoliberal, que agora, se encarrega de criar o modelo de “homem empresarial”. Em uma análise da genealogia neoliberal, os autores demonstram que o neoliberalismo atual não é uma simples continuação do liberalismo clássico, e isto, também é demonstrado nos novos arranjos delimitados a partir da aprovação do Novo Ensino Médio e BNCC.

Essa nova etapa, que dá novos contornos à educação básica brasileira, tem influência direta com o acordo de empréstimo entre Brasil e Banco Mundial. Esse compromisso firmado

²⁵ No capítulo III será aprofundada a problemática do uso conceitual de “pós-modernidade” na conjuntura brasileira.

viabilizou a implementação da Lei nº 13.415/2017, a qual a principal exigência se deu no âmbito do currículo escolar, que passa obrigatoriamente pela BNCC.

CAPÍTULO III- FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA UMA EDUCAÇÃO DE TEMPO INTEGRAL PELO ICE

Este último capítulo tem como finalidade descrever o tipo de conteúdo ofertado na formação continuada de professores pelo ICE. Foram analisados os cinco cadernos formativos do instituto com o objetivo de sintetizar a estrutura de seus componentes pedagógicos, e, o que compõe a chamada “base diversificada”, também presente no currículo do Novo Ensino Médio.

Esses conteúdos foram divididos em sete subcapítulos de caráter descritivo, de forma a facilitar a exposição e interpretação dos contextos que, em uma leitura despretensiva dos cadernos, podem ficar escusos. A partir de análises de conceitos inventados pelo instituto, demonstrou-se incongruências na viabilidade de aplicação desses “aprendizados” na realidade do cotidiano educacional brasileiro. Bem como, a utilização de conceitos de outras áreas do conhecimento de forma distorcida e esvaziada.

Elucidar interpretações acerca das novas categorias cunhadas pelo ICE, antes restritas somente às escolas “parceiras” e agora, enquanto uma política pública nacional, perpassa por compreender o novo sentido de ensino de Tempo Integral. Entretanto, este, mais uma vez, instrumentalizado para servir aos novos interesses do mercado.

A escolha do encadeamento da dissertação até chegar neste capítulo, se deu no objetivo de traçar nos capítulos anteriores, uma linha histórica acerca da influência do Banco Mundial no percurso econômico, social e educacional do Brasil, que em certa medida influenciou nas diretrizes do Estado brasileiro. Para assim, poder compreender de uma forma mais completa as influências externas e direcionadas intencionalmente ao papel dos professores dentro da escola.

Desta forma, este capítulo tem o objetivo de demonstrar como as novas diretrizes e ideologias neoliberais de mercado, financiadas pelo Banco Mundial e outros organismos internacionais, são colocadas em práticas através das diretrizes educacionais do ICE, com a intenção de formar novas gerações para se adequarem ao novo mundo do trabalho.

3.1 A formação de professores: Introdução às novas dimensões educacionais

Com as análises feitas até aqui, ficou demonstrado a intenção do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) de não somente se consolidar em Pernambuco, mas de criar todo um sistema educacional voltado ao ensino de tempo integral para exportar para outras unidades da federação. O Ginásio Pernambucano foi somente o pontapé inicial, sendo o laboratório das práticas pedagógicas desenvolvidas nos anos iniciais de gestão do ICE, o que

viria a ser posteriormente implementado enquanto política da educação básica nacional. Com o apoio de seus parceiros angariados ao longo do tempo, este diz que constituiu um poder acima do Estado, do poder público, sobre a Educação, pois:

o ICE inspira e influencia o setor público a atuar de maneira efetiva nas políticas públicas, de modo a concebê-las, ampliá-las e assegurar a sua qualidade, perenizando-a e, definitivamente, atuando de maneira eficaz no enfrentamento deste quadro (ICE, 2021)

Como visto anteriormente, a aprovação da BNCC e o Novo Ensino Médio foram fundamentais para beneficiar institutos e demais organizações privadas como o ICE, inclusive, o presidente Marcos Magalhães em uma entrevista para o Diário de Pernambuco em 2015, ano anterior à essas duas leis, descreveu a seguinte visão:

Temos, hoje, um problema no modelo de governança, que é disperso, fragmentado. O governo do município é responsável pela educação infantil e o ensino fundamental. O governo estadual cuida de parte do ensino fundamental também e do ensino médio. Já o governo federal fica com o ensino superior. Então você se pergunta quem é o responsável pelo sistema educacional. Não existe um responsável pela educação no Brasil. Fala-se em regime de cooperação, mas isso é algo muito vago. Em nome da gestão democrática, a educação se transformou num sistema anárquico, pois o país não tem um currículo nacional. Implementar um currículo nacional é algo muito simples. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2015)

Outro ponto importante dentro das políticas públicas educacionais que convergiu com interesses do ICE foi a aprovação do Plano Nacional de Educação²⁶ com a vigência de dez anos, especialmente a meta 6, que fixava o oferecimento de EITI para no mínimo 50% das escolas públicas, visando atender ao menos 25% dos estudantes. É nesse contexto que o ICE fomentava também a formação de professores.

De acordo com o site oficial do instituto, foram 120.400 professores que passaram pela formação até o presente momento (2024). Ou seja, existe um impacto na educação básica. Antes de destrinchar os conteúdos articulados para o curso de formação, é importante situar qual é a visão geral que o criador e dirigente do ICE tem dos professores que trabalham no ensino público.

Saviani (1997) nos lembra que uma das funções do professor é a produção de conhecimento sobre alunos, e este vai além da produção de conteúdo. Não é desconexo que o

²⁶ Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-integral>>. Acesso em: 05 de jan. 2024

ICE tenha criado seu próprio currículo integrado à BNCC, pautado na Escola da Escolha, e uma parte das disciplinas de formação continuada juntamente com algumas metodologias concebidas por eles: Projeto de Vida, Eletivas, Estudo Orientado, Pós-Médio, Práticas Experimentais, Pensamento Científico e Protagonismo, além das Práticas Educativas como o Acolhimento e a Tutoria. Se eles inventaram essas disciplinas, que até 2017 não se faziam presentes no currículo dos estudantes, se fez necessário que eles também instruísem professores e demais funcionários das escolas como aplicá-las. E isso se intensifica de acordo com sua expansão por demais localidades no Brasil. Magalhães justificou essa interferência na formação de professores em sua entrevista:

Outra dimensão que precisa ser rapidamente repensada é a do professorado. O currículo das escolas de formação de professores é do século 19, com teorias pedagógicas superadas e desconectadas da realidade na sala de aula. O professor de hoje não conhece tecnologia educacional, não sabe fazer um planejamento, não sabe avaliar o resultado de uma prova, ou seja, não sabe gerir a sala de aula e não tem prática pedagógica. Em resumo, você não tem um currículo nacional, tem índices que medem currículos diferentes e forma mal o professor. Essa é a receita do fracasso e é a nossa realidade. (DIÁRIO DE PERNAMBUCO, 2015)

Observa-se que o presidente do ICE se faz hostil com a classe de professores e suas formações em licenciatura, trazendo para o ICE a obrigação de “contornar” os déficits apontados. Em um outro texto, Magalhães (2008) aponta alguns motivos para a “catástrofe da educação”, dentre eles as faculdades de pedagogia, sindicatos e professores:

[As faculdades de pedagogia] Este é um capítulo à parte! Recentemente, em entrevista à revista *Veja* (13/2/2008), uma das mais ilustres especialistas em educação no Brasil declarou que o ideal seria fechar todas e recomeçar do zero! No decorrer do tempo, criou-se um verdadeiro abismo entre os cursos de Pedagogia e a realidade das escolas. Entretanto, o pior é que estes pedagogos participam ativamente da gestão das Secretarias de Educação, criando verdadeiros “Frankensteins” pedagógicos. Na realidade, ego trips. A síndrome do “não inventado por mim” é a maior causadora da descontinuidade dos programas. [Os sindicatos] É notoriamente conhecido o corporativismo na área de educação no Brasil. Os sindicatos alimentam e fazem muito uso político disso. Um observador atento pode verificar que, nas últimas décadas, os acordos sindicais da categoria foram essencialmente centrados em dois temas: trabalhar menos e ganhar mais. Esses acordos e as brechas legais levaram a uma situação, no mínimo, vergonhosa: em São Paulo, um professor pode legalmente estar ausente da escola por cerca de 100 dias letivos! E, ainda, falam que são mal remunerados. [Os professores] Eu os classifico simultaneamente como vítimas e vilões. Vítimas da degradação da profissão (a classe média a abandonou), de uma infra-estrutura escolar precária, da ausência de sistemas de reconhecimento e incentivo, de formação

desvinculada da realidade escolar, das ingerências políticas no sistema. E vilões porque fazem o jogo dos sindicatos, entregam muito pouco resultado do seu trabalho à sociedade e ainda se consideram injustiçados. Recente reportagem publicada na Folha de S.Paulo mostra com clareza que os professores da rede pública ganham, em média, mais que seus colegas da rede privada, mas são infinitamente menos cobrados e têm estabilidade, entre outros benefícios. (MAGALHÃES, p.7)

Por esses trechos, fica nítido o ataque e culpabilização da “má implementação” e “mau funcionamento” da educação pública personificada, principalmente, por professores provenientes de suas formações nas universidades. Bem como, o desincentivo de um instrumento de articulação político legal, que organiza a classe em prol de seus direitos, que é o sindicato.

Observa-se que o professor é colocado mais como um problema do que solução. Há também uma sobreposição entre mercado empresarial e professores, os colocando em segundo plano dentro das funções escolares. O motivo principal dessa hostilidade é intrínseco à interferência do Banco Mundial na educação básica brasileira, o qual posiciona esses profissionais enquanto secundários à importância do Banco e demais organismos privados, o que faz com que o instituto reproduza essa lógica.

Na busca de aprofundar essa relação entre o empresariado e formação de professores, nas próximas seções será analisado os conteúdos principais dos “Cadernos de Formação” do ICE, voltados ao Ensino Médio. Os conteúdos servem para instruir profissionais da educação, principalmente professores, como devem ser desenvolvidas as diversas áreas de conhecimento no ambiente escolar, ao mesmo tempo que servem como um manual que desenha o tipo de estudante que deve ser formado pela escola para a sociedade.

3.1 A dimensão afetiva e cognitiva

Os “Cadernos de Formação” servem como apoio para a formação continuada de professores, direcionam as orientações específicas, detalhadas sobre como aplicar todos os conteúdos para o Programa de Ensino Médio em Tempo Integral, tendo um suporte teórico, metodológico e conceitual. Também cumpre a função de “ressignificar” a escola pública através da educação transformadora do ICE.

Ao todo são cinco volumes: Volume I, marco conceitual e filosófico do Programa Novo Ensino Médio; Volume II, como efetivar práticas educativas para uma formação acadêmica de excelência; Volume III, formação do currículo diversificado, rotinas e práticas educativas; Volume IV, ampliação do conceito de espaços educativos nas escolas e inovação quanto às

práticas de coordenação, processos e instrumentos de gestão no ensino e aprendizagem; Volume V, modelo de gestão e seus princípios, enquanto instrumentos de gestão e modelo pedagógico.

As justificativas de uma suportam inovação no ensino para que o ICE compusesse o quadro das políticas públicas educacionais se amparam em desenvolver um melhor sistema educacional no país; elevar o número de matrículas no Ensino Médio e superar os desafios postos na educação para o século XXI (ICE, 2019a). Analisando os cadernos, a pretensão é convencer que em meio a um cenário de transformações mundiais a partir de novas ordens econômicas, sociais e religiosas no ocidente, a educação do Brasil teria que se alinhar e se adaptar à esses fatores e para isso, deveriam haver modificações significativas nos setores econômico, tecnológico, social e cultural (ICE, 2019a) e isso perpassaria a escola.

De tal aspiração foi formulado o modelo da Escola da Escolha enquanto proposta de ser essa via “educacional inovadora”, como fonte de ensino para nos adaptar a esse “novo mundo”. Todo conjunto teórico direciona o entendimento da estrutura pedagógica da Escola da Escolha, conceito este que engloba outros conceitos que dão forma aos novos componentes curriculares, ou seja, a base diversificada que agora é composta por Metodologias de Êxito, Projeto de Vida, Eletivas, Estudos Orientados, Pós-médio e Práticas Experimentais.

Para compreender a estrutura pedagógica criada pelo ICE a base diversificada tem que ser analisada, pois, assim poderão ser vislumbradas quais filosofias direcionam os ideais que constroem as novas disciplinas do Ensino Médio. Neste trajeto, apontamentos e reflexões são importantes para demonstrar certas contradições. A figura 1 ilustra essa estrutura pedagógica.

Figura 3 - Escola da Escolha

Fonte: ICE, 2019.

A partir da imagem, é possível observar que a estruturação pedagógica do ICE é voltada para fazer suas metodologias irem em direção ao objetivo central, o desenvolvimento do Projeto de Vida, o qual será melhor detalhado mais adiante. Neste sentido, a imagem demonstra que a formação de professores, e conseqüentemente dos jovens que passarão pelas escolas públicas durante o ensino médio, terá como foco principal o engajamento das dinâmicas escolares que se voltam à esta disciplina. A Escola da Escolha é a estrutura que dá toda sustentação para os conteúdos, apontados como pedagogicamente inovadores, como demonstra o trecho:

O Modelo da Escola da Escolha tem sua concepção ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas dimensões corporal, afetiva e espiritual, localizando-o em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva. (ICE, 2019a, p.13)

De pronto, o apontamento a ser feito se trata da descrição de uma educação não focada na cognição. O que acende um alerta, pois a cognição no campo educacional é responsável pela aquisição de novas aprendizagens, integrando conhecimentos já existentes, e esta tem o objetivo de aprofundar, alargar, corrigir, organizar e reorganizar toda uma base de conhecimentos já existentes e os que virão (PINTO, 2001). Dessa forma, a cognição é parte dos estímulos psicológicos fundamentais para processar informações e transformá-las em

conhecimento. É intrigante que a concepção do ICE queira se afastar da dimensão cognitiva enquanto o contraponto é focar em aspectos afetivos do desenvolvimento humano, pois, este é totalmente permeado e desenvolvido pela cognição: “não há dissociação entre os fatores cognitivos e afetivos, pois no que concerne aos fatores afetivos da conduta, toda conduta é uma adaptação, assim como toda adaptação é o restabelecimento do equilíbrio entre o organismo” (CORRÊA, 2024, p.2).

3.2 A justificativa da pós-modernidade

Outra característica da Escola da Escolha é uma visão de educação que se adapta à homogeneização do mundo a partir do norte global, alinhando-se a programas financiados por um conjunto de organismos internacionais. Isto porque quando se discorre sobre educação e papel da cultura, posicionam o Brasil enquanto inserido em uma vida pós-moderna que traz uma dicotomia entre:

virtualização da realidade, pelo colapso de crenças, pelo hedonismo, narcisismo e consumo desenfreado. Mas também, e paradoxalmente, pela celebração ou, no mínimo, confirmação da diversidade que emerge nesse novo cenário como um valor decisivo para a aproximação e o entendimento mais profundo entre as pessoas (ICE, 2019a, p.22)

Compreende-se que há múltiplas abordagens quando se fala de modernidade/pós-modernidade, pois este debate é complexo e estudado até os dias atuais. Entretanto, aqui compartilha-se da perspectiva de mundo de Barbero (2018) de que existe uma visão deslocada do que seria a modernidade latino-americana e suas dissidências, pois, por aqui há densidades e pluralidades de culturas populares historicamente construídas. Isso quer dizer que na América Latina, e no caso do Brasil, ser colocado dentro dessa caixa de globalização, na tentativa de enquadrar um formato que abranja todo um cenário “pós-moderno” exterior a nós e a nossa diversidade cultural, não tem os mesmos significados importados do norte global. Gadea (2007) aponta que interpretações sobre globalização, neoliberalismo e conseqüentemente a extensão desse assunto para a pós-modernidade, além de politizadas, homogenizam perspectivas sociológicas, o que nos mantém presos às categorias estruturais e globalizantes, fortemente marcadas por dimensões econômicas e de realidades sociais que não condizem com processos das realidades específicas de cada país.

Kellner (2001) também chama a atenção para as armadilhas de uma exportação desse pós-modernismo, enquanto um conceito para interpretar nossa cultura contemporânea como

um todo. E, com isso, o alerta acende mais um pouco quando a cultura toma a forma não somente de dominação hegemônica – de países que têm um poder de capital e influência de dominação – mas um meio das permanências ideológicas para aprofundamento do neoliberalismo e com isso, produzindo interferências no sistema político.

Nesse sentido o ICE faz parte de uma agenda globalizante para a educação denominada “Agenda de Transformação de Vida”, em que governo e setores privados se unem com a promessa em prol da melhoria de suas nações nos quesitos de qualidade de vida e produtividade econômica para próximas gerações em bens e serviços para melhorar a competitividade no mercado interno e externo (ICE, 2019a). Essa mudança é baseada na perspectiva de que “o desemprego e a exclusão social avançam em muitos países, ao mesmo tempo em que as políticas de ajustes estruturais pressionam a discussão em torno da atuação do Estado” (ICE, 2019a, p.22) e nessa agenda, a defesa é que esse debate não fique restrito somente ao Estado, pois, este tem perspectivas ideológicas limitantes e é insuficiente para solucionar as novas demandas de trabalho contemporâneas.

Apesar do ICE reconhecer avanços nos campos econômico, político e social no Brasil, estes não foram suficientes para uma transformação produtiva e de equidade. Para que isso seja superado, a agenda de transformação deve focar em “aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais”, pois, são “pontos estratégicos para o desenvolvimento econômico e social” (ICE, 2019a, p.32). O ICE não deixa definido qual é o conceito de “habilidades socioemocionais”, entretanto, ao longo do desenvolvimento dos cadernos de formação percebe-se um conjunto de etapas que envolvem áreas da filosofia, psicologia, pedagogia, religiosidade, diversos aspectos morais e elementos que remetem às visões de *coaching*²⁷. O conceito “socioemocional” irá permear a Escola da Escolha, sempre colocado como elemento fundamental para reformular “criticamente” - de acordo com o ICE- o papel da instituição escolar e suas finalidades. Por isso, também, o ICE vai de encontro com os ideais que propõe pensar de forma mais ampliada a escola.

Este novo arranjo das habilidades socioemocionais busca prezar pela “integralidade da ação educativa, ou seja, educar é assegurar uma formação para além da dimensão cognitiva” (ICE, 2019b, p.16). Para assegurar o ensino de dimensões socioemocionais nas escolas

²⁷ *Coaching* é uma série de metodologias e processos estruturados para auxiliar indivíduos a alcançarem ou aperfeiçoarem suas metas individuais, em sua vida pessoal, carreira, empreendimentos. Não há uma definição única, e se adapta a diversas áreas da sociedade. O objetivo do coaching é liberar o potencial de uma pessoa, isto é, ajudar a aprender ao invés de ensinar. Não é necessário ter uma formação específica para o coaching. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/3073/307352541007/307352541007.pdf>>. Acesso em: 09 de Fev. 2024.

enquanto componente curricular, o ICE legitima-se nos artigos 2º da Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e artigo 3º da Constituição Federal. Quanto a estruturar o modelo enquanto disciplina, sua concepção e finalidade de Educação se inspira na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). O alinhamento político e conceitual dos cadernos foi desenvolvido pelos vieses do Paradigma de Desenvolvimento Humano-PNUD, Códigos da Modernidade concebidos por Bernardo Toro e Mega-Habilidades concebidos por Dorothy Rich. Todas essas referências são defendidas, pois, formam a “base” fundamental do modelo escolar da Escola da Escolha. Este conjunto supera e cria paradigmas através de uma forte fonte de conhecimentos e valores a serem incorporados nas várias dimensões da vida, pois, a partir deles, o Projeto de vida será idealizado e construído compondo a essência da Escola da Escolha (ICE, 2019a).

3.3 Ressignificando a influência de Paulo Freire

Uma outra “influência” utilizada pelo ICE são os empréstimos das palavras “educador” e “educando”, cunhadas pelo pedagogo patrono da educação brasileira Paulo Freire, entretanto, ele não é explicitamente referenciado. Essas são denominações utilizadas de forma constante nos cadernos, adaptadas ao curso de formação, principalmente na relação entre protagonismo juvenil atreladas ao desenvolvimento de competências, habilidades e capacidades para o desenvolvimento do projeto de vida.

Freire (2005) também defende um protagonismo juvenil, relatado em seu renomado livro *Pedagogia do Oprimido*; entretanto, os sentidos de protagonismos de Freire e do ICE destoam, apesar de que em ambos os educandos são o centro do debate. Para Freire (2005), é fundamental a inserção crítica do jovem na escola através de suas expectativas e motivações, bem como o desenvolvimento e participação do protagonismo político nos mais diversos espaços da sociedade, não somente na escola, mas nos demais espaços comunitários pois dessa forma faz valer sua voz quando estes têm um posicionamento ativo na reivindicação a partir de leituras de mundo que os cabe. Para que se forjem educandos ativos politicamente, os educadores devem participar deste caminho transformador, se abstendo da imposição de passividade por parte dos alunos, estimulando-os a serem ativos na transformação do mundo, ao invés de adaptarem-se às condições de exploração impostas pela estrutura social. Já foi explicitado anteriormente que o ICE se afasta de incentivar os educadores a engajarem-se politicamente e de se posicionarem ideologicamente. Em suma, o Instituto se opõe à possibilidade de organização política dos educadores.

A proposta de educação que Paulo Freire formula defende que os indivíduos aprendam a se integrar ao mundo, não como uma forma de adaptação ou conformidade, mas que estabeleçam relações e diálogos que possibilitem a interpretação das realidades e assim, aprofundem sua consciência no mundo real. Para isso, o educador é parte construtiva, responsável por suas ações, e para isso, deve mergulhar nas múltiplas dimensões de educação – política, técnica, ética, filosófica, etc – com a intenção de construir, da forma mais completa possível, sua prática pedagógica:

A educação é gnosiológica, é diretiva, por isso política, é artística e moral, serve-se de meios, de técnicas, envolve frustrações, medos, desejos. Exige de mim, como professor, uma competência geral, um saber de sua natureza e saberes especiais, ligados à minha atividade docente. Como professor, se minha opção é progressista e venho sendo coerente com ela, se não me posso permitir a ingenuidade de pensar-me igual ao educando, de desconhecer a especificidade da tarefa do professor, não posso, por outro lado, negar que meu papel fundamental é contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação com ajuda necessária do educador (FREIRE, 2011, p.68)

O uso das palavras “educando” e “educador”, atreladas a uma suposta motivação de um “jovem protagonista”, porém derivada do sentido produzido por um modelo empresarial pode apresentar problemáticas. O seu sentido dos termos, na perspectiva freireana está atrelado à uma condução educativa escolar, que liberte educandos das amarras de um sistema que produz estagnação e os cerca em condições de vida muitas vezes, precarizadas. Dessa forma, incentivos à privatização do ensino fogem de qualquer proposta de educação libertadora, autônoma e protagonizada por aqueles que detém este direito (CAVALCANTI et al., 2020).

Um exemplo de como esses conceitos são atrelados à orientação aos professores sobre como devem orientar suas relações dentro do ambiente escolar está apresentado na imagem abaixo:

Figura 4 - A relação entre os educadores e educandos na escola

A RELAÇÃO ENTRE OS EDUCADORES E EDUCANDOS NA ESCOLA			
ETAPAS	DEPENDÊNCIA	COLABORAÇÃO	AUTONOMIA
Iniciativa da ação	Iniciativa unilateral dos educadores	Educadores discutem se devem ou não assumir uma iniciativa	A iniciativa parte dos próprios educandos
O Planejamento da ação	Educadores planejam sem a participação dos educandos	Educadores e educandos planejam juntos a ação	Educandos planejam o que será feito
A Execução da ação	Educadores executam e os educandos recebem a ação	Educadores e educandos executam a ação planejada	Educandos executam o que foi planejado
A Avaliação da ação	Educadores avaliam educandos	Educadores e educandos discutem o quê e como avaliar a ação realizada	Educandos avaliam a ação realizada
A Apropriação dos resultados da ação	Resultados apropriados pelos educadores	Educadores e educandos compartilham os resultados da ação planejada	Educandos se apropriam dos resultados

Fonte: ICE, 2019.

3.4 Os quatro pilares da educação

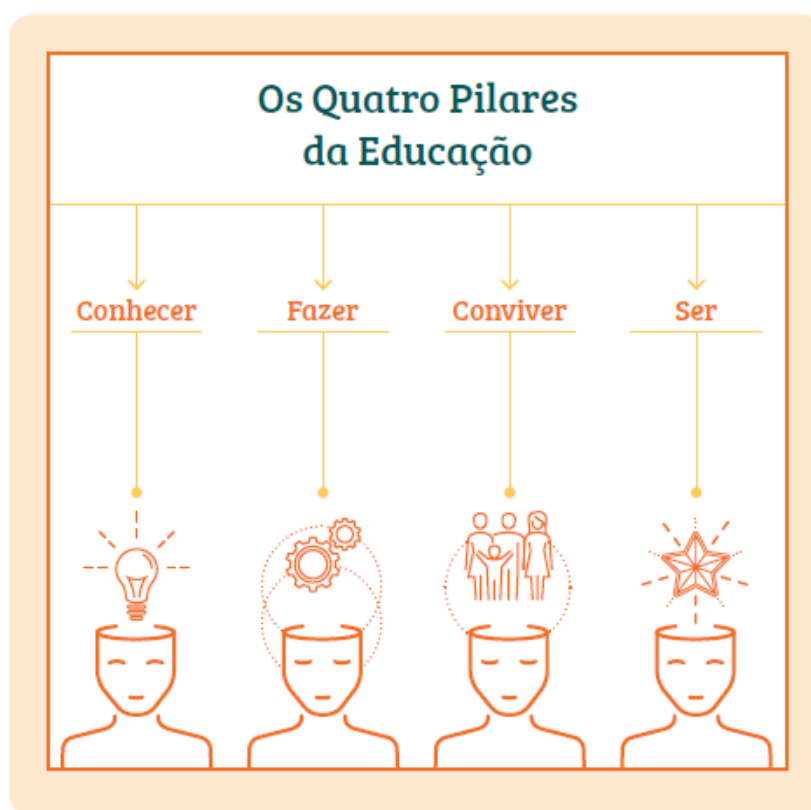
De acordo com os Cadernos do ICE, há uma etapa na formação de professores que consiste em ser um dos princípios educativos da Escola da Escolha, chamado de “Os Quatro Pilares da Educação”, que em síntese significa:

uma ampla concepção sobre educação, em que os pilares são as aprendizagens fundamentais para que uma pessoa possa se desenvolver plenamente, considerando a progressão de suas potencialidades, ou seja, a capacidade de cada um de fazer, crescer algo que traz consigo ou mesmo que adquire ao longo da vida. As competências e habilidades relativas à aprendizagem dos Quatro Pilares apoiam a formação da criança desde o Ensino Fundamental ao jovem no Ensino Médio na perspectiva da sua autorrealização e plenitude que se busca com a construção de um Projeto de Vida – centralidade deste Modelo. O projeto escolar orientado por essa perspectiva pressupõe a adoção de grande variedade de relações entre essas competências e as áreas de conhecimento, bem como das Práticas e Vivências em Protagonismo podendo

oferecer aos estudantes um campo vivo de experiências dessas aprendizagens ou pilares, porque são amplas as suas possibilidades. (ICE, 2019b, p.43)

Esses princípios são direcionados por um relatório de 1996, intitulado, “Educação: um tesouro a descobrir” proveniente da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, organizada pela UNESCO, com o intuito de criar uma agenda de debates sobre educação e sociedade, com o propósito de assentir qual tipo de educação deveria avançar no início do século. Diante dos desafios do novo século, o relatório foi resultado de uma construção coletiva entre alguns países, e em sua resolução final foi acatada a proposta de organizar a educação em quatro pilares, que será debatida adiante, o que de acordo com o ICE (2019c) é “o contrário do que tem sido a expressão do ensino formal, orientado prioritariamente pelo desenvolvimento das capacidades cognitivas” (p.13). Para a UNESCO, estes pilares não devem ser sobrepostos um ao outro e devem ser considerados como “aprendizagens”.

Figura 5 - Os Quatro Pilares da Educação



Fonte: ICE, 2019.

Estes são os pilares educacionais considerados fundamentais para o desenvolvimento pleno dos alunos, com a finalidade de estimular suas potencialidades de forma gradual: 1) pilar Aprender a Conhecer; 2) pilar Aprender a Fazer; 3) pilar Aprender a Conviver; 4) Pilar Aprender a Ser. De forma concisa, os pilares têm como objetivo desenvolver as seguintes habilidades:

- **pilar Aprender a Conhecer:** Desenvolver o domínio da forma como se adquire o conhecimento e das diversas maneiras como cada um irá lidar por meio do acesso ou da sua produção, de modo geral são conhecimentos científicos. De modo geral, são as novas aprendizagens em sala de aula. Para ser aplicado, esta depende de três etapas da “metacognição”²⁸. Aprender a aprender que é praticar o autodidatismo; Ensinar o ensinar, capacidade da pessoa praticar o didatismo; Conhecer o conhecer, praticar o caminho do construtivismo, transitar pelo caminho do conhecimento (ICE, 2019c).
- **pilar Aprender a Fazer:** É a “desmaterialização do trabalho”, em que o fazer profissional não pode ser puramente instrumental. Sobressai a competência pessoal que não fique só restrita à qualificação profissional. A inserção no mundo produtivo exige que indivíduos estejam aptos à adaptação para enfrentar novas situações, o que não compete somente ao nível superior de formação. Aqui se valoriza as qualidades humanas interpessoais como trabalho em equipe, gerenciar conflitos, resiliência, espírito contributivo, humildade, entre outros atributos. Aqui a flexibilidade é essencial. (ICE, 2019c).
- **pilar Aprender a Conviver:** A aprendizagem neste pilar se trata de desenvolver a aceitação de si próprio e do outro, pois busca-se a compreensão da interdependência entre seres humanos para conviver. É aprender o trato com o outro, compreensão mútua e busca da pacificidade. A sociedade partilha de

²⁸ “consciência da pessoa dos seus próprios processos de pensamento, ajuda as crianças a monitorar a sua compreensão do que leem e permite que elas desenvolvam estratégias para resolver quaisquer problemas” (ICE, 2019c, p.17)

um destino comum pois somos todos iguais na incompletude e impermanência. (ICE, 2019c).

- **pilar do Aprender a Ser:** “A parte mais importante dessa aprendizagem é a afirmação de que Aprender a Ser é dispor de um conjunto de competências que possibilitem alguém a se relacionar melhor consigo mesmo como condição para se relacionar com os outros e com as suas circunstâncias naturais, sociais, econômicas, políticas e culturais, além de se relacionar com a dimensão transcendental, de natureza religiosa ou não”. Dessa forma, essa etapa é para preparar indivíduos a terem pensamentos autônomos e críticos (ICE, 2019c, p.20-21).

A partir destas instruções, professores devem transformar tais teorias em práticas pedagógicas, de forma a utilizar os tópicos citados, justapostos ao cotidiano escolar, o que envolve reformular habilidades para introduzir e desenvolver estes pilares na educação. Há uma indicação para que os professores não se sintam intimidados quanto à vigilância de seus comportamentos, afinal, a prática dos pilares educacionais é composta de comportamentos observáveis (ICE, 2019c) e, para que tal observação seja possível, deverá vigorar em regime de acompanhamento e desenvolvimento integral, juntamente com a equipe escolar.

O conjunto desses quatro pilares tem como objetivo a modulação de comportamentos, em que pese, criar caminhos para o condicionamento psicológico que conduza à maleabilidade no ambiente de trabalho: flexibilização da consciência de quem é a mão de obra; estímulo ao não impasse e ao não conflito; convencimento dos indivíduos a serem pacíficos na escola, a fim de evitar embates. Isto posto em um pano de fundo do argumento generalista de que a igualdade está postulada e garantida a todos, como se a “humanidade” partilhasse de um mesmo cenário e de um destino comum.

O estímulo a pensar que a sociedade é homogênea é muito perigoso, pois, a escola não está descolada dos problemas sociais que permanecem do muro para fora. Alunos expressam suas vivências, conflitos e desigualdades de diferentes maneiras no ambiente escolar e podem ser sobre gênero, raça, classe, família, juventude, entre muitas outras intersecções, permeadas pelos espectros da individualidade e da coletividade. Existem descrições nos cadernos que apontam que a Escola da Escolha reconhece as múltiplas realidades, como nos trechos que dizem :(a Escola da Escolha) “considera o ser humano nas suas dimensões corporal, afetiva e espiritual, localizando-o em diversos contextos da vida pessoal, social e produtiva” (ICE,

2019a, p.13) ou apontando a diversidade do país: “Caracterizado como um país de dimensões continentais, diverso e complexo, o Brasil [...]” (ICE, 2019a, p.26), e pontuando a intenção em “(...) respeitar e valorizar a diversidade humana em todas as suas manifestações” (ICE, 2019c, p.41).

Se os quatro pilares são colocados, de fato, enquanto prática pedagógica, tal prática destoa da teoria posta como diversa nos cadernos de formação. Fazer com que professores acreditem que o destino da sociedade é um lugar comum, ao mesmo tempo que não explicita qual é este lugar, caracteriza-se enquanto um modo de universalizar a diversidade, endossando e produzindo práticas sociais de apagamento. Este “lugar comum” inviabiliza diferentes agrupamentos sociais, suas relações com o mundo, crenças, culturas que se afirmam de forma diversa. As vidas distintas não cabem em tal objetivo de “lugar comum”. A construção de uma visão monolítica e direcionada pelos pilares, pode ter como resultado a estereotipia de indivíduos e/ou o apagamento de suas contradições. Visto como um todo, apresenta-se como um posicionamento que estimula uma suposta neutralidade na escola. Porém, tal “neutralidade”, orientada por uma lógica hegemônica, esconde a intenção dos *ethos* messiânicos, de que o destino da humanidade já está traçado e que o rumo da sociedade é o mesmo.

Figura 6 - As etapas do Continuum



Fonte: ICE, 2019.

Um exemplo deste objetivo comum é demonstrado na figura 4. Jovens inseridos no modelo da Escola da Escolha, desde o ensino fundamental até o fim do ensino médio, caminham rumo à construção contínua (*continuum*) de um projeto de vida. Nesse sentido: “a centralidade do Modelo da Escola da Escolha reside num jovem que ao final da Educação Básica tenha se constituído como autônomo, solidário e competente e, portanto, tenha construído as bases do seu Projeto de Vida” (ICE, 2019b, p.50).

3.5 Pedagogia da Presença

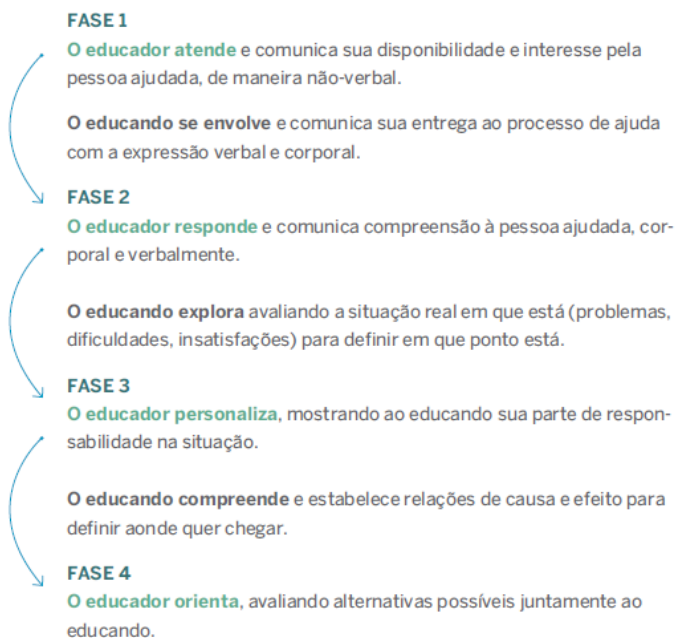
Uma outra exigência é a aprendizagem e ensino da “Pedagogia da Presença” o qual se caracteriza por ensinar como o professor deve construir sua relação com seus alunos, a partir de ações educativas para seu desenvolvimento pessoal e social. Dessa forma:

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitam exercer uma influência construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita o aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício de cidadania, elementos fundamentais para sua formação e futura construção do seu Projeto de Vida. Na prática, a presença pedagógica se traduz no compartilhamento de tempo, experiências e exemplos entre educador e educando (ICE, 2019c, p.26).

A Pedagogia da Presença tem o objetivo de moldar atitudes, posturas, gestos e ações de desenvolvimento pessoal, incluindo aspectos socioemocionais, no sentido de ensinar uma “gestão emocional”. Assim será construída uma presença pedagógica baseada no “exercício ativo de atenção, de diálogo com intensa escuta do outro e de si próprio” (ICE, 2019c, 27), que tem como estímulo principal “o exercício da [...] prática do diálogo” (ICE, 2019c, p.28). Para isso, o professor é ensinado adquirir o que chamam de “tempo da presença pedagógica”, que auxiliará “nos planos pessoal e social: lembrar, analisar, sintetizar, interpretar, relacionar dados, fatos e situações do passado e deles extrair lições e princípios para melhor se conduzir no presente e construir o futuro” (ICE, 2019c, 27). Assim, a Escola da Escolha diz como o professor deve analisar seu presente, passado, futuro, o presente de novo e sempre através de três tipos de exercícios de diálogo denominado como: diálogo genuíno (falado ou silencioso); diálogo técnico (entender objetivamente algo); monólogo disfarçado de diálogo (duas pessoas

no mesmo espaço, mas apenas falando consigo). Com a prática destas ferramentas o ICE defende possibilitar a criação de espaços com escuta ativa e respeitosa, pois, assim, aproxima o outro (alunos e demais colegas de trabalho) em um desenvolvimento mútuo de relação de ajuda (ICE, 2019c). Abaixo uma ilustração do exercício estimulado aos professores para essa escuta, e outra sobre o que é esperado de um professor após essa etapa:

Figura 7 - Fases da Ajuda



Fonte: ICE, 2019.

Figura 8 - Requisitos fundamentais para professores exercerem a Pedagogia da Presença



Fonte: ICE, 2019.

Com mais essa etapa de formação, o ICE delimita de forma mais nítida qual é o objetivo do curso, para moldar o perfil profissional que possa exercer a Pedagogia da Presença dentro da Escola da Escolha. Para isso, devem ter a “disposição interior” necessária para o desenvolvimento destas habilidades, e assim “torna possível o envolvimento pleno no ato de educar, pois não basta cumprir um ritual de presença” (ICE, 2019c, p.29).

Pode-se afirmar que o profissional tende adaptar suas ações às regras do ambiente que está inserido; tal imposição poderia passar despercebida, por ser uma constatação normalizada, caso fosse feita uma leitura despreziosa dos cadernos. Entretanto, chama a atenção a afirmação “envolvimento pleno no ato de educar” e “resistência à fadiga” dos profissionais, conforme a figura 6. Para o ICE esse formato depende de professores que tenham realmente

“envolvimento integral no ato de educar” (ICE, 2019c, p.29), ou seja, não somente se façam de corpo presentes, mas envolvidos com outras funções e dinâmicas que envolve a escola. O ICE afirma que a única educação plena é a construída pela instituição.

Dessa forma, pressupõe-se também que existe um tipo de professores que desenvolverão esta plenitude necessária para atender ao tipo de educação que seja “plena”. Porém, pode-se afirmar que existe uma educação plena? Tal caminho para uma “educação plena” passaria pelas vias de um modelo empresarial? Aqui recorre-se à Libâneo (2010) para auxiliar nestes questionamentos; o autor nos diz que ninguém escapa da educação, seja de modo formal ou informal, e que a educação faz parte dos diferentes meios nos quais os indivíduos estão inseridos:

Na casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. (...) **Não há uma forma única nem um único modelo de educação**; a escola não é o único lugar em que ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante (LIBÂNEO, 2010, p. 26).

Conclui-se que a educação ocorre em diferentes espaços, nos mais diversos âmbitos dos saberes e que o ato de educar é intencional, sendo adaptado ao ambiente sociocultural que se insere. Ou seja, não há uma única forma de educação que seja realmente “plena”. O ICE recorre a instrumentos que treinam o desenvolvimento comportamental dos professores, alegando que isso os trará estímulo interior para exercer a Pedagogia da Presença. Com essa afirmação, o objetivo é fazer professores, e posteriormente alunos, “entenderem o mundo que os rodeia e nele encontrarem seu lugar em busca da sua plenitude que, em última instância, é o seu Projeto de Vida” (ICE, 2019c, p.32).

3.6 Educação Interdimensional

O ICE ensina professores a desenvolverem a chamada “Educação Interdimensional”, que se conecta diretamente com a Pedagogia da Presença e deve ser trabalhada juntamente com os quatro pilares da educação. A educação Interdimensional estimula que “a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – “espírito, corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade” (ICE, 2019c, p.37). O instituto justifica essa etapa enquanto indispensável para o “desenvolvimento pleno” do cidadão.

Para o ICE, a implementação da Educação Interdimensional, enquanto componente pedagógico, cumpre o ordenamento da Educação Brasileira que está no Art. 2º da LDB: “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Nesse sentido, o responsável por criar e organizar metodologicamente este conceito foi Antonio Carlos da Costa. Para ele, enquanto estes quesitos não são desenvolvidos, os indivíduos não “transcendem” e continuam a viver uma “crise paradoxal limitante para oportunidades”, sendo este um dos fatores para o paradigma educacional brasileiro (ICE, 2019c).

Para o ICE, o foco da Educação Interdimensional é construir e reconstruir sentidos e sentimentos em professores, para serem passados aos alunos, com novos valores e parâmetros que contribuirão para uma nova forma de avaliar o mundo. Quando a educação está afastada desse conjunto, “deixa de promover aprendizagens indispensáveis à finalidade máxima da vida que, na Grécia antiga, Aristóteles dizia ser a vida em plenitude, a felicidade ou a sua própria busca” (ICE, 2019c, p.39). A justificativa principal da Educação Interdimensional é a inspiração nos modelos de vida da Grécia antiga; dessa forma, Antonio Carlos criou perspectivas para uma “educação que transcenda o domínio da racionalidade (do logos) e incorpore os domínios da emoção (pathos), da corporeidade (eros) e da espiritualidade (mythos)” (ICE, 2019c, p.39).

Tabela 1 - A dimensão prática da educação Interdimensional

DIMENSÕES	CONTEXTO PEDAGÓGICO
Logos	Dimensão do pensamento e do conceito ordenador e dominador da realidade por meio da razão
Mythos	Dimensão transcendental, da relação do homem com o mistério e o sentido da vida
Pathos	Dimensão do sentimento, da relação do homem consigo mesmo e com os outros
Eros	Dimensão das pulsões, do desejo, da corporeidade.

Fonte: ICE, 2019.

Essas dimensões não podem ser hierarquizadas e devem ser exercidas de forma conjunta, pois são complementares. A tabela 3 são orientações de como professores devem desenvolver a Educação Interdimensional nos diversos momentos da vida escolar.

Tabela 2 - Educação Interdimensional no contexto da prática pedagógica

LOGOS	INDICADORES	
A) Capacidade de raciocínio lógico	<ul style="list-style-type: none"> • Saber concluir o raciocínio • Ordenar suas ideias na exposição oral e escrita • Saber construir e resolver situações-problema • Desenvolver um ponto de vista ou ideia 	<ul style="list-style-type: none"> • Classificar, comparar e concluir ideias, materiais e fatos • Justificar suas posições de maneira fundamentada
B) Habilidades de compreensão e análise	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar com suas palavras o que leu, ouviu, estudou e/ou pesquisou • Construir frases, textos e histórias • Retirar do texto informações solicitadas • Pesquisar informações ou resumir o texto coletivo • Formular perguntas sobre o assunto estudado • Descrever um fato com detalhes • Expressar frases estruturadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Criar hipóteses baseadas em informações • Realizar a leitura de mapas, localizando-se neste espaço • Estabelecer relações entre os fenômenos naturais e elementos da natureza • Identificar diferenças entre as pessoas, fatos, dados e situações
C) Indicadores de habilidade de síntese	<ul style="list-style-type: none"> • Retirar a ideia central de um texto • Saber fazer anotações 	<ul style="list-style-type: none"> • Associar as informações para formar um novo texto, criar histórias e diálogos • Saber tirar conclusões acerca de fatos
D) Indicadores de capacidade de trabalho metódico	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar suas tarefas e materiais • Escrever de forma legível 	<ul style="list-style-type: none"> • Gostar de auxiliar os colegas • Contribuir com material de pesquisa para o grupo • Saber ouvir e respeitar as opiniões dos colegas
E) Indicadores de atividades favoráveis ao desenvolvimento cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitar trabalhar em grupo • Enfrentar as dificuldades sem desanimar • Incentivar os colegas • Criar espírito de cooperação 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar suas ideias sem receio • Desenvolver as atividades demonstrando satisfação • Relacionar-se com os colegas e professores de maneira fraterna • Mostrar-se persistente nas tarefas que realiza

MYTOS	INDICADORES	
Espiritualidade	<ul style="list-style-type: none"> • Respeitar a dignidade e a sacralidade da vida em todas as suas manifestações • Abrir-se para indagação às práticas e às vivências quanto ao significado e ao sentido da vida • Realizar atividades que ampliam e enriquecem a sua interioridade • Refletir sobre o sentido da missão da sua presença no mundo • Vivenciar, identificar e incorporar valores positivos à sua existência • Abrir-se e dispor-se para o diálogo com as diversas religiões • Indagar sobre as grandes questões da existência humana • Desenvolver com profundidade sentimento de mundo e de pertencimento à família • Procurar manifestar em atos concretos a sua relação com o transcendental 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar a paz, a justiça e a sociedade como bases universais do convívio humano • Saber dar e pedir perdão • Meditar e contemplar as questões relativas à dimensão transcendente da vida • Envolver-se em ritos que expressam suas crenças e valores mais profundos • Saber apreciar, admirar, valorizar e incorporar à sua vida, as lições e exemplos de sabedoria e santidade das diversas tradições religiosas • Respeitar e valorizar a diversidade humana em todas as suas manifestações • Cultivar a tolerância e saber lidar com conflitos, conviver com a diferença de ideias, valores, pontos de vista e interesses

PATHOS	INDICADORES	
Afetividade	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar autoaceitação, autoestima e autoconfiança • Saber dar e receber afeto • Demonstrar preocupação com os outros • Demonstrar capacidade de empatia, mostrando disposição de colocar-se no lugar do outro • Expressar de forma equilibrada suas emoções • Ser capaz de assertividade, ou seja, não ser passivo nem agressivo nos seus relacionamentos • Sabe lidar de forma equilibrada com as frustrações na vida familiar, escolar e comunitária • Canalizar construtivamente a tendência à agressividade própria dos adolescentes • Olhar com esperança para o futuro (visão, Projeto de Vida) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilidade às manifestações artísticas • Demonstrar interesse em aprimorar a sua capacidade de fruição das obras de arte buscando aprimorar a sua educação estética • Aceitar envolver-se no fazer artístico • Demonstrar o desenvolvimento de sua capacidade criativa • Reconhecer as atividades em que se desempenha melhor e procurar aprofundar-se nelas • Valorizar a prática de boas maneiras e da urbanidade na vida familiar, escolar e comunitária

EROS	INDICADORES	
Corporeidade	<ul style="list-style-type: none"> • Aceitação do próprio corpo <ul style="list-style-type: none"> • Demonstra capacidade de autocuidado com as suas condições de saúde (alimentação, higiene e condicionamento físico) • Zela pela sua aparência pessoal • Usa a expressão corporal para comunicar sentimento e disposição interior • Envolve-se em dinâmicas, jogos e esportes individuais e coletivos • Mantém-se atento e procura corrigir as posturas inadequadas e prejudiciais ao próprio corpo 	<ul style="list-style-type: none"> • Atende corretamente as suas necessidades de descanso • Demonstra ritmo e harmonia corporal em atividades como dança e atividades grupais • Procura preservar-se dos riscos relacionados às doenças sexualmente transmissíveis, ao cigarro, ao álcool e outras drogas • Mantém-se atento às regras de segurança no trânsito • Busca conscientemente o equilíbrio entre o corpo, a mente e suas emoções

Fonte: ICE, 2019.

É relevante mostrar essas definições, para melhor visualizar o que o ICE requer enquanto aptidões socioemocionais, a partir de diferentes metodologias, e quais pontos são considerados relevantes a serem exigidos nas atuações de professores nas escolas. Há uma densa carga moral dentro dos parâmetros estabelecidos pelo instituto para a construção de uma educação integral, que ora se misturam com direcionamentos de ações em âmbito coletivo, ora direcionam como deve ser o comportamento de cunho individual. Ou seja, a tentativa de interferência do ICE ultrapassa a linha do trabalho, do meio escolar e interfere na vida privada. O instituto justifica-se da seguinte forma:

Essas dimensões, nos estudos realizados pelo Prof. Antonio Carlos Gomes da Costa, estão presentes nos conceitos e práticas que presidiram a construção do ideal do homem grego que posteriormente se fundiram aos conceitos e práticas do mundo judaico-cristão, dando origem à civilização ocidental (ICE, 2019c, p.43)

O ICE também reforça que a Pedagogia da Presença juntamente com a Educação Interdimensional são propícias para práticas e vivências, com o objetivo de construir o protagonismo. Esses sistemas de crenças foram desenvolvidos de forma sistemática e multidimensional, pois são necessários para “atravessar a limitação ou privação, frequentemente imposta ao uso dos sentidos - tal qual conhecemos - aos desafios do corpo e da corporeidade” (ICE, 2019c, p.45). Ou seja, essas fases interdimensionais são algo “inventado”, que fazem sentido somente na estrutura proposta pelo ICE.

Observa-se que a Escola da Escolha abarca diversas metodologias que direcionam à uma “vida otimista”, focadas em criar uma certa “empatia” com os acontecimentos do cotidiano. Isso acende outro alerta: atravessar limitações ou privações não necessariamente depende de aprender as orientações para uma Educação Interdimensional. Existe a vida material, delimitada por barreiras estruturais cada vez mais sofisticadas desenvolvidas pelo capitalismo. Exercitar as habilidades e as competências destacadas, não faz superar essas barreiras, pelo contrário, estas podem distanciar da realidade concreta. Nesse sentido, o ICE defende que exercitar palavras de ordem à nível mental “torna-se, então, oportunidade, já que dela (assim mesmo, nesta ordem) derivará o verbo oportunizar” (ICE, 2019c, p.45), como se a resolução dos problemas sociais estivesse em interiorizar um conjunto de indicadores baseados em ideais gregos na atualidade. Este arranjo torna-se vago, além de incentivar resoluções a partir de ações individualizadas.

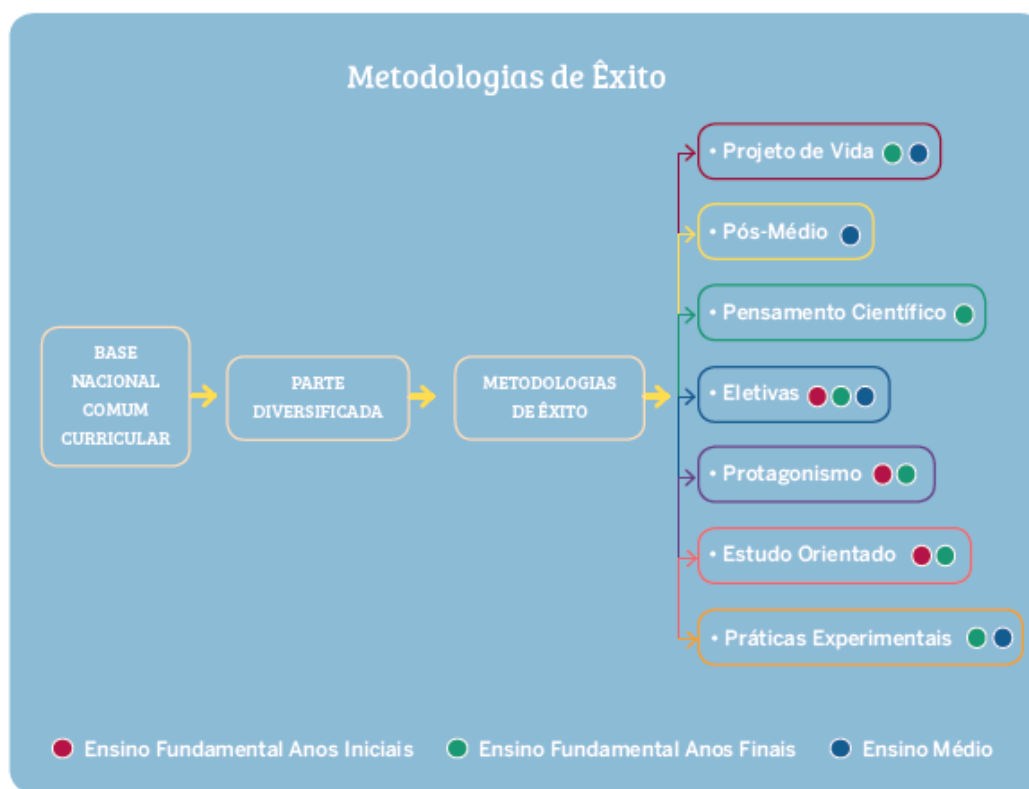
3.7 Currículo diversificado

A partir do invólucro de pedagogias e metodologias demonstradas até aqui, que o ICE utilizará grande parte dessas formulações na chamada “parte diversificada”, a qual estabelece a nova fase do Ensino Médio brasileiro, compostos de novos componentes curriculares formando a Base Nacional Curricular Comum de 2017 (BNCC). Para o instituto “na perspectiva da integralidade curricular, a parte diversificada não é um complemento ao currículo, mas o currículo em sua plenitude” (ICE, 2019d, p.11). Ou seja, a estrutura dos cadernos explica todas as pedagogias e metodologias previamente, de forma a justificar esses “novos componentes”, que carregam a origem da BNCC.

A mudança no currículo através da BNCC foi possível, pelo investimento a longo prazo do ICE na sua expansão, a partir da propaganda do Ginásio Pernambucano, assim, angariou-se espaço no campo da educação. A interferência no campo da política sempre foi algo intencional como descrita no caderno de formação:

Mas, apenas a reforma de uma edificação escolar e, depois, a criação de um Modelo Pedagógico isoladamente não dariam conta da imensa tarefa de responder à causa que naquele momento se constituía. Era fundamental conceber um Modelo para influenciar a criação de uma política pública. Para tanto, da perspectiva paradigmática que permeou todo o processo de concepção do Modelo, advieram os Modelos Pedagógico e de Gestão, seus Princípios, Metodologias, Práticas e instrumentos e, sobretudo, a maneira como estão integrados (ICE, 2019a, p.47)

Com isso, houve mudança na estrutura curricular, o que acarretou na adaptação forçada dos professores, que não tiveram escolha a não ser ceder à imposição das novas disciplinas. O que também ocasionou mudanças nas dinâmicas escolares, em certa medida, para atender ao novo parâmetro pedagógico. Atualmente, essas disciplinas estão estruturadas conforme a figura 7:

Figura 9 - Metodologias de Êxito

Fonte: ICE, 2019.

As novas matérias consistem na retirada de disciplinas, antes obrigatórias, em detrimento de um currículo agrupado por áreas de conhecimento, resultando em uma nova “arquitetura curricular”, responsável por embutir as novas metodologias – as disciplinas de Projeto de Vida, Pós-Médio, Pensamento Científico, Eletivas, Protagonismo, Estudos Orientados e Práticas Experimentais – que são disciplinas pensadas e planejadas pelo ICE e sua equipe pedagógica. Para o Ensino Médio, são obrigatórias Projeto de Vida, Pós- Médio, Eletivas e Práticas Experimentais. Vamos nos ater a explicar de forma sintética as disciplinas do Ensino Médio.

O Projeto de Vida no Ensino Médio tem foco em consolidar uma base de valores a partir de experiências proporcionadas pelo conjunto de competências e habilidades da Escola da Escolha, para que formem competências “no encontro” entre “aquele que é” com “aquele que quer ser” (ICE, 2019d). A ideia da disciplina, supostamente é dar sentido a um futuro, estimulando “a projeção que o ser humano faz de si, a partir da apropriação da história de vida pessoal e do que já é no presente, podendo traçar roteiros sobre os próprios desejos de atuação

no mundo” (ICE, 2019d, p.19). No geral, é uma disciplina com a proposta de refletir onde se está e para onde se quer chegar, enquanto possibilidades após a formação escolar. Para os docentes que darão aula de Projeto de Vida, o ICE faz a seguinte indicação:

Não existe um “perfil perfeito” para professores das aulas de Projeto de Vida. No entanto, esses docentes devem possuir a capacidade de inspirar o jovem, de “fazer corpo” por meio da Pedagogia da Presença, sendo afirmativos em suas vidas. Também devem estar dispostos a mergulhar num processo transformador que envolverá muita subjetividade e objetividade, pois, ao mesmo tempo em que deverão provocar nos jovens o despertar sobre os seus sonhos, suas ambições, aquilo que desejam para as suas vidas, onde almejam chegar e que pessoas que pretendem ser, deverão levá-los a refletir sobre a ação, sobre as etapas que deverão atravessar e sobre os mecanismos necessários para chegar lá. O foco é o estudante, independente de suas circunstâncias. Professores de Projeto de Vida sabem que essa é uma experiência única, que certamente também os transformará, porque significa se encontrar com as dimensões do jovem que foi e acolher o jovem que está diante dele, cheio de sonhos, de desejos, de planos, de vida e de suas múltiplas possibilidades. Professores de Projeto de Vida são parceiros de uma construção única, de uma tarefa a realizar junto ao jovem que deve ser encarado como a nossa rara “chance de futuro” (ICE, 2019d, p.25-26).

Assim se desenha o “professor ideal” da disciplina de Projeto de Vida. O ICE também desenvolve toda a estrutura das aulas no Ensino Médio, disponibilizando um cronograma com possíveis temas e metodologias que o professor deve trabalhar dentro do Projeto de Vida. Os temas do cronograma são: no 1º ano, foco no autoconhecimento; 2º ano, futuro; 3º ano, acompanhamento do Projeto de Vida. Os estudantes ganham um Guia Prático para a elaboração do seu Projeto de Vida, que deverá ser usado durante as aulas.

O Pós-Médio são “aulões” elaborados a cada semana pelos professores, a partir do foco no objetivo do estudante para o 3º ano, que acontecem uma vez a cada mês, por 2 horas, podendo ser sobre universidade, trabalho ou qualquer outro campo produtivo de interesse da turma. Nesses “aulões”, devem ser utilizados os componentes curriculares da Escola da Escolha, integrada com a BNCC. A orientação é que nesta carga horária seja aplicado o material disponibilizado intitulado “Pós-Médio: Um Mundo de Possibilidades”. Na cartilha estão apresentados um conjunto de referências, informações e orientações para finalizar o

processo do Projeto de vida iniciado no 1º ano (ICE, 2019d). Fica a critério dos professores como adaptar esse material à essa aula.

As Eletivas são formadas por componentes curriculares temáticos, ofertados semestralmente e trabalhados semanalmente, que podem ser propostos tanto por professores quanto por alunos. O objetivo é aprofundar conceitos, conteúdos ou temas disponíveis na BNCC. A proposta é ter um “menu de temas”, de “coisas para se pensar a respeito”, “de coisas para se descobrir”, ou “de coisas para saber mais” (ICE, 2019d, p.30). O menu é oferecido por professores, de modo que estudantes supostamente exerçam sua capacidade de escolha e sua autonomia em designar em qual tema querem se aprofundar. O ICE destaca que “Eletivas são uma oportunidade para a ampliação e qualificação do repertório de conhecimentos e esse diálogo entre as Eletivas e o Projeto de Vida” (2019d, p.31). O ICE também aponta como que a escola deve fazer a divulgação, inscrições, execução, a culminância da disciplina que é o momento que apresentam uma finalização e por fim, avaliação final.

Para tal finalidade curricular, existe uma lista de características, as quais é indicado que os professores atendam, de modo a serem enquadrados no perfil estipulado de quem leciona as Eletivas. Tais características englobam, por exemplo, criatividade, ser proativo, entusiasta, gostar de inovações, entre outros fatores pessoais que contribuam na disciplina, pois o profissional deve ser:

um arquiteto da aprendizagem, um líder, um organizador e um coautor de acontecimentos, junto aos jovens, oferecendo-lhes espaços e condições para o desenvolvimento pleno de seu potencial nas dimensões da racionalidade, da afetividade, da corporeidade e da espiritualidade (ICE, 2019d, p.41)

As Práticas Experimentais têm a suposta finalidade de desenvolver habilidades voltadas ao desenvolvimento social, econômico, tecnológico e de uma educação que se pretende “de qualidade”. A disciplina tem seu foco no reforço em ciências da natureza e matemática, porém em um currículo no qual estas disciplinas já não são obrigatórias. O objetivo, em teoria, é que os estudantes tenham um maior aprofundamento científico dentro das áreas naturais, de modo que a construção do conhecimento seja aportada na Escola da Escolha e em laboratórios de ciência e matemática (ICE, 2019d).

Vale ressaltar que o ICE também faz indicações sobre como criar ambientes de convivência e aprendizagem, além de prenciar como deve ser a estética da escola. O instituto postula sobre como organizar um refeitório e suas funções; dá ideias de banheiros e do que deve compor a área de entrada da escola e o pátio; descreve a sala de professores ideal e

biblioteca (ICE, 2019e). Esses elementos são indicados enquanto ações complementares, em tese, contribuindo para “melhorar a experiência da Escola da Escolha”.

A partir de todo contexto explicitado nesta seção, demonstrou-se como a estrutura pedagógica da Escola da Escolha é composta e quais são os objetivos de cada componente curricular. A partir deles, compreende-se de forma geral o novo papel que está sendo desenhado e exigido de professores, por meio de tais pedagogias, inseridas nas políticas públicas atuais. Este é um caminho para que novos perfis de professores sejam moldados pelo espectro do cooperativismo financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo esse debate acerca das mudanças no sistema educacional brasileiro até aqui foi desenvolvido para compreender o panorama estrutural que se construiu no Brasil, o qual possibilitou a educação pública estar no atual patamar: sendo o mercado empresarial um grande organismo que tem sua sobrevivência fundamentalmente apoiada em retirar recursos da estrutura pública. Nesse sistema danoso, grandes empresários se estabeleceram de forma sorrateira no setor educacional, muito por consequência da permissão legal da educação privada coexistir com a pública. Entretanto, estes não se ativeram somente a esse setor. A partir do momento que a educação é transformada em um meio de acúmulo de capital, a expansão para o setor público se configura em oportunidades rentáveis. Para isso, é estratégico forjar figuras referências que vão validar e dar credibilidade a esse novo mercado, principalmente através do status de figuras empresariais que pleiteiam cargos na política como forma de garantir seus interesses. Tal como, investem em pautas alinhadas ao marketing social para engajar propagandas de si mesmo. Foi demonstrado que este é um dos mais eficientes meios de manutenção dos interesses desse setor.

É nesse sentido que a proposta do capítulo I foi analisar a conjuntura que viabilizou a ascensão de Michel Temer. Com o auxílio de agentes do Estado, foi alçado de maneira antidemocrática ao cargo de Presidente da República. Temer, é a representação de uma figura forjada também pelo setor empresarial. Buscou-se demonstrar que ele foi o neosujeito necessário para dar continuidade, por vias institucionais, a um projeto de adaptação da escola às necessidades de mercado, no que diz respeito às novas exigências do mundo do trabalho. Não teria conseguido estar no cargo de Presidente, e articular a aprovação dessas leis, se não tivesse sido legitimado por setores hegemônicos da burguesia que apoiavam seu poder e influência.

O capítulo I também demonstrou que apesar de toda articulação ter sido engendrada por categorias burguesas, que têm a força do capital, houve a contrapartida de movimentos sociais que se mobilizaram em luta contra as medidas do governo Temer na educação. Se organizarem em resistência ativa, contra o cenário de retrocesso que estava sendo instaurado.

A partir das exposições feitas, pôde-se refletir no capítulo II sobre o rumo que a educação pública foi direcionada, pois esta sofreu modificações drásticas impulsionadas por setores empresariais. Diante do cenário apresentado, questionou-se: por que? Acreditamos que não exista uma resposta única, em um cenário único, o que possibilita um amplo universo de análises e projeções acerca da educação inserida em um sistema capitalista cada vez mais voraz. Entretanto, devemos seguir as pistas do ICE quanto a um objetivo maior que ultrapassa o cotidiano escolar. Neste sentido, o caminho escolhido foi recorrer aos documentos oficiais para construir, de certa forma, uma linha histórica. Foi através: de interpretações dos registros oficiais sobre modificações feitas na BNCC para o Novo Ensino Médio; de acordos de empréstimos financeiros entre Banco Mundial e Governo Federal; da Lei pernambucana que incentivou a expansão de organizações privadas através do Banco Mundial; que embasou o arcabouço teórico para analisar qual é o tipo de professor que está sendo moldado pelo ICE.

Observou-se que o ponto de partida do ICE nesse sentido, se dá na relação entre concepção do ensino através da Escola da Escolha, com a projeção de um futuro do mundo do trabalho. Estas orientações, por sua vez, têm origem nas diretrizes globalizantes direcionadas pelo Banco Mundial, o qual faz interferências há anos na condução da sociedade brasileira, pressionando o governo de forma pesada em se comprometer com acordos financeiros na área da educação.

O capítulo III aborda de forma mais detalhada e descritiva o que ICE concebe enquanto mundo do trabalho, e quais são as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelo instituto para guiar os professores a incutir suas ideologias nos aspectos da vida social. Este tema, mundo do trabalho, é mencionado nos Cadernos Formativos geralmente de modo subjetivo, sempre atrelado à uma formação utilitária a partir de metodologias e pedagogias que direcionam à disciplina de Projeto de Vida. Esta por sinal, é completamente voltada à desenvolver nos três anos do ensino médio, a formação ideal aos jovens para se idealizarem em trabalhos que sejam autônomos, sem vínculos trabalhistas ou remotos. Para isto, há a necessidade de convencimento de que a empregabilidade está somente atrelada à qualificação pessoal e na capacidade de flexibilização de mão de obra.

Esta dissertação teve como proposta investigar a formação continuada de professores, ofertada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), para trabalharem no Novo

Ensino Médio. O foco da pesquisa na classe de professores, se deu pela compreensão do tamanho do impacto das reformas educacionais, as quais mexeram na estrutura educacional da educação pública. Dessa forma, surgiu o interesse de compreender como esses profissionais estavam sendo realocados nesse novo formato de educação. Partilhamos do princípio de que não existe escola que se proponha à humanização e emancipação de uma sociedade, sem ser levado em consideração o papel fundamental dos professores neste processo.

Verificou-se, enquanto resultado da pesquisa, que o ICE fez do Ginásio Pernambucano um “plano piloto” das reformas educacionais atuais. Desde 2003, data do surgimento do ICE, o instituto já havia elaborado e implementado todas as novas disciplinas em Pernambuco, e posteriormente, compuseram o Novo Ensino Médio, o que levou à modificação da BNCC. O presidente do ICE, Marcos Magalhães, não escondeu que sua pretensão era fazer do Ginásio Pernambucano um “*case* de sucesso”, tendo a ambição de expandir o Ensino de Tempo Integral, atrelada à Escola da Escolha, pelo Brasil. Aponta-se que isso aconteceu de forma sorrateira, ou seja, o Instituto não teve tanta visibilidade midiática como outras organizações geridas pelo empresariado da educação. Entretanto, o “sucesso” desse alastramento somente foi possível devido ao incentivo de organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial, e de parcerias com outras organizações privadas.

Esse fator nos aponta para o resultado de que a Reforma do Novo Ensino Médio era uma pretensão do Banco Mundial muito anterior ao ano de sua implementação em 2017, pois já era visado a necessidade de educar a sociedade para as mudanças sociais que viriam na área do trabalho. A partir disto, pode-se afirmar que o Banco Mundial, juntamente com a anuência de setores do Estado brasileiro, já preparava o campo das instituições públicas para o que viria a ser as reformas na educação básica.

Atentamos para possíveis mudanças no perfil da classe de professores, como consequência das modificações das práticas educacionais atualmente exigidas, principalmente na área do currículo. Foi demonstrado que o ICE tem um posicionamento de ataque às universidades, denominando-as obsoletas para as necessidades da contemporaneidade. Dessa forma, o curso de formação é colocado pelo instituto enquanto uma via de re-ensinar esses profissionais como ser professor em diversos aspectos da educação. Analisamos que isso poderá impactar nos modelos pedagógicos de ensino que são ofertados nos cursos superiores, afinal, é o empresariado da educação que atualmente está pautando o ensino básico.

Verificou-se a tendência da perda de autonomia do serviço público em detrimento da valorização da empresa privada. E essa conjuntura projetada de diferentes formas, sutis e não

sutis, que não há instituição melhor para formar profissionais da educação direcionados às necessidades do mercado, do que o próprio mercado.

Vale destacar que o ICE utiliza a modalidade de “Tempo Integral” enquanto um diferencial educacional. Apontamos que seu uso no panorama contemporâneo, de uma nova escola neoliberal, atrelada às novas dimensões educacionais, demarca uma nova fase deste sistema de ensino.

Esta dissertação não esgota este debate, até porque o Novo Ensino Médio está atualmente em curso. Existem lacunas nesse tema que se faz necessário diversas outras análises. É imperativo deixar o tempo agir para serem observados outros desdobramentos quanto aos impactos desta reforma educacional.

BIBLIOGRAFIA

ADRIÃO, T. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, nº 1, jan.-abr., 2018. p. 8-28. Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5692189/mod_resource/content/1/Teresa%20Adriaio_Dimens%C3%B5es%20e%20Formas%20da%20Privatiza%C3%A7%C3%A3o.pdf Acesso em: 26 ago. 2023.

ANDRÉ, Marli; GATTI, Bernardete A. Métodos Qualitativos de Pesquisa em Educação no Brasil: origens e evolução. **Simpósio Brasileiro-Alemão de Pesquisa Qualitativa e Interpretação de Dados**. Brasília, 2008. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/pastas-ocultas/bd/pro-reitoria-de-pesquisa-e-pos-graduacao/repositorio-de-arquivos/arquivos-do-programa-de-formacao/modulo-vii-pesquisa-qualitativa-parte-ii/@_@download/file>. Acesso em: 26 ago. 2023.

ANTUNES, Ricardo; PRAUN, Luci. A sociedade dos adoecimentos no trabalho. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 123, p. 407-427, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/cbc3JDzDvxTqK6SDTQzJLJP/?format=pdf> Acesso em: 05 mar. 2024.

BANCO MUNDIAL. **Competências e empregos: uma agenda para a juventude – síntese de constatações, conclusões e recomendações** políticas. 2018. Disponível em: <<http://documents.worldbank.org/curated/pt/953891520403854615/pdf/123968-WPPUBLIC-PORTUGUESE-P156683-CompetenciaseEmpregosUmaAgendaparaaJuventude.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2023.

BANCO MUNDIAL. **Um ajuste justo: Análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil**. 2017. Disponível em: <<https://documents1.worldbank.org/curated/en/884871511196609355/pdf/121480-REVISED-PORTUGUESE-Brazil-Public-Expenditure-Review-Overview-Portuguese-Final-revised.pdf>>. Acesso em: 10 de jul. de 2023.

BRASI. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 jun. de 2023.

BRASIL. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC do Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **LDB : Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. – 6. ed. – Brasília, DF : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 61 p.

BRASIL. **Ministério da Transparência e Controladoria-Geral da União-CGU. Relatório de avaliação: Secretaria de Educação Básica Exercício.** 2018. Disponível em: <https://eaud.cgu.gov.br/relatorios/?colunaOrdenacao=dataPublicacao&direcaoOrdenacao=DESC&tamanhoPagina=15&offset=0&titulo=Ordem+de+Servi%C3%A7o%3A+201902306.&dataPublicacaoInicio=2019-12-08&dataPublicacaoFim=2019-12-30&tipoServico=2568&grupoAtividade=2573&linhaAcao=2579&avaliacaoPoliticaPublica=2583&idsUJTCU=493&fixos=#lista>. Acesso em 10 de julho de 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parecer 11/2017/CGEI/DICEI/SEB/SEB.** 2018. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7718175&ts=1553280307794&disposition=inline>. Acesso em 23 de novembro de 2017.

BOOKCHIN, Murray. **Ecologia social e outros ensaios.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BODIÃO, I. S. Considerações sobre a reforma do ensino médio do governo Temer. **Cadernos de Pesquisa**, UFMA, São Luís, v. 25, n. 2, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/9296> Acesso em: 09 jun. de 2023.

BUCCI-GLUCKSMANN, Cristhiane. **Gramsci e o Estado.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1980.

BOUTIN, A. C. D. B.; FLACH, S. de F. O movimento de ocupação de escolas públicas e suas contribuições para a emancipação humana. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 42, n. 2, p. 429–446, 2017. DOI: 10.5216/ia.v42i2.45756. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/45756>. Acesso em: 12 set. 2023.

CASTELLS, Manuel. **Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet.** Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

CAVALCANTI, C. R.; FARAGE, E.; FERREIRA, F. D.; DIAS, R.; BRANDÃO, S. M. S. de O Educação e cultura na luta por emancipação da humanidade: ataques e resistências no governo Bolsonaro. **Revista de Políticas Públicas**, [S. l.], v. 24, p. 312–330, 2020. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/15148>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, v. 21, n. 80, 2009. Disponível em: <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/download/2418/2157> Acesso em: 15 fev. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 20, p. 249-259, 2010.

CAVALIERE, Ana Maria; COELHO, Lígia Martha. Para onde caminham os CIEPs? Uma análise após 15 anos. **Cadernos de pesquisa**, n. 119, p. 147-174, 2003. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0100-15742003000200008&script=sci_abstract. Acesso em: 15 fev. 2024.

CAVALIERE, Ana Maria. Tempo de escola e qualidade na educação pública. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1015-1035, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/VMNgFmGk5vW4dyYZ7796WzH/> Acesso em: 15 fev. 2024.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

COELHO, L. M. C. C. História(s) da educação integral. Em Aberto, Brasília, **INEP**, v.22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2420/2159> Acesso em: 15 fev. 2024.

COELHO, E. UMA ESQUERDA PARA O CAPITAL. Crise do Marxismo e Mudanças nos Projetos Políticos dos Grupos Dirigentes do PT (1979-1998). **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 273, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/18056>. Acesso em: 15 fev. 2024.

CORREIA, Crístia Gonçalves Lopes. A RELAÇÃO ENTRE AFETO E COGNIÇÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 28, p. e257346, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/65R6zmLYGxTT37zmdvYs4pB/>. Acesso em: 15 fev. 2024.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação demográfica**. Salvador: Fundação Odebrecht. 2000.

COSTA. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador**. Belo Horizonte: Universidade, 2001a. 120 p.

COSTA, R. R. DA .; GUEDES, I. DE O.; ALBERTO, M. DE F. P.. Protagonismo juvenil e medidas socioeducativas em meio aberto: experiência em oficinas temáticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 33, 2021. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/costa-protagonismo.pdf>>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação profissional e a reforma do ensino médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, v. 43, p. 1633-1652, 2018. Disponível: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/BbBvb3GQC8kv5DW57BfPcBg/> Acesso em: 25 de jan. 2024.

COUTINHO, C. **Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político**. Rio de Janeiro: **Civilização Brasileira**. 1999.

COUTINHO. **Gramsci no Brasil: recepção e usos**. In: **História do marxismo no Brasil. Vol. III**. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

CURY. **Do público e do Privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais**. Editora Revista Educação e Sociedade: São Paulo, 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

DIAS, Kelly Tavares. **Escola em tempo integral, educação integral e currículo: um estudo de caso em uma escola estadual em Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/107995> Acesso em: 25 de jan. 2024.

ENGELS, F. **Do socialismo utópico ao socialismo científico**. Lisboa, Estampa, 1984.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Leandro Konder. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

ERRAM, Claudiane Aparecida; DA SILVA CZERNISZ, Eliane Cleide. Reformar o ensino médio? Impasses e desafios presentes na proposta da lei 13415/2017. **Nuances: estudos sobre Educação**, v. 29, n. 3, 2018. Disponível: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/5807> Acesso em: 25 de jan. 2024.

FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; TARTUCE, Gisela Lobo B. P.. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, ago. 2004. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742004000200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

FORNARI, Márcia; DEITOS, Roberto Antonio. O Banco Mundial e a reforma do ensino médio no governo Temer: uma análise das orientações e do financiamento externo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 19, n. 39, p. 188-210, 2021. FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. Disponível <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47181>. Acesso em: 25 de jan. 2024.

FREIRE. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADEA, Carlos A. **Paisagens da pós-modernidade: cultura política e sociabilidade na América Latina**. Itajaí: Univali, 2007.

GARCIA, S. R. O.; CZERNISZ, E. C. da S. .; PIO, C. A. ‘Novo’ Ensino Médio? Customização neoliberal da formação integral. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 34, p. 23–38, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1469. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1469>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação no Brasil**. In: MEDEIROS, Jonas; JANUÁRIO, Adriano; MELO, Rúriom (orgs.). **Ocupar e resistir: Movimentos de ocupação de escolas pelo Brasil (2015-2016)**. São Paulo: Editora 34, 2019, p. 37-52.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos, vol. 1.** COUTINHO, C. N. (Trad.); HENRIQUES, L. S.; NOGUEIRA, M. A. (Co-edição). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI. **Cadernos do Cárcere. Vol. 3.** Maquiavel. Notas sobre o Estado e a Política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere.** Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Vol. 1 Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI. **Cadernos do cárcere, volume 5.** Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere.** Vol. 03. 3ª Ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002c.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/viewFile/8429/17739>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Tempo integral: mais uma solução para o ensino médio?. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 3, p. 826-843, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/aviso.html>. Acesso em: 25 ago. 2023.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Effective evaluation.** San Francisco: Jossey-Bass, 1981.

HINGEL, Murílio. **O Pronaica: proposta, destruição e ressurreição.** In: COELHO, Lígia Martha Coimbra da Costa; CAVALIERE, Ana Maria Villela (Org.). **Educação brasileira e(m) tempo integral.** Petrópolis (RJ): Vozes, 2002. p.63-82.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo da Escola da Escolha, vol. 1.** Ed. Recife: ICE, 2019a.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Concepção do Modelo Pedagógico, vo2. 1.** Ed. Recife: ICE, 2019b.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Princípios Educativos, vol. 2.** Ed. Recife: ICE, 2019c.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Metodologias de Êxito, vol. 3.** Ed. Recife: ICE, 2019d.

ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. **Caderno Modelo Pedagógico – Espaços Educativos, vol. 4.** Ed. Recife: ICE, 2019e.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia-estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru, São Paulo: EDUSC, 2001.

KONTERLLNIK, Irene. La participación de los adolescentes: ¿exorcismo o construcción de ciudadanía. **Recuperado de:** <http://www.scielo.br/scielo.php>, 2000. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 25 ago. 2023. Acesso em: 25 ago. 2023

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: O neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Boitempo, 2019.

LEMKE, Thomas. 'The birth of bio-politics': Michel Foucault's lecture at the Collège de France on neo-liberal governmentality. **Economy and society**, v. 30, n. 2, p. 190-207, 2001. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03085140120042271>. Acesso em: 25 ago. 2023. Acesso em: 25 ago. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 25 ago. 2023

LUGUORI, Guido. **Estado e sociedade civil: entender Gramsci para entender a realidade**. In: COUTINHO, C.N.; TEIXEIRA, A. de P. (Orgs.). *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo : Albatroz : Loqüi, 2008.

MARTINS, Alice Fátima. Escolas-Parque: legado do educador Anísio Teixeira, patrimônio da educação brasileira. **Anísio Teixeira na direção do INEP–programa para a reconstrução da nação brasileira**, v. 1964, p. 143-158, 1952. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/historia_da_educacao/anisio_teixeira_na_direcao_do_inep_programa_para_a_reconstrucao_da_nacao_brasileira_1952-1964.pdf#page=145 Acesso em: 25 ago. 2023

MARTINS, A. M. S.A. **Educação integral segundo a pedagogia libertária**. In COELHO, L. M.C. (org.). **Educação integral: história, políticas e práticas**. 1. ed. Rio de Janeiro: Rovel, 2013.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política. Livro III: o processo global da produção capitalista**. Tradução: Rubens Enderle. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

MATTOS, Marcelo Badaró. **Governo Bolsonaro: neofascismo e autocracia burguesa no Brasil**. São Paulo: Usina Editorial, 2020.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MORAES, Wallace de. **Governados por quem? Diferentes plutocracias nas histórias políticas de Brasil e Venezuela**. Curitiba: Editora Prismas, 2018a.

OECD. netFWD Venture. **Philanthropy in Development: Dynamics, Challenges and Lessons in the Search for Greater Impact**”, OECD Development Centre, Paris, 2014.

OLIVEIRA, Raul Nunes de. **O campo ciberativista no Brasil: atores, práticas e gramáticas em disputa no ciberespaço (1995-2018)**. 2022. Tese (Doutorado em Sociologia) Sociologia) – Instituto de Estudos Sociais e Políticos, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

CAMPOS, Antonia Malta; MEDEIROS, Jonas; RIBEIRO, Márcio Moretto. **Escolas de luta**. Editora Veneta (Editora Campos LTDA-ME), 2016.

PINTO, A. C. **Memória, cognição e educação: Implicações mútuas**. In B. Detry e F. Simas (Eds.), **Educação, cognição e desenvolvimento: Textos de psicologia educacional para a formação de professores**. Lisboa: Edinova, 2001. p. 17-54.

PESTANA, S. F. P. Afinal, o que é educação integral. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 17, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1713>. Acesso em: 8 set. 2023.

PERRENOUD, Philippe. ¿A dónde van las pedagogías diferenciadas? Hacia la individualización del currículo y de los itinerarios formativos. **Educar, Barcelona**, Universidad de Barcelona, n. 22-23, 1998, p. 11-34. Disponível em: <https://ddd.uab.cat/record/1031> Acesso em: 8 set. 2023.

MORAIS, S. P.; DE SORDI, D. N.; FÁVERO, D. G. OCUPAÇÃO E CONTRA OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS: O CARÁTER POLÍTICO-EDUCATIVO DA MOBILIZAÇÃO COLETIVA. **Revista Trabalho Necessário**, v. 17, n. 33, p. 138-161, 4 jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/29372> Acesso em: 8 set. 2023.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Difel, 1979.

SACCONI, L. A. **Grande dicionário Sacconi da língua portuguesa: comentada, crítico e enciclopédico**. São Paulo: Nova Geração, 2010, 2087 p.

SANDEL, Michel J. **Justiça-O que é fazer a coisa certa**. [Tradução de Heloisa Matias e Maria Alice Máximo]. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, Jul., 2009.

SAVIANI, Demerval. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e filosofia**, v. 11, n. 21/22, p. 127-140, 1997. Disponível: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/889/> Acesso em: 05 de jun. 2023

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. Campinas, **Cadernos Cedex**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set/dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?lang=pt&for>. Acesso em: 05 de jun. 2023

SILVA, B. A R. A predominância da vertente “alunos em tempo integral” nas discussões sobre o tema da educação integral em tempo integral. **Revista Brasileira de Educação** v. 22 n. 71 e227170 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/GKs8VBDQF4jJXThhgTgjPNs/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 05 de jun. 2023

SILVA, F. V. da. Conquering hearts and minds: social and emotional competencies as a reflection of neoliberal rationality in life project teaching textbook. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4090>. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Mônica Ribeiro da, ABREU, Cláudia Barcelos de Moura. Reformas pra quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**: Florianópolis, v. 26, n. 2, jul./dez., 2008. p. 523-550. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/12149>

SILVA, Wesley Santos. **Aspectos críticos do protagonismo juvenil em Antônio Carlos Gomes da Costa**. 2015. 80 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) —Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Acesso em: 14 jun. 2023.

SILVA, Maria Vieira; SOUZA, Silvana Aparecida de. Educação e responsabilidade empresarial: "novas" modalidades de atuação da esfera privada na oferta educacional. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 779-798, 2009. Acesso em: 14 jun. 2023.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 31, n. 73, p. 78-84, jan./mar. 1959.

VÁZQUEZ, A, S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: **Expressão popular**, 2011.

ZINET, C. **Centro de referências em educação integral. Escolas ocupadas mostram que outra educação é possível e necessária**. 2016. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/reportagens/escolas-ocupadas-mostram-que-outra-educacao-e--possivel-e-necessaria/>>. Acesso em: 09 ago. 2023.