

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO
GRANDE DO NORTE

JUVANIA DOS SANTOS BORGES DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO LEI 13.415/2017 E A RELAÇÃO
PÚBLICO-PRIVADO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE
DO NORTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

NATAL
2023

JUVANIA DOS SANTOS BORGES DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO LEI 13.415/2017 E A RELAÇÃO
PÚBLICO-PRIVADO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE
DO NORTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira

NATAL

2023

Silva, Juvania dos Santos Borges da.
S586r A reforma do ensino médio lei 13.415/2017 e a relação público-privado na rede estadual de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional / Juvania dos Santos Borges da Silva. – 2023.
165 f. : il. color.

Dissertação (pós-graduação) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
Orientador: Maria Aparecida dos Santos Ferreira.

1. Reforma educacional – Ensino médio. 2. Relação público-privado. 3. Rede estadual – Rio Grande do Norte. 4. Educação profissional. I. Título.

CDU 37.014.3

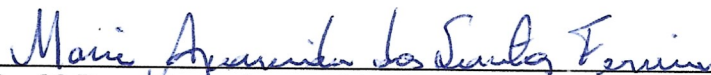
JUVANIA DOS SANTOS BORGES DA SILVA

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO LEI 13.415/2017 E A RELAÇÃO
PÚBLICO-PRIVADO NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE
DO NORTE E SUAS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

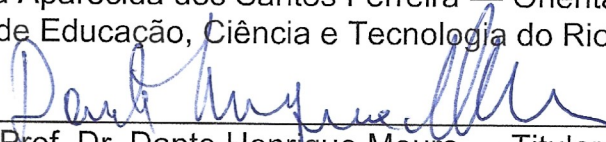
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, em cumprimento às exigências legais como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas e Práxis em Educação Profissional.

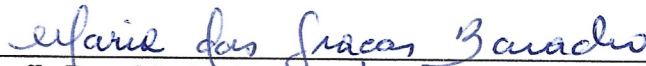
Dissertação apresentada e aprovada em 30/03/2023 pela seguinte Banca examinadora:



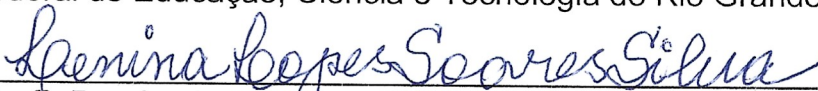
Prof.^a Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira — Orientadora/Presidente
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof. Dr. Dante Henrique Moura — Titular Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dra. Maria das Graças Baracho — Titular Externo
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dra. Lenina Lopes Soares Silva — Suplente Interno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte



Prof.^a Dra. Adriana Aparecida de Souza — Suplente Externo
Rede Estadual da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do
Norte

Ao meu amado filho, **Pedro Cassiano**, que é a maior razão do meu viver e a minha maior força.

Ao meu esposo, **Vicente Cassiano**, pelo incentivo constante e pela paciência durante os momentos difíceis dessa jornada.

A minha mãe, **Vilna**, por todo o seu amor, por todo seu esforço em me criar e educar sozinha, por sempre me apoiar, rezar e torcer pelas minhas conquistas.

Aos meus irmãos, pela união, pelo companheirismo, por sempre estarem presentes na minha vida me apoiando e torcendo por mim. Que lhes sirva de inspiração para alcançarem seus sonhos.

Aos meus sobrinhos e afilhados, que seja uma fonte de inspiração para que possam seguir seus sonhos através da educação com perseverança e determinação.

AGRADECIMENTOS

Ao final dessa caminhada, o sentimento de gratidão é dirigido a muitas pessoas que me apoiaram e me deram força nessa importante etapa da minha vida.

Gratidão, em primeiro lugar, a Deus pelo dom da vida, por todas as bênçãos, pela fé que nunca me faltou, por estar comigo em todos os momentos dessa jornada e ter me permitido alcançar essa grande vitória. Serei eternamente grata!

Agradeço ao meu filho, Pedro Cassiano, pela paciência e por compreender a minha ausência nos momentos que foram necessários. Por ser a minha força! Por entender as inúmeras vezes que precisei usar seu quarto, durante esse período, para me dedicar as leituras e a escrita dessa dissertação. Sei o quanto está feliz por mim. Obrigada por tanto amor.

Gratidão ao meu esposo, Vicente Cassiano, pela paciência, por apoiar meus sonhos, por contribuir para eu chegar até aqui. Pelas vezes que me encorajou e me incentivou. Muito obrigada por ser meu companheiro e pela parceria de sempre.

Agradeço a minha mãe, Vilna Borges, pelas orações, pelo apoio em todos os momentos, pelo amor e cuidado que sempre dedicou a mim e aos meus irmãos.

Gratidão aos meus irmãos, Sara, Maria Eduarda, Jussie e, em especial, a minha irmã Jucely (Nininha), por todo apoio durante esse processo, por cuidar de mim, da minha casa e do nosso Pedro com tanto zelo, carinho e cuidado todas às vezes que precisei me dedicar mais aos estudos. Grande bênção é ter irmãos unidos e parceiros. Obrigada por acreditarem em mim e por celebrarem essa conquista.

Agradeço aos meus sogros, Chagas Cassiano e Graça Moraes, por me terem como filha, por serem presença constante e relevante na minha vida e por todo apoio, ajuda e incentivo em todos os momentos dessa caminhada.

Sou muito grata a todos os meus familiares que me deram força, torcendo pelo meu crescimento e por essa conquista. Vocês são minha base, amo todos vocês!

Agradeço imensamente a professora Maria Aparecida dos Santos Ferreira, minha orientadora, que é muito especial para mim, sem palavras para descrever o quanto sou grata. Obrigada pela oportunidade, pela confiança que depositou em mim quando aceitou o meu projeto, por acreditar no meu potencial, por todas as orientações e ensinamentos que contribuíram para o meu crescimento acadêmico, por ser uma inspiração, exemplo e referência. Gratidão pela paciência, incentivo e

carinho, principalmente, nos momentos que precisei de ânimo. Serei eternamente grata!

Agradeço ao grupo de pesquisa da reforma do Ensino Médio na região Nordeste, em especial ao professor Dante Henrique Moura que o coordena, que é uma grande referência. Obrigada pelas reflexões, pelos diálogos nas quintas-feiras. Muito obrigada por me dar a oportunidade de pertencer a esse importante estudo.

Minha gratidão também aos queridos amigos, integrantes dos grupos de pesquisa sobre o financiamento da educação, coordenados pela professora Maria Aparecida dos Santos Ferreira. Obrigada pela partilha e pelos diálogos. Gratidão em especial a Josenildo, Ramon, Maracy e Rosângela pela parceria nas produções acadêmicas. Mesmo com o distanciamento físico ocasionado pela pandemia, conseguimos construir uma amizade sincera. Guardarei todos em meu coração.

Minha gratidão, aos professores membros da banca examinadora, que gentilmente aceitaram participar desse importante momento. Foi uma grande honra para mim. Muito obrigada pelas valiosas contribuições, sugestões e críticas. A grandiosidade desta banca não me permite esquecer que tenho muito ainda a percorrer. Ao Professor Dante Henrique Moura que, de forma muito gentil, trouxe indagações que contribuiram para qualificar esta dissertação. As Professoras Lenina Lopes Soares Silva, Maria das Graças Baracho e Adriana Aparecida de Souza, pelo carinho e generosidade.

Agradeço imensamente ao PPGEPI/IFRN pela oportunidade de realizar o sonho de me tornar Mestre em Educação. Agradeço a todos os professores desse Programa, especialmente os da linha de pesquisa, Políticas e Práxis em Educação Profissional, pelos ensinamentos, pelos debates, pela partilha, pelas reflexões, pela oportunidade de poder aprender com vocês. Muito obrigada!

Agradeço aos meus amigos de orientação, Ramon, Jamilly, Maracy, Alexandra, Márcia, Magnólia, Thony e Andreilson com quem compartilhei esse caminho, fiz amizades inesquecíveis e grandes parcerias. Dividir com vocês as angústias dessa jornada foi reconfortante. Vocês são muito especiais.

Por fim, agradeço aos demais colegas mestrandos e doutorandos do PPGEPI/IFRN, agradeço a oportunidade de conviver com cada um de vocês nessa jornada.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar as parcerias público-privadas com vistas à implementação da Reforma do Ensino Médio na rede estadual pública de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional. Para isso, problematiza-se as implicações da Reforma para a educação profissional considerando-se as parcerias entre a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) e as instituições privadas mobilizadas para sua implementação. Metodologicamente, o estudo foi desenvolvido na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a pesquisa de campo, tendo como lócus a rede estadual de educação pública do RN. O estudo mostra o processo de privatização do Ensino Médio que vem ocorrendo por meio da Lei nº.13.415/2017 através das parcerias público-privadas, as quais viabilizam a expansão do mercado educacional, mediante ao gerencialismo empresarial e a transferência de recursos públicos para entidades privadas ligadas ao capital. A investigação apontou que no RN essas parcerias vêm ocorrendo desde 2017, por meio de programas regulamentados pelo MEC para adesão e implementação do Novo Ensino Médio nas redes estaduais do país. Entre as entidades parceiras envolvidas nesse processo destaca-se a Fundação Vanzolini e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Além disso, outras parcerias público-privadas foram celebradas para intervenções no Ensino Médio do RN desde aprovação da Lei 13.415/2017, por meio de Convênios e Acordos de Cooperação, embora esses documentos não mencionem a Reforma do Ensino Médio. Entre os parceiros estão o Instituto Sonho Grande e Natura, Instituto Unibanco e Fundação Telefônica Vivo. No que se refere às ações desenvolvidas com vistas à implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional, a pesquisa de campo revelou que a SEEC/RN contou com a assessoria da Fundação Getúlio Vargas e do Itaú Educação e Trabalho. Em 2022, existiam negociações com o Sistema S, instituição ligada ao setor produtivo para a oferta desse itinerário. Essas parcerias, além de assumirem uma postura mercadológica, não garantem a qualidade da educação profissional ofertada aos estudantes da rede estadual, pois podem acarretar entre outras coisas, em prejuízos no que se refere à formação, principalmente, no tocante a integração curricular entre a BNCC e a formação profissional envolvendo a rede estadual e a Instituição parceira. Além disso,

as diversas formas de certificações promovem uma formação superficial, aligeirada e fragmentada, comprometendo a formação numa perspectiva humana integral, ampliando ainda mais os processos de exclusão dos filhos da classe trabalhadora.

Palavras-chave: reforma do ensino médio; relação público-privado; educação profissional.

ABSTRACT

This study aims to analyze the public-private partnerships with a view to the implementation of the High School Reform in the state public education network of Rio Grande do Norte and its implications for professional education. For this, the implications of the Reform for professional education are problematized, considering the partnerships between the Secretary of State for Education, Culture, Sports and Leisure of Rio Grande do Norte (SEEC/RN) and the private institutions mobilized for its implementation. Methodologically, the study was developed from the perspective of historical-dialectical materialism. The methodological procedures used were bibliographic research, documentary analysis and field research, having as locus the state network of public education of the RN. The study shows the process of privatization of high school that has been occurring through the Law, N^o. 13.415/2017 through public-private partnerships, the quais enables the expansion of the educational market, through business managerialism and the transfer of public resources to private entities linked to capital. The investigation pointed out that in RN these partnerships have been occurring since 2017, through programs regulated by the MEC for adherence and implementation of the New High School in the state networks of the country. Among the partner entities involved in this process are the Vanzolini Foundation and the Institute of Co-responsibility for Education (ICE). In addition, other public-private partnerships have been signed for interventions in RN High School since the approval of Law 13,415/2017, through Convênios and Acordos de Cooperation, although these documents do not mention the High School Reform. Among the partners are the Instituto Sonho Grande and Natura, Instituto Unibanco and Fundação Telefônica Vivo. With regard to the actions developed with a view to the implementation of the Itinerary of Technical and Professional Training, the field research revealed that SEEC/RN had the assistance of the Getúlio Vargas Foundation and the Itaú Educação e Trabalho. In 2022, there were negotiations with Sistema S, an institution linked to the productive sector to offer this itinerary. And these partnerships, in addition to assuming a marketing posture, do not guarantee the quality of professional education offered to students of the state network, as they can cause, among other things, losses with regard to training, especially with regard to the curricular integration between the BNCC and professional training involving the state network and the Partner institution. In addition, the various forms of certifications

promote a superficial, lightened and fragmented formation, compromising the formation in an integral human perspective, further expanding the processes of exclusion of the children of the working class.

Keywords: high school reform; public-private relationship; professional education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Síntese Teórico-Metodológica da Pesquisa	29
Figura 2 – Estado do Rio Grande do Norte	83
Figura 3 – Situação da Construção Curricular para o Novo EM no Brasil – 2022	85
Figura 4 – Situação das principais regulamentações por estado – 2022	87
Figura 5 – Organização Curricular do Ensino Médio Potiguar.....	92
Figura 6 – Apresentação do modelo Escola da Escolha	109
Figura 7 – Mapa de Atuação do Instituto ICE nos Estados Brasileiros.....	112
Figura 8 – Acordo de Cooperação SEEC/RN - Instituto Unibanco.....	117
Figura 9 – Mapa de Atuação do Instituto Sonho Grande no Brasil.....	121
Figura 10 – Atuação do Instituto Sonho Grande no RN – 2022	122
Figura 11 – Pilares do EMTI do Instituto Sonho Grande	123
Figura 12 – Parcerias do Itaú Educação e Trabalho com o poder público – 2021 .	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Principais ações da Construção Curricular para o Novo EM	85
Quadro 2 – Principais Regulamentações para o Novo Ensino Médio	86
Quadro 3 – Estrutura e organização da Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio	98
Quadro 4 – Programas Regulamentados pelo MEC para o Novo EM	103
Quadro 5 – Programas de parcerias público-privadas no EM do RN (2018)	116
Quadro 6 – Os principais impactos da Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio	132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEENSI	Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
CEEP	Centro Estadual de Educação Profissional
CF	Constituição Federal
CNC	Confederação Nacional do Comércio
CNCT	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNI	Confederação Nacional da Indústria
CONSED	Conselho Nacional dos Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCNEPTNM	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
DIREC	Diretoria Regional de Educação e Cultura
DOU	Diário Oficial da União
EM	Ensino Médio
EMTI	Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Profissional Técnica
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FGV	Fundação Getulio Vargas
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FMI	Fundo Monetário Internacional

FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FIC	Formação Inicial e Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FONCEDE	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FTP	Formação Técnica e Profissional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	Instituto de Corresponsabilidade pela Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IERN	Instituto Estadual de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do RN
IF	Instituto Federal
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFTP	Itinerário de Formação Técnica e Profissional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
NUPED	Núcleo de Pesquisa em Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG'S	Organizações não governamentais
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação

PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
ProBNCC	Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProNem	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
ProUni	Programa Universidade para todos
PSPN	Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica
PPGEP	Programa de Pós-graduação em Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PT	Partido dos trabalhadores
SAEB	Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SEDEs	Secretarias Estaduais e Distrital de Educação
SEEC	Secretaria de Estado da Educação da Cultura do Esporte e do Lazer
SMEs	Secretarias Municipais de Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UF	Unidade da Federação
UNCME	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME	União dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	16
2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DO BRASIL (2000-2021)	32
2.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI	32
2.2 O CONTEXTO DA ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DA LEI 13.415/2017	46
2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS	52
2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	60
3 A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	66
3.1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	66
3.2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	75
4 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	82
4.1 AS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN	82
4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DO RN E O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL	94
4.3 OS PROGRAMAS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO POTIGUAR	102
4.4 IMPLICAÇÕES DECORRENTES DA LEI 13.415/2017 E DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO RN	130
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICE A – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA	162
APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DA SEEC/RN	163

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação intitulada “A Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/2017 e a Relação Público-privado na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte e suas Implicações para a Educação Profissional” é apresentada como trabalho final ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional – PPGEPI/IFRN na linha de pesquisa - Políticas e Práxis em Educação Profissional. Esta pesquisa também se configura como parte do projeto de pesquisa intitulado - “a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região Nordeste”¹ desenvolvido no supracitado programa.

Assim, em consonância com um dos objetivos específicos do referido projeto de pesquisa sobre a reforma do Ensino Médio na região nordeste, o presente estudo propõe pesquisar acerca da reforma do Ensino Médio e as parcerias público-privadas que foram firmadas pela secretaria estadual de educação do estado do Rio Grande do Norte, no processo de sua implantação e implementação, buscando compreender as implicações da reforma para a Educação Profissional de nível médio ofertada na rede pública estadual de educação.

O Ensino Médio (EM) é a última etapa da Educação Básica brasileira e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, conforme está descrito no art. 2º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), (BRASIL, 1996).

No atual cenário educacional brasileiro, o Ensino Médio tem sido motivo de grandes discussões desde que foi sancionada a Medida Provisória (MP) nº 746, de 22 de setembro de 2016 e as proposições relativas à reforma curricular dessa etapa da Educação Básica. Tais pontos tiveram maior notoriedade com a instituição da Lei Federal, 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no governo do ex-presidente Michel Temer.

¹ Projeto coordenado pelo professor Dr. Dante Henrique Moura, docente do quadro efetivo do IFRN e coordenador do Núcleo de Pesquisa em Educação (NUPED) na mesma Instituição. Este projeto de pesquisa tem como objetivo geral: Identificar, descrever e analisar ações realizadas, em desenvolvimento e/ou planejadas nos sistemas/redes estaduais de educação do Nordeste e nos institutos federais dessa região em decorrência da reforma do ensino médio preconizada pela Lei nº 13.415/2017 e com vistas à sua implantação.

A atual Reforma do Ensino Médio, estabelecida com a promulgação da Lei Federal 13.415/2017, altera a LDB no tocante à carga horária e a inclusão de componentes curriculares obrigatórios, e a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) no que se refere ao acompanhamento, controle e análise de prestações de contas dos recursos repassados no âmbito dessa legislação. A referida Lei também institui a política de implementação das escolas de Ensino Médio em tempo integral.

As justificativas para as propostas de reforma curricular aglutinam-se em torno de quatro situações, conforme atesta a Exposição de Motivos à MPV nº 746/2016: o baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 393, grifo autor).

Com o argumento de tornar o Ensino Médio mais flexível e atraente para os estudantes, a reforma reduz o conteúdo a ser ensinado e torna obrigatórias apenas as disciplinas de língua portuguesa, matemática e inglês organizadas em uma base comum com um total de 1.800 horas. Desta forma, as demais disciplinas são agrupadas por áreas de conhecimentos e ofertadas em caráter opcional, conforme os itinerários formativos ofertados pelo sistema educacional onde o estudante está inserido.

Estes itinerários são compostos por cinco grandes áreas de conhecimento: Linguagem e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional (FTP). Os estudantes podem escolher o itinerário formativo de sua preferência considerando a área que possuem maior afinidade, porém a oferta será conforme a organização escolar e as condições pedagógicas e materiais de cada rede estadual já que fica a critério das instituições decidir quais itinerários poderão ofertar.

Segundo Ferretti (2018), a reforma foi objeto de crítica já a partir de sua origem autoritária com a política educacional proposta por Medida Provisória. De fato, essa política foi “imposta”, sem um amplo e necessário debate, o que provocou descontentamento por parte de estudiosos, pesquisadores, alunos e profissionais da educação.

A respeito disso, Cardoso e Nunes (2018, p. 169) também defendem que “a Medida Provisória nº 746/2016, de modo autoritário, altera toda a estrutura do ensino médio no país, sem debate com os educadores, educadoras, estudantes e tampouco com a sociedade em geral”. Desse modo, por meio da imposição e sem nenhuma chance de contestação por parte da sociedade e da classe educacional, instituiu o novo Ensino Médio brasileiro.

Com o advento da atual Reforma para o Ensino Médio, a Educação Profissional Científica e Tecnológica, antes uma política educacional em vias de solidificação, passa a ser considerada como um itinerário formativo, cuja nomenclatura se torna Formação Técnica e Profissional. Sobre esse itinerário, a lei ainda apresenta aspectos inquietantes no que se refere as parcerias que podem ser firmadas com o setor privado e ao aligeiramento da formação ofertada como apresenta o § 6º do artigo 4º da referida Lei da Reforma do Ensino Médio

§ 6º A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará:

I - a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional;

II - a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade (BRASIL, 2017).

Vê-se, portanto, conforme o texto legal, a configuração da relação público-privada no itinerário da FTP, através de parcerias que podem ser firmadas para o desenvolvimento de diversas atividades no setor privado com vistas à formação técnica e profissional. Essa questão também nos leva a refletir sobre a problemática da profissionalização presente na Lei 13.415/2017 que fomenta que o aluno busque a conclusão do Ensino Médio mediante uma formação técnica e profissional por meio de diferentes arranjos e de forma aligeirada e superficial impedindo que o aluno tenha uma formação mais consolidada e ampliada de conhecimentos.

Além disso, entendemos que os interesses por traz dessas parcerias estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, que na visão de Moura e Filho (2017, p. 126) “na prática funcionam como meio de transferir recursos públicos, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e outras fontes, para a iniciativa privada”, terceirizando um serviço que deveria ser ofertado integralmente e com qualidade pelas redes públicas de educação do país. Fato este, que também evidencia que a lei em questão desconsidera as condições de oferta das escolas das redes estaduais.

É sabido que grande parte das escolas das redes estaduais não dispõe de infraestrutura necessária e condições para o desenvolvimento de um trabalho propício ao atendimento do alunado (FERRETTI, 2018). Conforme a mencionada lei da reforma do Ensino Médio, fica a critério de cada escola selecionar os itinerários que irão oferecer, isso nos leva a refletir sobre algumas questões relacionadas a oferta do itinerário da Formação Técnica Profissional, tais como:

[...] Quais são as reais condições das escolas públicas estaduais para oferecer esse itinerário? A maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa ênfase. Aproveitando-se dessas condições, o governo abriu a possibilidade de parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário V e alterou a Lei n. 11494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Não é à toa que o Sistema S está comemorando a Reforma do Ensino Médio, conforme expressa o título da matéria publicada no *site* Portal da Indústria, que diz: “Inclusão da educação profissional é a maior conquista da reforma do ensino médio, diz diretor geral do SENAI” (2016), (GONÇALVES, 2017, p. 131, grifos do autor).

Valendo-se das situações de precariedade da maioria das escolas públicas do país, o governo federal deixa expressa a viabilidade das parcerias com o setor privado para a oferta do itinerário Formação Técnica Profissional, sendo isso motivo de comemoração por entidades que podem ser beneficiadas pela transferência do dinheiro público. O que pode ser entendido pelo fato de que,

na atual conjuntura política, vivemos sob a lógica neoliberal, na qual os serviços públicos e as políticas sociais tornam-se oportunidades de negócio. Assim, a lógica do mercado se insere no campo da educação para que possa funcionar à sua semelhança. E a partir desses interesses se operacionaliza a Reforma do Ensino Médio (GONÇALVES, 2017, p. 140).

Diante do cenário educacional retratado por Gonçalves (2017), entendemos que é de extrema importância verificar como essa Lei está sendo aplicada nas escolas da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte, se existem parcerias público-privadas sendo firmadas e como elas estão ocorrendo.

Segundo a Secretaria de Estado da Educação, da Cultura, do Esporte e do Lazer do Rio Grande do Norte (SEEC/RN) nas políticas de Educação Profissional, como forma de expandir e qualificar a oferta de Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do RN proporcionando aos estudantes formação técnica integrada ao Ensino Médio, são ofertados cursos técnicos na forma integrada nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP) e em escolas de Ensino Médio de tempo integral.

Assim, considerando o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, momento de exigências com o futuro do jovem e o dever de torná-lo cidadão atuante na sociedade com o intuito de atender as demandas do mundo do trabalho preparando-o para contribuir com o desenvolvimento do país. Sendo dever do Estado garantir uma educação pública, gratuita e de qualidade enquanto direito como preconiza a Constituição Federal (CF), a pergunta de partida da presente pesquisa é: Quais as implicações para a educação profissional, decorrentes das parcerias público-privadas na Reforma do Ensino Médio Lei 13.415/2017 na Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte? A análise desse estudo é fundamental, principalmente, em função do tempo de vigência da nova Lei. Mesmo tendo sido instituída legalmente em 2017, a reforma ainda não foi implementada na sua totalidade nas redes públicas estaduais do país.

As motivações para o aprofundamento de estudos empreendidos no campo das políticas públicas, mais especificamente referente à atual Reforma do Ensino Médio, surgiram enquanto cursava a disciplina “Estado e Políticas Públicas Educacionais” como aluna especial no curso de Mestrado Acadêmico em Educação Profissional do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.

Essas motivações foram potencializadas durante os estudos sobre a Lei 13.415/2017 no Projeto de Pesquisa sobre a reforma na região Nordeste, já na condição de aluna regular do PPGEF, especialmente em relação às proposições sobre as parcerias público-privadas que poderiam ser firmadas e os efeitos que a reforma poderia acarretar à educação profissional pela forma como ocorreu a sua

política de implantação.

Outra razão pelo interesse nesse estudo se deu em função de atuar como docente na rede pública de educação do Município de Parnamirim/RN e também por desempenhar a função de coordenadora pedagógica no Ensino Fundamental dos anos finais numa escola pública da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Norte. Por ser profissional da área de educação e por estar no chão da escola pública, a atual Reforma do EM despertou o desejo de compreender melhor todas as questões econômicas, pedagógicas e sociais envolvidas na sua implantação.

Além disso, concordamos com Silva, Costa e Albuquerque (2017) que consideram a Lei em questão precipitada, uma vez que os fundamentos, práticas, e desafios de fazer uma reforma numa etapa da educação brasileira reconhecida por sérios problemas estruturais e históricos, demanda a participação ativa da sociedade no debate.

É sabido que as redes estaduais públicas do país não possuem condições físicas e materiais de ofertar todos os itinerários formativos propostos na Lei n.º 13.415/2017 (FERRETTI, 2018; ARAUJO, 2019). Para o ensino técnico é necessário montar laboratórios e capacitar professores e isso demanda investimentos de imediato para os cofres públicos e de longo prazo, pois os equipamentos também vão precisar de manutenção ou de substituição ao longo do tempo. Situação que implica em busca de parcerias com o setor privado para que essas ações possam ser efetivadas.

É importante destacar que as relações construídas entre o público e o privado, estão pautadas na transferência de recursos e responsabilidades do primeiro para o segundo, restringindo a ação pública estatal sobre a regulação e gestão das políticas educacionais, reduz o investimento direto de recursos na educação e amplia a participação e a autonomia de atuação do setor privado (BONAMINO, 2003).

Diante da problematização e justificativa apresentadas, salientamos que ao longo da história da educação no Brasil é possível observar diversas conexões presentes entre os setores públicos e privados desde a sua existência. Para isso, se faz necessário alguns apontamentos históricos entre o público e o privado no contexto da educação brasileira até chegar a atual Reforma do Ensino Médio, Lei 13.415/2017. Nesse sentido, definimos como categorias de análises: a Reforma do Ensino Médio, a Relação Público-Privado e a Educação Profissional.

A gênese dessa relação na educação se constitui desde o período da colonização portuguesa com os padres jesuítas que iniciaram a educação no Brasil e

aqui chegaram em 1549. A respeito disso, Cury (2018) relata que essa ordem tinha missão de recrutar novos fiéis e, inicialmente, ocuparam-se do aldeamento indígena. Posteriormente, direcionaram-se à abertura de colégios para os filhos dos colonos, nas principais vilas brasileiras. Esses colégios eram sustentados pela redízima: percentual sobre o imposto arrecadado das dízimas, um imposto de dez por cento sobre bens que entravam na Colônia pelos portos, principalmente o açúcar.

Essa forma de educação fornecida por meio dos Jesuítas durou até meados do século XVIII, quando o Marquês de Pombal, primeiro-ministro português, em 1759, publica o Alvará Régio, extinguindo todos os colégios jesuítas em Portugal e colônias. Por meio desse mesmo alvará, a coroa buscou substituir os colégios jesuítas por meio da criação das denominadas aulas régias.² (CURY, 2018). Nesse modelo de instrução pública, os limites entre espaço público e privado eram difusos.

Avançando um pouco mais, ao longo da história, no período do império (1822-1889) é possível constatar as tensões entre os interesses do campo educacional que estavam relacionadas à educação pública e à educação privada. Fato este que se comprova por meio da Lei n.º 54 de 15 de abril de 1868 da província de São Paulo nos seus art. 15 e 21.

Art. 15. - O ensino primario ou superior poderá ser livremente exercido por particulares, salvas as restricções seguintes:

§ 1.º - Obrigação de fornecer os dados estatísticos necessarios.

§ 2.º - Obrigação de cessar o exercicio do magisterio uma vez convencido o professor de actos immoraes e de máus costumes.

Art. 21. - Nos logares onde não houverem escholas publicas ou deixarem de existir por força da presente lei, o presidente da provincia, ouvindo o inspector geral e este ao do districto e presidente da camara municipal, poderá subvencionar, para o ensino dos meninos pobres, o professor particular mais conceituado, dispendendo para esse fim até a quantia de duzentos mil réis annuaes, com cada professor, tendo em vista o numero de alumnos pobres e o quantum para isso especialmente decretado no orçamento (ALESP, 1868, grafia original).

Essa Legislação possibilita destacar a necessidade do Estado em transferir para esfera privada a prestação de um serviço de sua responsabilidade, isso com o argumento que se tem até os dias atuais, que se refere a falta da capacidade pública

² Cada aula-régia constituía uma unidade de ensino, com professor único, instalada para determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outra e nem pertencia a qualquer escola (CURY, 2018).

para atender a demanda educacional existente. Assim, o Estado reconhece que não dá conta de atender toda a população.

No decorrer da história, a relação público-privado foi se constituindo cada vez mais forte. Isso fica evidenciado, por exemplo, na Constituição de 1934 durante o período da República Nova através do art. 154 que diz: “Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita, primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo” (BRASIL, 1934). Desse modo, as instituições particulares que ofertassem o ensino primário ou profissional de forma gratuita ficariam isentas de pagar tributos ao governo.

Já na CF de 1946 são apresentados nove artigos sobre a Educação e a Cultura, entre eles o art. 168 que no inciso IV aborda a relação público-privado: “[...] as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores” (BRASIL, 1946). Nesta Constituição, também é tratado da obrigatoriedade de investimentos na educação vinculados aos impostos arrecadados.

Foi nessa época, que houve a criação do Sistema S no Brasil que se iniciou com o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), no ano de 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), no ano de 1946. A criação desses dois serviços representa o resultado de um sistema, que é destinado a educação profissional e que veio concorrer com o financiamento público para a educação. É importante destacar que esses dois serviços foram criados pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) e pela Confederação Nacional do Comércio (CNC). Nessa direção, percebe-se como esses atores da esfera privada vão adentrando no campo da educação pública e vão concorrendo com os financiamentos públicos para oferecer serviços e formações no âmbito da educação profissional.

É possível observar esse movimento também na elaboração da primeira LDB, Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em que os debates foram marcados pela disputa entre o público e o privado. Liderados pelos defensores da escola pública, sobretudo através do educador Anísio Teixeira e aqueles que eram contra à maior intervenção do Estado na educação, sob forte liderança da Igreja Católica (ESQUINSANI, 2021). Esses influenciaram o texto da lei ao “dispor marcos em relação ao financiamento da educação brasileira, balizados ora por interesses públicos, ora pelas vitórias políticas da iniciativa privada” (ESQUINSANI, 2021, p. 3).

Um pouco mais adiante, no governo de João Goulart (1961-1964), foi reforçada a necessidade da titularidade do Estado pela educação, mas isso não significou neutralizar a ação privada, pelo contrário, os representantes dos setores privados da educação e a Igreja Católica continuavam exercendo influência ao passarem a figurar como membros tanto do Conselho Federal quanto dos Conselhos Estaduais de Educação (PIRES; PERONI, 2019).

A Lei 5.692, de 11 de agosto 1971, instituída no período da ditadura militar, colocou como compulsória a profissionalização em todo ensino de 2.º grau. Ramos (2012) defende que essa legislação pode ser considerada o ponto de maior impacto na estruturação da educação brasileira. O fato é que o governo brasileiro buscava, com a profissionalização compulsória, reter a demanda de alunos para as universidades e formar mão de obra para o mercado de trabalho articulando assim a negação do acesso ao ensino superior, visando a formação voltada apenas para atender as leis do mercado e os interesses do grande capital.

É a partir da CF de 1988 que a relação entre o público e o privado na educação brasileira vai ficando mais explícita. Pinto (2018) observa que “nos primeiros anos de vigência da CF de 1988, pode-se dizer que prevaleceu a lógica do recurso público para o setor privado como exceção” (PINTO, 2018, p. 855). O artigo 213 dessa Constituição deixa algumas evidências no que se refere à transferência de recursos públicos para o setor privado ao determinar que podem ser destinados recursos públicos para escolas comunitárias³, confessionais⁴ ou filantrópicas⁵. Concedendo, assim, a possibilidade de novas formas de repasses públicos para a educação privada. Como está explicitado:

Art. 213. Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

I - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;

³ Criadas e mantidas pelas comunidades, orientadas para as necessidades da coletividade, prestadoras de serviços de interesse público, sem pertencer à esfera estatal (SCHMIDT, 2010).

⁴ As escolas confessionais foram os primeiros educandários criados no Brasil pelos jesuítas sob o regime do padroado, que vinculava estreitamente o Estado à Igreja Católica (SCHMIDT, 2010).

⁵ Trata-se de uma sociedade sem fins lucrativos (associação ou fundação). Para ser reconhecida como filantrópica pelos órgãos públicos, a entidade precisa comprovar ter desenvolvido, no mínimo pelo período de três anos, atividades em prol aos mais desprovidos, sem distribuir lucros e sem remunerar seus dirigentes. Disponível em: <https://www.filantropia.org/informacao/2427-qual-o-conceito-de-entidade-filantrópica>. Acesso em: 1 nov. 2021.

II - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 1º Os recursos de que trata este artigo poderão ser destinados a bolsas de estudo para o ensino fundamental e médio, na forma da lei, para os que demonstrarem insuficiência de recursos, quando houver falta de vagas e cursos regulares da rede pública na localidade da residência do educando, ficando o Poder Público obrigado a investir prioritariamente na expansão de sua rede na localidade (BRASIL, 1988).

A respeito disso, Dourado (2007) pondera que com a promulgação dessa Constituição ocorreram modificações acentuadas e importantes na educação, “[...] que garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação” (DOURADO, 2007, p. 926).

Por meio da mencionada vinculação, a qual foi definida pelo art. 212 da CF, são determinados os percentuais mínimos que deverão ser aplicados anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino, sendo 18% para a União e 25% para os Estados, Municípios, e Distrito Federal (BRASIL, 1988). Assim, é possível concretizar a viabilização de recursos para as ações com o propósito de garantir o direito à educação previsto no art. 6º CF de 1988, que reconheceu esse como o primeiro dos direitos sociais. Consta ainda, no art. 205, que a promoção da educação é dever do Estado e da família, devendo ser incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Neste sentido, é dever do Estado garantir o direito à educação por meio da viabilização de recursos e pela promoção de políticas educacionais que visem uma educação pública, gratuita e de qualidade que atenda aos anseios da sociedade. Quando se direciona recursos públicos para o setor privado, o dinheiro público se torna escasso para a implementação de melhorias na educação pública, e isso compromete o supracitado direito previsto na carta magna.

A respeito de como a relação entre o público e privado vem se configurando na educação do estado do Rio Grande do Norte, um estudo realizado por Diniz e Garcia (2018) apontou a existência de algumas organizações de interesse privado atuando como parceiras da SEEC/RN no ano de 2018 para a oferta de serviços educacionais. Entre elas, os Institutos: ICE, Sonho Grande, Natura e Unibanco e a Fundação Telefônica Vivo.

É importante salientar, que embora essas parcerias não estivessem necessariamente ligadas à implantação da Reforma do EM no RN, é preciso reconhecer que “essas empresas atuam em amplo espectro de funções, influenciando, sobremaneira, a forma como as políticas públicas de educação vêm sendo efetivadas” (DINIZ; GARCIA, 2018, p. 1).

Diante de todo o exposto, para que as implementações atuais previstas na Lei 13.415/2017 ocorram nas escolas da Rede Estadual no Estado do Rio Grande do Norte, é imprescindível que exista investimento para a efetivação de sua implementação, bem como investigar se há parcerias público-privadas sendo firmadas para esse fim.

Portanto, este trabalho tem como objetivo geral: analisar as parcerias público-privadas com vistas à implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) na rede estadual pública de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional.

Articulados a este objetivo mais amplo, seguem os objetivos específicos que pautaram este trabalho:

1. Analisar a reforma do Ensino Médio no contexto político educacional do Brasil no período de 2000 a 2021;
2. Discutir como ocorre a relação público-privado na educação brasileira e na reforma do Ensino Médio;
3. Identificar e analisar as parcerias público-privadas na reforma do Ensino Médio da rede estadual de educação do RN e as implicações para a educação profissional.

Com a finalidade de atender aos objetivos propostos para esta dissertação, a referida pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa por meio de um estudo bibliográfico, documental e de campo, desenvolvida na perspectiva do materialismo histórico-dialético.

Para Triviños (1987), a abordagem de cunho qualitativo trabalha os dados buscando seu significado, tendo como base a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. Nesse sentido, a abordagem qualitativa procura captar não só a aparência do fenômeno como também sua essência, procurando explicar sua origem, relações e mudanças, tentando intuir as consequências.

Esta pesquisa também se configura como bibliográfica, pois “[...] se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos

impressos, livros, artigos, teses, etc.[...]" (SEVERINO, 2002, p. 131), e documental que de acordo com Gil (2014, p.51) "vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico", ou seja, "[...] consiste na exploração das fontes documentais". É também uma pesquisa de campo, pois coleta a informação no local em que acontecem os fenômenos e trabalha com dados e fatos colhidos da própria realidade (LAKATOS, 2008).

O referido estudo foi realizado na perspectiva do materialismo histórico-dialético, pois contempla a apropriação crítica e interveniente do processo histórico para a compreensão do fenômeno no presente, no intuito de possibilitar um conhecimento cíclico, em processo de evolução, que rebata os trabalhos meramente confirmatórios, politicamente inofensivos e ideologicamente difusos (TAMBARA, 2000).

Para Marx (1818-1883), conhecimento teórico é necessariamente conhecimento político. Nesse sentido, "[...] o Materialismo Histórico e Dialético não é algo que se aplique mecanicamente a uma realidade, mas uma estratégia de complexificação da consciência" (BARBOSA JÚNIOR, 2002, p. 59). Assim, é importante descobrir a lei do fenômeno, cuja investigação se ocupa. Visto que,

a investigação sobre políticas educacionais implica, portanto, no resgate da historicidade do fenômeno, buscando investigá-lo sob a perspectiva histórica no sentido de desvelar os conflitos, contradições, interesses e ideologias que estão por detrás da implementação de tais políticas e, neste sentido, é preciso reconhecer o campo das políticas educacionais como um domínio de investigação histórica, resgatando a historicidade cíclica e superando a investigação puramente narrativa e descritiva dos fatos (PIRES, 2000, p. 132).

Nessa direção, as formulações sobre o método são rigorosamente históricas e apresentam extrema conexão com o real, o que faz compreender a relação do objeto de estudo em questão, com a realidade concreta do campo empírico situada historicamente. Portanto, o materialismo histórico "se trata de uma teoria profundamente enraizada nas condições de vida da humanidade de seu tempo, que deve ser historicizada, isto é, vista no seu tempo-espço" (CIAVATTA, 2022, p. 3). É oportuno enfatizar que a dialética é um dos pilares do método. A dialética, de acordo com Frigotto (1991, p. 75) "[...] situa-se no plano de realidade, no plano histórico, sob a forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos".

Assim, o materialismo histórico-dialético contribui para a compreensão do fenômeno estudado, ao entender que a educação, seus sujeitos e suas relações são históricos, concretos e dinâmicos, auxiliando na formulação de estratégias e procedimentos que materializaram a construção e reflexão dos dados deste estudo. Dessa forma, buscamos não abordar o objeto de estudo dessa pesquisa de forma isolada enquanto uma política educacional. Mas, nos propomos a entender todo o processo histórico que antecedeu a sua elaboração, seu contexto de origem, os sujeitos e os interesses envolvidos, da formulação até os primeiros movimentos com vistas a sua implementação na rede estadual de educação pública do RN.

Assim, foram realizadas entrevistas com gestores que compõem o corpo técnico da SEEC/RN, entre eles um representante da Subcoordenadoria de Ensino Médio (SUEM), e outro representante da Subcoordenadoria de Educação Profissional (SUEP), ambos indicados pelos seus respectivos subcoordenadores.

As entrevistas foram agendadas por telefone e via *WhatsApp* e ocorreram na sede da SEEC/RN mediante apresentação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual continha os dados da pesquisa e os procedimentos éticos estabelecidos. Por esse termo o participante concordava em conceder a entrevista, sendo-lhe assegurado sobre a possibilidade de se negar a responder eventuais questões solicitadas. Além disso, lhe era garantido o direito de autorizar ou não que sua identidade fosse revelada. O documento também solicitava que as informações prestadas fossem utilizadas na investigação (construção da dissertação) e eventualmente em publicações científicas.

As entrevistas foram realizadas em horários determinados pelos entrevistados nos dias 04/03/2022 na Subcoordenadoria de Educação Profissional, 06/03/2022 no Gabinete do Secretário de educação e 08/03/2022 na Subcoordenadoria de Ensino Médio. Ressaltamos que todo o processo foi marcado por total cordialidade por parte dos entrevistados, desde o agendamento até a realização das entrevistas que ocorreram pontualmente nos dias agendados.

Para realização das entrevistas, seguimos um roteiro⁶ com questões semiestruturadas previamente estabelecidas buscando atingir os objetivos propostos,

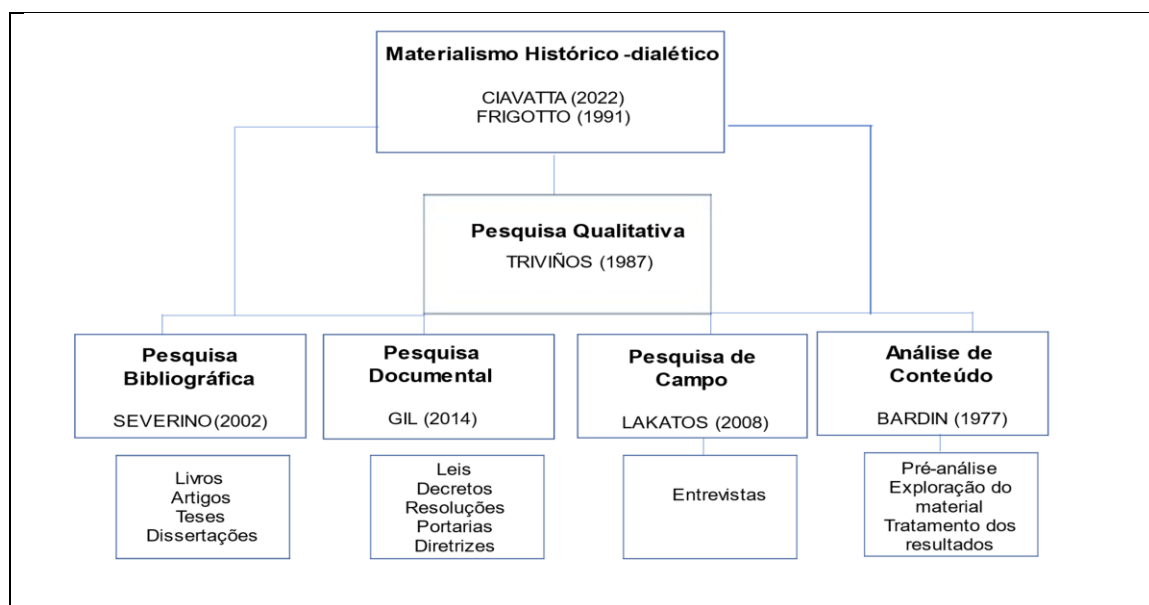
⁶ Algumas questões foram elaboradas tendo como referência um questionário direcionado aos gestores, desenvolvido pelo projeto de pesquisa intitulado “A reforma do Ensino Médio (Lei no 13.415/2017): implicações para as redes estaduais e institutos federais da região Nordeste”, coordenado pelo professor Dr. Dante Moura no PPGEP/IFRN.

possibilitando fazer alterações da ordem, quando foi necessário, para melhor clareza das respostas dos entrevistados. Contudo, em cada entrevista houve, em alguns momentos, desdobramentos que permitiu questões que não estavam contempladas inicialmente. As informações orais foram captadas por meio de gravador de voz, com o uso de aparelho celular, transcritas e posteriormente os dados foram organizados, tratados e analisados considerando o rigor científico, respeitando as informações coletadas e seus possíveis tratamentos, por técnicas da Análise de Conteúdo adotada por Bardin (1977) que a define como,

[...] um “conjunto de técnicas de análise das comunicações” (quantitativos ou não que aposta no rigor do método como forma de não se perder na heterogeneidade do seu objeto, visa obter por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores e conhecimentos relativos às condições de variáveis inferidas nas mensagens (BARDIN, 1977, p. 31, grifo da autora).

Essa etapa da pesquisa foi fundamental. Pois, assim como Silva (2017, p. 155), entendemos que “a materialidade da pesquisa de campo perpassa pela compreensão de que o conhecimento se constituiu numa permanente relação dialética, onde aparência e essência se fundem na formulação de uma dada realidade”. Para tanto, procuramos, por meio da análise das entrevistas realizadas, responder à questão norteadora dessa dissertação. A Figura 1 apresenta a síntese teórico-metodológica da pesquisa.

Figura 1 – Síntese Teórico-Metodológica da Pesquisa



Fonte: Elaboração Própria, 2022.

Feita a caracterização da pesquisa e o percurso teórico-metodológico, apresentamos a sua organização. Do ponto de vista estrutural, esta dissertação, encontra-se organizada em quatro seções. A primeira, que é composta pela introdução.

A segunda seção, intitulada “a reforma do ensino médio (lei 13.415/2017) no contexto político educacional do Brasil (2000-2021)”, tem por objetivo analisar a reforma do Ensino Médio no contexto político educacional do Brasil no período de 2000 a 2021. Aborda as principais políticas educacionais criadas para o Ensino Médio até a aprovação da Lei Federal n.º 13.415/2017 e as principais mudanças que ocorreram em relação ao ensino médio brasileiro, os quais refletiram no campo educacional, tendo como ponto de partida os anos 2000 até ser instituída a atual reforma do Ensino Médio. Apresenta o contexto da aprovação da lei em questão, amplia a discussão a respeito dos itinerários formativos propostos e a proposição de educação profissional presente reforma.

A terceira seção, intitulada “a relação entre o público e o privado na educação brasileira e na reforma do ensino médio”, tem por objetivo discutir como ocorre a relação público-privado na educação brasileira e na reforma do Ensino Médio. A pesquisa trata sobre como se constitui a relação entre público e privado na educação brasileira, sua origem e concepções, quais os fios condutores dessa relação, quais os sujeitos envolvidos e como se articulam por meio das parcerias público-privadas. Por fim, apresenta como a lei 13.415/2017 preconiza a relação-público privado e quais os prejuízos para a educação profissional decorrentes dessa relação.

A quarta seção, cujo título é “as parcerias público-privadas na implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual pública de educação do Rio Grande do Norte e as implicações para a educação profissional”, tem por objetivo identificar e analisar as parcerias público-privadas na reforma do Ensino Médio da rede estadual de educação do RN e as implicações para a educação profissional.

Apresenta a análise dos dados coletados a partir da pesquisa de campo realizada, buscando imprimir um olhar criterioso, relacionado ao objeto de estudo que foi determinante para a concretização desse trabalho dissertativo. Para isso, em diálogo com as entrevistas realizadas, apresenta as primeiras ações de implementação da reforma no âmbito do RN, discute a educação profissional de nível médio ofertada na rede estadual e como está sendo organizada a oferta do IFTP. Mostra como vem ocorrendo a relação público-privado no âmbito estadual desde a

aprovação da Lei 13.415/2017 e por fim, apresenta as negociações no âmbito da SEEC/RN com vistas a implementação do IFTP por meio de parcerias e quais as implicações das parcerias público-privadas para a educação profissional. Finaliza-se, assim, com as considerações finais da pesquisa realizada.

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO (LEI 13.415/2017) NO CONTEXTO POLÍTICO EDUCACIONAL DO BRASIL (2000-2021)

Esta seção tem por objetivo analisar a reforma do Ensino Médio no contexto político educacional do Brasil no período de 2000 a 2021. Para isso, aponta as principais políticas educacionais criadas para o Ensino Médio até a aprovação da Lei Federal n.º 13.415/2017.

É sabido que, ao longo dos anos, o Ensino Médio brasileiro passou por algumas mudanças até chegar a atual reforma. Essas mudanças foram ocasionadas de acordo com interesses políticos, econômicos e sociais de determinados governos. As políticas criadas foram importantes e decisivas para haver avanços nessa importante etapa da Educação Básica, embora se saiba que algumas medidas sempre causam impactos e até mesmo incertezas para os sujeitos envolvidos no processo.

Em fevereiro de 2017, no governo do então presidente Michel Temer, foi sancionada a Lei Federal n.º 13.415/2017 que se refere a atual Reforma do Ensino Médio. Ela regulamenta como será o Ensino Médio ofertado no país a partir de sua vigência. Cabendo às redes de ensino, se adequar ao que ela propõe e como irão viabilizar as medidas cabíveis.

Desse modo, a seção está organizada em quatro subseções sendo: a primeira (2.1) “O Estado e as políticas para o Ensino Médio nas duas primeiras décadas do século XXI”, a segunda (2.2) “O contexto da elaboração e aprovação da Lei 13.415/2017”, a terceira (2.3) “A reforma do Ensino Médio e os itinerários formativos” e a quarta (2.4) “A Educação Profissional na Reforma do Ensino Médio”.

2.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO NAS DUAS PRIMEIRAS DÉCADAS DO SÉCULO XXI

Para principiar a discussão aqui proposta, torna-se importante apresentar brevemente alguns conceitos fundamentais no que se refere a definição de Estado, o ato de governar e de políticas públicas. Nesse sentido, iniciamos trazendo o conceito apresentado por Coelho que define o Estado como uma

[...] organização que exerce o poder supremo sobre o conjunto de indivíduos que ocupam um determinado território. E quando falamos de exercício do

poder, estamos nos referindo à capacidade de influenciar decisivamente a ação e o comportamento das pessoas. Estado e poder são, portanto, dois termos indissociáveis. Mas a capacidade de uma organização exercer o poder sobre o conjunto de indivíduos que ocupa um território não é suficiente para definir o Estado (COELHO, 2012, p. 13).

É importante destacar que o termo Estado “já foi definido ao longo da história por muitos autores e ainda hoje apresenta sentidos antagônicos a partir da perspectiva política de quem o assume” (SILVA, 2017, p. 31). No entanto, é fundamental entender a sua essência na perspectiva marxiana.

Para Marx “o Estado é um órgão especial que surge em certo momento da evolução histórica da humanidade, e que está condenado a desaparecer no decurso da mesma evolução” (MARX, 2003, p. 10). O mesmo ainda enfatiza que o Estado “nasceu como instrumento nas mãos da classe dominante, com o fim de manter o domínio desta classe sobre a sociedade, e desaparecerá quando o domínio desta classe desaparecer” (MARX, 2003, p. 10). O Estado originou-se por meio da divisão social do trabalho e para que ele possa existir é necessário haver a divisão de classes.

De acordo com Carnoy (1988), o Estado é a expressão política da classe dominante, sem ser originário de um complô de classe. “Uma instituição socialmente necessária, exigida para cuidar de certas tarefas sociais necessárias para a sobrevivência da comunidade” (CARNOY, 1988, p. 69). Sendo assim, o Estado enquanto instituição possui um papel fundamental, necessário para a sobrevivência de uma nação no contexto de sua organização política, social e econômica.

Sobre a concepção marxista de Estado, Carnoy avalia que Marx colocou o estado em seu contexto histórico e o submeteu a uma concepção materialista da história. “Não é o estado que molda a sociedade, mas a sociedade que molda o Estado” (CARNOY, 1988, p. 66). Nesse sentido, é importante ressaltar que a sociedade influencia como o Estado governa. Reforçando a ideia de Carnoy (1988) trazemos Poulantzas o qual considera que

[...] o Estado organiza e reproduz a hegemonia de classes, ao fixar um campo variável de compromissos entre as classes dominantes e as classes dominadas, ao impor muitas vezes até às classes dominantes certos sacrifícios materiais a curto prazo com o fim de permitir a reprodução de sua dominação a longo termo (POULANTZAS, 1980, p. 213).

Nessa direção, faz-se necessário salientar que a arte de bem governar, as virtudes ou habilidades, ou capacidades que exigem do bom governante, as várias

formas de governo, a distinção entre o bom e o mau governo, referem apenas a um dos dois sujeitos da relação, aquele que está no alto e que se torna, deste modo, o verdadeiro sujeito ativo da relação (BOBBIO, 2020). As formas de governo estão intimamente ligadas aos interesses políticos e econômicos envolvidos no processo e são determinadas por quem detém o poder naquele dado momento.

Para Nogueira (2001) governar é, antes de tudo, agir sobre recursos e pessoas; ainda para este autor, governar tem muitos sentidos e implica em diversas atividades que estão conexas e podem ser associadas a um conjunto de verbos ativos. Portanto, governar

[...] vincula-se a ideia de **ordenar**, tanto no sentido de dar ordens quanto no de pôr em ordem, organizar. Relaciona-se assim com o **coordenar**. É também indissociável do **dirigir** sobretudo no sentido de dar direção e indicar rumos. Quem governa pode **comandar e liderar**. Opera como alguém capaz de **dominar**, já que reúne condições de pressionar coagir, coibir, manipular, influenciar, persuadir. Governar é também **executar**, no sentido de realizar e implementar. Pode significar **empreender**, já que se espera que o governante tenha iniciativa e saiba escapar dos obstáculos que o constroem. Quem governa **administra**, isto é, toma providências e soluciona. Além do mais, **planeja**, propõe metas e caminhos factíveis. O governar está igualmente vinculado ao **representar** tanto porque o governante deve refletir os governados (ser um representante deles), quanto porque costuma fazer as vezes, de representar um papel, simular e dissimular. O governar ainda se associa ao **legislar**, não tanto no sentido de fazer leis, mas acima de tudo no de aplicar leis e garantir que elas sejam respeitadas. Trata-se de um ato todo voltado para o **interagir**. negociar, trocar, dialogar, articular, promover a cooperação. E não tem como separar a ideia de **mobilizar**, agregar pessoas, seja para construir apoios para si próprio, seja para melhorar a performance global da comunidade (NOGUEIRA, 2001, p. 105-106, grifos nossos).

Governar, então, significa liderar um processo coletivo com o intuito de zelar pelo bem comum. “O bom governante é tão determinante quanto a boa lei. Um mau governante deve encontrar nas leis um freio que o coíba e o discipline, assim como uma boa lei, só pode frutificar se encontrar bons homens para defendê-la e aplicá-la” (NOGUEIRA, 2001, p. 102). Portanto, o ato de governar pressupõe habilidades que se fazem necessárias para o governante poder atuar de forma eficaz e que atenda aos anseios da sociedade.

Frente ao exposto, na atualidade o governo é entendido como a instância máxima de administração executiva, geralmente reconhecida como a liderança de um Estado ou uma nação (OLIVEIRA, 2015). É nesse cenário que as políticas públicas são construídas, sendo tão essenciais para melhorar a vida de uma sociedade. O seu sucesso deve-se não só a quem as pensou e as idealizou, mas principalmente, na

forma como são aplicadas e implementadas. Para isso, é importante entender o que é uma política pública e qual a sua relevância no campo social. Saravia (2006) ressalta que como uma perspectiva mais operacional, a política pública é

[...] um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos (SARAVIA, 2006, p. 29).

Desta forma, as políticas públicas são um conjunto articulado e estruturado de ações e incentivos que buscam alterar uma realidade em resposta a demanda e aos interesses dos atores envolvidos. No que se refere a origem de uma política pública, Martins (2007) pontua que

[...] uma política pública é fruto de um processo de decisão política, usualmente consubstanciado em uma disposição normativa (lei, decreto, documento de governo [...]) que demanda competência autorizativa no âmbito governamental (executivo ou, na maior parte das vezes, executivo e legislativo) (MARTINS, 2007, p. 4).

Cada política pública passa por diversos estágios desde a sua inclusão na agenda que é a inserção na lista de prioridades do poder público até a sua avaliação que consiste na última etapa em que se faz sua mensuração e análise, depois, dos efeitos produzidos na sociedade. Após ser incluída na agenda, a política passa então para a etapa da elaboração, depois formulação, em seguida a implementação, posteriormente a execução e o seu acompanhamento até chegar na avaliação (SARAVIA, 2006). Até que os efeitos da política pública alcancem os resultados esperados na sociedade é necessário vencer várias barreiras de cunho político, econômico e social.

A respeito das políticas públicas, Araujo (2019, p. 76) alerta para o fato de que “toda política é também um espaço de interação social, sendo objeto de aceitações, rejeições ou reinterpretaciones. Ela deve ainda ser considerada principalmente segundo as estruturas criadas e não conforme as finalidades explicitadas.” Isso é o que ocorre quando as políticas públicas são criadas e implementadas, muitas vezes elas conseguem atingir os objetivos pelos quais foram propostas por meio da aceitação e outras vezes ocorre a rejeição por parte da sociedade.

No decorrer dos anos, várias políticas públicas educacionais foram criadas no país e cada uma delas teve sua necessidade e importância conforme os anseios do

Estado, dos seus governantes e da população em geral. É importante salientar que muitas dessas políticas públicas foram motivadas por interesses das classes dominantes.

A história mostra que, no Brasil, houveram diferentes governantes e que estes deixaram marcadas a sua trajetória política e suas contribuições para com a sociedade em vários aspectos. Assim, “a eleição para a presidência da república, conquista das lutas pela democratização do Estado, é garantida pela Constituição Federal e se efetiva com os limites históricos de nossa formação social” (DOURADO, 2019, p. 07). Neste sentido, as gestões presidenciais no decorrer da história, através do processo de democratização, deixaram marcas no campo educacional.

O Ensino Médio, última etapa da Educação Básica brasileira, vem passando por muitas mudanças ao longo dos anos, especialmente por se tratar de uma etapa decisiva na vida dos jovens brasileiros com vistas a prepará-los para inserção no mundo do trabalho e para continuidade dos estudos por meio do ingresso ao ensino superior.

Nessa discussão, tomamos como recorte temporal as duas primeiras décadas do século XXI. Por isso, o nosso ponto de partida sobre as principais políticas voltadas para o Ensino Médio é o período que marcou o primeiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva⁷ (2003-2006; 2007-2010; 2023-2026) atual presidente do Brasil (2023).

Luiz Inácio Lula da Silva foi o Primeiro presidente eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT)⁸. Segundo o seu partido nos seus dois primeiros mandatos, o mesmo defendeu a combinação entre crescimento econômico, desenvolvimento sustentável e inclusão social, com distribuição de renda, ampliação do emprego, redução da pobreza e promoção da soberania nacional.

Na visão de Frigotto (2011, p. 237), “as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o governo Lula tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário, com consequências para todas as áreas”. É oportuno

⁷ Após três campanhas eleitorais frustradas, Lula foi finalmente eleito presidente da República em 27 de novembro de 2002. Ex-sindicalista e ex-metalúrgico, foi o primeiro operário eleito presidente no Brasil (INSTITUTO LULA, 2021). Disponível em: https://institutolula.org/biografia#ancora_04. Acesso em mai./2021.

⁸ De acordo com o site institucional desse partido, o mesmo surgiu como agente promotor de mudanças na vida de trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas. Foi oficializado partido político em 10 de fevereiro de 1980, pelo Tribunal Superior de Justiça Eleitoral (PARTIDO DOS TRABALHADORES, 2021).

também destacar que, de acordo com Dourado (2019, p. 03), “a história da formação social brasileira é marcada por importantes movimentos e lutas [...] resultantes dos desafios postos pelos movimentos sociais e desafiados pela força dos interesses externos”.

Ainda de acordo com esse autor, “é importante ressaltar a ocorrência de avanços nas arenas tradicionais do poder político no sentido de alargamento dos direitos sociais e coletivos, entre eles, a educação nos governos Lula (2003/2010)” (DOURADO, 2019, p. 08). Desta forma, este governo tinha por objetivo ampliar os direitos sociais por meio da criação de diversas políticas de cunho social destinados às camadas mais pobres da sociedade. A respeito disso, o referido autor avalia que esta proposição ocorria

[...] visando à ampliação dos direitos sociais e, portanto, à materialização da CF 1988, sem romper, contudo, com o processo de globalização e suas macropolíticas direcionadas à expansão do capital, sobretudo pelo crescente processo de financeirização e dos ajustes decorrentes desse processo (DOURADO, 2019, p. 08).

A respeito desse projeto societário idealizado, Frigotto (2011, p. 237) pontua que entre os novos desdobramentos estava aquilo que os “clássicos brasileiros do pensamento crítico definiram como *revolução nacional*, capaz de abrir amplo acesso aos bens econômicos, sociais, educacionais e culturais por parte da grande massa até hoje submergida”. De fato, grande parte da população brasileira se encontrava numa situação precária, tendo seus direitos sociais negados, sendo uma das populações mais desiguais do mundo.

Com sua história marcada por uma efetiva atuação sindical que se apresentava de forma contrária as leis mercantis, Lula, mostrava-se disposto a um novo encaminhamento da política e do governo. Desta forma, tinha como meta, assim como preconizava seu programa de governo, construir um “Brasil para todos”, baseado em três pilares: crescimento, emprego e inclusão social. Frigotto (2011) comenta que

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma (FRIGOTTO, 2011, p. 241).

Nesse sentido, no tocante ao campo educacional, pode-se afirmar que os primeiros quatro anos de mandato de Lula podem ser caracterizados, no que se refere à Educação Básica, “[...] pela ausência de políticas regulares e de ação firme no sentido de contrapor-se ao movimento de reformas iniciado no governo anterior” (OLIVEIRA, 2009, p. 198). Contudo, ocorreram algumas ações e uma diversidade de programas com o foco entre os mais vulneráveis.

No que concerne ao Ensino Médio, foi mantida a estrutura do Ensino Médio propedêutico e criada a Educação profissional Técnica de Nível Médio com a revogação do Decreto n.º 2.208⁹ de 17 de abril de 1997 instituído no governo de FHC, por este receber muitas críticas em razão de afastar a “possibilidade de uma formação mais plena, o mesmo foi substituído pelo Decreto n.º 5.154/2004 que promoveu novas possibilidades de um currículo integrado do ensino médio com a educação profissional” (ZDEBSKI; CORSO, 2015, p. 11790). Assim, ressalta-se o Decreto n.º 5.154¹⁰ de 23 de julho de 2004, que pressupõe a integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. A respeito dos movimentos em torno do supracitado Decreto, Ferretti (2016) destaca que:

No primeiro governo Lula, alguns dos educadores que contestavam as medidas educacionais adotadas pelos governos de Fernando Henrique Cardoso foram incorporados ao MEC e tentaram transformar as críticas em proposições de política para a educação básica tendo como referência os princípios e postulados da educação politécnica e da escola unitária, enunciados por Marx e Gramsci. Os seminários nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, realizados pela então Secretaria do Ensino Médio e do Ensino Técnico (SEMTEC) do MEC em 2003, e a proposição e posterior aprovação do Decreto 5.154/2004 representam movimentos nesse sentido (FERRETI, 2016, p. 81-82).

Ainda de acordo com Ferretti (2016), dois movimentos relativamente simultâneos foram realizados pelos educadores afinados com os fundamentos teóricos e políticos que impulsionaram o Decreto 5.154/2004 na sua origem

[...] um deles referiu-se à produção de textos, a exemplo do Documento- Base sobre a Educação Profissional, de 2007 e do Programa Ensino Médio Inovador, de 2009, por meio dos quais foram sugeridas indicações teóricas e formas práticas de implementação do que propunha, em termos de fundamentação, o Decreto 5.154/2004. Outro foi realização de encontros e seminários com a finalidade de submeter à Câmara de Educação Básica do

⁹ Regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 1997).

¹⁰ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

Conselho Nacional de Educação (CNE) proposições de mudanças nas Diretrizes Curriculares, tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional Técnica de Nível Médio de modo que se adequassem àqueles fundamentos a fim de garantir a formação unitária de caráter politécnico e omnilateral (FERRETI, 2016, p. 82).

Tais ações resultaram na proposição do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)¹¹ e na constituição da Rede Federal de Educação Profissional, tendo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), como instituição para viabilizar a implementação da Educação Profissional Técnica integrada ao Ensino Médio.

Para promover o acesso dos jovens egressos do Ensino Médio ao Ensino Superior, Lula visou a expansão e duplicação das matrículas na educação superior pública federal com a criação, consolidação e interiorização de universidades e Institutos Federais. Dourado (2019) comenta que aliado a esse processo

[...] ações e políticas foram desencadeadas para atender ao setor privado, tendo por centralidade o financiamento via reestruturação e expansão do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e a criação do Programa Universidade para Todos (ProUni), (DOURADO, 2019, p. 9).

Assim, os estudantes, oriundos das classes mais desfavorecidas puderam ter acesso ao ensino superior por meio do Programa Universidade para Todos (ProUni)¹² Lei n.º 11.096 de 13 de janeiro de 2005 e do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES)¹³ Lei n.º 10.260 de 12 de julho de 2001. Com isso, além de promover uma política de inclusão desse público alvo, que desta forma pôde ter mais acesso a essa modalidade de ensino, também promoveu benefícios às universidades privadas cadastradas nesses programas, atendendo, de certa forma, aos interesses desse setor.

¹¹ constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam da educação básica – compreendendo suas etapas e modalidades – à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica (OLIVEIRA, 2009, p. 204).

¹² O ProUni é um programa do governo federal/ MEC que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% a estudantes em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica (DOURADO, 2019).

¹³ O Fies é um programa do Ministério da Educação destinado a financiar estudantes de cursos de graduação regularmente matriculados em instituições de ensino não gratuitas cadastradas no programa (DOURADO, 2019).

Em 2007, houve a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da educação (FUNDEB)¹⁴ por meio da Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007. Que veio substituir o FUNDEF instituído pela Lei n.º 9.424, de 20 de dezembro de 1996, que entrou em vigor em 1998 no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e se estendeu até o ano de 2006 do governo Lula.

Com a criação do FUNDEB, ocorreu uma ampliação nos gastos federais com a educação básica. Sua validade foi estabelecida para o período 2007-2020 e sua implantação iniciou-se em 1º de janeiro de 2007, sendo plenamente concluído no terceiro ano de sua vigência (FERREIRA, 2014). O novo fundo incorporou a Educação Infantil e o Ensino Médio, antes não contemplados. Frigotto (2011) considera que este fundo ampliou, positivamente, o universo de atendimento, sem, contudo, ampliar, proporcionalmente, os recursos.

Outro ponto de destaque, foi a criação, em 2007, do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), tornando-se uma referência desenvolvida nesse governo para servir de indicador de qualidade na educação. Este índice mede o desempenho do sistema, numa escala que vai de zero a dez. O IDEB foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC), com a finalidade de mostrar as condições de ensino no país. A média seis a ser alcançada no índice considerou o resultado obtido pelos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), quando aplicada a metodologia do IDEB em seus resultados educacionais.

A partir da análise dos indicadores do IDEB, o MEC ofereceu apoio técnico e financeiro aos municípios com índices insuficientes de qualidade de ensino. O aporte de recursos se deu a partir da adesão ao “Compromisso Todos pela Educação”¹⁵ e da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR). Com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB (OLIVEIRA, 2009).

¹⁴ O Fundeb, envolvendo o financiamento de todas as etapas e modalidades da educação básica, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 e se direcionava ao Ensino fundamental (DOURADO, 2019).

¹⁵ De acordo com o MEC, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf. Acesso em: 20 jan. 2023.

Em 2008, ocorreu o estabelecimento do Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN), através da Lei n.º 11.378¹⁶, de 16 de julho de 2008. Essa medida representou avanço acerca da valorização dos profissionais da educação pública brasileira. O valor do PSPN serve de referência mínima para os vencimentos iniciais de carreira em todo o território nacional. A Lei instituiu o vencimento inicial mínimo de qualquer uma das carreiras do magistério da educação básica (atividades de docência ou suporte pedagógico).

No ano de 2009, foi instituído o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) por meio da Portaria n.º 971, de 9 de outubro de 2009, DOU Nº 195, de 13 de outubro de 2009 pelo governo federal para ser desenvolvido pelas escolas de Ensino Médio das redes estaduais visando apoiar as Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal no desenvolvimento de ações para o redesenho e a inovação curricular com atividades integradoras a partir dos eixos, trabalho, ciência, tecnologia e cultura e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (SIMIONATO; RIBEIRO, 2015).

Nessa direção, o PROEMI teve como objetivo a melhoria da qualidade do Ensino Médio não profissionalizante nas escolas públicas, propondo revisões e alterações nas questões curriculares. O programa possibilitou que parcerias entre a esfera pública e o setor privado pudessem ser firmadas com o propósito de buscar a expansão do Ensino Médio por todo o país.

Ainda, no ano de 2009, aconteceu a aprovação da Emenda Constitucional nº 59¹⁷, de 11 de novembro de 2009, que instituiu a ampliação da Educação Básica obrigatória dos 4 a 17 anos, tornando assim a obrigatoriedade da oferta e universalização de toda a Educação Básica, iniciando pela Educação Infantil até o Ensino Médio.

É importante também salientar que nesse período houve a definição de que o Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, devia ser estabelecido por

¹⁶ A Lei nº 11.738/2008, após o reconhecimento de sua constitucionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, passou a ter validade nacional, obrigando a todos os entes federativos ao cumprimento da Lei do Piso (DOURADO, 2019).

¹⁷ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

lei. Este plano visa assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas e o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

Com base no exposto, pode-se afirmar que no governo Lula, houve avanço com relação às políticas de cunho social, sobretudo voltadas para a classe trabalhadora, no entanto, ainda manteve políticas que buscavam atender aos interesses do capital.

No que se refere as principais políticas para o Ensino Médio no governo de Dilma Rousseff¹⁸ (2011-2014; 2015-2016) que também foi eleita pelo Partido dos Trabalhadores e entrou para história como a primeira mulher presidente do Brasil. A mesma apresentou uma proposta de governo com o propósito de aumentar os investimentos para o campo da educação, dando ênfase a uma futura reforma educacional nas estruturas do Ensino Médio e Profissional.

O seu governo teve um novo período político marcado pela possibilidade de um novo projeto para o país com o aprofundamento das mudanças iniciadas no governo Lula, inclusive no que diz respeito a Educação (BASTOS, 2016). Chegou a ser reeleita para o segundo mandato, sendo impossibilitada de concluí-lo devido a um impeachment¹⁹ que sofreu em 2016.

De acordo com Bastos (2016, p. 4, grifos do autor) “[...] o objetivo do governo Rousseff era imenso: *eliminar o rentismo* com a dívida pública como meio sistemático de acumulação de capital, assim, forçar a ampliação do investimento produtivo e em infraestrutura.” Uma forma essencial de ganhar dinheiro da burguesia brasileira desde o início da década de 1980, como afirma este autor.

Acerca da educação, deu continuidade às políticas em curso no governo Lula, sobretudo no primeiro mandato. No ano de 2011 houve a ampliação da educação profissional em seu primeiro ano de mandato, com o estabelecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei

¹⁸ Dilma Vana Rousseff é uma economista e política brasileira, filiada ao Partido dos Trabalhadores e 36ª Presidente do Brasil, tendo exercido o cargo de 2011 até seu afastamento por um processo de impeachment em 2016.

¹⁹ Em 17 de abril de 2016, por 367 votos favoráveis e 137 contrários, a Câmara dos Deputados aprovou a admissibilidade do processo de impeachment da presidente Dilma Rousseff, processo que a partir daí seguiu para o Senado para a decisão final que a tirou da presidência (PRANDI; CARNEIRO, 2018, p. 1).

12.513 de 26 de outubro de 2011. Este programa investe em dois tipos de formação: formação inicial e continuada (FIC) e cursos técnicos em nível médio.

O PRONATEC previa o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para o sistema “S”, para que estudantes do Ensino Médio propedêutico público estadual possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações (MOURA; FILHO; SILVA, 2012). Um estudo realizado por Motta e Frigotto (2017) aponta a dimensão do total dos valores transferidos da União para esse programa nos anos de 2014 e 2015 e o quantitativo destinado ao Sistema S

Em levantamento realizado em julho de 2015 (não publicado), constatamos que a União transferiu recursos para o programa, em 2014, no montante de R\$ 2.648.668.385,35, sendo que R\$ 2.581.208.152,00 foram destinados ao Sistema S. Até junho de 2015, em meio aos cortes na educação, tinham sido transferidos para o Pronatec R\$ 551.413.899,65 e, desse montante, R\$ 518.393.229,20 foram destinados ao Sistema S. Além da quase totalidade dos recursos públicos voltados para o “Ensino Técnico e ao emprego” — parte da sigla do programa — ter sido destinada ao setor privado, os cursos ofertados foram focados na FIC, isto é, em cursos de curta duração e voltados para o trabalho simples ofertados pelo Sistema S (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 361).

Os dados acima vão ao encontro do que afirmam Moura, Filho e Silva (2012, p. 32) quando mencionam que “o PRONATEC [...] elege como parceiros prioritários os serviços nacionais de aprendizagem, controlados pelas entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura, dos transportes etc”. Esse programa criado no governo Dilma deixa claro o processo de financeirização da educação que ocorre visivelmente na Educação Profissional, em que o Estado transfere para organizações ligadas ao setor produtivo a responsabilidade de ofertar um ensino de qualidade que deveria ser de sua responsabilidade.

O Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada. Assim, também é ideia central a submissão da formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado de trabalho (MOURA; FILHO; SILVA, 2012, p. 33).

Em 2012, foi aprovada as Novas diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) que “aparece no cenário educacional como uma possibilidade de enfrentamento das problemáticas históricas e atuais do ensino médio, pois sinaliza para a formação integral do aluno” (ZDEBSKI; CORSO, 2015, p. 11796). Neste sentido, este documento estabelece que toda atividade curricular do ensino médio se

organize a partir do eixo comum – trabalho, ciência, tecnologia e cultura – e que se integre, a partir desse eixo, à totalidade dos componentes curriculares (BRASIL, 2013). Propondo, assim, uma formação integral dos estudantes.

Do ponto de vista de Ciavatta (2005, p. 02) a formação integrada “sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Buscando assim, superar a dicotomia existente entre formação geral e formação para o trabalho.

Ainda em 2012, no governo Dilma Rousseff, foi iniciada a elaboração do projeto de Lei n.º 6.840, de 2013 no âmbito da Câmara dos Deputados, via Comissão Especial destinada a promover discussões, estudos e proposições em torno da reformulação do Ensino Médio (CEENSI), (PINHEIRO, 2017). Essa comissão buscou, incluir na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a jornada em tempo integral no Ensino Médio, modificando a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento, entre outras proposições consequentes” (PINHEIRO, 2017, p. 117). Fato este que sinalizou os primeiros indícios da atual reforma do ensino médio estabelecida pela Lei n.º 13.415/2017.

No ano de 2013, também foi instituído o “Pacto Nacional pela Melhoria de Qualidade do Ensino Médio”, Portaria n.º 1.140, de 22 de novembro de 2013, que passou a ser chamado posteriormente de Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio cujo objetivo principal era de promover a valorização da formação continuada dos profissionais da educação que atuavam no Ensino Médio Público, em conformidade com a LDB e as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

A respeito da referida resolução, Zdebski e Corso (2015, p. 11796) indicam que a mesma apontou “a possibilidade da organização de uma escola de Ensino Médio voltada à realidade do século XXI e integrada às mudanças sociais, econômicas, políticas e culturais de nosso país”. Nesse contexto, é possível inferir que as Novas Diretrizes Curriculares contribuíram para a melhoria da qualidade do ensino médio ofertado nas redes de educação públicas brasileiras.

Com sua Reeleição em 2014, a presidenta Dilma iniciou seu segundo governo com forte resistência do legislativo. “A despeito de ter adotado ajustes mais sintonizados às demandas do mercado, manteve compromisso com a agenda das políticas sociais, com ajustes e redução de recursos” (DOURADO, 2019, p. 9). Sobre

o descontentamento da classe empresarial com o segundo mandato da presidenta, Bastos (2016) analisa que

[...] o problema é que o segundo governo Dilma Rousseff incorreu no custo político de executar a agenda empresarial e conservadora sem, com isso, porém, recriar o amplo apoio empresarial gozado no início do primeiro mandato. Ao contrário, o resultado da virada de política econômica foi aprofundar a perda de lucratividade e o descontentamento empresarial, e também detonar uma grande perda de popularidade inclusive na base de apoio tradicional dos governos do Partido dos Trabalhadores (PT), (BASTOS, 2016, p. 5).

Diante disso, os conflitos sociais se ampliavam de um modo que o governo não conseguia controlar, o que dificultava a conciliação de interesses entre classes. Em um momento de ampliação de conflitos sociais e políticos, e em uma fase de desaceleração do ciclo econômico, o governo preferiu realizar políticas que, teoricamente, apaziguariam a insatisfação empresarial, ainda que prejudicassem seus próprios aliados na base (BASTOS, 2016). A respeito disso, Dourado (2019) explica que

[...] esse cenário complexo, marcado por disputas significativas entre o Congresso e o Governo Federal, agravou-se por conta do novo golpe de Estado, materializado no processo de *impeachment* da presidente Dilma, e pela intensificação de políticas de ajuste fiscal conservadoras que caminham na contramão da consolidação das políticas sociais, resultando, em muitos casos, numa minimização dessas políticas (DOURADO, 2019, p. 9).

Dourado (2019) também destaca que o projeto do Plano Nacional da Educação (PNE) Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, em andamento desde 2010, foi aprovado no Congresso Nacional e sancionado sem vetos pela presidenta, após intensa tramitação e com a participação ativa da sociedade civil e política por meio de envio e disputas de emendas. Nacif e Filho (2019) avaliam que o respectivo PNE estabeleceu as bases sólidas para consolidação do ciclo virtuoso da Educação brasileira iniciado com a Constituição de 1988.

Diante do exposto, foi possível observar avanços ao longo dos dois mandatos de Dilma Rousseff, especialmente no que se refere ao campo educacional, como, por exemplo, a aprovação do novo Plano Nacional de Educação (2014-2024) e das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Com o impeachment que ocasionou a derrubada do governo Dilma, eleita democraticamente pelo povo, a democracia brasileira passou por retrocessos

inestimáveis “[...] os interesses internos e externos juntaram-se e consumaram o golpe antidemocrático das frações burguesas dominantes” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 366). Concordamos com esses autores quando afirmam que “[...] golpes em nossa história sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital — que ‘não tem pátria’, até o momento que interessa” (MOTTA; FRIGOTTO 2017, p. 365, grifos do autor). É evidente que o golpe sofrido no governo Dilma Rousseff representa um grande jogo de interesses das classes hegemônicas. Assim,

o golpe que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada de manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento escolar básico (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Nesse sentido, com o golpe da presidenta Dilma Rousseff consumado em agosto de 2016, a democracia do país conquistada após a ditadura militar, e legitimada pela CF de 1988, sofreu um baque com grandes proporções para a nação.

A seguir, será discutido o contexto no qual ocorreu a criação da Medida provisória que deu origem a atual reforma do ensino médio (Lei 13.415/2017), como foi idealizada, quais fatores influenciaram o processo de tomada de decisões dessa política e seus principais aspectos.

2.2 O CONTEXTO DA ELABORAÇÃO E APROVAÇÃO DA LEI 13.415/2017

No ano de 2016, com a efetivação do impeachment de Dilma Rousseff, Michel Temer²⁰ assume a presidência da república interinamente (2016-2018). A respeito da ascensão de Michel Temer após o afastamento da presidenta Dilma e os interesses das classes dominantes envolvidos nesse processo, Dourado (2019) analisa que

[...] a ascensão de Michel Temer à presidência da república em 2016, após o impeachment e apoiada em um processo de mudanças em estreita articulação às demandas do capital, efetivou-se por meio de uma correlação de forças direcionadas à naturalização e expansão da apropriação do fundo público pelo capital e, novamente, pela contraposição às conquistas sociais — especialmente àquelas decorrentes da Constituição Federal de 1988 — expressas por políticas de ajustes neoliberais (DOURADO, 2019, p. 9-10).

²⁰ Michel Miguel Elias Temer Lulia, político, advogado, professor universitário e escritor, assumiu a presidência da República Federativa do Brasil, após a destituição da titular, Dilma Rousseff, em 2016.

Dessa forma, com apoio dos setores dominantes, “vai se desvelando um projeto societário excludente, expressão das demandas das classes dirigentes em sintonia ao movimento global de reestruturação capitalista” (DOURADO, 2019, p. 10). O respectivo autor se expressa analisando que, “[...] essa opção de política econômica, característica das elites conservadoras e financeiras, afeta mais diretamente a classe trabalhadora e significou um recuo histórico, sem precedentes” (DOURADO, 2019, p. 10). Assim, diversas ações direcionadas à educação brasileira foram implementadas arbitrariamente e em parceria com os grupos que representam a classe dominante. Uma delas, foi a Reforma do Ensino Médio colocada em evidência após o golpe da presidenta Dilma Rousseff aprovada por meio da MP 746 de 22 de setembro de 2016.

Esta MP foi encaminhada ao congresso nacional vinte e dois dias após o golpe²¹, em 2016, gerando muitas controvérsias no meio educacional. Entre as críticas, destaca-se a elaborada por Moura e Filho (2017, p. 119, grifo dos autores), que denunciaram como “o discurso que defende a ‘reforma do ensino médio’ urgente, por medida provisória, suprime o debate social e a manifestação democrática”.

De fato, a reforma proposta pelo governo surpreendeu a todos, uma vez que foi por meio da própria MP que a sociedade brasileira tomou conhecimento das mudanças que estavam sendo pensadas para essa etapa da Educação Básica. Isso evidenciou a postura antidemocrática do governo, visto que com a necessidade de a MP ser aprovada pelo Congresso Nacional em até 120 dias, não foram dadas oportunidades de diálogo e discussão por parte da sociedade (GONÇALVES, 2017).

De acordo com Cardoso e Nunes (2018, p. 169) a Medida Provisória n.º 746/2016, “de modo autoritário, altera toda a estrutura do ensino médio no país, sem debate com os educadores, educadoras, estudantes e tampouco com a sociedade em geral.” Assim, por meio da imposição e sem nenhuma chance de contestação por parte da sociedade e da classe educacional, institui o novo Ensino Médio brasileiro. Em função disso, surge o seguinte questionamento:

²¹ Braga (2016) argumenta que o *impeachment* de Dilma Rousseff foi um golpe palaciano, ou seja, um golpe realizado nos marcos da justiça burguesa, orquestrado pela direita política, o empresariado e a classe média, sendo esta última o principal setor a ocupar as ruas exigindo a deposição do governo. A ausência de base de sustentação no Congresso Nacional e de massivo apoio popular, permitiram a substituição de Dilma Rousseff por seu vice-presidente, Michel Temer, do partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB).

[...] qual seria, de fato, a urgência da reforma do Ensino Médio diante de um cenário político-econômico de austeridade, em meio a cortes profundos no orçamento da educação, saúde, cultura, seguridade, cuja base econômica de baixo valor tecnológico agregado e alto índice de informalidade não necessitam de uma força de trabalho para atividades complexas? (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 360).

Motta e Frigotto (2017) citam que, em síntese, as questões-chave da MP n.º 746/2016 (Lei 13.415/2017) são: investir no capital humano visando maior produtividade; modernizar a estrutura curricular, flexibilizando por áreas de conhecimento; e melhorar os resultados do desempenho escolar. A respeito do investimento em capital humano, Gamboa explica que:

[...] semelhante as fábricas que produzem mercadorias, o sistema educativo deve produzir outra mercadoria denominada “capital humano”. Sob essa ótica fabril, os métodos pedagógicos tem a pretensão de objetivos neutros e científicos buscando a eficiência instrumental, sendo que a didática se reduz à operacionalização de objetivos de instrução mecanizando os processos de ensino e aprendizagem (GAMBOA, 2001, p. 85)

É notório que uma das principais características da Reforma do Ensino Médio que se originou por meio da MP 746/2016 é a formação sob a ótica fabril, mecanizada, voltada apenas para o fazer laboral. Uma instrução que desconsidera os processos de ensino e aprendizagem voltados para os conhecimentos científicos.

Ainda em 2016, é aprovada a Emenda Constitucional n.º 95 de 15 de dezembro, que congela as despesas primárias e acarreta sérias consequências para a educação. Assim, no governo Temer, o PNE (2014-2024) é secundarizado como referência de política de Estado para a educação nacional. A respeito disso, Dourado (2019) aponta que

[...] a medida mais estruturante nessa direção foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2016, que, ao alterar o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, institui o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. [...] Na prática, significa o congelamento das despesas primárias, acarretando grande impacto para as políticas sociais e, neste contexto, para a educação e o cumprimento do PNE (DOURADO, 2019, p. 11).

Sendo assim, o governo Temer demonstrou em suas ações, concordância com o projeto de sociedade neoliberal, especialmente, quando sugeriu o congelamento dos recursos referentes às políticas educacionais e sociais por 20 anos através da Emenda Constitucional nº 95/2016.

No ano de 2017, a Lei n.º 13.415, que derivou da MP n.º 746/2016, foi sancionada com mínimas mudanças em relação à proposta inicial. As poucas diferenças existentes entre os dois documentos resultaram em uma série de manifestações contrárias ao conteúdo, em debates de estudiosos da área educacional problematizando os possíveis efeitos da reforma, e na ocupação de escolas por estudantes em todo o país.

Na ótica de Araujo (2019), a supracitada reforma “se deu em uma conjuntura nacional regressiva do ponto de vista da política, quando a democracia é seguidamente golpeada, e da economia, que fica mais dependente dos países do capitalismo central e internacional[...]” (ARAUJO, 2019, p. 57).

Nessa configuração, no campo educacional, a reforma do Ensino Médio (aprovada pela Lei n.º 13.415/2017) e a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a partir de dicotomia da Educação Básica, apresentam-se como importantes retrocessos na agenda educacional, inclusive na materialização do PNE (2014-2024), (DOURADO, 2019). A respeito da BNCC, em dezembro de 2018 foi publicada no Diário da União, a Resolução n.º 04 que a institui para o Ensino Médio, o documento apresenta o conteúdo mínimo dessa etapa da Educação Básica. Sua implementação ocorrerá em cada Estado, dependendo das realidades locais (BRASIL, 2018).

No ano de 2019, com a posse de Jair Messias Bolsonaro²² (2019-2022), retrocessos existentes na área educacional, tornaram-se ainda mais complexos, cujas ações caminharam para um aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, como sinaliza Dourado (2019)

[...] por meio de uma agenda neoliberal e ultraconservadora, cujas sinalizações e políticas caminham para o aprofundamento das políticas de ajustes neoliberais, incluindo a retomada e aprofundamento da proposta de reforma previdenciária, intensificação do processo de privatização do público, retrocessos nas agendas das políticas públicas e, no campo educacional, por redirecionamento conservador das políticas para a área, pela secundarização do PNE e por expressivos cortes nos orçamentos, com especial destaque

²² Jair Messias Bolsonaro militar reformado, foi eleito em outubro de 2018 presidente da República com 57.797.847 dos votos, 55,13% do eleitorado brasileiro, pela Coligação Brasil Acima de Tudo, Deus Acima de Todos (PSL/PRTB). Sua carreira política começou em 1988, quando concorreu à Câmara Municipal do Rio de Janeiro e conseguiu uma vaga no Legislativo da cidade. Em 1990, dois anos depois de eleito, conquistou o primeiro dos sete mandatos consecutivos no cargo de deputado federal pelo Rio de Janeiro. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/conheca-a-presidencia/biografia-do-presidente>. Acesso: 11 mai. 2021.

para as instituições de educação superior federais e para a educação básica pública, entre outras (DOURADO, 2019, p. 11).

Uma das principais bandeiras levantadas na campanha presidencial de Jair Bolsonaro foi a implantação de escolas militares caso fosse eleito. O primeiro passo com relação a isso foi tomado um dia após a sua posse, quando assinou o Decreto 9.665²³, de 2 de janeiro de 2019, que criou a Subsecretaria de Fomento as Escolas Cívico-Militar com vistas a implementação do modelo de Educação “cívico-militar” nas escolas da rede pública, municipais e estaduais, de todo o país (NACIF e FILHO, 2019). É evidente que havia uma defesa das escolas militares em vários programas de governo envolvendo todas as esferas e também um complexo processo de privatização nas instituições que ofertavam a educação básica pública no país.

Para Dourado (2019, p. 11), nesse governo observaram-se complexos processos de privatização das instituições públicas “[...] sobretudo por alterações nas formas de gestão e organização desse nível educacional por meio de parcerias público-privadas (consultorias, assessorias, organizações sociais) e pela criação de escolas militares.” Logo, percebe-se um governo em consonância aos interesses do empresariado brasileiro.

Nacif e Filho (2019, p. 239, grifos do autor) consideram que o MEC foi guiado “por três eixos: as teses da privatização e da militarização, associados ao combate a teoria conspiratória conhecida como *“marxismo cultural”* que destoam frontalmente das prioridades estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação”. De fato, essas características foram bem presentes nas ações do Ministério da Educação na gestão de Bolsonaro e acabaram comprometendo a qualidade da educação brasileira. Além disso, esse governo foi marcado por uma série de medidas que representaram verdadeiros retrocessos em diversas áreas. A respeito disso, Dourado avalia que

[...] aprofundando o cenário de retrocessos no campo das políticas sociais, o governo Bolsonaro, além de propor a manutenção da Emenda Constitucional nº 95/2016, que inviabiliza a materialização do PNE, retrocede ainda mais na agenda para a educação, com uma retomada conservadora e sem precedentes nas políticas, mediante um discurso de intolerância ao marxismo, a Paulo Freire e à diversidade; pela ênfase na educação a

²³ Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE (BRASIL, 2019).

distância na educação básica; pela defesa das escolas militares, entre outros (DOURADO, 2019, p. 12).

A manutenção da Emenda Constitucional n.º 95/2016 no governo Bolsonaro demonstrou total despreocupação com a educação brasileira, essa emenda inviabiliza a materialização do PNE que é tão importante para os avanços no campo educacional. Além disso, dissemina a intolerância por meio de discursos que ferem teorias importantes e fundantes para a educação nacional.

Em 2021, no dia 13 de julho, foi publicada a Portaria n.º 521, que institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, visando apoiar as unidades da Federação no processo de implementação de seus currículos, alinhados à BNCC, e efetivar a operacionalização do art. 24, § 1º, e do art. 36 da Lei n.º 9.394/1996 (BRASIL, 2021).

A respeito da ampliação da carga horária anual determinada pela Lei n.º 13.415/2017 em seu art. 3º, a Portaria estabelece “que a ampliação da carga horária para mil horas anuais deverá ser progressiva, ao longo dos anos de 2017 a 2022, sendo a garantia de oferta de competência dos sistemas de ensino, conforme o art. 24, § 1º, da Lei n.º 9.394, de 1996” (BRASIL, 2021). Além disso, o art. 4º estabelece a implementação nos estabelecimentos de ensino que ofertam o ensino médio dos novos currículos, alinhados à BNCC e aos itinerários formativos, obedecendo o seguinte cronograma:

- I - No ano de 2020: elaboração dos referenciais curriculares dos estados e do Distrito Federal, contemplando a BNCC e os itinerários formativos;
- II - No ano de 2021: aprovação e homologação dos referenciais curriculares pelos respectivos Conselhos de Educação e formações continuadas destinadas aos profissionais da educação;
- III - No ano de 2022: implementação dos referenciais curriculares no 1º ano do ensino médio;
- IV - No ano de 2023: implementação dos referenciais curriculares nos 1º e 2º anos do ensino médio;
- V - No ano de 2024 - implementação dos referenciais curriculares em todos os anos do ensino médio; e
- VI - Nos anos de 2022 a 2024 - monitoramento da implementação dos referenciais curriculares e da formação continuada aos profissionais da educação (BRASIL, 2021).

Em face do exposto, este governo apresentou sérios desafios no tocante à educação, sobretudo ao que se refere ao novo Ensino Médio e a sua implementação. Instituído no governo Temer, mesmo tendo sido aprovado em 2017 por meio da Lei

nº 13.415 não existiram ações efetivas nas redes estaduais do país durante a gestão de Bolsonaro que se encerrou em 2022.

Nesta perspectiva, o governo de Jair Bolsonaro, foi encerrado sem a realização de amplos debates e busca de consensos, sobressaiu-se uma perspectiva autoritária de efetivação de política pública que reduz de forma significativa as chances de sucesso de qualquer iniciativa na educação (NACIF; FILHO, 2019).

2.3 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Ao longo dessa subseção foi possível observar que no decorrer das duas primeiras décadas do século XXI foram criadas diversas políticas no campo educacional por meio de intervenções normativas e legais, que foram importantes para a construção da identidade do Ensino Médio brasileiro. Essas intervenções indicam as disputas de projetos focadas para o EM, e, ao mesmo tempo, ressalta a importância e as dificuldades que essa etapa da escolarização brasileira representa (SIMIONATO; RIBEIRO, 2015).

A atual reforma do Ensino Médio está dividida em duas grandes pautas: a flexibilização do currículo do EM e a implementação de escolas em tempo integral. Para Araujo (2019, p. 71) “a reforma em curso, em nome da educação integral, promove a fragmentação e o fatiamento do Ensino Médio”. É importante ressaltar que a flexibilização do currículo gerou controvérsias, especialmente no que se refere aos itinerários formativos.

A atual reforma em curso preconiza a fragmentação e a incompletude do Ensino Médio mediante nova estruturação, dividindo o currículo em dois momentos, um destinado à formação básica comum, e outro, subdivididos em cinco itinerários formativos, conforme indica o artigo 4º da Lei n.º 13.415/2017. De acordo com Moura e Filho (2017, p. 119, grifos dos autores)

Os principais argumentos justificadores são nitidamente de caráter ideológico e viés neoliberal, apoiando-se sobretudo em três aspectos: crítica ao assim denominado “currículo rígido” atual e, em consequência, na necessidade premente de sua substituição por outro “flexível, enxuto e dinâmico”; na proposição do estabelecimento de itinerários formativos diferenciados no EM, de forma a “valorizar a escolha” dos estudantes para aquele itinerário que mais os satisfaça, concedendo-lhes o chamado “protagonismo juvenil”; no estabelecimento da “escola de tempo integral”.

Dessa forma, a organização curricular da última etapa da educação básica fica definida por meio de itinerários formativos, “I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017). No modelo proposto, as demais disciplinas são agrupadas por áreas e ofertadas em caráter opcional, conforme o itinerário formativo ofertado pelo sistema de ensino no qual o aluno está inserido.

Deste modo, podemos compreender os itinerários formativos como uma fragmentação do ensino, resultando em grandes dificuldades para se inserir no ensino superior, posteriormente ao ensino médio, uma vez que serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA; FILHO, 2017). Estes autores ainda reafirmam que

[...] a centralidade da reforma está na constituição de cinco itinerários formativos, sendo inclusive o mais divulgado como elemento de propaganda ideológica a flexibilidade do currículo e do protagonismo conferido aos estudantes pela possibilidade de escolha de um dos itinerários. No entanto, por trás desse argumento reside a concepção mais regressiva da reforma, evidenciando-se o aligeiramento do EM pela redução curricular; a perda da concepção de EM como etapa final da EB (MOURA; FILHO, 2017, p. 121).

A respeito disso, pode-se dizer que o governo resgatou um modelo antigo adotado em outros momentos históricos do país, não configurando a reforma proposta pela Lei n.º 13.415/2017 como uma nova forma de ensino. Assim, o que se observa com a retomada da organização curricular por meio de diferentes percursos formativos, já experienciada no período da ditadura militar (GONÇALVES, 2017), é um verdadeiro retrocesso.

O citado “aligeiramento” do Ensino Médio de fato preocupa, ao comprometer a qualidade da formação dos estudantes que correm o risco de não conseguirem se preparar de forma adequada e, conseqüentemente, ao término dessa tão importante etapa, apresentarem resultados ainda mais desastrosos do que os atuais como apontam os indicadores de avaliações da educação nacional. Em função disso, “[...] se trata de uma reforma contra os filhos da classe trabalhadora, negando-lhes o conhecimento necessário ao trabalho complexo e à autonomia de pensamento para lutar por seus direitos” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). O que vai ao encontro do pensamento de Araujo (2019) quando avalia que

[...] os itinerários formativos propostos tendem a produzir maior diferenciação escolar no Ensino Médio e esta pode ser entendida como estratégia de manutenção da desqualificação da escola destinada aos filhos dos trabalhadores, principalmente aqueles matriculados nas escolas públicas das redes estaduais de ensino, garantindo apenas os pequenos grupos mais empoderados social, política e economicamente uma escola com um padrão razoável de qualidade (ARAUJO, 2019, p. 9)

De fato, como os itinerários formativos foram propostos tendem a acentuar ainda mais as desigualdades no âmbito escolar, principalmente para os estudantes das escolas públicas das redes estaduais de educação do país, onde se encontram o maior número de matrículas do Ensino Médio.

Ao analisar a MP nº 746/2016, que deu origem a Lei n.º 13.415/2017, o professor Dr. Dante Moura, em vídeo publicado na plataforma YouTube em 2016, defende que ela esfacela o conceito de Educação Básica prevista na LDB que prevê a educação como direito de todos, quando fragmenta o conhecimento direcionando apenas uma parte da formação para os conteúdos da BNCC²⁴ e outra parte da formação dividida por itinerários formativos. Colocando a EPT como um desses itinerários, tirando desta forma a identidade de Ensino Médio Integrado na perspectiva da formação humana integral, que era o caminho que vinha tentando ser construído antes da reforma.

De acordo com Kuenzer (2017) ainda há críticas à redução da formação comum, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está em formação de caráter, com maturidade geralmente insuficiente para fazer certas escolhas, quando se necessitaria ter o maior contato possível com as diferentes áreas. Além disso, na visão de Krawczyk e Ferretti (2017)

[...] A crítica que justifica a redução do número de disciplinas obrigatórias e a inclusão de disciplinas optativas em forma de opções formativas, flexibilizando os itinerários estudantis, é bastante conhecida: multiplicidade de disciplinas e rigidez na sua estrutura. Daí a referência de seus defensores à proposta de flexibilização, que está presente no Plano Nacional de Educação (PNE), mas que comporta diferentes interpretações. A organização curricular atual do ensino médio já é flexibilizada. Ao lado das disciplinas que compõem o núcleo comum, os entes federados podem adicionar outras que constituem a parte diversificada, a qual varia de estado para estado (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

²⁴ Os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras de conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais (PARECER CNE/CEB n. 07/2010).

Para os idealizadores desta Lei, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular que, tal como propõe a Lei nº 13.415/2017, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas. Nessa concepção, o aluno passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, isso o exigirá algumas habilidades tais como: iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento.

Os defensores da reforma afirmam que ela tornará o Ensino Médio mais atrativo, por meio da flexibilidade. Mas isso revela dois equívocos na visão de Araujo (2019), o primeiro é que a flexibilidade não é para os alunos, pois são as instituições de ensino que escolhem os itinerários a serem ofertados, o segundo é que eles colocam a possibilidade de transformar a realidade escolar brasileira a partir de uma reforma curricular, sendo esta determinante para melhorar na qualidade da educação pública no país.

De acordo com Krawczyk e Ferretti (2017), a obrigatoriedade de cursar um dos trajetos formativos promove nos jovens uma formação fragmentada, que fraciona o conhecimento em prol de um futuro exercício profissional e que, além disso, discrimina os mais pobres.

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 36).

Ao direcionar todas as mudanças ao âmbito curricular, a reforma reduz toda a problemática da educação à definição de conteúdos curriculares, desconsiderando fatores primordiais como infraestrutura das escolas, formação de professores e material didático. É importante salientar que os problemas de estrutura da educação pública brasileira geram dificuldades de oferta dos diversos itinerários formativos o que é reforçado pela emenda constitucional 95/2016 que congela os gastos públicos em diversas áreas, entre elas a educação por um período de 20 anos (SANTOS; AZEVEDO, 2018).

Outro ponto a se destacar é que o simples recorte dos saberes a serem ensinados não garante a qualidade educacional desejada. Desse modo, o estabelecimento dos itinerários formativos reduz o acesso dos jovens, especialmente os mais pobres, ao conjunto de conhecimentos construídos e acumulados

historicamente pela humanidade, limitando-os apenas aos conhecimentos considerados necessários ao fazer laboral. Assim, entende-se que a história de luta “voltada a supressão do dualismo estrutural do Ensino Médio foi rasgada; não há sujeitos históricos, e sim alunos abstratos, jovens trabalhadores deslocados de suas condições objetivas e materiais reais” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 357). Ou seja, é nítido como a atual reforma amplia ainda mais o dualismo estrutural, limitando os jovens mais pobres a terem acesso a uma formação completa.

A introdução do profissional do notório saber²⁵ no itinerário da FTP, coloca à docência nas mãos de profissionais que, apesar de terem o conhecimento técnico, não necessariamente possuem a formação necessária e adequada para o exercício da profissão docente. A inserção do notório saber no quinto itinerário formativo, tal como consta na Lei n.º 13.415/2017, foi reiterada pelo artigo 54 da Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, no qual consta que

Para atender ao disposto no inciso V do art. 36 da Lei nº 9.394/1996, podem também ser admitidos para docência profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou que tenham atuado profissionalmente em instituições públicas ou privadas, demonstrando níveis de excelência profissional, em processo específico de avaliação de competências profissionais pela instituição ou rede de ensino ofertante (BRASIL, 2021).

A presença do chamado “notório saber” como professor do itinerário de formação profissional, induz à desqualificação da atividade docente e conduz à precarização das condições de trabalho desses profissionais (tanto licenciados, quanto os ditos com notório saber), reforçando aspectos meramente práticos e de treinamento na formação destinada aos sujeitos da classe trabalhadora, além de reduzir a atividade docente ao âmbito da instrução (MOURA; FILHO, 2017). Corroborando com o pensamento acima mencionado Costa e Coutinho (2018) afirmam que

[...] a lei permite que todo profissional bacharel que atestar notório saber em qualquer habilitação técnica, poderá receber certificado para o exercício da docência. Não obstante, e ainda mais agravante, é a prerrogativa de que qualquer profissional, independentemente de seu nível ou grau de formação, possa comprovar seu saber e se tornar professor em cursos de educação profissional. Ou seja, qualquer cidadão, formado ou não, se comprovar o domínio técnico da profissão a que se destina a habilitação profissional,

²⁵ O adjetivo “notório” no dicionário Aurélio significa “conhecido de todos ou de muitos; que não é segredo”.

poderá dar aula em cursos técnicos de nível médio. É importante registrar que as diretrizes pelas quais deverão ser utilizadas na comprovação desses saberes não ficam determinadas pela supracitada lei (COSTA; COUTINHO, 2018).

Assim, a reforma induz à desqualificação da atividade docente, bem como encaminha a precarização geral das condições de trabalho desses profissionais da educação, seja dos licenciados ou dos ditos com notório saber, uma vez que para aqueles com o notório saber, a docência é geralmente apresentada como uma atividade complementar, que se acumula a outros vínculos, “o que significa intensificação de trabalho, com a diversidade e simultaneidade de contratos temporários, e vulneráveis” (MOURA; FILHO, 2017, p. 125). Desse modo, com a admissão do notório saber,

Declarações formais de experiências profissionais prévias passam a instruir o processo de admissão de pretendentes à prerrogativa do notório saber e, assim, ao preenchimento de cargos para o quinto itinerário formativo constante na nova estrutura do Ensino Médio, a formação técnica e profissional (MACHADO, 2021, p. 53).

Por outro lado, a Lei não inclui o plano de cargos e carreiras ou salários dignos aos professores. Além disso, para que os não licenciados possam trabalhar como professores, fica a critério das instituições de ensino a seleção desses profissionais, permitindo a realização de contratações por circunstância, por valores irrisórios e sem a necessidade da realização de concursos públicos. Nessa perspectiva, o notório saber

[...] manifesta-se como um jeito arrivista de possibilitar a adequação das instituições e sistemas de ensino, e a baixo custo, à oferta do quinto itinerário formativo do Ensino Médio, instituído por essa lei, a formação técnica e profissional. Uma autorização que pode representar um passaporte ou preâmbulo à extensão dessa medida para além desse segmento (MACHADO, 2021, p. 59).

Com a possibilidade de instituições educacionais selecionarem os profissionais do notório saber para o quinto itinerário do Ensino Médio, abre-se a possibilidade para outros segmentos tomarem essa medida, o que pode contribuir ainda mais para a desqualificação e desvalorização da profissão docente, já que os profissionais serão contratados a baixo custo, sem a qualificação necessária ou a necessidade de ingressar no serviço público via concurso (FERREIRA; SILVA; OLIVEIRA, 2022).

Tal situação fragiliza a profissionalização docente, uma vez que concebe o magistério como processo de transmissão de conteúdo, prescindindo de um complexo

de saberes constituintes dessa profissão, os quais englobam, além dos saberes disciplinares, os saberes pedagógicos, o conhecimento didático-curricular, o saber crítico-contextual e o atitudinal.

No campo da educação profissional, é necessário o assentamento na pedagogia da práxis, caracterizada pela relação entre teoria e prática e pela integração entre conhecimentos gerais e profissionais, visto que os professores necessitam desenvolver o trabalho de forma integrada, na perspectiva de uma formação comprometida com os sujeitos e sua emancipação. Diante das conquistas construídas pelos profissionais do magistério e da complexidade do trabalho docente na educação profissional, surge a inquietação em relação à defesa de que apenas o conhecimento prático é suficiente para essa atuação.

Um dos principais objetivos da Reforma é desenvolver mecanismo que contribua para melhorar o nível de aprendizagem e elevar os índices de desempenho dos estudantes, especialmente no tocante a Língua Portuguesa e Matemática, considerando os resultados das avaliações institucionais que além de impactar nos índices de aprovação, reprovação e abandono interferem fortemente nas avaliações de larga escala, como o IDEB. No entanto, “aumentar o peso das disciplinas que repercutem nesses testes, tem como consequência a redução do tempo para as disciplinas que colaboram com o pensamento crítico” (SANTOS; AZEVEDO, 2018, p. 86).

Nesse contexto, as avaliações de larga escala vêm se constituindo, ao longo das últimas décadas, como instrumentos muito mais de construção de políticas de austeridade e de contrarreformas do que enquanto instrumento de avaliação educacional (SANTOS; AZEVEDO, 2018). Ou seja, há outros interesses envolvidos nessas avaliações que vão além da mensuração da qualidade da educação brasileira.

Em contrapartida, existem as experiências positivas em algumas instituições de ensino públicas que ofertam o Ensino Médio integrado à educação profissional e que se destacam pelos bons resultados dos seus alunos no Exame Nacional do Ensino médio (ENEM), mostrando ser possível ofertar uma educação de qualidade na rede pública de ensino do país.

O discurso oficial omite experiências positivas, em particular no ensino médio integrado à educação profissional (EMI) realizado em inúmeras escolas estaduais e na rede pública federal (Cefet, Institutos Federais, escolas vinculadas às universidades federais, Colégio Pedro II e UTFPR). Tais

escolas se destacam em qualidade porque, dentre outras razões, reúnem o que em linhas anteriores denominamos condições de funcionamento necessárias, aliadas à concepção de formação humana integral, com a integração entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho como eixos norteadores do currículo (MOURA; DOMINGOS, 2017, p. 120).

A proposta de flexibilização do currículo do EM por meio dos itinerários formativos e sua relação com o mercado de trabalho vem sendo defendida pelos grupos empresariais há algum tempo. Para tal, os reformadores empresariais pautam-se no discurso de que o currículo não traz atratividade aos estudantes, acarretando na crescente evasão no ensino médio; além dos péssimos resultados alcançados pelos discentes nas avaliações externas e *rankings* (FREITAS, 2016; KRAWCZYK, 2014).

Sabe-se que ao longo do percurso do Ensino Médio muitos jovens abandonam os estudos porque precisam trabalhar para contribuir com a renda familiar e assim ajudar no sustento de suas famílias. Uma grande parcela dos estudantes que concluem a última etapa da Educação Básica não consegue ingressar no ensino superior devido a vários fatores, dentre eles o despreparo, seja pela qualidade do ensino ofertado ou desinteresse e desmotivação ou até mesmo porque precisam trabalhar e estudar ao mesmo tempo, para assim, contribuir com a renda familiar.

Dessa forma, apesar de se tratar de um direito legal, o direito à educação, por si só, não é suficiente para os estudantes brasileiros serem diplomados, já que questões socioeconômicas podem interferir diretamente no prosseguimento e na conclusão dos estudos (IMPERATORI, 2017). Assim, ainda reforçando o pensamento deste autor, Araujo (2019) afirma que o direito à educação nem sempre é garantido, por motivos diversos, e a reforma da educação no que concerne ao Ensino Médio

[...] limita o potencial da escola em produzir oportunidades educacionais, principalmente as vinculadas às redes estaduais de ensino, que respondem a cerca de 80% das matrículas do Ensino Médio brasileiro, cerceando as expectativas de futuros dos jovens (ARAUJO, 2019, p. 73).

Fato este, devido à amarra que a mesma propõe entre currículo e trajetória juvenil. Outro ponto importante para se destacar é com relação ao mercado de trabalho. Muitos dos jovens brasileiros concluem o Ensino Médio, não conseguem emprego e infelizmente passam a integrar a estatística de desempregados no país. O que vai ao encontro a ideia de Motta e Frigotto (2017, p. 362) quando defendem que

“a falácia de estimular o Ensino Médio para qualificar para o trabalho depara-se com a falta de emprego no mercado de trabalho para a quase totalidade desses jovens”. Portanto, o discurso se torna incoerente, visto que muitos desses jovens estão fadados ao desemprego.

Ainda de acordo com Motta e Frigotto (2017) o momento brasileiro é de uma crise aguda que insere medidas econômicas e políticas ofensivas que afetam fundamentalmente os muitos milhares de jovens da classe trabalhadora. Por esse motivo, torna-se determinante introduzir reformas na educação pública na qual se situa a grande massa de jovens da classe trabalhadora para administrar a “questão social” e criar as condições favoráveis para a expansão do capital.

Um ponto preocupante da Lei n.º 13.415/2017 é o fato de a educação profissional ser reduzida a um desses itinerários formativos, mais precisamente ao quinto itinerário, o de Formação Técnica e Profissional, desconstruindo todo um caminho que vem sendo trilhado por instituições que ofertam o Ensino Médio integrado a Educação Profissional. Dessa forma, compromete o que vinha sendo feito nos últimos anos, no sentido de não medir esforços para pensar a educação profissional como uma concepção em que há a articulação entre a formação propedêutica e a formação profissional, de modo a romper com a visão tecnicista e pragmática existente na década de 1970 (GONÇALVES, 2017).

Fato esse que vai na direção oposta à defesa da formação comum a todos os jovens, como preconiza a LDB, pressupondo uma educação na sua totalidade, com um currículo de Ensino Médio rico, variado, garantindo o acesso à ciência e a cultura, “fornecendo bases sólidas para a formação do cidadão pleno, capaz de trabalhar e de viver dignamente na sociedade contemporânea” (ARAUJO, 2019, p. 73). Assim, a atual reforma do Ensino Médio vai de encontro a defesa de uma educação na sua totalidade que visa uma formação completa e digna, especialmente para os estudantes mais pobres.

Diante desse contexto, a seguir será apresentada a proposição de educação profissional ofertada na reforma em questão que foi extremamente impactada ao ser colocada como uma das possibilidades de itinerários formativos.

2.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A relação trabalho e educação no decorrer da história da educação escolar brasileira tem se pautado pela independência entre formação geral e formação profissional. Consta no artigo 39 da LDB (Lei nº 9394/96) que a educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia (BRASIL, 1996).

Dessa forma, a educação profissional se apresenta como uma modalidade de ensino para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mundo do trabalho, da ciência e da tecnologia. Nessa perspectiva, compreende-se que a Educação Profissional se articula com o mundo do trabalho. O trabalho como princípio educativo, considerado no espaço escolar como uma atividade intelectual, que se expressa no pensamento e na ação reflexiva, para o estudo e para a vida em sociedade.

Saviani (2003, p.133) analisa que, “se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se a formação do homem está centrada no trabalho [...] é também o trabalho que define a existência histórica dos homens”. Nesse contexto, o trabalho como princípio educativo parte do pressuposto de que o homem se constrói e se autoconstrói pelo trabalho através da mediação da escola (SAVIANI, 2003).

Com a reforma em curso, a educação profissional é colocada como um dos itinerários formativos – Formação Técnica Profissional (IFTP) o estudante tem a possibilidade de optar por cursá-la ou não, caso esteja sendo ofertada pela instituição onde estuda. Já que cabe as escolas decidirem quais itinerários irão oferecer. Isso esfazela a proposta de educação profissional que vinha sendo construída, baseada numa educação humana e integral na perspectiva de preparar o jovem em todas as suas dimensões, visando a sua integralidade. A partir do momento que a educação profissional e técnica passa a ser ofertada apenas na metade da formação e por meio de um itinerário formativo, acaba-se com a ideia da oferta de um currículo integrado entre ensino médio e educação profissional e em perspectiva com uma formação integral.

Na ótica de Araujo (2019) a reforma atual se configura como uma visão minimalista de educação que se revela sobretudo nas definições desse itinerário que prevê uma formação profissional limitada, capaz de preparar apenas para as atividades laborais simples, ao pressupor uma formação desvinculada da escolarização e não prevê investimentos em educação profissional.

De acordo com Motta e Frigotto (2017, p. 357) “para os dirigentes do Ministério da educação a reforma do ensino médio é urgente porque é necessário destravar as barreiras que impedem o crescimento econômico”. Ainda de acordo com esses autores, a educação profissional é vista como um fator importante para a retomada do crescimento econômico, já que potencializa a produtividade através do investimento em capital humano.

A classe empresarial apoiadora da reforma tenta justificar a importância dessa reformulação sob a ótica da melhoria da qualidade da educação ofertada nessa modalidade de ensino. Mas, na verdade “a ideia de investimento em capital humano como motor de desenvolvimento econômico é uma determinada concepção de formação humana nos marcos restritos das necessidades de mercado” (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 358). É nítido como o interesse em formar mão de obra para os ganhos do capital é o maior propósito dos apoiadores empresariais da referida reforma.

A respeito da implementação dessa política de formação de “capital humano” Gamboa (2001) aponta que ela vem sendo dirigida pelo Proto-Estado Mundial, por intermédio do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional (FMI) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). “Tal política prioriza a formação técnica, desprezando o potencial humano para a criatividade e a produção científica” (GAMBOA, 2001, p. 99). Ou seja, é totalmente voltada para uma formação com vistas ao simples fazer laboral.

Assim, “na sociedade capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. O conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção” (SAVIANI, 2003, p. 137). Ou seja, a educação profissional é vista apenas como um meio de formação de mão de obra para atender às necessidades do mercado, não há uma preocupação com a formação para a produção científica e para a continuidade dos estudos, após essa etapa de escolaridade.

Gamboa (2001) citando Comenius, defende que a educação deve articular as dimensões do intelecto, a consciência, a vontade, a ética e a virtude no sentido de que “o homem tem necessidade de ser formado para se tornar homem e não apenas máquina produtiva” (GAMBOA, 2001, p. 101). Esse pensamento vai ao encontro de uma concepção de educação profissional numa perspectiva de formação humana integral. O autor ainda reafirma essa ideia ao assegurar que

[...] nenhum processo pedagógico pode ser entendido apenas como aplicação de técnicas ou metodologias: ao contrário, esses processos só tem sentido quando estão presentes os conteúdos científicos-filosóficos que capacitam o homem para seu desempenho como sujeito social e histórico, que transforma a si próprio, ao mundo e a sociedade: não apenas como indivíduo, mas como ser social e político (GAMBOA, 2001, p. 102).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que a proposição de educação profissional defendida na atual reforma do Ensino Médio é de uma educação vista apenas como um itinerário formativo que visa o preparo para as leis do mercado, indo na contramão de uma formação que prepara o jovem para o seu desempenho como sujeito social e histórico capaz de atuar na sociedade como um ser social e político, de forma crítica e reflexiva.

Com a Lei n.º 13.415/2017 a formação técnica não deve ser necessariamente assegurada às próprias escolas, pois demanda grandes investimentos tais como: aquisição de equipamentos, contratação e formação profissional de novos docentes, recursos para os materiais necessários. Mas, ela ocorre por meio de “reconhecimento de saberes e competências” admitindo-se a “experiência de trabalho adquirida fora do ambiente escolar” em cursos oferecidos por “centros ou programas ocupacionais” ou realizados por meio de educação a distância (ARAUJO, 2019). Diante disso,

[...] é um vale tudo a educação profissional técnica, que poderá ser feita em módulos, a distância, por meio de convênios com instituições escolares ou não, ou mesmo sem o ensino, já que poderão ser certificadas competências adquiridas em experiências de trabalho ou em cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais” (ARAUJO, 2019, p. 67).

Assim, esse itinerário configura-se “um ‘vale-tudo’ na educação profissional técnica de nível médio destinada prioritariamente aos jovens de origem da classe trabalhadora, por isso pode identificar esse como itinerário dos pobres” (ARAUJO, 2019, p. 61, grifos do autor). Resta a esses jovens oriundos da classe trabalhadora apenas a opção de uma formação aligeirada, fragmentada e certamente sem nenhuma perspectiva de ingressar numa universidade. Isso tende a contribuir ainda mais com as desigualdades sociais.

Essas ações reforçam ainda mais a dualidade educacional existente na sociedade dividida em classes. Essa divisão social produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental rudimentar destinada aos indivíduos que

tendem a desenvolver atividades laborais simples e outras de bases científicas mais amplas destinadas aos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade, ou seja, aos indivíduos oriundos da elite burguesa (ARAUJO, 2019).

Assim, a dualidade educacional “ajuda a entender a reforma como intenção de uma elite historicamente dominante de perpetuar a sua hegemonia de classe, dificultando ainda mais aos trabalhadores o acesso aos saberes sistematizados” (ARAUJO, 2019, p. 15). Isso gera ainda mais desigualdades e impede que jovens de origem humilde que cursam o Ensino Médio possam ter um futuro mais digno com perspectivas mais promissoras. Como colocam Santos e Azevedo (2018)

[...] assim, dado o quadro de dualidade apresentado e a limitação brasileira de acesso ao Ensino Superior, o Ensino Médio, será etapa de passagem apenas para aqueles que tiverem melhores condições materiais, restando a maioria da população ter esta etapa como encerramento da vida escolar, quando conseguem concluí-la (SANTOS; AZEVEDO, 2018, p. 85).

De acordo com Araujo (2019) a nova legislação permite que cursos oferecidos por esses centros sejam pagos com recursos do FUNDEB, o que deve favorecer a transferência de recursos públicos para empresas privadas de serviços educacionais diretamente pelo MEC ou por meio de secretarias estaduais de educação. Fato esse, que visa o favorecimento de empresas privadas atuando na educação pública por meio da relação público-privado, onde o Estado transfere recursos públicos para que instituições do setor privado possam ofertar esses cursos.

Nessa direção, pode-se afirmar que a reforma em curso, além de outras coisas, “impõe ao ensino médio brasileiro a lógica do mercado, seja nas suas finalidades, de formação de personalidades produtivas, ou ampliando as facilidades de empresas educacionais acessarem os recursos públicos” (ARAUJO, 2019, p. 68). Isso compromete ainda mais a qualidade da educação brasileira, uma vez que além de ofertar uma educação voltada apenas para o fazer laboral, para atender ao mercado, ainda transfere para empresas educacionais a responsabilidade de ofertá-la com o dinheiro público que deveria ser aplicado nas instituições públicas de ensino.

A Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, trata, em seu art. 15º, da abrangência da Educação Profissional Técnica de nível médio, indicando, no § 2.º, que a qualificação profissional, como parte integrante do itinerário da formação técnica e profissional do Ensino Médio, será ofertada por meio de um ou

mais cursos de qualificação profissional (BRASIL, 2021).

O art. 16º da supracitada Resolução, determina, no § 1º, a habilitação profissional técnica, como uma das possibilidades de composição do itinerário da formação técnico e profissional, podendo se dar em três formas distintas, sendo elas: “a integrada, a concomitante e a concomitante intercomplementar” (BRASIL, 2021), essas duas últimas admitindo matrículas em instituições distintas. Como consequência, há a fragmentação da formação, dada a não articulação entre a formação propedêutica e a profissional pelas diferentes instituições.

Ao finalizar este capítulo, é possível inferir, diante do período analisado, que foram criadas diversas políticas voltadas para Ensino Médio brasileiro até chegar a atual Reforma do Ensino Médio estabelecida pela Lei Federal n.º 13.415/2017, tais políticas foram influenciadas pelo contexto político e educacional de cada época.

A reforma do Ensino Médio, em seu processo antidemocrático de formulação de medidas e de tomada de decisões, impactou diretamente essa etapa da Educação Básica. Para que ocorresse de maneira eficaz, seria preciso um meticuloso planejamento, bem como o estudo sobre a infraestrutura e os recursos humanos, para somente então averiguar as reais condições escolares e, assim, verificar a viabilização do proposto pela Lei, principalmente pelas redes públicas estaduais do país que ofertam o EM.

3 A RELAÇÃO ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA E NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

A presente seção tem por objetivo discutir como ocorre a relação público-privado na educação brasileira e na reforma do Ensino Médio. Para esclarecer como essa relação se apresenta na atual reforma do Ensino Médio, faz-se necessário ressaltar que tal relação, presente na educação brasileira atualmente, é fruto de um longo processo histórico complexo e multifacetado como já apresentamos na introdução dessa dissertação, cuja gênese remonta ao período da colonização portuguesa com os padres jesuítas que iniciaram a educação no Brasil e foi se modificando ao longo do tempo, tomando por base, as cartas constitucionais e legislações específicas.

Assim, ao longo dessa seção serão pontuadas algumas reflexões importantes no que se refere à relação entre o público e o privado na educação brasileira, com uma ênfase maior a partir da década de 1990, ano em que se consolidou o neoliberalismo no Brasil até chegar à promulgação da Lei 13.415/2017. Para contemplar a discussão a que nos propomos, esta seção está organizada em duas subseções, sendo: a primeira (3.1) “o público e o privado na educação brasileira” e a segunda (3.2) “a relação público-privado na reforma do ensino médio”.

3.1 O PÚBLICO E O PRIVADO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Na educação são diversas as formas de materialização da lógica privada no sistema público. Nesta direção, o processo de privatização da educação pública brasileira tem avançado de diferentes formas. De acordo com Adrião e Pinto (2016) esse processo é entendido como a transferência da responsabilidade de efetivar o direito à educação, por parte do poder público, para o setor privado.

Severino (2005) estabelece a relação entre o público e o privado no contexto da educação brasileira em três momentos histórico-sociais. O primeiro corresponde ao período colonial até a revolução de 1930, no qual a educação fica totalmente entregue ao domínio da Igreja. O segundo momento abrange 1930 até 1964 e é marcado pelo avanço do capitalismo, nesse período o novo modelo de organização social entra em conflito com a tradição ideológica da Igreja católica, o Estado brasileiro se consolida e implanta o sistema público de ensino.

Ainda de acordo com esse autor, o conflito e o compromisso entre católicos e liberais faz surgir um terceiro grupo “os empresários da educação” que a partir da década de 1970 se torna hegemônico. Em 1964, com a implantação do Estado militar, é inaugurado um terceiro momento em que “público” é caracterizado pela “identificação do civil ao mercadológico, ou seja, a sociedade civil não é mais a comunidade dos cidadãos, mas a comunidade dos produtores e consumidores em relação ao mercado” (SEVERINO, 2005, p. 33). Isso envolve o repasse das verbas públicas para as entidades privadas.

Com a consolidação do neoliberalismo²⁶ no Brasil na década de 1990, há um fortalecimento da ideia de privatização da educação, onde os sujeitos políticos defendem que se o Estado não está dando conta de atender a todos, pode-se começar a privatizar alguns setores. A estratégia adotada pelo neoliberalismo é de reformar o Estado ou diminuir a sua atuação para superar a sua crise (VITULLO, 2011). Dessa forma, o neoliberalismo chegou ao país “levantando ideias de privatizações e diminuição do papel do Estado na garantia do direito à educação” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 331). Ou seja, há uma transferência de responsabilidade do poder público para o setor privado em garantir a educação.

De acordo com Filgueiras (2006), o Brasil foi o último país da América Latina a implementar um projeto neoliberal. “Tal fato deveu-se, de um lado, à dificuldade de soldar os distintos interesses das diversas frações do capital²⁷” (FILGUEIRAS, 2006, p. 180). Com a implementação do projeto neoliberal e a construção de um novo modelo econômico, foi redefinida as relações políticas entre as classes e frações de classes que constituíam a sociedade brasileira.

No que se refere a proposição de agenda de políticas sociais no país por intermédio da CF de 1988, novos recuos efetivaram-se por meio da proposição de reforma do Estado no governo FHC em articulação com a nova fase de reestruturação capitalista, apoiada na geopolítica sob a égide da globalização da economia que tem o neoliberalismo como eixo central (DOURADO, 2019).

²⁶ O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma veemente reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar (ANDERSON, 1995, p. 9).

²⁷ As distintas frações do capital devem ser identificadas e caracterizadas a partir dos distintos lugares e funções que diferentes conjuntos de capitais particulares ocupam e cumprem no processo de acumulação, em diferentes momentos da produção e reprodução do capital social – o que dá, objetivamente, a cada um desses conjuntos, internamente, uma forte unidade de interesses (FILGUEIRAS, 2006, p. 180).

Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio, desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil (FRIGOTTO, 2011, p. 240).

Nessa direção, pode-se afirmar que o projeto neoliberal no governo FHC e a sua política de ajuste econômico minimizaram as políticas sociais em prol dos interesses do capital e isso refletiu também no campo educacional, com uma forte tendência ao desenvolvimento de uma educação muito mais voltada para atender aos interesses mercadológicos do que como um direito social como preconiza a CF de 1988.

Ribeiro, Simionato e Zank (2020) apontam que, historicamente, as concepções da “nova Gestão pública”, permeadas pela lógica do capital, adentraram a agenda educacional brasileira com o plano diretor da reforma do Aparelho do Estado. Isso resultou no predomínio de uma concepção de gestão da educação baseada nos princípios gerencialistas. Para esses autores, “[...] nessa transformação se constitui um novo reordenamento, sustentado por uma filosofia de gestão alicerçada nos paradigmas da competitividade focada nos resultados” (RIBEIRO; SIMIONATO; ZANK, 2020, p. 173). Dessa forma, essa concepção de educação que enfoca na educação pública a perspectiva economicista insere atores de instâncias empresariais, que em consonância com os interesses do capital, vêm redefinindo a educação pública do Brasil por meio de relações público-privadas.

Para compreender a relação entre o público e o privado na gestão da educação na atualidade, é necessário entender a sua origem. De acordo com Ribeiro, Grabowski e Marçal (2017) o debate sobre a necessidade de novos modelos de gestão escolar e de novas formas de avaliação do seu desempenho originou-se nos Estados Unidos, em meados da década de 1980.

Acreditava-se que o modelo de organização da iniciativa privada seria uma proposta mais adequada para a educação dos EUA e era incentivada por uma coalizão, que não possuía vínculo com o Estado, que envolvia empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas, políticos, mídia, e pesquisadores que tinham o propósito de “salvar” a educação pública americana vista como caótica

(RIBEIRO; GRABOWSKI; MARÇAL, 2017). Assim, a qualidade da educação pública não seria de responsabilidade restrita do Estado e a aproximação entre escola e instituições privadas sinalizaria para uma melhora da qualidade das escolas públicas.

Um estudo de Shiroma (2015) sobre o fornecimento privado de serviços públicos por meio de parcerias público-privadas no contexto do governo britânico destaca que as parcerias público-privadas se popularizaram em decorrência dos “incentivos à participação de múltiplos atores na gestão pública. Este modelo de gestão caracteriza-se por uma forma de governar por meio da formação de redes entre organizações do Estado e da sociedade civil” (SHIROMA, 2015, p. 58). De acordo com essa autora, o modelo, denominado de nova gestão pública, teve sua importância ressaltada por Organizações Multilaterais (OM) sendo propagado para vários continentes, servindo de inspiração para as reformas de Estado da década de 1990.

A respeito disso, Cêa (2021, p. 33-34) pontua que “a experiência britânica de condução das políticas de Estado por meio de parcerias público privadas [...] se tornou referência mundial para nações de diferentes configurações econômicas, políticas e culturais”. Assim, em meados dos anos 2000, pelo menos, “134 países em desenvolvimento haviam incorporado as parcerias público-privadas à dinâmica governamental” (CÊA, 2021, p. 34).

Assim, as grandes agências internacionais do sistema das Nações Unidas, começaram a concentrar-se nas parcerias, incluindo o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico com o argumento de que, “se os países buscavam alcançar as Metas de Desenvolvimento do Milênio, eles seriam obrigados a avançar na direção de um novo paradigma de desenvolvimento [...]” (ROBERTSON; VERGER, 2012, p. 1140). Desde então, essa prática é reproduzida globalmente, orquestrada por órgãos multilaterais, e tem ganhado amplo espaço no contexto educacional brasileiro.

Conforme, Ribeiro, Simionato e Zank (2020, p. 169), com o discurso da colaboração e de pretensões salvacionistas com a melhoria da média em testes nacionais e internacionais “o Estado brasileiro (federal, estadual e municipal) permite a aplicação de orientação do cunho empresarial nas escolas públicas, configurando-se parcerias público-privadas”. Dessa forma, grupos empresariais de educação têm se inserido na educação pública brasileira, utilizando como argumento o discurso de ineficiência e incapacidade gerencial do Estado (RIBEIRO; SIMIONATO; ZANK,

2020). Na verdade, o que esses grupos empresariais buscam, além do financiamento público, é comandar a educação pública de acordo com seus interesses.

Por meio das parcerias público-privadas “o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação, com profundas consequências para a democratização da educação” (PERONI, 2013, p. 30). Isso é preocupante para a educação pública.

Os organismos ligados ao capital se apresentam de diversas nomenclaturas, tais como: instituições, fundações, institutos, movimentos, organizações não governamentais (ONG'S) e todos eles têm um fio condutor que é a relação de mercado. Elas adentram nas instituições públicas com objetivos bem claros, de uma forma que

[...] essa aproximação repercute direta e/ou indiretamente nas instituições públicas, seja pela política monetária, pelas isenções fiscais, dentre outros. Assim, os muitos fios que tecem a aproximação entre os campos econômico e educacional, para fins de parcerias público-privadas, são bastante complexos e, muitas vezes, seguem fios tênues na lógica da privatização. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 15)

Esses fios condutores levam essa relação de mercado para dentro da escola pública com a ideia de competição, de eficiência e de concorrência, portanto se apresentam como projetos societários em disputa (PERONI, 2016). Assim, é necessário que a sociedade tome conhecimento de quem são esses sujeitos que estão pensando a educação pública e tentando de alguma forma direcionar as políticas públicas, atuando na elaboração e na execução dessas políticas de diversas formas.

Shiroma (2015) explica que os sujeitos que transitam nas esferas públicas e privadas formam uma rede fortemente articulada com acesso a informações e dados, operando na educação pública, constituindo “novas arenas de produção de acordos, políticas e formas de governar a educação” (SHIROMA, 2015, p. 57). Apresentam-se como consultores em organizações Multilaterais, órgãos regionais e de governos, setor público e muitos possuem assentos em instituições públicas como Conselhos Municipais. Assim,

As experiências dos diretores nessas diversas áreas confluem nas reuniões e se potencializam nos contatos em redes, espaços em que conselheiros, representantes e tomadores de decisão dessas organizações públicas e

privadas trocam informações, dados e conhecimento e definem prioridades, estratégias e metas. (SHIROMA, 2015, p. 65)

É por meio dessa rede muito bem articulada que se define o rumo da educação pública com forte intervenção do privado. Assim, essas organizações adentram nas escolas públicas com o argumento de melhorar a qualidade da educação ofertada. Participam de várias formas e se articulam em diversas redes, tanto nacionais como internacionais, muitas vezes deixa essa relação confusa, não sendo possível distinguir o que é o público e o que é o privado.

Sobre isso, Cêa (2021) pontua que mesmo em tempos em que ocorre dúvidas entre a distinção entre o que é público e o que é privado, é importante considerar que essas não são noções apriorísticas. Para essa autora, “público e privado são necessariamente dimensões em oposição, cuja definição extrapola a caracterização jurídica que delas se possa fazer” (CÊA, 2021, p. 31). Portanto, uma simples parceria, apresentada inicialmente como algo positivo para a escola, indica na realidade a intervenção de organizações sociais e organismos multilaterais “naquilo que cabe ao Estado enquanto direitos garantidos constitucionalmente, nesse caso em particular, o acesso a uma educação socialmente referenciada” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 6). Desse modo, a educação pública se torna um produto e não mais um direito.

Conforme Peroni e Caetano (2012), com o Projeto de Reforma do Estado foram lançadas no Brasil “estratégias de retirada do Estado do campo das políticas sociais, [...] descentralizando a sua execução para a sociedade por meio da privatização, da publicização e da terceirização²⁸” (PERONI; CAETANO, 2012, p. 62). Assim, várias organizações ligadas ao capital iniciaram um processo de inserção da visão mercadológica nas políticas públicas educacionais do país.

A respeito da Publicização, Oliveira e Oliveira (2019) destacam que no período compreendido entre 1995 a 1998, houve um amplo programa que permitiu modificações em algumas entidades de serviços do Estado que “foram convertidas em organizações sociais, ou seja, transformadas em entidades públicas não estatais, ou fundações públicas de direitos privados” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p. 2). Ainda, de acordo com Diniz e Garcia (2018) com a publicização, os serviços sociais

²⁸ Privatização é a passagem dos serviços lucrativos para o mercado. Já a terceirização é o processo de transferência para o setor privado de serviços auxiliares ou de apoio. Por publicização entendemos a “[...] transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta” (BRESSER PEREIRA, 1997, p. 7-8 apud PERONI; CAETANO, 2012, p. 62).

oferecidos pelo Estado também poderiam ser ofertados pelo terceiro setor²⁹, com a participação da iniciativa privada e de organizações da sociedade civil.

A respeito disso, Diniz e Garcia (2018, p. s/n) analisam que no tocante a educação, a Reforma do Estado implementada a partir da década de 1990, orientada pelo ideário neoliberal, “teve como um de seus eixos a descentralização de poderes e encargos para os estados, municípios e para a sociedade civil organizada, de modo que, foi possibilitada a participação do terceiro setor que só vem crescendo desde então”. Com isso, Fernandes; Brito e Peroni (2012) mencionam que desde então,

[...] cada vez mais, observamos o setor privado mercantil influenciando a política educacional. Exemplos disso têm sido as parcerias entre instituições do terceiro setor e sistemas públicos de ensino, quando a coordenação de todo o processo educacional, desde a gestão até o currículo, passa a ser definida pela instituição privada, imprimindo no público a lógica mercantil (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, 566 – 567).

É importante ressaltar que na educação brasileira, além da relação que ocorre permeada pela atuação de organizações ligadas ao capital por meio da intervenção na gestão educacional pública, existe a relação que se configura envolvendo transferência de recursos públicos para execução de serviços educacionais pelo setor privado visando atender as demandas não supridas pelas redes públicas de educação do país.

A respeito disso, Pinto (2018) enfatiza que a transferência de recursos públicos para o setor privado ganhou notoriedade a partir da aprovação das políticas de reforma do Estado no governo de FHC, quando “houve uma clara inflexão, fazendo com que recursos públicos significativos fossem destinados para o setor privado de ensino” (PINTO, 2018, p. 855). O que vai ao encontro do pensamento neoliberal que prega que o mercado deve superar e suprir as falhas do Estado. Para Peroni e Caetano (2012), no Brasil, ocorre uma minimização do papel do Estado com as políticas sociais e um longo processo de privatização e mercantilização do público.

Do ponto de vista de Dourado (2006, p. 283), “o embate entre o público e o privado, no campo educacional, revela a persistência de forças patrimoniais na educação, favorecendo, dessa forma, várias modalidades de privatização do público”

²⁹ O terceiro setor é formado por organizações privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos, que, no âmbito educacional, contam com grande independência para elaborar projetos e traçar objetivos próprios (COUTINHO, 2005).

É esse processo que reforça e potencializa a relação entre o público e o privado, pois “é exatamente na mobilização dos recursos financeiros, ou seja, no novo destino dos recursos públicos, o qual intensifica a relação com o campo privado, que a educação é vista como um mercado aberto ao mundo dos negócios” (SILVA, 2017, p. 58). Nesse sentido, a educação pública se torna um negócio vantajoso para o parceiro privado.

Sobre a destinação de recursos públicos para o setor privado, Kuenzer (2006) afirma que existem evidências que indicam o mau uso desses recursos. Segundo a autora, essa transferência de dinheiro público, para realização de serviços educacionais, ocorre continuamente, “sem que haja elementos que permitam comprovar sua qualidade e efetividade social” (KUENZER, 2006, p. 901). A autora ainda enfatiza que,

[...] sob o discurso da parceria entre o Estado, a Sociedade Civil e o setor empresarial, a partir do entendimento de que as organizações da Sociedade Civil tendem a obter melhores resultados entre o público jovem em situação de maior vulnerabilidade social, e que essas instituições são capazes de chegar a lugares onde o Estado não chega, foram e estão sendo carregados vultosos recursos para o chamado setor comunitário realizar a função do Estado [...] (KUENZER, 2006, p. 901).

Portanto, o mau uso dos recursos públicos, destinados ao setor privado sob o argumento de que essas organizações conseguirão oferecer uma formação de melhor qualidade, acaba eximindo o papel do Estado de investir os recursos nas próprias instituições públicas para virem desempenhar esse papel, transferindo recursos com valores significativos para o terceiro setor, sem que haja indicações de que esses projetos educativos estão atingindo suas finalidades. Dessa forma,

O primeiro mecanismo chega ao chão da escola calcado na ideia de que a esfera pública é ineficiente e que, portanto, há que serem estabelecidas parcerias entre o público e o privado, mesmo mediante disfarce, quando o privado permanece encoberto pelo eufemismo que engloba organizações sociais ou o chamado terceiro setor. A esses institutos privados ou ONGs cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar, definir os métodos de ensino, os critérios e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores (FRIGOTTO, 2011, p. 248).

Assim, é fundamental que ao se estabelecer essa relação, seja possível pensar na “efetivação de direitos sociais universais materializados em políticas sociais e o poder público como seu garantidor, não apenas enquanto acesso, mas também

através de mecanismos participativos de elaboração das políticas” (PERONI, 2013, p. 10). Pois, a relação entre esses dois setores não se configura como uma contraposição entre Estado e sociedade civil, mas sim como interesses públicos e privados que atravessam o Estado e a sociedade civil (PERONI, 2013).

No que se refere aos marcos legais, a LDB apresenta aquilo que foi promulgado na CF de 1988 no tocante a relação entre o público e o privado na educação brasileira, a qual trata no art. 213 sobre a destinação dos recursos públicos para o setor privado.

Em 2004, houve um marco sobre a regulamentação das parcerias público-privadas no âmbito da administração pública brasileira, foi sancionada a Lei Federal n.º 11.079 de 30 de dezembro, que instituiu as normas para licitação e contratação de parceria público-privada. Com a supracitada Lei, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios puderam regulamentar as parcerias que fossem estabelecidas com o setor privado. Posteriormente, no ano de 2012, a Lei em questão foi alterada pela Lei n.º 12.766 de 27 de dezembro, que estabeleceu as normas gerais para esse tipo de contratação na esfera da administração pública. Fato este, que de acordo Oliveira e Oliveira (2019, p. 2) “se tornou mais favorável ao parceiro privado”.

Isso ocorre, principalmente, no campo educacional, no qual se observa, desde então, o crescimento da atuação de organizações privadas nas redes públicas de educação de todo o país, além da criação de programas do governo federal que permitem as parcerias com organizações privadas para o desenvolvimento de diversas atividades, como, por exemplo, o PRONATEC.

Assim, as parcerias entre o público e o privado se caracterizam pela obtenção de repasses financeiros dos cofres públicos para a iniciativa privada. De tal modo, emergem novos atores que participam dos processos de elaboração das políticas públicas e favorecem a permanência do setor privado em segmentos da educação.

Esse cenário contribui para a continuidade da formação voltada para atender apenas ao mercado de trabalho. O que permanece é “o caráter predominantemente privado e a apropriação privada de recursos públicos na área” (FRIGOTTO, 2002, p. 46). Podemos dizer que essas parcerias se configuram como elementos estratégicos dessa política, ao desfavorecerem os mecanismos de fiscalização e acompanhamento dos repasses financeiros.

Diante do exposto, podemos inferir que em meio ao processo de fortalecimento e expansão da privatização da educação brasileira resultante das parcerias público-privadas, o que se sobressai são as estratégias para definir a direção e o conteúdo

das políticas educacionais orquestradas por organizações ligadas ao capital. Como vimos, esse processo vem interferindo de forma notória na área por meio não só da transferência de recursos públicos, mas também da responsabilidade de gerir a educação pública conforme seus interesses.

3.2 A RELAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Para iniciarmos a discussão pretendida trazemos uma fala de Araujo, Silva e Both (2022, p.2) quando sobre a atual reforma mencionam que, “o seu conteúdo é conservador e fragiliza conceitos importantes da educação nacional, em particular os conceitos de educação básica, de educação pública, gratuita e de profissionalização docente”.

Dito isto, todo o percurso feito anteriormente sobre a relação público-privado na educação brasileira foi extremamente necessário para ser possível chegar no ponto da atual reforma do Ensino Médio, instituída em 2017 e entender a supracitada relação existente nessa legislação, uma vez que

[...] enquanto política educacional, foi aprovada no contexto de disputas de projetos dos diversos setores do empresariado, que se utilizaram da justificativa de que o Estado precisa se colocar à disposição do mercado para encontrar saídas para as crises estruturais do capital (ESPIRITO SANTO FILHO; LOPES; IORA, 2019, p. 159 -160).

A respeito disso, Bezerra e Araújo (2017) pontuam que há alguns anos os reformadores empresariais já sinalizavam os principais pontos da reforma, o fato é que “as confluências demonstradas entre empresários e governo não são mera casualidade, mas resultado da interlocução e trânsito que possuem dentro dos centros de poder” (BEZERRA; ARAÚJO, 2017, p. 603). Isso evidencia que a referida legislação foi estabelecida por meio de uma intensa articulação entre a classe empresarial e o governo e existem diversas determinações, além das justificadas para a sua criação, que visam jogos de interesses que privilegiam os empresários da educação por meio da transferência de recursos públicos para o fornecimento de serviços educacionais.

É importante salientar que como já vimos, “[...] o engajamento de empresários com políticas sociais em prol da educação não é uma iniciativa espontânea, mas globalmente orquestrada por lideranças econômicas” (SHIROMA, 2015, p. 59). Existe

uma gama de interesses que se convergem no sentido de decidir os rumos da educação pública e o tipo de formação ofertada visando atender aos interesses mercadológicos.

Assim, a lei nº 13.415, criada em 16 de fevereiro de 2017, alterou a LDB mais precisamente no que diz respeito à organização curricular e a Lei 11.494/2007 que regulamenta FUNDEB³⁰, além de instituir a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

A supracitada Lei modificou, assim, as regras de financiamento da educação pública, possibilitando parcerias com o setor privado e, que parte da formação dos estudantes que optarem por um dos percursos formativos estabelecidos pela Lei, o itinerário formativo “Formação Técnica e Profissional”, possa ser feita por organizações privadas. No art. 36 da referida Lei, define que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:
[...] § 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: I - demonstração prática; II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar; III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas; IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais; V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras (BRASIL, 2017).

Como consta na citada legislação, são permitidas parcerias por meio de convênios firmados para o desenvolvimento de diversas atividades pelo setor privado no itinerário formativo da FTP, como, por exemplo, a oferta de cursos de qualificação profissional, viabilizando a transferência de recursos do FUNDEB e de outras fontes, para organizações privadas. Dessa forma,

[...] faz uma alteração no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) para acrescentar o financiamento da “formação técnica e profissional”, que agora ficou inserida no artigo 36 da LDB (BRASIL.LEI No 9.394/1996). Além disso, os recursos do Fundeb podem se dirigir para qualquer outra instituição,

³⁰ Trata-se de um fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual de um total de 27 fundos, formado, em sua maioria, por recursos provenientes de impostos e transferências dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, vinculados à educação por força da Constituição Federal. Sua vigência culminou em 31 de dezembro de 2020 dando lugar ao Novo FUNDEB.

incluindo-se privadas, desde que autorizada a atuar no ensino médio público pelo Conselho Estadual de Educação (CEE), (AMARAL, 2017, p. 93).

Sobre isso, Silva e Scheibe (2017) analisam que o uso de recursos públicos do FUNDEB para financiar parcerias com a esfera privada, com a finalidade da oferta do itinerário da Formação Técnica e Profissional, configura-se uma grave ameaça à ampliação da oferta e da qualidade de todas as etapas da educação básica brasileira. Pois, “a profissionalização como uma das opções formativas implica uma forma indiscriminada e igualmente precária de formação técnico-profissional, acentuada pela privatização por meio de parcerias com o setor privado” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27). Ou seja, nessa configuração a oferta do Itinerário da FTP fica condicionada a uma parceria público-privada.

Assim, essas parcerias para a oferta de cursos de qualificação profissional, no itinerário da Formação Técnica e Profissional, vão acarretar uma formação promovida por diversos arranjos curriculares, que não permite um desenvolvimento pleno do educando, além de transferir recursos do FUNDEB que devem ser investidos nas próprias escolas públicas de Ensino Médio para a oferta do respectivo itinerário, através da melhoria de suas estruturas físicas, fornecimento de equipamentos, montagem de laboratórios, capacitação de professores, entre outras coisas.

Cabe salientar, que esse fundo é de extrema importância para o financiamento da educação básica brasileira. O mesmo era provisório e em função disso, demonstrava a fragilidade da política de financiamento educacional (PINTO, 2018). Isso porque uma política transitória não traz a garantia de continuidade, fato este que compromete a oferta da educação nas redes públicas de ensino do país, que precisam do referido fundo para se manter minimamente. Com o seu encerramento em 31 de dezembro de 2020, foi instituído o Novo FUNDEB que foi introduzido ao texto da Constituição (art. 212-A da CF/88) por meio da promulgação da Emenda Constitucional (EC) 108, assim esse fundo deixou de ser uma política transitória, passando a ser permanente.

É importante salientar que o financiamento da educação pública é um mecanismo de garantia de cumprimento do direito à educação como consta no Art. 205 da CF de 1988. No que se refere a política de vinculação de recursos financeiros para o esse segmento é previsto no Art. 212 da Constituição Federal, o qual determina que:

[...] União aplicará, anualmente, nunca menos de dezoito, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios vinte e cinco por cento, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1988).

Para que melhor se possa compreender a ligação entre o público e o privado na atual reforma do Ensino Médio, é importante frisar qual o conceito de relação público-privada utilizado nesse contexto. Assim, de acordo com Silva (2017, p. 40, grifo do autor):

[...] o conceito de **relação público-privada** constitui-se da ligação direta entre dois setores da sociedade, um de ordem estatal (Estado/Governo) e outro de ordem privada (Mercado/Empresas/Setor Produtivo não Estatal), de tal forma a estabelecer situações de “troca”, onde o objeto desta é de um lado os **recursos financeiros** e do outro a **prestação de serviços**.

Com isso, nessa relação de troca em que o Estado se torna financiador de um serviço educacional prestado pela esfera privada, torna-se importante, também, estabelecer como ocorre a transferência de recursos públicos para o setor privado no que concerne ao financiamento da educação por se tratar de uma questão que

[...] ao tempo em que materializa limites e possibilidades para concretizar o direito à educação, desvela também os liames que perpassam as relações entre público e privado, à medida que o setor privado, via de regra, entende que seu financiamento deve se dar com recursos públicos. [...] o Estado se coloca como provedor da política educacional, por outro, ao injetar recursos públicos no setor privado educacional, administra o setor com escassez monetária, o que retrai o direito à educação pública (FERNANDES; BRITO; PERONI, 2012, p. 567).

No Itinerário da Formação Técnica e Profissional proposto pela atual reforma, essas parcerias ocorrem com maior visibilidade, visto que pela lógica mercantil há um grande interesse das empresas em comandar a formação dos jovens para o trabalho, isso ocorre pelo fato que estão entre os principais apoiadores da reforma, a Confederação Nacional da Indústria, o Sistema S, fundações de bancos e empresas privadas (MOURA; FILHO, 2017).

Dessa maneira, “as reformas educacionais e os novos modelos pedagógicos, bem como as novas práticas de gestão e financiamento mercantis tomam a EPT como campo de experimentação ou disputa de projetos” (GRABOWSKI, 2010, p. 73). Com isso, Silva (2017) avalia que o mercado educacional se constitui num processo de

financeirização, no qual a educação é transformada em produto e, conseqüentemente, objeto do capital.

A Lei 13.415/2017 propõe, claramente, que para o cumprimento da “exigência da organização curricular” por meio dos percursos formativos, que as propostas estaduais referentes aos itinerários, contemplem a privatização de parte do serviço educativo, por meio de parcerias com instituições, sempre que demonstrem “notório reconhecimento”, para oferecerem educação presencial e/ou à distância conforme a flexibilização da alocação dos recursos. (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017).

Diante desse contexto, fica evidente que os interesses dessas parcerias estão articulados com a lógica produtivista e mercadológica, que visam os benefícios da transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, terceirizando um serviço que deveria ser ofertado integralmente e com qualidade pelas redes públicas de educação (SILVA, 2017).

Do ponto de vista de diversos autores, entre eles, Espírito Santo Filho, Lopes e Iora (2019, p. 168), a atual reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017 “alinha-se às novas demandas do setor produtivo, pois os reformadores empresariais, ao serem protagonistas de políticas e programas de ensino, interferem no currículo, na gestão e no trabalho educativo dos espaços formativos da escola pública”.

Dessa forma, a mercantilização da educação básica se faz presente, passando a compor a definição das finalidades e concepções que orientam os processos formativos escolares e o financiamento público para a oferta privada da educação. “Configura-se, assim, a hegemonia de uma perspectiva pragmática e mercantilizada do ensino médio público” (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 27), já que os sujeitos são formados nos moldes da gestão empresarial com o financiamento do dinheiro público.

Nesse viés, as parcerias estabelecidas entre os sistemas públicos de ensino e organizações ligadas ao capital acabam promovendo a lógica neoliberal, uma vez que essas organizações interferem diretamente no processo educacional. Com isso, “essa lógica neoliberal adentra as Instituições de Ensino a partir da perspectiva de “insucesso” escolar, expresso nas avaliações de larga escala [...]” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 331). Desse modo, apresentam-se como a solução para resolver velhos problemas relacionados a educação pública brasileira.

É importante mencionar que um dos principais argumentos utilizados pelo MEC para justificar a atual Reforma do EM (Lei 13.415/2017) foi de melhorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro que vem demonstrando baixo desempenho diante das

avaliações³¹ que mensuram o desempenho dos estudantes nessa etapa da educação básica. Sobre isso, Mueller e Cechinel (2020) discordam totalmente, esses autores argumentam que não foi considerado os dados do desempenho dos estudantes da rede federal que vem demonstrando bons resultados nessas avaliações. Portanto,

Esses dados, imprescindíveis enquanto um critério de mensuração da qualidade da educação do país, não foram considerados em nenhum momento como um dado basilar para a proposta de formulação da BNCC ou para a reforma do Ensino Médio (Lei 13.415 de 2017). Contrariamente, essas políticas públicas se constituíram tendo por base o debate estabelecido por organizações sociais como o Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann e Itaú Social, sendo que todas estão pautadas pelas orientações educacionais ditadas pela OCDE (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 18).

De fato, as políticas públicas brasileiras nas últimas décadas estão tendo como base o debate estabelecido por essas organizações sociais mencionadas (Instituto Ayrton Senna, Movimento pela Base Nacional Comum, Movimento Todos pela Educação, Fundação Lemann e Itaú Social) além de outras, as quais são ligadas ao capital e que estão pautadas em orientações definidas por organismos multilaterais que adentram na educação brasileira com objetivos muito bem definidos, e muitas vezes camuflam suas verdadeiras intenções. Nesse sentido, essas organizações com “o modelo empresarial de educação institui o ensino articulado com a competitividade industrial, melhoria dos índices de avaliação (IDEB e PISA) e a necessidade da flexibilização curricular” (ESPIRITO SANTO FILHO; LOPES; IORA, p. 168), características presentes na atual reforma do Ensino Médio.

Diante do exposto, por meio dos autores que dialogaram com este estudo até o momento, foi possível constatar a intensa presença de sujeitos que atuaram com interesses particulares diretamente na formulação e na defesa da atual reforma do Ensino Médio, deixando explícitas as suas intencionalidades. Confirmando, assim, a materialização da relação público-privado, em que organizações privadas expandem sua atuação na educação pública brasileira na definição do currículo, carga horária e formação de professores, entre outras coisas.

Nesse sentido, é evidente que a formação proposta pela Lei n. 13.415/2017 é interessada ao capital, uma vez que “flexibiliza o tempo escolar, a organização e conteúdo curricular, o oferecimento do serviço educativo (parcerias) a profissão

³¹ Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA).

docente e a responsabilidade da União e dos Estados” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37). Com isso, até aqui, foi necessário apreender todo o movimento em torno de como é preconizada a relação público-privado na atual reforma do EM (Lei 13.415/2017), em âmbito nacional, por meio de disputas de interesses pelos entes privados no processo de sua formulação e implantação, portanto é possível concluir que a privatização e a mercantilização da educação pública é um dos pilares de sustentação da nova reforma educacional brasileira (BARBOSA, 2019).

Na próxima seção, a discussão sobre a relação público-privado na atual reforma do Ensino Médio será ampliada e aprofundada no que se refere ao âmbito estadual, tendo como lócus o Estado do Rio Grande do Norte, local da pesquisa deste estudo.

Desse modo, será apresentado o resultado da pesquisa de campo com as vozes dos gestores públicos sobre as parcerias público-privadas que ocorreram no processo de implementação da Reforma do Ensino Médio da Rede Estadual Pública do estado do Rio Grande do Norte. Como também sobre as primeiras ações com vistas a implementação do Novo Ensino Médio Potiguar com enfoque nas implicações para a oferta do itinerário da Formação Técnica e Profissional.

4 AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE E AS IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Esta seção tem por objetivo identificar e analisar as parcerias público-privadas na reforma do Ensino Médio da rede estadual pública de educação do Rio Grande do Norte e as implicações para a educação profissional. Dessa forma, apresentamos os dados coletados provenientes das entrevistas realizadas por meio da pesquisa de campo, a partir das quais buscamos imprimir um olhar criterioso relacionado ao estudo em questão. Os entrevistados serão identificados ao longo desta seção como: Gestor 1 (G1), Gestor 2 (G2), e Gestor 3 (G3). Conforme foi informado na introdução, foi elaborado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A) que foram devidamente assinados pelos participantes.

O roteiro com as questões utilizadas durante as entrevistas está localizado no “apêndice B” desta dissertação. Após a realização das entrevistas, os áudios foram transcritos, resultando no material objeto de análise que compõe esta seção. Na análise, utilizamos técnicas da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977), as quais já foram mencionadas na introdução.

A seção está estruturada em quatro subseções, sendo: a primeira (4.1), “as ações de implementação da Reforma do Ensino Médio na rede pública estadual de educação do RN”; a segunda (4.2), “a educação profissional de nível médio do RN e o itinerário da formação técnica e profissional”; a terceira (4.3), “os programas e as parcerias público-privadas na implementação do novo ensino médio potiguar”, e a quarta (4.4), “implicações decorrentes da lei 13.415/2017 e das parcerias público-privadas para o Itinerário da Formação Técnica e Profissional no RN”.

4.1 AS AÇÕES DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RN

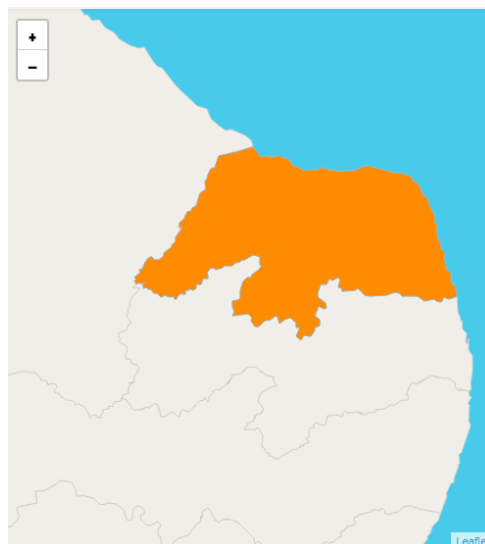
Iniciaremos essa subseção abordando como estão ocorrendo as ações com vistas a implementação da atual Reforma do Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Norte. É importante salientar que os estados brasileiros ainda estão se ajustando às novas proposições dessa legislação sob a orientação do MEC. No que diz respeito

ao estado do RN, as medidas ainda estão sendo desenvolvidas no âmbito da SEEC/RN.

Isso ocorre sobretudo porque a implementação de uma política pública é uma etapa bastante desafiadora. Do ponto de vista de Wu (2014, p. 97) “a implementação ocorre na fase do processo de políticas públicas em que as decisões de política pública se traduzem em ações. Ela é considerada uma das etapas mais difíceis e críticas no processo de políticas para os gestores públicos”. De Fato, colocar em prática aquilo que está sendo proposto por uma política pública requer um grande esforço por parte dos responsáveis por sua implementação, tendo em vista os interesses envolvidos.

O Estado do Rio Grande do Norte como apresenta a Figura 2 está situado na região Nordeste do Brasil. Possui uma área Territorial de 52.809,601 km² (IBGE, 2020), com uma população estimada em 3.560.903 pessoas (IBGE, 2021), distribuídas em 167 municípios (IBGE, 2021). É nesse contexto que se insere a educação potiguar.

Figura 2 - Estado do Rio Grande do Norte.



Fonte: Site do IBGE (2022)

No que se refere à rede estadual pública de educação norte-rio-grandense, conforme o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base nos dados do Censo Escolar 2021, o estado do RN possui 2.749 escolas públicas, destas 580 são da rede estadual contemplando todas as etapas da Educação Básica. Sendo 306 de Ensino Médio, totalizando 105.466 alunos

matriculados nesta etapa da Educação Básica no ano de 2021. As escolas dessa rede estão distribuídas em 16 Diretorias Regionais de Educação e Cultura (DIRECs).

No que diz respeito as ações acerca da implementação do novo modelo de Ensino Médio previsto na Lei 13.415/2017 no Estado do RN, no Observatório Movimento pela Base³², consta que o Rio Grande do Norte se encontra com o referencial curricular aprovado e homologado pelo Conselho Estadual de Educação (CEE).

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, como foi intitulado, teve sua aprovação por meio do Parecer CP/CEE-RN n.º 02/2021, de 22 de dezembro de 2021, autorizado pela Portaria – SEI n.º 493/2021, publicada no Diário Oficial do Estado de 24 de dezembro de 2021, a qual homologou o citado Parecer. Essa era a última etapa das principais ações para a construção dos currículos de referência realizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação de todo o país.

É importante ressaltar que o mencionado Observatório é uma iniciativa do Movimento Pela Base, o seu site institucional o define como sendo “uma rede não governamental e apartidária de pessoas e instituições que, desde 2013, se dedica a apoiar e monitorar a construção da implementação de qualidade da BNCC e do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023). Dessa forma, o Movimento Pela Base conta com o apoio de diversas entidades privadas como parceiras, entre elas, a Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Itaú Educação e Trabalho, Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Instituto Ayrton Senna, entre outras.

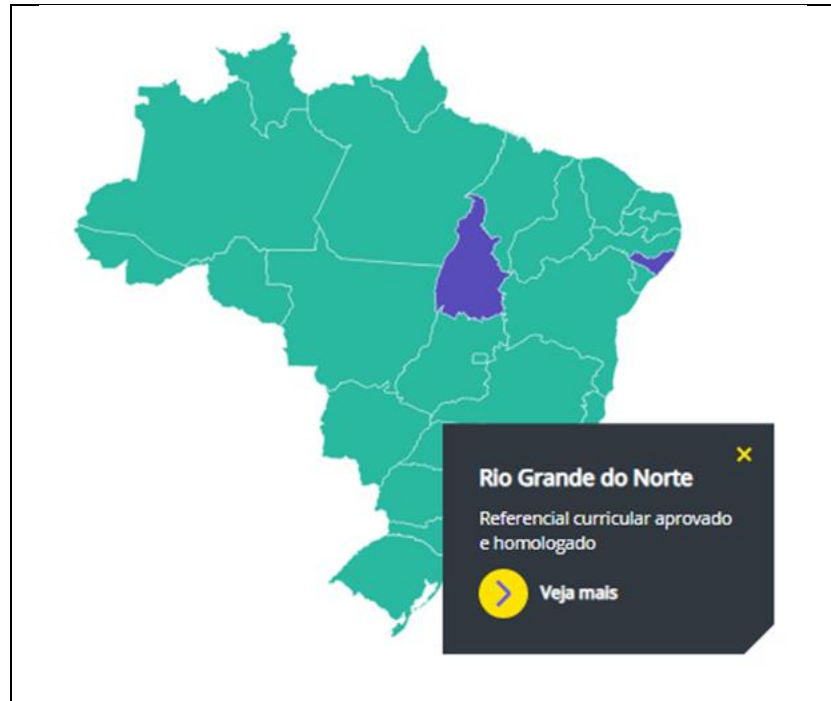
O supracitado Observatório conta também com o apoio do Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED), da União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME) e do Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais e Distrital de Educação (FONCEDE).

A Figura 3 mostra o mapa da situação dos estados brasileiros em relação às ações da construção curricular para o Novo Ensino Médio. Os estados destacados na cor verde se referem àqueles que estão com o Referencial curricular aprovado e homologado, os quais totalizam 25 (vinte e cinco), entre eles o Rio Grande do Norte,

³² O site dessa organização a define como uma plataforma pública com foco em dar visibilidade ao avanço da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio nas redes e nas políticas nacionais. (Site do Observatório Movimento pela Base, 2022).

de um total de 27, incluindo o Distrito Federal. Apenas os estados de Tocantins e Alagoas, representados na cor azul no mapa, encontram-se com o Referencial curricular aprovado pelo CEE, porém ainda aguardando a sua homologação.

Figura 3 – Situação da Construção Curricular para o Novo EM no Brasil – 2022



Fonte: Observatório Movimento pela Base tendo como referência os dados do Consed, Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação (2022).

O processo de homologação do currículo pelos Estados é a última etapa das principais ações mencionadas pelo referido Observatório, como consta no Quadro 1. Ou seja, a maioria dos estados brasileiros estão com seus Referenciais curriculares homologados. Um passo considerado importante pelos órgãos envolvidos para o processo de implementação do Novo Ensino Médio nas redes públicas estaduais do país.

Quadro 1 – Principais ações da Construção Curricular para o Novo EM

Nº	AÇÃO
01	Elaboração da Formação Geral Básica
02	Consulta Pública para a Formação Geral Básica
03	Elaboração dos Itinerários Formativos
04	Consulta Pública dos Itinerários Formativos
05	Revisão final do documento curricular de referência
06	Envio do currículo de referência para o Conselho Estadual

07	Homologação do currículo de referência.
----	---

Fonte: Elaboração própria com base no Observatório Movimento pela Base (2022).

Além de monitorar a construção curricular dos estados, o Observatório também acompanha o processo de criação e aprovação de algumas normativas importantes para o avanço da implementação do Novo Ensino Médio no país. Isso porque a Lei n.º 13.415/2017 não impõe um modelo padrão de Ensino Médio ao país.

Cabe a cada Sistema de Ensino (compreendido pelos Conselhos de Educação, enquanto órgãos normativos, além de representação da Secretaria de Educação e das instituições ou redes privadas de ensino) desenvolver as formas de oferta da etapa, por meio do estabelecimento de um referencial curricular para cada estado e da elaboração de normas e regulamentações complementares, conforme cronograma próprio. Essas regulamentações estão descritas no Quadro 2.

Quadro 2 – Principais Regulamentações para o Novo Ensino Médio

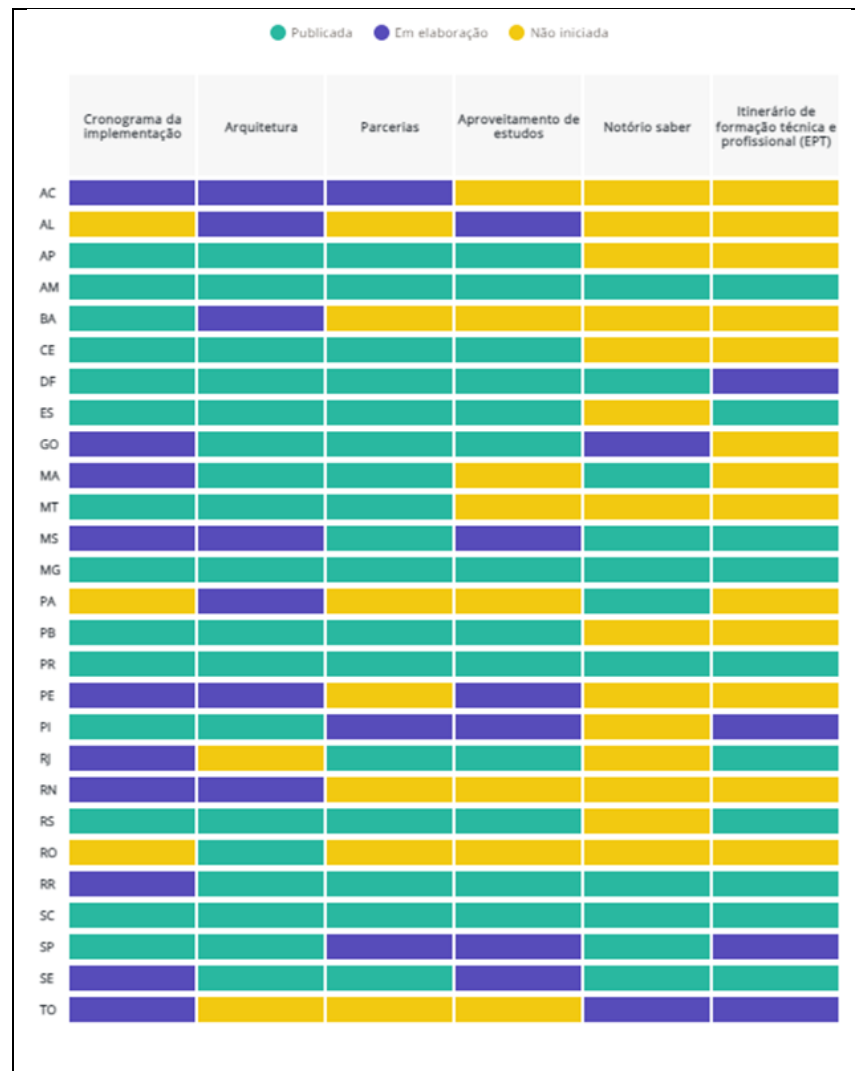
Nº	Regulamentações
01	Cronograma de implementação
02	Arquitetura
03	Parcerias
04	Aproveitamento de Estudos
05	Notório saber
06	Itinerário de formação técnica e profissional (IFPT)

Fonte: Elaboração própria com base no Observatório Movimento pela Base (2022).

A respeito das regulamentações citadas no Quadro 2, destacamos o item 3 que é um dos aspectos que interessa a esse estudo, que se referem às parcerias, as quais podem ser firmadas com as organizações privadas, como permite a Lei n.º 13.415/2017 para a oferta do Itinerário da Formação Técnica e Profissional.

Sobre a situação do Rio Grande do Norte com relação a essas regulamentações para o Novo Ensino Médio, o observatório aponta que apenas as etapas do Cronograma de Implementação e Arquitetura da Oferta do Novo EM estão em processo de elaboração pelo estado, as demais que se referem, a Parcerias, Aproveitamento de Estudos, Notório Saber e Itinerário de Formação Técnica e Profissional (IFPT) ainda não foram iniciadas. A Figura 4 apresenta a situação das principais regulamentações por estado no país.

Figura 4 – Situação das principais regulamentações por estado - 2022



Fonte: Observatório Movimento pela Base (2022).

Observa-se na Figura 4 que em 2022 apenas 4 (quatro) estados brasileiros tiveram todas as principais regulamentações publicadas, que são os estados do Amazonas (AM), Minas Gerais (MG), Paraná (PR) e Santa Catarina (SC). Um aspecto que chama a atenção é que nenhum estado pertencente a região nordeste, onde está localizado o estado do Rio Grande do Norte, conseguiu esse feito, e outro ponto observado é que dois dos que conseguiram pertencem à região sul.

Sobre o que aponta o Observatório, o então secretário de educação do Rio Grande do Norte (2019-2022), mencionou: “É natural que haja esse ranking, essa comparação, mas a nossa preocupação é de atender a todos [...] Já fizemos todas as etapas referentes a encaminhar ao conselho e nós temos também um perfil de muito diálogo e ouvir todos aqueles interessados”.

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar foi construído seguindo a orientação da Lei 13.415/2017 que altera o art. 36 da LDB no que diz respeito ao currículo do Ensino Médio com a seguinte determinação:

[...] O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional” (BRASIL, 2017).

Com base na mencionada Lei, o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar aponta que a nova estrutura do EM pressupõe uma flexibilização curricular, a partir da constituição de Itinerários Formativos das áreas de conhecimento (Itinerários Propedêuticos) e da EPT e que nessa nova abordagem, o Currículo do Ensino Médio, “além de ter a garantia da oferta da Base Comum, tem, por meio da flexibilização, a oportunidade de atender às expectativas dos jovens e adolescentes do RN” (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 23). O trecho do documento, o qual afirma que por meio da flexibilização (itinerários formativos) é dada a oportunidade de atender às expectativas dos jovens e adolescentes do RN, nos leva a refletir se de fato o estudante norte-rio-grandense terá a oportunidade de escolher o itinerário que corresponde às suas expectativas de acordo com seus interesses e aspirações.

É importante ressaltar que a possibilidade de escolha dos estudantes por essas áreas formativas é um dos pressupostos centrais da atual reforma do EM, pois a tese sustentada é que “[...] o aluno deve ser protagonista de sua própria formação, podendo escolher o aprofundamento formativo segundo seus interesses pessoais e a partir do que viu em seu processo escolar” (MUELLER; CECHINEL, 2020, p. 16). No entanto, na prática é pouco provável que isso ocorra, pois dependerá da oferta disponibilizada pelas escolas.

Vale destacar que os itinerários devem ser construídos pelas redes de ensino, pois não há uma proposta pronta e padronizada a ser imposta às redes de educação do País. Contudo, existem orientações, diretrizes e referenciais para nortear sua organização. Assim, os Itinerários formativos do Ensino Médio Potiguar conforme o seu Referencial são compostos por Trilhas de Aprofundamento propedêutico e/ou Trilha de Educação Profissional e Tecnológica, Unidades Curriculares Eletivas, Projeto de Vida e Língua Espanhola e/ou Língua Materna. “Essa composição é

passível de reestruturação a depender das necessidades específicas de cada oferta de ensino”. (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 543). Ou seja, cabe a cada escola ofertar as trilhas que lhe convém.

As Trilhas de aprofundamento são formadas por um conjunto de unidades curriculares das áreas de conhecimento e/ou da EPT, “organizadas de forma coesa, a fim de aplicar, utilizar e aprofundar as aprendizagens, habilidades e competências da Formação Geral Básica, como também as competências profissionais” (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 543). As Unidades Curriculares devem ser desenvolvidas em carga-horária preestabelecida e distribuídas no percurso das Trilhas, podendo envolver duas ou mais áreas de conhecimento e/ou EPT.

Na entrevista de campo realizada, o G2 (2022) mencionou que durante o ano de 2022 a SEEC/RN estaria em processo de construção do documento que daria suporte a Trilhas de Aprofundamento que compõem os itinerários formativos como sugere o Referencial Curricular do EM Potiguar. Disse ele que seriam construídas propostas com os professores da rede para os estudantes poderem fazer as suas escolhas dentro da área de conhecimento que desejassem se aprofundar. Assim, haveria um documento a ser publicado com alguns itinerários propostos para as escolas poderem adotá-lo conforme as suas realidades. Conforme o gestor,

[...] a ideia é que em 2023 as escolas possam olhar para esse novo documento, olhar para o referencial curricular e possam construir os seus planejamentos escolares à luz do referencial e com o suporte desse caderno de itinerários que vai servir como um anexo, por assim dizer do referencial curricular (G2, 2022).

Assim, o estado do Rio Grande do Norte fez a opção de implementar os itinerários formativos referente as Trilhas de Aprofundamento em 2023. Ainda conforme o G2 (2022) “[...] essa foi uma decisão do Ensino Médio [...] ratificada pelo Conselho Estadual de Educação [...]”. Dessa forma, alguns itinerários propostos pela rede estadual foram iniciados nas escolas em 2022, de forma gradual com a inserção apenas das unidades curriculares de Eletivas e Projeto de vida.

A oferta dessas unidades curriculares está prevista no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, o qual orienta que devem ocorrer desde a 1ª série para poder auxiliar os estudantes na escolha dos percursos formativos dando maior segurança aos estudantes, como está explícito no referido documento:

Para fortalecer o processo de escolha pelo estudante, serão ofertadas, desde a primeira série, as unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas,

auxiliando os estudantes na escolha dos percursos formativos ao longo do ensino médio. Com as experiências vivenciadas pelas discussões pautadas nessas unidades curriculares, os estudantes poderão optar com maior segurança a respeito das Trilhas de Aprofundamento a serem seguidas a partir da 2ª série (RIO GRANDE DO NORTE, 2021, p. 544).

De acordo com esse trecho do referido Referencial, essa arquitetura foi pensada visando fortalecer o processo de escolha do estudante quando optarem por uma das Trilhas de Aprofundamento. Sobre essa questão, o G2 expressou seu ponto de vista:

[...] dada essa responsabilidade enorme que a rede se ver agora, de fazer com que o estudante faça opções dentro do Ensino Médio, considerando toda condição da nossa juventude, conhecendo essa diversidade, sabendo da condição vulnerável que os estudantes, os adolescentes, têm em sua grande maioria, é preciso fazer com que essa possibilidade de escolha seja mais certa possível, com maior segurança. Então, colocamos as trilhas a partir da segunda série, para que ele, durante a primeira série, tenha uma fundamentação maior do conhecimento científico clássico com os componentes curriculares e que tenha esse apoio do Projeto de Vida e das Eletivas para que ele possa experienciar dentro das Eletivas todas as áreas do conhecimento para daí ele possa escolher a trilha em que vai se aprofundar, em que vai se dedicar mais, com mais segurança na segunda e na terceira série (G2, 2022).

A fala do Gestor 2 demonstra coerência com o que está posto no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, sobretudo quando menciona a preocupação em tornar a escolha do estudante mais segura, dando mais tempo para o aluno poder ter uma fundamentação maior por meio das Eletivas e do Projeto de Vida. Fazendo a inserção das Trilhas de Aprofundamento somente na 2ª série. No entanto, prolongar essa escolha apenas por um ano não garante a maturidade e o discernimento suficiente para que, de fato, essa escolha por sua área de formação profissional seja certa, principalmente por ser um período caracterizado por dúvidas e incertezas. Fato este, destacado por Kuenzer (2017), quando aponta o ensino médio como um período em que o jovem se prepara para fazer suas escolhas, sendo que para isso necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas.

Em relação à carga horária dos Itinerários Formativos, a Resolução CNE/CEB n.º 3, de 21 de novembro de 2018, não apresenta a quantidade específica de horas, apenas deixa expressa que, até 2022, a carga horária total do Ensino Médio deveria ter 3.000 horas. Sendo a carga horária destinada à BNCC de, no máximo, 1.800 horas. Assim, os itinerários formativos teriam, no mínimo, 1.200 horas. Como esclarece o § 6º do art. 7º desta resolução, “a distribuição da carga horária da formação geral básica

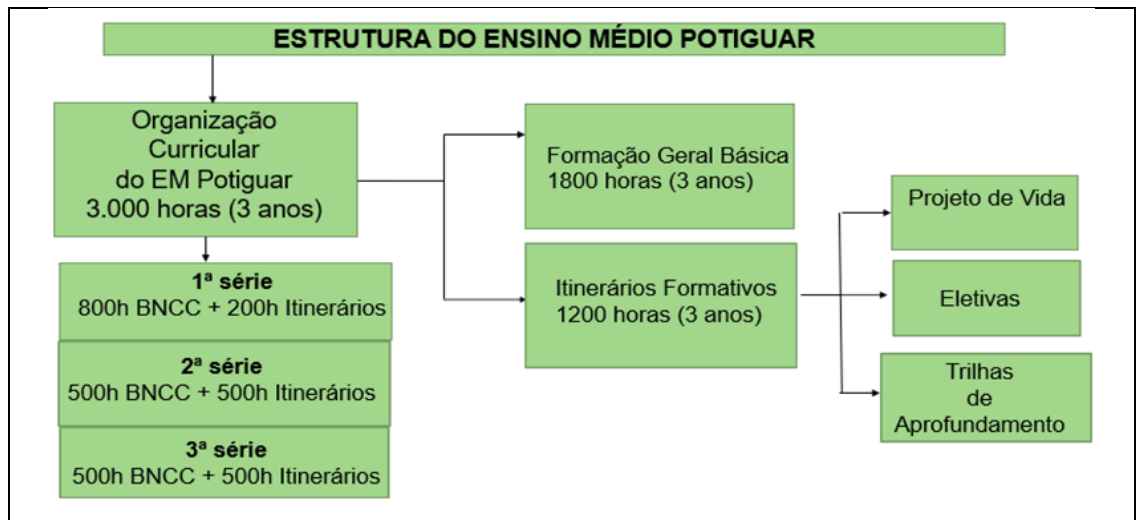
e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino, conforme normatização do respectivo sistema de ensino” (BRASIL, 2018).

Conforme o Referencial, a carga horária total do Ensino Médio potiguar passará das atuais 2.400 horas para 3.000, divididas entre 1.800 horas para a formação básica comum a todos os estudantes e outras 1.200 horas destinados aos itinerários formativos como prevê a Resolução CNE/CEB n.º 3/2018. Os itinerários formativos constituintes na estrutura organizacional curricular potiguar estão organizados em unidades curriculares pré-estabelecidas e outras a serem definidas pelas escolas, como orienta a referida Resolução. Isso porque “a Lei fala de disciplinas, componentes curriculares e estudos obrigatórios, mas não fica claro o significado de cada um deles. Esta imprecisão será definida pelos estados e/ou as escolas” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 37). Isso significa que cada instituição de ensino deverá optar pela arquitetura curricular que melhor se ajuste a sua realidade e que seja mais conveniente a sua estrutura organizacional física e pedagógica.

O que nos leva a refletir que o estudante do RN não necessariamente “terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola” (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39). Dos 167 municípios potiguares, 133 têm apenas uma escola de Ensino Médio (SEEC/RN, 2022). Isso dificultará a oferta de todos os itinerários formativos por município, visto que nenhum dos dispositivos da Lei 13.415/2017 determina a obrigatoriedade da oferta de todos os itinerários numa mesma escola, define apenas que haja pelo menos dois em cada instituição. Em cidades como a capital Natal, por exemplo, o aluno poderá escolher o itinerário que quiser, porque pode mudar de escola. Mas, em cidades menores, com apenas uma escola, ele terá escolhas limitadas. O que vai contra a tese do “protagonismo juvenil” tão defendida nessa legislação.

Além disso, são conhecidas as dificuldades encontradas pelas escolas, principalmente as das redes estaduais. Oferecer todos os itinerários formativos demanda uma significativa reestruturação das unidades escolares. Significa mais investimento em estrutura física e em recursos humanos e sabemos que isso envolve financiamento, o que não é assegurado nessa legislação para esse fim.

A Figura 5 apresenta a estrutura do Ensino Médio Potiguar com base na organização curricular e distribuição da carga horária pensada pela Rede Estadual de Educação do RN.

Figura 5 – Organização Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2022.

Conforme a nova organização curricular apresentada na Figura 5, o estudante ao ingressar no Ensino Médio Potiguar, terá na 1ª série uma carga horária de 800 horas de formação geral básica com os componentes clássicos, e 200 horas de itinerários formativos que serão distribuídas entre eletivas e projeto de vida totalizando 1.000 horas. Quando este aluno passar para a 2ª e 3ª série, ele terá uma diminuição da carga horária da formação geral básica, de 800 para 500 horas e terá mais 500 horas de itinerários formativos, ele continuará tendo Eletiva, Projeto de vida, mas vai ter uma carga horária maior com as Trilhas de aprofundamento.

A respeito dessa organização, cabe ressaltar, que os itinerários formativos apresentados na 1ª série contemplam apenas as unidades curriculares de eletivas e projeto de vida que são comuns a todos os itinerários, para que só então, a partir da 2ª série, possam ser iniciadas as trilhas de aprofundamento como já foi mencionado anteriormente.

Conforme a arquitetura do Ensino Médio Potiguar, esse será o momento em que os estudantes devem se aprofundar apenas em uma entre as áreas do conhecimento preconizadas na Lei 13.415/2017 que são: linguagens e suas tecnologias, matemáticas e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e Formação técnica e profissional. Para Mueller e Cechinel (2020, p. 16) essa é a etapa em que “o afinamento curricular se acentua ainda mais”. Sobre essa questão, o G2 (2022) explicou:

[...] em 2022, todas as escolas de Ensino Médio, nas primeiras séries, têm uma carga horária mínima de 1000 horas. Nas escolas da Rede Estadual do Rio Grande do Norte, essas 1000 horas correspondem à distribuição do que chamamos de “Formação Geral Básica”, onde estão os componentes curriculares de matemática, física, história e inglês [...], mas também os Itinerários Formativos que, neste momento, estão neles somente as unidades curriculares de Projeto de vida e Eletivas (G2, 2022).

Vê-se, portanto, conforme a fala do Gestor 2 (2022) que em todas as escolas de Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Norte em 2022 foi implantada a carga horária mínima de 1000 horas, sendo 800h para a BNCC e 200h para os itinerários formativos contemplados em 2022 com as unidades curriculares de Projeto de Vida e Eletivas.

Nota-se que há uma grande ênfase no Projeto de Vida. O Referencial Curricular do EM Potiguar (2021, p. 66) propõe essa unidade curricular como “promotora do protagonismo, compreendendo três dimensões: a do autoconhecimento, a social e a do mundo do trabalho”. Sendo um espaço aberto para o estudante poder refletir e conduzir melhor seu percurso formativo, articulando a formação básica (BNCC) à parte flexível (Trilhas de Aprofundamento), “atendendo às suas expectativas históricas, sociais e pessoais, rompendo com a ideia da construção de um projeto simplesmente de caráter profissional”. (RIO GRANDE DO NORTE, p. 66).

Contudo, é necessário lembrar que a ideia do Projeto de Vida como promotora do protagonismo juvenil, embasada pela possibilidade de escolha do estudante pelos itinerários formativos, precisa ser analisada criteriosamente, pois apesar de parecerem positivas, inicialmente, para os estudantes que buscam essa autonomia, se esbarra na possibilidade de os jovens não terem ao seu dispor, itinerários que correspondam com suas aspirações. Para Araujo (2022), apesar da propaganda falaciosa que prega a “escolha democrática” dos estudantes, os itinerários formativos serão definidos pelos sistemas de ensino considerando as demandas locais e a realidade disponível para organização efetiva do currículo. Sabemos que isso envolve financiamento para investimento em Infraestrutura física e em contratação de profissionais capacitados, especialmente no itinerário da educação profissional.

A seguir, abordaremos a educação profissional de nível médio ofertada na rede estadual do Rio Grande do Norte e como está ocorrendo a organização do itinerário da Formação Técnica e profissional com vistas a sua implementação na rede estadual. Como vimos, este itinerário está colocado no Referencial Curricular do

Ensino Médio Potiguar como uma trilha de aprofundamento chamada de trilha da educação profissional e tecnológica.

4.2 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO DO RN E O ITINERÁRIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL

Desde a publicação da Lei n.º 13.415/2017 e das Diretrizes Curriculares Nacionais tanto do Ensino Médio quanto da Educação Profissional, além de outros documentos, foi posto como questão a ser discutida, o processo de implementação da reforma em curso nas redes estaduais do país. Principalmente, em razão da educação profissional ter sido posta como um dos itinerários formativos nessa legislação.

Assim, apresentamos o perfil da educação profissional de nível médio ofertada na rede estadual pública de educação do RN e os olhares dos gestores da SEEC/RN em relação a essa oferta e ao processo com vistas à implementação do IFTP, o qual no Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar foi proposto como uma trilha de aprofundamento chamada de Trilha da educação profissional e Tecnológica.

Nesse viés, é importante destacar, que a educação profissional no contexto do Ensino médio é chamada de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) e foi regulamentada por meio do Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004³³ que estabeleceu no seu artigo 4º que “a educação profissional técnica de nível médio, [...] será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio” (BRASIL, 2004). Seguindo algumas observações, tais como:

- I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;
- II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e
- III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico (BRASIL, 2004).

Faz-se relevante discorrer sobre alguns aspectos conceituais e legais no que concerne à EPTNM ofertada na rede estadual pública de educação do RN e como ela será organizada com a implementação do Novo Ensino Médio, mais especificamente

³³ Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (BRASIL, 2004).

acerca da introdução do IFTP. Para isso, recorreremos aos marcos normativos no âmbito federal, além da Lei 13.415/2017.

Inicialmente, é fundamental situar a educação profissional na educação brasileira, que se apresenta como uma modalidade de ensino para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao mundo do trabalho, como consta na LDB: “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, art. 39). Assim, a Educação Profissional articula-se com o mundo do trabalho.

A ampliação da oferta da Educação Profissional nas redes públicas de educação do país está contemplada no PNE (2014-2024) na Meta 11, que visa triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014). No tocante essa questão em relação à rede estadual de educação do RN, o G1 (2022) destacou:

[...] Nós temos, hoje cerca de 70 escolas com cursos técnicos, além dos CEEPS, que serão transformados nos IERNS [...] é outra concepção, a concepção do CEEP hoje é formação técnica, você vai lá para se formar como técnico [...] e a concepção do IERN é formação, pesquisa e extensão. Inclusive solução de problemas daquela região, daquela localidade (G1, 2022).

A fala do G1 (2022) evidencia haver uma pretensão por parte da SEEC/RN em continuar a expandir e melhorar a qualidade da oferta da Educação profissional na rede estadual do Rio Grande do Norte e isso ocorrerá por meio da construção de Institutos Estaduais de Educação Profissional, Tecnologia e Inovação do RN (IERN).

Conforme o G3 (2022) esse processo de expansão vem ocorrendo desde o ano 2017, quando a rede estadual contava apenas com 1 (uma) escola que contemplava essa oferta, e que esse número aumentou em 2022 para 68 (sessenta e oito) escolas. Sobre a qualidade da oferta e os desafios, afirma: “[...] melhorou muito a qualidade da nossa oferta, no início era bem caótico, não tinha infraestrutura, não tinha pessoal e a gente está aprendendo muito, assim, era tentativa e erro” (G3, 2022). É possível inferir por meio do que foi dito pelo G3 (2022) os problemas enfrentados em relação à infraestrutura física e a falta de profissionais para atuarem nessa oferta, essa é uma realidade destacada por Motta e Frigotto (2017) quando colocam que a oferta da

educação profissional fica condicionada ao que couber nos orçamentos das escolas devido às infraestruturas precarizadas.

Em 2022, de acordo com a SUEP, a Rede Estadual de Educação do RN, ofertava a EPT em 68 escolas e CEEPs, destes, 25 eram escolas de tempo integral e 11 CEEPs. Essas escolas e Centros estão distribuídas nas 16 DIRECs contempladas nas mais diversas regiões do estado. Ofertam 1 (um) ou 2 (dois) cursos técnicos constituídos com base no catálogo Nacional de cursos técnicos (CNCT), criados conforme as necessidades de cada localidade. Sobre a oferta da Educação Profissional no RN e os desafios enfrentados para a sua melhoria ao longo dos últimos anos, o entrevistado opinou:

[...] a educação profissional do nosso Estado, até dois anos atrás, era para inglês ver, era estatística, era para constar [...] uma oferta de educação profissional, ela requer um sólido planejamento, uma sólida infraestrutura, porque é imprescindível a prática na educação profissional. [...] Era comum ter um curso técnico sem professor técnico. Às vezes, era um professor de matemática que tinha feito o curso de ciências da computação, aí ele ia dar o curso de informática, é surreal isso, mas acontecia. Outro problema, a infraestrutura, aí a gente, o que fez como primeira medida, montar pelo menos o laboratório de informática, porque com o laboratório de informática, às vezes, tem um programa, um aplicativo [...], a gente tá nessa frente de tentar equipar as escolas com os laboratórios técnicos que elas não têm, só os de informática. [...] a gente vem brigando muito para apagar esses incêndios. Então, assim, faltava o professor, aí a gente deu ênfase a um regime mais célere de contratação de professores, então hoje faltam poucos professores, só no interior, e não tem ninguém formado naquela área, aí a gente vai e luta para remanejar. Via de regra não falta mais professores nas nossas escolas, mas no início da oferta faltava muito Professor (G3, 2022).

A fala acima revela que os desafios postos para a oferta da EPT, no RN, são diversos e que vêm sendo recorrentes ao longo dos anos, os quais são: a falta de planejamento, problemas de infraestrutura das escolas, falta de equipamentos, falta de professores qualificados para atuarem nos cursos ofertados, entre outros. Situação já alertada por Ferretti (2018) na introdução desse trabalho, quando destaca que grande parte das escolas das redes estaduais do país não dispõe de infraestrutura necessária e condições para o desenvolvimento de um trabalho propício ao atendimento do alunado.

Tal afirmação é reforçada por Gonçalves (2017, p. 139) quando diz que “a maioria das escolas públicas estaduais brasileiras não possui condições materiais e de infraestrutura, nem disponibilidade de profissionais para dar conta dessa ênfase”.

O que nos leva a refletir que essa é uma realidade que não se restringe apenas ao estado do Rio Grande do Norte.

É necessário ressaltar que com a promulgação da Lei, objeto deste estudo, que instituiu o Novo Ensino Médio, o currículo dessa etapa da educação básica passou a ser composto pela BNCC e por itinerários formativos compostos por um conjunto de unidades curriculares, que possibilitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e se preparar para prosseguir com os estudos ou para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018).

Vale dizer que, apesar dessa legislação defender que os itinerários formativos possibilitam aos estudantes aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho, concordamos com a visão de Moura e Filho (2017) quando defendem que esses podem ser compreendidos como uma fragmentação do ensino, resultando em grandes dificuldades para se inserir no ensino superior, posteriormente ao ensino médio, uma vez que serão subtraídos conteúdos de formação geral das ciências naturais, humanas e sociais (MOURA; FILHO, 2017).

Na configuração atual da Lei 13.415/2017, a educação profissional é posta como um dos itinerários formativos preconizados nessa legislação, o que pode comprometer a formação dos estudantes que optarem por esse percurso, já que estão previstos diferentes arranjos curriculares para a sua viabilização o que pode acarretar uma formação aligeirada e fragmentada, desconstruindo a concepção de formação humana integral como defendem autores já mencionados ao longo das seções anteriores desta dissertação, sendo eles: Moura (2018), Ferretti (2017, 2018), Araujo (2019, 2022), entre outros.

Desse modo, recorreremos aos marcos normativos no âmbito federal, além da Lei 13.415/2017, que dispõe sobre aspectos inerentes ao Itinerário da FTP, tais como: a Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018³⁴, a Portaria MEC 1.432, de 28 de dezembro de 2018³⁵ e a Resolução CNE/CP n.º 1, de 5 de janeiro de 2021³⁶. Esta última, no seu art. 15, esclarece que:

Art. 15. A Educação Profissional Técnica de Nível Médio abrange:
I – habilitação profissional técnica, relacionada ao curso técnico;
II – qualificação profissional técnica, como etapa com terminalidade de curso

³⁴ Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

³⁵ Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio.

³⁶ Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica.

técnico; e

III – especialização profissional técnica, na perspectiva da formação continuada (BRASIL, 2021).

Isso significa que a habilitação e a qualificação são tipos de formação, ou seja, o percurso que o estudante do Ensino Médio fará, e que lhe garante, ao concluir, um diploma de curso técnico ou certificados de qualificações profissionais técnicas. Já a especialização profissional técnica é um curso que pode ser realizado após a conclusão do curso técnico, como uma possibilidade de aprofundamento de estudos na área (BRASIL, 2021).

Essa oferta de Educação Profissional Técnica expressa nos dispositivos legais inerentes ao IFTP nos leva a compreensão de que existem diversas possibilidades de formação para o estudante do EM e, com isso, ao final do seu percurso ele pode ter um diploma de técnico ou vários certificados de qualificações profissionais técnicas. Entendemos que isso poderá potencializar o aumento das desigualdades entre os estudantes, já que resultará em formações diferenciadas, influenciando na inserção no mundo do trabalho e/ou na continuidade dos estudos. Com isso, concordamos com Krawczyk e Ferretti (2017) quando destacam que:

[...] ignorar a formação geral no nível técnico é a princípio incongruente com a visão do mundo do trabalho nos moldes do capitalismo atual, a não ser que se queira treinar os jovens para serem simplesmente operários no chão da fábrica ou trabalhadores sem chances no mercado formal, travestidos de ‘empreendedores’ (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 39, grifo dos autores).

Assim, a Educação Profissional Técnica de Nível Médio tem várias formas de organização como define os arts. 36.B e 36.C da LDB e o art. 16 da Resolução CNE/CP n.º 01/2021 que dispõe que “os cursos técnicos serão desenvolvidos nas formas **integrada, concomitante ou subsequente** ao Ensino Médio [...]” (BRASIL, 2021, grifo nosso). Essa organização da oferta dos cursos técnicos está caracterizada no Quadro 3.

Quadro 3 - Estrutura e organização da Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio.

Tipo de Oferta	Características
I - Integrada	Ofertada somente a quem já tenha concluído o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, de modo a conduzir o estudante à habilitação profissional técnica ao mesmo tempo, em que conclui a última etapa da Educação Básica.
II - Concomitante	Ofertada a quem ingressa no Ensino Médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, aproveitando

	oportunidades educacionais disponíveis, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em distintas instituições e redes de ensino.
III - Concomitante intercomplementar	Desenvolvida simultaneamente em distintas instituições ou redes de ensino, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade, para a execução de projeto pedagógico unificado.
IV - Subsequente	Desenvolvida em cursos destinados exclusivamente a quem já tenha concluído o Ensino Médio.

Fonte: BRASIL, 2021.

O Quadro 3 aponta, claramente, as características de cada tipo de oferta da educação profissional de nível médio viabilizadas aos estudantes brasileiros. Dada essa organização, é importante ressaltar que o currículo da EPTNM não é o mesmo que o currículo do EM proposto na Lei 13.415/2017, no entanto, o IFTP faz parte da estrutura curricular do Ensino Médio e é um tipo de oferta da EPTNM, podendo desenvolver-se nas formas: integrada, concomitante e concomitante intercomplementar (BRASIL, 2021). No que se diz respeito a oferta do IFTP nas escolas da rede estadual do RN, o G2 (2022) explicou que existe uma pretensão que:

[...] todas as escolas da rede possam ofertar o quinto itinerário, mas entendemos que isso é uma coisa a ser construída ao longo de um prazo médio, não é de imediato. Nós já temos uma experiência muito salutar com a educação profissional nos centros de educação profissional e para esses é ofertado o curso integrado. Esse curso integrado, ele tem sua efetividade na sociedade. Isso vai dar o suporte para que a gente possa construir o quinto itinerário com segurança para ofertar em mais escolas daqui para os próximos anos (G2, 2022).

Sobre essa questão, o G3 (2022) ponderou: “em termos de logística, isso é praticamente impossível, não tem o financiamento, e em alguns lugares não tem estrutura para ofertar um curso técnico, mesmo que nessa roupagem de itinerário” (G3, 2022). Observamos divergências nos relatos, enquanto o G2 (2022) menciona que existe a pretensão de ofertar o IFTP em todas as escolas da rede, mesmo considerando a um prazo médio, em contraponto o G3 (2022) considera praticamente impossível em termos de logística e financiamento. Assim, podemos pressupor que o IFTP será implementado aos poucos nas escolas da rede estadual do RN, principalmente devido aos muitos desafios a serem enfrentados para essa oferta, uma vez que são necessários maiores investimentos financeiros e uma melhor logística como apontou o G3 (2022).

No modelo do Ensino Médio Potiguar, como já mencionado, a FTP se apresenta como uma das trilhas de aprofundamento com previsão de oferta para

2023. Sobre como o Rio Grande do Norte estava pensando na oferta da IFTP, o G3 (2022) mencionou alguns direcionamentos pensados nesse sentido. Assim, explicou:

[...] no âmbito do novo ensino médio, [...] a gente vai pegar as escolas que já ofertam cursos técnicos e vamos colocar o curso técnico como o itinerário. Certo! Só vai adaptar, porque assim, na estrutura do ensino médio tem 1800 horas para formação geral básica, que a gente chama de BNCC, [...] língua portuguesa, matemática, etc. e 1200 horas para o itinerário. E aí se você for lá no CNCT, que é o catálogo Nacional de cursos técnicos [...] tem cursos técnicos que eles têm em média entre 800 e 1200 horas. [...], nós pegamos esses cursos e adaptamos, porque na estrutura do novo ensino médio tem que ter projeto de vida e eletivas. Então, por exemplo, em um curso de 1200 horas, a gente reduziu para 1000 [...] e deixou ali, sei lá, 120 horas para projeto de vida e 80 horas para eletivas. Nos cursos de 800 horas, [...] 200 horas de projeto de vida e 200 horas de eletivas. A gente fez adaptações para poder fechar esse itinerário de 1200 horas. Então, a gente vai fazer essa oferta com itinerários nas escolas, inicialmente nas escolas que já ofertam cursos técnicos. Se tiver alguma nova escola de ensino médio regular e queira ofertar também o itinerário, a gente vai ver caso a caso (G3, 2022).

Por meio do exposto, conseguimos apreender que a rede estadual de educação do RN está pensando em diversos modelos de arquitetura para o IFTP de acordo com a distribuição da carga horária dos cursos técnicos que serão ofertados nesse itinerário, tendo como referência o CNCT. O relato também deixou claramente explícito, que essa oferta ocorrerá inicialmente nas escolas que já possuem cursos técnicos, ou seja, nas instituições que ofertam a EPTNM. As escolas de EM regular que demonstrarem interesse será analisada a possibilidade, “caso a caso”.

Essa última medida, compromete nitidamente a oferta do IFTP e reforça a tese defendida por Mueller e Cechinel (2020, p. 16) ao argumentarem que “os contextos escolares mais precarizados, sem um amplo investimento financeiro em contratações e infraestrutura, estão fadados a replicar essa precariedade sob a forma de um ou outro itinerário formativo capaz de ser viabilizado na estrutura já existente”. Pensamento esse que vai ao encontro do argumento de Ferreira, Silva e Oliveira (2022, p. 652) ao defenderem que “para que as mudanças ocorram e possam gerar o efeito previsto nessa legislação, é preciso que haja o investimento necessário para a viabilização da oferta desses itinerários nas escolas, algo não garantido pela lei”.

Além disso, a Lei 13.415/2017 permite que o IFTP possa ser composto de diversas formas, como, por exemplo, por um curso técnico ou um conjunto de cursos de qualificação profissional. A respeito disso, o inciso V do art. 12, da Resolução

CNE/CEB n.º 3/2018, apresenta uma definição completa do IFTP estabelecendo que, deve ser considerado na sua organização o

[...] desenvolvimento de programas educacionais inovadores e atualizados que promovam efetivamente a qualificação profissional dos estudantes para o mundo do trabalho, objetivando sua habilitação profissional tanto para o desenvolvimento de vida e carreira, quanto para adaptar-se às novas condições ocupacionais e às exigências do mundo do trabalho contemporâneo e suas contínuas transformações, em condições de competitividade, produtividade e inovação, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018).

Esse trecho da resolução CNE/CEB n.º 3/2018 deixa claro que é importante considerar que, na constituição desse itinerário, deve-se promover a efetiva qualificação profissional aos estudantes de modo a garantir a sua habilitação profissional considerando as exigências do mundo do trabalho.

Dessa forma, quando o IFTP for constituído de mais de um curso, esses cursos deverão ser articulados entre si, desenvolvendo competências que se complementam, no sentido de ampliar e/ou aprofundar a atuação profissional do egresso, para assim garantir a continuidade de trajetória da formação do estudante (BRASIL, 2022). Sobre o desenho pensado para a estrutura do IFTP na rede estadual de educação do RN o G1 (2022) frisou: “[...] esse desenho, nós trabalhamos de modo a manter essa base científica sólida [...], não permitindo que a educação profissional se transforme um ‘mero’, como nós chamávamos há um tempo, ‘apertador de parafuso’”.

Sobre a educação profissional de nível técnico, a Lei 13.515/2017 retoma o que já existia no Decreto 2.208/1997 que era a separação entre Educação Profissional e o Ensino Médio propedêutico. Do ponto de vista de Krawczyk e Ferretti (2017) a Lei faz essa retomada de forma piorada, visto que a educação profissional é posta como um dos itinerários formativos, sem a concomitância com a formação propedêutica. Para esses autores:

[...] a questão central que atravessa toda a organização curricular proposta é a ausência de um caminho a ser percorrido, em prol de uma formação integral, unitária e politécnica pelos jovens que lhes ofereça formação profissional consistente (seja ela qual for), mas que seja também formação capaz de lhes permitir entender ampla e criticamente tanto a sociedade em que vivem quanto a forma pela qual se estrutura o trabalho que realizam, tendo em vista a construção de formas mais humanas e igualitárias de produzir e viver (KRAWCZYK; FERRETTI, 2017, p. 40).

Entendemos que a organização curricular proposta na reforma do Ensino Médio para a oferta do IFTP poderá potencializar o aumento das desigualdades, já que resultará em formações diferenciadas que vão de encontro a uma formação integral, unitária e politécnica. Além disso, esse itinerário pode não ser ofertado na maioria das escolas das redes estaduais, uma vez que demanda financiamento para investimento em infraestrutura e contratação de profissionais habilitados.

Quanto ao financiamento, é importante ressaltar que a Lei 13.415/2017 prever a transferência de recursos do FUNDEB para entidades privadas ofertarem o Itinerário da Educação Profissional por meio de parcerias público-privadas. Para apoiar as redes e sistemas estaduais públicos de educação do país no tocante à adesão e implementação da Reforma do Ensino Médio, o governo federal regulamentou alguns programas que tiveram o financiamento externo e que facilitou a contratação de empresas privadas para a realização de consultorias por meio de parcerias público-privadas.

4.3 OS PROGRAMAS E AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO POTIGUAR

Como vimos na seção 3 a ação massiva de organizações, institutos e fundações nas escolas tem se intensificado e avançado de forma célere no Brasil, isso tem ocorrido devido à flexibilização da legislação e da disseminação do discurso de ineficiência do Estado.

Assim, mostraremos que essa prática não tem diferido no estado do Rio Grande do Norte, que tem recebido interferência de entidades privadas que se beneficiam da legislação que regulamenta as parcerias. Assim, abordaremos a participação dessas organizações que vêm atuando em programas voltados para o Ensino Médio público do RN por meio da celebração de convênios e acordos de cooperação com a SEEC/RN desde os primeiros programas advindos do MEC para a implementação do Novo Ensino Médio.

Para apoiar as redes e sistemas estaduais públicos de educação do país no tocante à adesão e implementação da atual Reforma do Ensino Médio, o Governo Federal regulamentou a implantação de três programas, apresentados pelo MEC às Secretarias Estaduais: o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI), o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional

Comum Curricular (ProBNCC) e o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem). O Quadro 4 apresenta a descrição dos referidos Programas.

Quadro 4 – Programas Regulamentados pelo MEC para o Novo EM

Programas		Portaria de regulamentação	objetivo
1) Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.	EMTI	Portarias n.º 1.145, de 10 de outubro de 2016, n.º 1.023, de 4 de outubro de 2018, n.º 1.024, de 4 de outubro de 2018, e n.º 2.116, de 6 de dezembro de 2019.	Realizar a formação e a avaliação de impacto da seleção de novas unidades escolares de Ensino Médio de Tempo Integral sob orientação da Lei n.º 13.415/2017.
2) Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular	ProBNCC	Portaria n.º 331, de 5 de abril de 2018.	Apoiar a Unidade da Federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), quanto à revisão/elaboração e implementação de seus currículos, alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios.
3) o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (ProNem).	ProNem	Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.	Apoiar as secretarias de educação estaduais e do DF na implementação do Novo Ensino Médio, por meio das seguintes ações: apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio; apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio; apoio financeiro; e formação continuada.

Fonte: Elaboração própria

Para garantir a implantação de escolas-piloto via ProNem, o Ministério da Educação lançou as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola- PDDE, Portaria n.º 1024, de 4 de outubro de 2018, e o repasse de recursos às escolas é realizado conforme estabelecido na Resolução FNDE n.º 21, de 14 de novembro de 2018 com recursos do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) por meio do Acordo de Empréstimo nº 8812-BR e n.º 8813-BR, firmado em 24 de maio de 2018, entre a República Federativa do Brasil e BIRD, no valor de U\$ 250 milhões. Dessa forma, o Componente 1 (8812-BR) no valor de

US\$ 221 milhões financia, principalmente, a revisão dos currículos e a ampliação do tempo para escolas em tempo integral e o Componente 2 (8813-BR) financia, principalmente, as frentes da flexibilização curricular nas escolas e do planejamento e da operação logística da oferta dessa flexibilização (FORNARI, 2020).

Segundo Fornari (2020) os dois componentes indicados no acordo de empréstimo possibilitam parcerias com o setor privado (Fundações e Institutos) para assessorar e implementar currículo, ou na oferta dos itinerários formativos. Na visão de Fornari (2020, p. 77), “o processo de financiamento externo para políticas nacionais se realiza num processo de recíproco movimento” permeado por uma “dinâmica contraditória e articulada com os interesses mundiais do capital que se move e se reproduz nos interesses do capital nacional” (FORNARI, 2020, p. 77). Podemos, assim, considerar esse movimento de forma perceptível na atual Reforma do Ensino Médio. Uma vez que com o empréstimo do Banco Mundial e BIRD as instituições “disputam e/ou compartilham o financiamento dos programas nos estados, através dos contratos de gestão, termos de cooperação ou outros, pois é objetivo do BM as parcerias com o setor privado” (CAETANO, 2018, p. 208). Fato esse observado no RN.

No caso do estado do RN, os mencionados programas foram aderidos pela SEEC/RN e contaram com a participação de entidades privadas para a sua execução e viabilização por meio de parcerias público-privadas. A respeito dessas parcerias no contexto da Reforma do Ensino Médio, Silva e Scheibe (2017) ressaltam que a Lei 13.415/2017 facilitou a possibilidade de contratação de empresas privadas para a realização de consultorias na Educação Básica, visando a implementação da Reforma, aproximando dessa forma o EM de uma visão mercantil e pragmática da escola pública, mediante necessidades definidas pela classe empresarial.

Como vimos ao longo desta dissertação, a participação do privado na educação pública brasileira vem ocorrendo há muitos anos e de diversas formas. Uma delas, ocorre por meio de organizações privadas que se apresentam como Fundações e Institutos e contam com grande autonomia para elaborar projetos e traçar objetivos próprios, atuando no setor público, como agentes do interesse privado (CAETANO, 2018), (SHIROMA, 2015), (PERONI, 2013).

Essa forma de interferência na implementação da atual reforma do Ensino Médio foi um ponto posto aos gestores entrevistados na pesquisa de campo. Ao ser indagado sobre essa questão, o G3 (2022), disse:

[...] os institutos perceberam a fragilidade das secretarias para implementação das mudanças que aconteceram nos últimos anos, principalmente a implementação da educação profissional do tempo integral e agora do novo ensino médio. Então eles sentiram que as secretarias tinham fragilidade para conduzir esses processos e chegaram oferecendo estrutura para capitanear essas implementações [...] (G3, 2022).

Observa-se que o G3 (2022) menciona a fragilidade das secretarias na implementação das mudanças do novo ensino médio para justificar a intervenção dos Institutos na condução desses processos com oferecimento de estrutura. De acordo com Caetano (2018) são essas interferências que imprimem a lógica neoliberal na administração pública, o que vai ao encontro do pensamento de Curi (2014, p. 129), quando diz que nesse processo “grupos se movimentam buscando alianças internas e a proeminência como ator mais relevante, capaz de interferir junto ao estado na definição da forma de implementação das ações”. Assim, o estado se torna um cliente em potencial.

Ainda sobre o ProNEM, O art. 9º da Portaria 649/2018, que o instituiu, estabelece os critérios de implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal em suas redes, tais como:

I - Implantação, em 2019, em:

- a) no mínimo, trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, instituído pela Portaria MEC nº 727, de 2017; e
- b) unidades escolares que se enquadrem em uma ou mais das categorias a seguir:
 1. participantes do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, instituído pela Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009;
 2. unidades escolares de ensino médio em tempo integral, de iniciativa estadual ou distrital, não participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral; e
 3. unidades escolares que já possuam jornada diária de cinco horas.

II - Oferta de currículos contemplando, no mínimo, dois itinerários formativos, descritos no art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 2018).

No estado do RN, de acordo com a SUEM, cerca de 100 escolas que se enquadravam nesses quesitos foram escolhidas como Escolas-Piloto do Novo Ensino Médio na rede estadual de educação no ano de 2019 e a maioria recebeu apoio financeiro via PDDE através do ProNem, para iniciarem o processo de flexibilização curricular proposto pela Lei 13.415/2017.

Dessas, 76 ofertam o Ensino Médio Regular sendo contempladas com os recursos do PDDE Novo Ensino Médio via ProNem, e as demais, que correspondem

a 24 escolas, ofertam o Ensino Médio de Tempo Integral e recebem recursos oriundos do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral conforme a Portaria n.º 2.116, de 6 de dezembro de 2019 do MEC, que estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às EMTI em conformidade com a Lei n.º 13.415/ 2017. O capítulo VII da referida portaria trata do Financiamento e da estrutura de pagamentos dessas escolas, especificando isso no seu Art. 28.

Art. 28. Os recursos destinados à implementação e ao desenvolvimento do EMTI de que trata esta Portaria correrão à conta da dotação orçamentária consignada ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE na Lei Orçamentária Anual - LOA, conforme disposto no art. 17 da Lei nº 13.415, de 2017.

§ 1º O FNDE realizará o repasse de recursos às SEE que foram selecionadas para participar do Programa, cumprido o disposto nos arts. 19 e 21 desta Portaria e de acordo com normas estabelecidas em Resolução de seu Conselho Deliberativo.

§ 2º O repasse às SEE será calculado anualmente, segundo disponibilidade orçamentária. (BRASIL, 2019)

Por determinação da Portaria 649/2019, essas Escolas-Piloto iniciaram o processo de implementação do Novo EM na rede estadual em 2019. No entanto, não mudaram completamente sua estrutura curricular, pois só foi exigido pelo ProNem a ampliação da carga horária e inclusão de ações de flexibilização, e isso foi feito pela SEEC/RN com a inclusão de duas unidades curriculares, “Projeto de vida” e “Eletivas”.

Outro programa regulamentado pelo MEC para apoiar as redes estaduais na implementação do novo EM foi o Programa EMTI. No RN a Portaria nº 104, de 8 de fevereiro de 2017 regulamentada pela SEEC/GS, posteriormente alterada pela Portaria 1245, de 16 de setembro de 2017, instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual. Esse programa também busca atender a Meta 6 do PNE aprovado pela Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014. Essa meta visa a expansão do Ensino Médio de Tempo Integral e prevê a oferta em, “no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos alunos da Educação Básica até 2024” (BRASIL, 2014).

Para o desenvolvimento do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE)³⁷ foi quem comandou o processo de implementação das escolas de tempo integral na rede estadual do RN, conforme explicou o G3 (2022): “[...] o ICE, por exemplo, ele tinha uma postura de liderança no processo [...] é quem construiu o modelo de tempo integral aqui no estado. Então, na época, eles fizeram formação com professores, com gestores [...] até hoje eles rezam na cartilha do ICE [...]”.

A fala do G3 (2022) enfatiza a liderança do Instituto ICE no processo de implementação das escolas de tempo Integral na rede estadual, também denota a forte influência do modelo implantado por essa organização nas escolas, quando ressalta que até hoje gestores e professores seguem o que foi orientado por essa entidade. É importante destacar que um dos pilares do modelo proposto pelo Instituto ICE é a gestão por resultados, Caetano (2018) alerta que esse tipo de gestão impõe a lógica de que para se chegar aos resultados esperados, a escola precisa modificar toda a sua forma de operar, sua cultura de gestão, o planejamento, as formas de avaliar. Isso acarreta sérias consequências para a gestão democrática, visto que impõe um modelo pronto a ser seguido.

A parceria com o ICE foi firmada por meio do termo de Acordo de Cooperação n.º 01/2017. O referido Instituto foi criado no ano de 2003 por um grupo de empresários de Recife, no Estado de Pernambuco, e tem como parceiros investidores o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Itaú BBA, FIAT, Jeep e ESM. O empresário Marcos Magalhães, um dos fundadores do ICE, define esse instituto como:

[...] uma entidade privada, sem fins lucrativos, que visa primordialmente à melhoria da qualidade da educação pública de nível médio em Pernambuco e no Brasil, por meio da mobilização da sociedade em geral e da classe empresarial em particular, seguindo a ética da co-responsabilidade, produzindo soluções educacionais inovadoras e replicáveis em conteúdo, método e gestão, objetivando uma nova forma de ver, sentir e cuidar da juventude, tendo como produto final um jovem autônomo, solidário e competente. [...] O Instituto se dedica às suas atividades diretamente ou em parceria com outras organizações interagindo com órgãos de setor público da área de educação e afins (MAGALHÃES, 2008, p. 18).

É importante destacar que “a intervenção desses institutos no campo educacional não se restringe às intervenções pontuais, uma vez que essas resultam

³⁷ **Instituto de Corresponsabilidade pela educação.** Sobre o ICE. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/>. Acesso em: 19 fev. 2023.

em desdobramentos e, de certo modo, corroboraram com a definição de políticas educacionais para o ensino médio” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019 p. 3). São intervenções com sérias consequências para a educação pública.

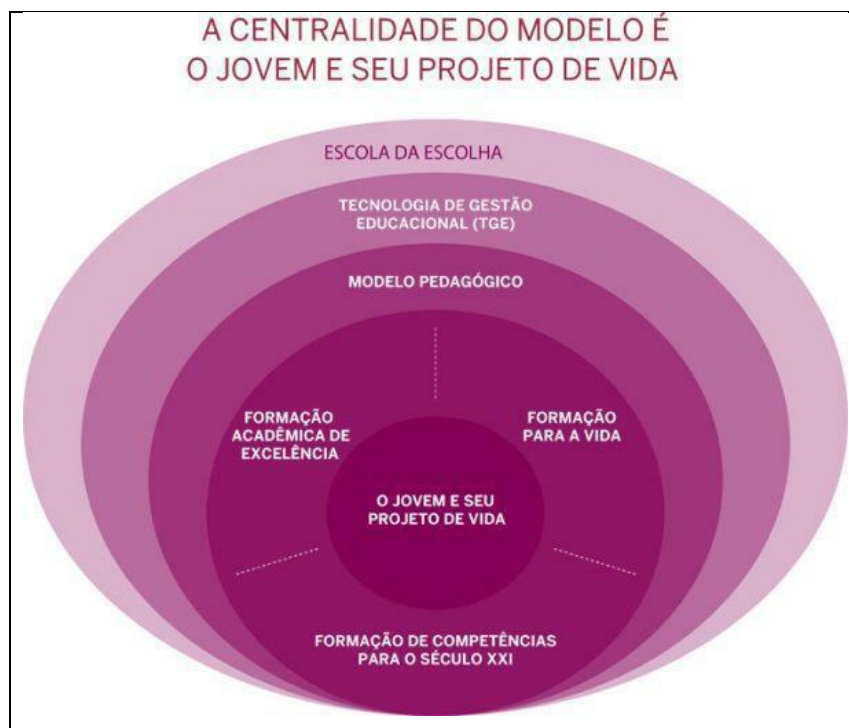
A parceria da SEEC/RN com ICE para o fomento das escolas de tempo integral ocorreu no ano de 2017 (Acordo de Cooperação n.º 01/2017) por um período de 03 (três) anos, para realizar um trabalho de acompanhamento pedagógico e didático sistematizado nas escolas da rede e, assim, melhorar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2021). Conforme esses autores, o ICE ficou responsável por oferecer suporte técnico para a SEEC/RN, no tocante à formação continuada da equipe escolar para atuar nas escolas de Ensino Médio em tempo integral vinculadas ao Governo do Estado.

Dessa forma, o ICE acompanhou a implementação do modelo da Escola da Escolha em 54 (cinquenta e quatro) escolas de Ensino Médio em tempo integral, incluindo os Centros Estaduais de Educação Profissional. A Escola da Escolha é o modelo de educação integral idealizada pelo ICE e de acordo com esse Instituto foi desenvolvido como uma “nova escola para a juventude brasileira”. Diante disso,

[...] O estudante e a construção do seu Projeto de Vida encontram-se no “coração” da Escola da Escolha. Nela, o estudante reflete sobre os seus sonhos, suas ambições e aquilo que deseja para a sua vida, onde almeja chegar e quem pretende ser, tanto na sua vida pessoal e social, como no mundo produtivo (ICE, 2021).

Como se pode observar, o modelo Escola da Escolha se baseia no Projeto de Vida do aluno, o qual é visto como o centro da proposta. O Projeto de vida é componente curricular no Novo Ensino Médio, que foi introduzido nas redes estaduais do país decorrente da Reforma do Ensino Médio, e compõe a parte diversificada do currículo. Pelo modelo, o projeto da escola deve fornecer três eixos fundamentais, os quais são: a formação acadêmica de excelência; a formação para a vida; e a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI. O modelo da Escola da Escolha proposto pelo ICE é ilustrado na Figura 6.

Figura 6 – Apresentação do modelo Escola da Escolha.



Fonte: Site do ICE (2023)

Pelo modelo proposto, a formação acadêmica de excelência seria aquela integrada por uma parte diversificada que assegure o enriquecimento, aprofundamento e diversificação do próprio currículo, não se limitando às diretrizes e ao currículo da BNCC e de outros documentos institucionais. Já a formação para a vida seria aquela que busca ampliar as referências do estudante com relação aos valores e princípios que ele constitui ao longo de sua vida nos diversos meios com os quais interage que contribuirão para uma base sólida. Por fim, a formação para o desenvolvimento das competências do século XXI é voltada para competências que venham impactar diversas áreas da vida humana do aluno, no âmbito pessoal, social ou profissional.

Em relação ao modelo proposto pelo ICE, o G3 (2022) destacou a falta de identidade dos alunos com a educação profissional nos Centros Estaduais de Educação Profissional que ofertam o Ensino Médio de tempo integral. Na visão desse gestor, os alunos matriculados nesses centros identificam-se muito mais com o modelo do ICE do que com os cursos técnicos ofertados, conforme menciona:

[...] a gente não tem nos nossos centros, nem nas nossas escolas de tempo integral, uma identidade de educação profissional. Se você for em um desses centros, todos os nossos centros são de tempo integral, você raramente vê esse estudante se identificando com os cursos técnicos, ele está lá apesar

do curso técnico, mas ele se identifica com o modelo do ICE e do tempo integral, então ele gosta do clube do protagonismo juvenil, ele gosta do projeto de vida, das eletivas, de tudo que foi construído pensando na oferta do tempo integral (G3, 2022).

Percebe-se pelo relato do G3 (2022) que o modelo introduzido pelo Instituto ICE nos CEEP's se diferencia da proposta de Educação Profissional pensada pela rede Estadual do RN. Nesse movimento, o modelo proposto pelo ICE supostamente apresenta características muito mais atrativas para os estudantes. Tal fato nos leva a concluir que a gestão por resultados é determinante nesse processo. Esse é um fator preocupante do ponto de vista formativo, já que o estudante não está matriculado no CEEP em função da formação técnica por esse centro ofertada. E isso pode atrasar ainda mais a sua formação, pois em um determinado momento esse estudante pode ter a intenção de mudar seu percurso formativo.

Na visão de Souza (2021), para que esse modelo possa ser incorporado a escola, seria necessário reconceituar a prática pedagógica, uma vez que a Escola da Escolha “propõe a adoção da interdependência entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão, a qual possibilitaria a instalação da nova cultura, visto que o Modelo de Gestão é a base na qual o Modelo Pedagógico se alicerça” (SOUZA, 2021, p. 82).

É possível observar nitidamente nesse modelo proposto pelo ICE fundamentos neoliberais, dado que torna a escola um ambiente propício ao estímulo da meritocracia, quando coloca no aluno, por meio de seu projeto de vida, a responsabilidade de obter bons resultados para ter êxito na vida. Desse modo, a escola “[...] é sustentada por uma filosofia de gestão alicerçada nos paradigmas de competitividade focada nos resultados” (RIBEIRO; SIMIONATO; ZANK, 2020, p. 173).

Assim, diversas organizações vêm conseguindo adentrar nas redes estaduais de todo país, com modelos curriculares prontos e bem definidos, como ocorre com o modelo da Escola da Escolha, convencendo que devem ser utilizados para melhorar a qualidade da educação pública. Dessa forma, “encontram espaço para operar na esfera pública, patrocinadas pela mão visível do Estado” (SHIROMA, 2015, p. 77). Foi o que ocorreu com o Estado do RN. De acordo com Moraes, Monteiro e Henrique (2021) os cadernos de Formação do ICE são os principais instrumentos de formação e organização do trabalho pedagógico e didático nas escolas de EM em tempo integral

no RN, sendo utilizados nas formações realizadas pela SEEC/RN nos espaços escolares da rede.

O fato da formação para a implementação das escolas de EMTI ser feita por entidades que recebem fomento de grandes conglomerados empresariais é preocupante, ao colocar o EM da rede estadual pública à disposição dos interesses desses grupos da classe dominante, que veem a educação como um mercado aberto ao mundo dos negócios (SILVA, 2017) visto que, “a análise dos documentos do ICE mostrou que a base epistemológica do modelo pedagógico da Escola da Escolha é neoliberal de talante gerencialista” (MORAIS; MONTEIRO; HENRIQUE, 2020, p. 335). Os documentos mencionados por estes autores referem-se aos cadernos de formação do ICE responsável pela formação de professores que atuam nas escolas públicas de Ensino Médio em tempo integral vinculadas à SEEC/RN.

Sobre a atuação dos institutos por meio de parcerias com os governos, Oliveira e Oliveira (2019, p. 2) observam que “a participação de institutos em parcerias com os governos das esferas federal, estadual e municipal no desenvolvimento de projetos para a educação básica foi ampliada e se complexificou nos últimos anos”. É fato que que esses institutos têm se aproximado das redes públicas de educação, apresentando-se de diversas formas com objetivos bem definidos.

De acordo com Oliveira e Oliveira (2019), desde 2004, através da reforma e reativação do funcionamento do Ginásio Pernambuco e da implementação de projetos inovadores para o Ensino Médio replicados em algumas redes estaduais do país, o ICE vem se apresentando como o pioneiro no que se refere a proposição e execução de ações voltadas para o ensino médio brasileiro, nos moldes de parceria público-privada com as redes estaduais de educação do país.

O mapa de atuação do ICE nos estados brasileiros representado pela Figura 7, disponível no site do referido Instituto, mostra que a entidade atua em praticamente todo o país no Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e no Ensino Médio, tanto o regular quanto o Integrado à Educação Profissional, com destaque para o Ensino Médio regular que se apresenta com uma maior predominância no mapa, entre as etapas atendidas da Educação Básica Brasileira.

Figura 7 – Mapa de Atuação do Instituto ICE nos Estados Brasileiros



Fonte: Site do ICE (2021).

Observando o mapa de atuação do ICE, é possível constatar que no RN essa instituição atuou tanto no Ensino Médio regular quanto no Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, que é o caso dos CEEPs. No site institucional do ICE consta que a atuação do instituto no RN se iniciou em 2017 com o desenvolvimento da política de fomento as escolas de tempo integral do MEC com a implantação simultânea da Escola da Escolha no RN e nos estados do Acre, Amapá, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rondônia, Tocantins e Sergipe e o encerramento ocorreu no ano de 2019 com a conclusão do ciclo de vida de sua implantação. O encerramento dessa parceria foi confirmado pelo G1 (2022) conforme esclarece:

[...] o primeiro que descartei, quando cheguei aqui, foi um instituto muito bom, que é de Pernambuco, o ICE [...], mas lá eles fizeram um trabalho bom em conjunto, só que eu não podia fazer aquele mesmo trabalho aqui. Você tem uma escola que só pode os alunos estudarem de manhã e de tarde porque tem uma sala específica que tem que deixar arrumada, porque amanhã o aluno volta para sala e não pode ter outro de noite. O desenho do ICE era assim, você tem que ter só isso. Eu quero fazer o integrado, mas dentro do integrado eu quero ver os desenhos parecidos com os do IF, então vai ter escola que vai ter integrado, integral e vai ter regular (G1, 2022).

Através do posicionamento do G1 (2022), em relação a essa parceria, é possível inferir que apesar de avaliar o instituto ICE como sendo muito bom, o modelo proposto não estava sendo favorável para organização pedagógica das escolas da rede estadual, visto como um modelo inflexível para os tipos de ofertas pensado pela SEEC/RN. Isso ocorre, principalmente, devido à concepção de gestão para resultados

que esse instituto apresenta. A visão do G1 (2022) está coerente com o que coloca Caetano (2018, p. 213) sobre esse tipo de gestão. De acordo com essa autora, a Gestão por resultados “se caracteriza por um rígido controle, definição de metas, busca de resultados e gestão eficiente”.

Entendemos que o foco de institutos privados é o bom resultado nas aprendizagens dos estudantes e isso é indiscutível. O que é questionável é modelo de gestão adotado para alcançar os bons resultados, que depreende “forte controle não só na gestão, mas também no ensino e aprendizagem, utilizando, para isso, processos e ferramentas padronizados e empresariais, desconsiderando a autonomia da escola e, ao mesmo tempo, suas realidades” (CAETANO, 2018, p. 213). Características apontadas pelo G1 (2022) ao listar os motivos pelo qual a parceria entre o Instituto ICE e a SEEC/RN foi desfeita.

Outro programa que atuou na implantação da atual Reforma do Ensino Médio na rede estadual de educação do RN foi o ProBNCC, o qual foi instituído pelo MEC por meio da Portaria n.º 331/2018. O intuito era de apoiar a Unidade da Federação (UF), por intermédio das Secretarias Estaduais e Distrital de Educação (SEDEs) e das Secretarias Municipais de Educação (SMEs), quanto à revisão/elaboração e implementação de seus currículos, alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre Estados, Distrito Federal e Municípios regulamentado pelo CNE através da Resolução n.º 02, de 22 de dezembro de 2017 e foi posteriormente atualizada pela Portaria n.º 756, de 3 de abril de 2019.

O ProBNCC dava apoio às redes de três formas: com apoio técnico, a partir de documentos, formação, visitas, e outras ações; com a montagem de uma equipe de bolsistas para realizarem as atividades do programa no estado e com a transferência de recursos para a secretaria estadual que só poderiam ser executados em ações que envolvessem as secretarias municipais.

Foi por meio do ProBNCC que o documento preliminar, que deu origem ao Referencial Curricular do Médio Potiguar, foi construído. No Portal da SEEC/RN, informa que o referido documento foi elaborado com a participação de professores, gestores e especialistas de 162 municípios do estado, sendo conduzido por equipe curricular formada por grupos de trabalho da Secretaria da Educação e Equipe ProBNCC³⁸. Consta, ainda, que o processo de elaboração do referido documento foi

³⁸ **Observatório Movimento pela Base.** Sobre O Programa de Apoio à Implementação da BNCC – ProBNCC. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/o-programa-de-apoio-a->

financiado pelo projeto Governo cidadão, por meio do acordo de empréstimo com o Banco Mundial.

A empresa contratada para essa finalidade foi a Fundação Vanzolini³⁹, que entre os diversos serviços, dispõe de “apoio à formulação e implementação de políticas públicas no âmbito municipal, estadual e federal” (FUNDAÇÃO VANZOLINI, 2021). Esta Fundação ficou responsável pelo acompanhamento da redação do Referencial Curricular do RN, nas consultas realizadas e seminários organizados em diferentes regiões do estado com professores de diversas áreas de conhecimento. Com a homologação do texto da BNCC para o Ensino Médio, no final de 2018, o documento precisou ser reescrito, dessa vez sem a intervenção da Fundação Vanzolini, pois a parceria já havia se encerrado. Conforme explica o G2 (2022):

[...] Nós passamos a refazer esse documento, que é o referencial curricular, publicado em 2021, sem nenhuma parceria com instituições privadas. Ele foi construído completamente por nós do setor público, pela secretaria de educação em conjunto com os setores aqui da própria secretaria, com professores de toda a rede, com consultas públicas realizadas na maior amplitude possível e também com a presença de instituições de nível superior, as universidades foram solicitadas como parceiras para poder fazer a análise do documento. [...] no final, ele foi rebatizado de Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (G2, 2022).

Conforme o exposto pelo G2 (2022) o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar aprovado e homologado em 2021 foi construído pela equipe técnica da SEEC/RN com a participação de professores da rede e de universidades solicitadas para analisar o documento opinando e apresentando sugestões e contribuições. Quanto à participação da Fundação Vanzolini, que participou da elaboração do Referencial inicialmente, vale dizer que esses tipos de parcerias se constituíram em poderoso instrumento do setor privado para a determinação da direção das políticas educacionais e do próprio conteúdo da educação nas redes públicas de ensino.

Embora este documento tenha sido elaborado inicialmente por meio da consultoria de uma empresa privada, a participação da equipe técnica da SEEC/RN e dos professores da rede estadual nessa construção contribui para que o referido documento apresente um caráter coletivo.

[implementacao-da-bnccobncAlalQobChMlgbyMoqet_QIVluxcCh2DqQSCEAAAYASAAEgIRk_D_Bw.](#)
Acesso em: 24 fev. 2023.

³⁹ **Fundação Vanzolini**. Quem somos. Disponível em: <https://vanzolini.org.br/institucional/>. Acesso em: 24 fev. 2023.

É importante salientar que todas as orientações para a construção do Referencial Curricular do Ensino Médio para a implementação da atual Reforma nos estados estão no conjunto de diretrizes que o MEC elaborou em parceria com o CONSED, que foi quem criou uma frente de implementação para os estados de todo o país. Ainda sobre a construção do Referencial Curricular do EM potiguar, o G3 (2022) se posicionou: “[...] a gente tinha um documento que era de um Instituto privado, um enlatado que o estado contratou e a gente teve autonomia de colocar os técnicos da secretaria e alguns professores da rede [...] para alterar esse documento”.

Na visão de Araujo, Silva e Both (2022), a reforma em curso atendeu aos interesses dos seus principais interlocutores, que são o CONSED, ao desobrigar a oferta de 9 disciplinas antes consideradas obrigatórias e tornar menos rígida a necessidade de contratação de professores licenciados e o Movimento Todos pela Educação, “ao conduzir o currículo para a formação das personalidades produtivas e estimular o mercado de serviços educacionais” (ARAUJO; SILVA; BOTH, 2022, p. 7).

Os programas regulamentados pelo MEC para apoiar as redes estaduais no processo de implementação da reforma do Ensino Médio contaram com parcerias público-privadas. Além disso, identificamos por meio desse estudo outras parcerias entre a SEEC/RN e entidades privadas que vêm ocorrendo desde 2017, ano da instituição da atual reforma do Ensino Médio. É importante ressaltar que não foi possível, através da análise dos documentos que a regulamentaram, estabelecer uma relação direta entre elas e a atual reforma do EM na rede estadual do RN. Salva exceção para o programa que implantou o Ensino Médio de Tempo Integral comandado pelo ICE, o qual já foi apresentado.

A respeito dessas parcerias que vêm ocorrendo nos últimos anos, um estudo de Diniz e Garcia (2018) mapeou as ações desenvolvidas por Institutos e fundações ligados ao terceiro setor atuando por meio de diferentes programas, que constavam no próprio sítio eletrônico da SEEC/RN, entre eles: O ICE, o Instituto Sonho Grande⁴⁰, o Instituto Natura⁴¹, o Instituto Unibanco⁴² e Fundação Telefônica Vivo⁴³ como mostra

⁴⁰**Instituto Sonho Grande.** Sobre o Instituto Sonho Grande. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/sobre-o-instituto-sonho-grande/pt?> Acesso em: 19 fev. 2023.

⁴¹**Instituto Natura.** Quem somos. Disponível em: <https://www.institutonatura.org/o-instituto/>. Acesso em 19 fev. 2023.

⁴²**Instituto Unibanco.** Sobre nós. Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/o-instituto/sobre-nos/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

⁴³**Fundação Telefônica Vivo.** Quem somos. Disponível em: <https://fundacaotelefonicavivo.org.br/a-fundacao/>. Acesso em: 10 nov. 2021.

o Quadro 5. Essas organizações do Terceiro Setor passaram a atuar na formação da equipe técnica da SEEC, dos docentes, gestores, dos alunos, por meio de material que inclui planos de aulas, formações e monitoramento da aprendizagem.

Quadro 5 – Programas de parcerias público-privadas no EM do RN (2018)

Programas	Parceiros
1) Ensino em Tempo Integral	Institutos ICE, Sonho Grande e Natura
2) Jovem de Futuro	Instituto Unibanco
2) Inova Escola	Fundação Telefônica Vivo

Fonte: Elaboração própria com base em Diniz e Garcia, 2018.

No que se refere aos contratos⁴⁴, convênios⁴⁵ e acordos de cooperação⁴⁶, instrumentos legais dessas parcerias, há uma dificuldade de acesso a esses documentos, pois não estão dispostos de forma clara no Diário Oficial do Estado (DOE) nem nos sites das referidas entidades. As poucas referências encontradas no Diário Oficial não especificam de forma detalhada o teor desses documentos. Não existindo transparência em relação a essas parcerias.

Como já mencionamos que o programa de Ensino Médio em Tempo Integral, comandado pelo ICE, o qual teve comprovação direta com a implementação da Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Norte, iremos nos debruçar a partir desse momento sobre os demais que não conseguimos essa validação.

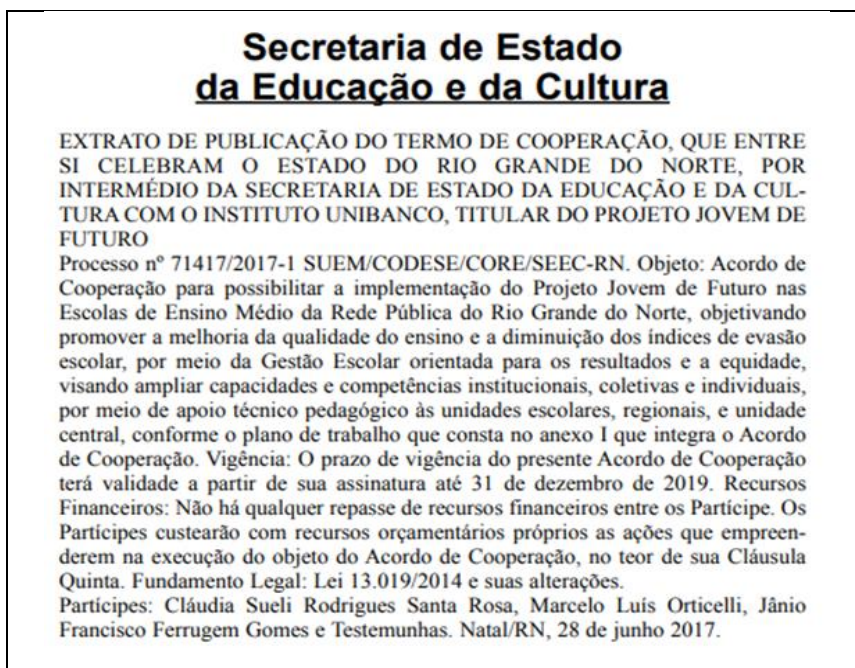
⁴⁴ Por definição jurídica, contrato está definido no parágrafo único do art. 2º da Lei 8666/93: Para os fins desta Lei, considera-se contrato todo e qualquer ajuste entre órgãos ou entidades da Administração Pública e particulares, em que haja um acordo de vontades para a formação de vínculo e a estipulação de obrigações recíprocas, seja qual for a denominação utilizada (BRASIL, 1993). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666compilado.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

⁴⁵ O conceito legal de Convênio está definido no inciso I, do §1º, do Decreto 6.170/2007 : acordo, ajuste ou qualquer outro instrumento que discipline a transferência de recursos financeiros de dotações consignadas nos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União e tenha como partícipe, de um lado, órgão ou entidade da administração pública federal, direta ou indireta, e, de outro lado, órgão ou entidade da administração pública estadual, distrital ou municipal, direta ou indireta, ou ainda, entidades privadas sem fins lucrativos, visando a execução de programa de governo, envolvendo a realização de projeto, atividade, serviço, aquisição de bens ou evento de interesse recíproco, em regime de mútua cooperação (BRASIL, 2007). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/D6170compilado.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

⁴⁶ O termo Acordo de cooperação é definido na Lei 13.204, de 14 de dezembro de 2015, no Art. 2, como um “instrumento por meio do qual são formalizadas as parcerias estabelecidas pela administração pública com organizações da sociedade civil para a consecução de finalidades de interesse público e recíproco que não envolvam a transferência de recursos financeiros.” (BRASIL, 2015). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13204.htm#art2. Acesso em 19 fev. 2023.

A respeito do Programa Jovem do Futuro, modelo de tecnologia educacional proposto pelo Instituto Unibanco e implementado na rede estadual de educação pública do RN, ocorreu por meio do termo de Acordo de Cooperação processo n.º 71417/2017-1, como mostra a Figura 8.

Figura 8 – Acordo de Cooperação SEEC/RN - Instituto Unibanco



Fonte: Trecho retirado do Diário Oficial do Estado do RN, do dia 01 de julho de 2017, p. 9.

Como consta na publicação do Diário Oficial, a referida parceria foi firmada “objetivando promover a melhoria da qualidade do ensino e a diminuição dos índices de evasão escolar, por meio da Gestão Escolar orientada para os resultados e a equidade [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 9). Ou seja, a proposta do Programa Jovem de Futuro direcionava as ações e estratégias das escolas para as avaliações externas nacionais e estaduais, ao orientar a gestão escolar para “resultados” (DINIZ; GARCIA, 2018).

Ribeiro, Grabowski e Marçal (2017, p. 38) avaliam que o Programa Jovem de Futuro foi “formulado com a intenção de qualificar o Ensino Médio (EM) das escolas públicas, por meio de uma nova proposta de gestão: a Gestão de Resultados”. Ainda para esses autores esse programa representa “uma ação empresarial no ensino médio público e na Educação Básica – ação essa típica da “pedagogia de resultados” [...] (RIBEIRO; GRABOWSKI; MARÇAL, 2017, p. 39). É importante refletir que, “ao se

referenciar uma gestão por resultados, desconsidera-se o processo e o contexto social em que as escolas se inserem” (RIBEIRO; SIMIONATO; ZANK, 2020, p. 176). O que compromete a construção da gestão democrática, uma vez que “retira” a participação coletiva na tomada de decisão.

Na linha do tempo que apresenta a expansão nacional do Programa Jovem de Futuro, a qual se encontra no site institucional do Instituto Unibanco, mostra que esse programa chegou em 2017 “a 143 escolas da rede estadual do RN, alcançando cerca de 147 mil estudantes” (INSTITUTO UNIBANCO, 2023). Nota-se que o programa abrangeu muitas escolas e estudantes no Rio Grande do Norte.

O Programa Jovem de Futuro foi lançado em 2007 e visa “contribuir para a garantia da aprendizagem e redução das desigualdades educacionais entre os alunos do Ensino Médio como consequência de uma gestão orientada para o avanço contínuo da educação pública” (INSTITUTO UNIBANCO, 2023). A expressão “gestão orientada para o avanço contínuo na educação pública” que consta no objetivo citado demonstra a intenção do Instituto Unibanco através deste Programa, em confirmar para a sociedade brasileira que, “por meio da emulação meritocrática e do gerencialismo empresarial, se comprova a eficiência e a eficácia da gestão privada da escola pública estadual de Ensino Médio, graças a aplicação da gestão por (para) resultados” (RIBEIRO; GRABOWSKI; MARÇAL, 2017, p. 40).

Na publicação do Acordo de Cooperação entre a SEEC/RN e o Instituto Unibanco está posto que a parceria ficaria em vigor até 31 de dezembro de 2019 e que não haveria recursos financeiros envolvido entre os participantes. Ainda diz que, “[...] os Partícipes custearão com recursos orçamentários próprios as ações que empreenderem na execução do objeto do Acordo de Cooperação [...]” (RIO GRANDE DO NORTE, 2017, p. 9).

O programa Inova Escola desenvolvido em parceria com a Fundação Telefônica Vivo, foi firmado por meio do convênio nº 07/2017 por um acordo de cooperação entre a SEEC/RN e Fundação Telefônica Vivo, o qual teve a vigência de dois anos a partir do ano de sua publicação em 2017 cujo objetivo da parceria era:

[...] promover o desenvolvimento social e, mais diretamente, a melhoria da qualidade da aprendizagem no Estado do Rio Grande do Norte, cujo escopo perpassa: a transferência de tecnologias e soluções educacionais e/ou sociais; de empreendedorismo e de inovação; o desenvolvimento de programas, projetos e atividades ligadas à aprendizagem; além de ações

para intercâmbio de informações, pesquisa e aprimoramento da gestão das políticas públicas, de modo apartidário. (RIO GRANDE DO NORTE, 2017).

Observa-se que a parceria firmada entre a SEEC/RN e a Fundação Telefônica Vivo não difere em seu objetivo das demais parcerias já mencionadas, visto que visa a melhoria na qualidade da aprendizagem dos estudantes no Estado do RN, no caso dessa parceria, por meio de tecnologias e soluções educacionais, desenvolvimento de programas, projetos e atividades. Assim, assistimos a “[...]uma ampla e complexa diversidade de tendências concretizadas através de parcerias, terceirização, atuação de organizações sociais e outras [...] aderindo às imposições da lógica do mercado” (CAETANO, 2018, p. 207). Por essa razão, cada vez mais as empresas privadas se adentram na educação pública oferecendo serviços educacionais, visando contratos lucrativos com o dinheiro público.

Na visão de Shiroma (2015, p. 70-71), “[...] Empresas privadas investem neste tipo de parceria que pode render-lhes contratos de prestação de serviços, acesso a informações, venda de produtos, negócios lucrativos tendo o Governo como cliente”. Ou seja, há muitas vantagens para os parceiros privados nessas parcerias.

Segundo a Fundação Telefônica Vivo, o Projeto Inova Escola é uma iniciativa que objetiva promover formação de educadores, de forma virtual e presencial, e plataformas de melhorias na gestão escolar. O projeto leva aos municípios conteúdos sobre novas formas de aprendizagem e uso de recursos tecnológicos como aliados nesse processo.

O Projeto Inova Escola trabalha seis eixos dentro da perspectiva de estimular o desenvolvimento de projetos e práticas de inovação educativa no ambiente escolar com reflexos na sociedade: personalização; projeto de vida; papel do professor; recursos tecnológicos; espaços diferenciados; e gestão inovadora (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2023).

É importante frisar que tais eixos se adéquam a aspectos destacados por Alba (2019), quando afirma que assim esses sujeitos passam a gerir a educação pública a partir dos princípios administrativos, empresariais, de produtividade, da eficácia e da excelência, orientados pelos organismos internacionais. “A educação cumpre, desta forma, com a função de formar indivíduos adaptados, flexíveis e integrados ao mercado” (ALBA, 2019, p. 151). Prontos para atuarem num mercado que só visa os ganhos do capital.

Os Acordos de Cooperação mencionados até o momento foram encerrados e atualmente, no ano de 2023, vigora um novo contrato de Acordo de Cooperação (n.º 04/2020) com as entidades: Instituto Sonho Grande, ICE e o Instituto Natura, cuja publicação foi feita no Diário Oficial da União em 30 de dezembro de 2020 para “execução de um conjunto de projetos que auxiliem a SEEC/RN na continuidade e no aprimoramento do programa de ensino médio em tempo integral” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020). De acordo com a publicação, o convênio firmado vigorará por 03 (Três) anos a partir da data de sua Publicação.

Segundo o G2 (2022), o Instituto Sonho Grande é quem está atuando diretamente com a equipe da secretaria responsável pela implantação no processo de planejamento para as Escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Nesse momento, este instituto está prestando serviços de caráter burocrático, com aquisição de dados e de planejamento. No site institucional dessa entidade ela se apresenta como:

[...] uma organização sem fins lucrativos que trabalha em colaboração com estados e terceiro setor para a melhoria da qualidade do ensino das redes públicas. Desde 2015, apoiamos a expansão do Ensino Médio em Tempo Integral e avaliamos os resultados do modelo (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2022).

O portal do Instituto Sonho Grande mostra que são apoiados diretamente, 19 estados, equivalendo a 70% do Brasil, 3,7 mil escolas, correspondendo a 19% das escolas de Ensino Médio das redes estaduais do país e 777 mil estudantes, cerca de 12% das matrículas de Ensino Médio das redes estaduais públicas brasileiras. Entre as formas de atuação nas redes estaduais se destacam a “Implementação & Governança” e “Práticas pedagógicas & Gestão escolar”. Sobre a primeira, a instituição se coloca da seguinte maneira:

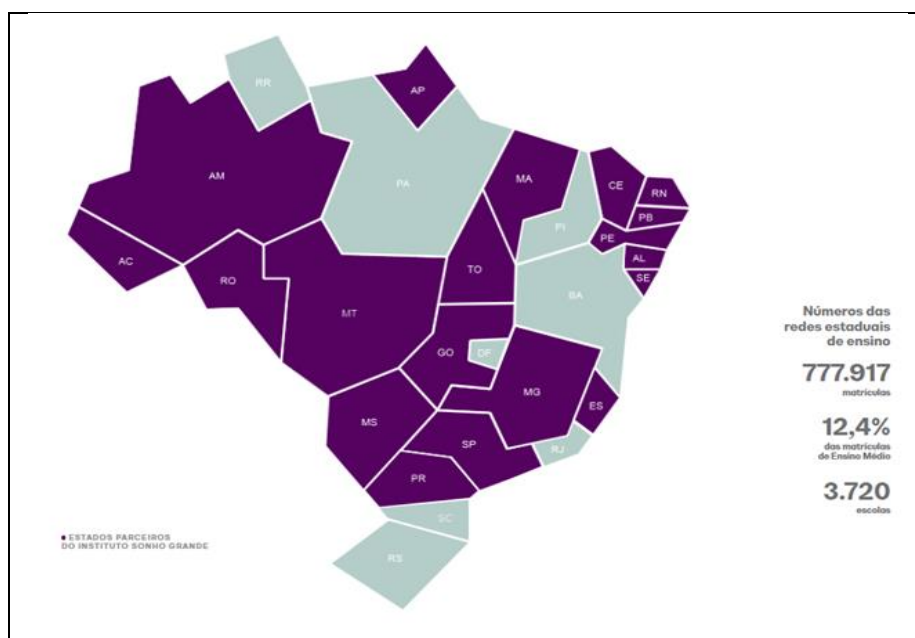
“Apoiamos as secretarias de educação na implementação e expansão do Ensino Médio em Tempo Integral com revisão de governança e aplicação de ferramentas, o que otimiza processos, facilita o planejamento logístico e de infraestrutura, além de proporcionar o uso mais eficiente dos recursos públicos” (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2022).

Nota-se a diversidade de serviços propostos às redes estaduais de educação, por essa organização, para a implementação do ensino médio de tempo integral. A mesma ainda enfatiza, que além desses serviços “proporciona o uso mais eficiente

dos recursos públicos”. Dessa forma, essas organizações influenciaram toda a rede educacional, desde o planejamento estratégico das secretarias, até a gestão das escolas. Assim, podemos afirmar que “[...] o capital encontrou um mercado potencial impulsionado pelo Estado: o provimento, por empresas privadas, de produtos e serviços para o setor público” (SHIROMA, 2015, p. 77). Assim, a atuação dessas empresas privadas vem se intensificando nos últimos anos e ganhando cada vez mais espaços nas secretarias estaduais de educação do país.

No que concerne à forma de atuação por meio de Práticas “Pedagógicas & Gestão escolar” o Instituto Sonho Grande diz auxiliar “as redes escolares na implementação de um modelo inovador centrado no desenvolvimento integral dos estudantes a partir da formação de professores e equipes escolares em novas práticas pedagógicas e da adoção de metodologias de gestão escolar” (INSTITUTO SONHO GRANDE, 2022). Nessa lógica, conforme Caetano (2018, p. 208), “a educação é reduzida à condição de mercadoria”. A Figura 9 apresenta o mapa com os estados parceiros do Instituto Sonho Grande.

Figura 9 – Mapa de Atuação do Instituto Sonho Grande no Brasil

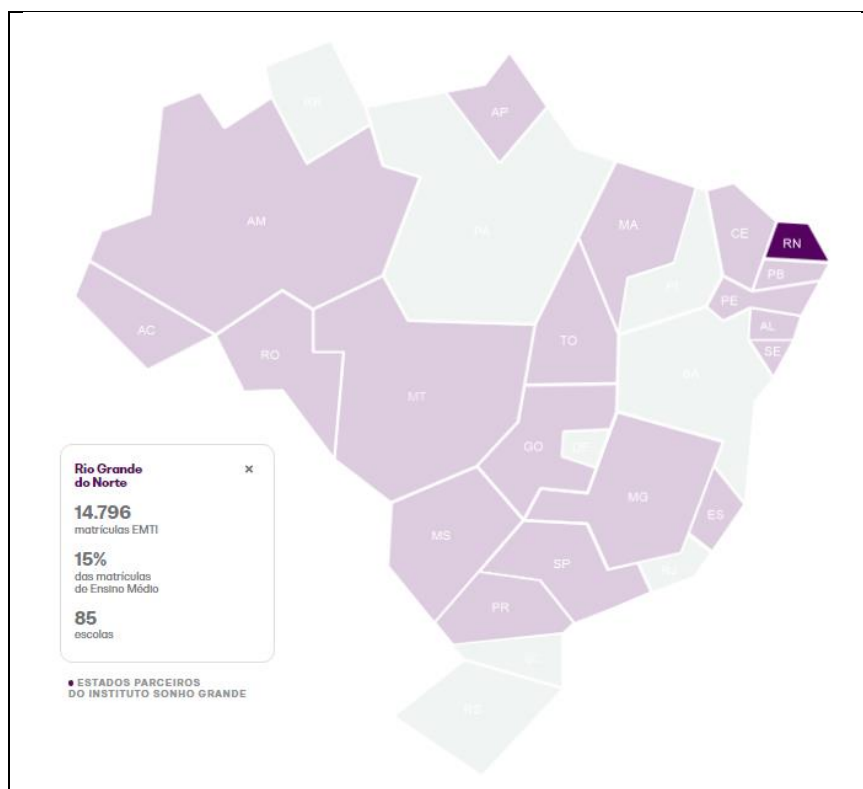


Fonte: Site do Instituto Sonho Grande (2022).

Observa-se que o referido instituto atua no Ensino Médio de Tempo Integral em praticamente todas as redes estaduais do país, mais precisamente em 19 estados brasileiros como já citado anteriormente. Sua atuação é exceção apenas no Distrito

Federal e nos estados de Roraima, Pará, Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Piauí e Bahia. A Figura 10 apresenta a atuação desse Instituto no RN que conta com 14.796 matrículas no EMTI, correspondendo a 15% das matrículas de Ensino Médio da rede estadual com um total de 85 escolas.

Figura 10 – Atuação do Instituto Sonho Grande no RN – 2022

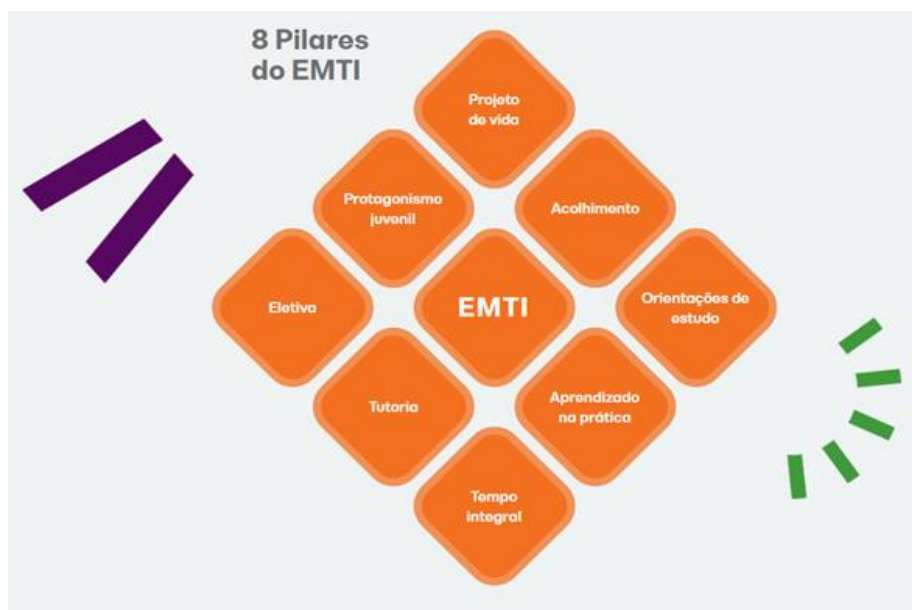


Fonte: Site do Instituto Sonho Grande (2022).

A atuação desses institutos no Ensino Médio das redes estaduais públicas do Brasil nos leva a refletir sobre “a crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado, além das propostas de despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade” (KUENZER, 2017, p. 352).

Em relação ao Ensino Médio de Tempo Integral, o Instituto Sonho Grande acredita que a ampliação da jornada escolar auxilia na solidificação dos conteúdos da BNCC e proporciona o desenvolvimento de habilidades em diferentes práticas educativas oferecidas nesse modelo. A instituição fundamenta o EMTI em oito pilares, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Pilares do EMTI do Instituto Sonho Grande



Fonte: Site do Instituto Sonho Grande (2022).

Esses pilares do EMTI, pensados pelo Instituto Sonho Grande, estão alinhados com as orientações de organismos internacionais (Unesco, OCDE, Banco Mundial). Conforme estes organismos, cabe à educação desenvolver um conjunto de competências que possibilite aos jovens enfrentar os desafios do século XXI (BARBOSA, 2019). Por isso, o estímulo ao protagonismo juvenil e a construção de um projeto de vida, conforme mencionado no §7º do art. 3º da Lei 13.415/2017: “Os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (BRASIL, 2017).

Ao longo deste estudo também identificamos dois parceiros privados atuando no âmbito da SUEP no ano de 2022: A Fundação Getulio Vargas⁴⁷ (FGV) e o Itaú Educação e trabalho⁴⁸. Embora não tenhamos encontrado validação documental que comprovasse a relação dessa parceria com a reforma do Ensino Médio, essas organizações estavam prestando consultoria para ações relacionadas a educação profissional técnica de nível médio na rede estadual. A respeito dessas parcerias, o

⁴⁷. **Fundação Getulio Vargas.** Missão e História. Disponível em: <https://portal.fgv.br/institucional>. Acesso em 24 fev. 2023.

⁴⁸ **Itaú Educação e Trabalho.** Quem somos. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 24 fev. 2023.

G3 (2022) destacou, são “[...] parcerias com conotação de parcerias [...], são institutos que têm recurso, mas eles terceirizam os serviços”.

Sobre os representantes dessas organizações, o G3 (2022) frisou: “[...] são pessoas com uma visão progressista de educação e que a visão deles comunga com a nossa visão de educação, [...] eles têm carta branca para tocarem os projetos junto conosco [...]”. Os fragmentos acima revelam que esses parceiros possuem total autonomia ao delegar a educação profissional na rede estadual do RN com a anuência da SEEC/RN. De acordo com Shiroma (2015), o privado se insere na rede e nos processos, eles gozam de informações privilegiadas que retroalimentam as ações e refinam suas práticas na forma de administrar o público. Assim, quando o G3 (2022) declara que esses parceiros comungam entre si da mesma visão de educação, é necessário refletir sobre que tipo de educação é essa, já que é sabido que a concepção de educação profissional dessas organizações é pautada nos marcos restritos das necessidades do mercado (MOTTA; FRIGOTTO, 2017).

Sobre a atuação dessa Fundação dentro da SEEC/RN, o G3 (2022), exemplificou: “[...] se nós estamos com dificuldade para fazer um diagnóstico das nossas escolas [...], ela cria uma metodologia para fazer esse diagnóstico, [...] e a gente vai acatando ou não [...], com a assessoria deles e aí submete para aprovação do secretário”. Por meio dessa fala é possível entender como funciona a consultoria da FGV no âmbito da SEEC/RN, e observar que ela apresenta traços do que Shiroma (2015, p. 69) denomina como coprodução que é “puxada pela demanda” e orientada pelo “cliente”. Nesse caso, a demanda seria o diagnóstico das escolas e o cliente a SEEC/RN. Assim, os parceiros privados atendem “as expectativas de qualidade, representando uma prestação de serviço customizada, enxuta, sob medida” (SHIROMA, 2015, p. 69).

Com isso podemos inferir que o Estado assume que não tem pessoal capacitado para atender às demandas e necessidades da sua rede e precisa de parceiros para esse fim, e, ao mesmo tempo, as entidades privadas veem essas necessidades como oportunidade para ganhar cada vez mais espaço na educação pública, beneficiando-se dessas parcerias. Assim, o desenvolvimento de diversos serviços: “pesquisas, consultorias, produção de avaliações e de soluções para os problemas identificados, são mercados em potencial para as empresas privadas estabelecerem novos negócios, tendo o Estado como parceiro ou cliente” (SHIROMA, 2015, p. 72).


Itaú Educação e Trabalho, por sua vez, tem sua atuação estruturada em três eixos principais: ampliação do número de matrículas na Educação Profissional e Tecnológica, melhoria da qualidade da oferta dessa modalidade e “inclusão digna” dos jovens no mundo do trabalho (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2022, grifos nossos). Nos chama à atenção o fato da referida instituição enfatizar como um dos seus eixos principais “a inclusão digna” dos jovens no mundo do trabalho, uma vez que sabemos que a proposta de formação da juventude brasileira defendida por esses institutos é calçada no projeto formativo do campo econômico (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019). Ou seja, é uma formação muito mais preocupada com investimento em capital humano para atender as demandas do empresariado.

A respeito da atual Reforma do Ensino Médio, o site institucional do Itaú Educação e Trabalho apresenta um trecho que cita as mudanças ocasionadas pela reforma em curso no tocante a Educação Profissional e Tecnológica, em que essa instituição defende que:

[...] com a reforma do ensino médio instituída pela Lei 13.415/17, a educação profissional e tecnológica passou a integrar a educação básica de nível médio. Isso representa uma etapa da formação do jovem, uma oportunidade de articular saberes em contextos diversos e de promover aprendizagens que dialoguem com seus interesses, que os estimulem a permanecer na escola, e a seguir aprendendo ao longo da vida para conquistar seus projetos pessoais e profissionais (ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO, 2022).

As parcerias dessa instituição com o poder público constam no site institucional do Itaú Educação e Trabalho as que foram firmadas no ano de 2021. Elas estão descritas por meio de um documento (em PDF) no qual consta a parceria com a SEEC/RN e com as secretarias dos estados de Amapá, Paraíba, Sergipe e Minas Gerais, como mostra a Figura 12.

Figura 12 – Parcerias do Itaú Educação e Trabalho com o poder público - 2021

			
Parcerias com o poder público			
ANO	TIPO DE PARCERIA	ÓRGÃO PARCEIRO	ESCOPO
2021	ACORDO DE COOPERAÇÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO AMAPÁ	APOIO TÉCNICO À SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ, PELA FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA, POR PARTE DO ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO PARA A IMPLEMENTAÇÃO, NO ÂMBITO DA REDE ESTADUAL DE ENSINO MÉDIO, DO ITINERÁRIO DE FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL, NOS TERMOS NO ART. 36. V DA LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996, COM A REDAÇÃO DADA PELA LEI Nº 13.415, DE 16 DE FEVEREIRO DE 2017 (NOVO ENSINO MÉDIO) E OUTRAS MODALIDADES DE ENSINO PROFISSIONAL E TÉCNICO (EPT).
2021	ACORDO DE COOPERAÇÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA DA PARAIBA	ACORDO DE COOPERAÇÃO Nº 223 QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DA PARAIBA, POR INTERMÉDIO DA SUA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E DA CIÊNCIA E TECNOLOGIA, PARA O DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
2021	ACORDO DE COOPERAÇÃO	SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER DO RIO GRANDE DO NORTE	ACORDO DE COOPERAÇÃO NO 01/2021, QUE ENTRE SI CELEBRAM SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CULTURA, DO ESPORTE E DO LAZER DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
2021	ACORDO DE COOPERAÇÃO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SERGIPE	ACORDO DE COOPERAÇÃO QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE SERGIPE
2021	ACORDO DE COOPERAÇÃO	SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE MINAS GERAIS	ACORDO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA QUE ENTRE SI CELEBRAM O ESTADO DE MINAS GERAIS, POR INTERMÉDIO DA SUA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, E A FUNDAÇÃO ITAÚ PARA A EDUCAÇÃO E CULTURA, PARA O DESENVOLVIMENTO E FORTALECIMENTO DA POLÍTICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA.

Fonte: Site do Itaú Educação e Trabalho (2022).

O documento representado na Figura 12 aponta que a parceria realizada com SEEC/RN foi feita através do Acordo de Cooperação (01/2021). Entretanto, não especifica o tempo de duração, nem o tipo de atividades a serem desempenhadas. Além disso, não esclarece qual é o valor do recurso investido na parceria, de quem é a contrapartida ou de como é feito o seu financiamento.

Um dos questionamentos levantados aos gestores na entrevista de campo foi se essa parceria com a FGV e o Itaú Educação e Trabalho envolvia o itinerário da Formação Técnica e Profissional. A respeito disso, o G3 (2022) se posicionou:

[...] Envolve o itinerário? envolve! Porque eles também estão nos ajudando a construir esse modelo da oferta da formação. Mas, assim, eles não chegam e dizem, a gente acha que seria melhor fazer assim, a oferta do quinto

itinerário dessa forma, não! Eles trazem um exemplo de Minas, eles trazem o exemplo de São Paulo, eles trazem um profissional lá de Roraima que já tem expertise para conversar com a gente. Eles vão envolvendo, eles vão mobilizando. Digamos que o trabalho deles é mais mobilizar, eles vão aonde a gente não tem pernas para chegar. E aí, nesse sentido, eu acho muito bacana as parcerias (G3, 2022).

É importante refletir sobre essa função “mobilizadora” denominada pelo gestor para se referir aos parceiros que estão atuando na SEEC/RN com vistas à implementação do IFTP, uma vez que está se delegando as instituições ligadas ao setor produtivo o poder de definir o modelo de formação que se quer ofertar aos filhos da classe trabalhadora. Quando o mesmo menciona: “Digamos que o trabalho deles é mais mobilizar, eles vão aonde a gente não tem pernas para chegar [...]”, gera possibilidades de se estabelecer um tipo de formação conforme lhe convém segundo os seus interesses. A respeito disso, Shiroma (2015) e Caetano (2018) alertam para o fato da forte influência desses sujeitos que se articulam por meio de contatos em redes, para juntos (representantes do público e do privado) trocarem informações e tomarem decisões sobre a educação pública.

A fala do G3 (2022) expressa o que é colocado por essas autoras quando menciona que essa mobilização ocorre por meio de exemplos que são trazidos de estados que já estão implementando o IFTP nas suas redes estaduais de educação. Isto é, ocorre essa troca de informações por meio de contatos em rede e assim eles vão definindo estratégias e metas tomando como referência a experiência de outros estados. Contudo, isso não garante que esses modelos sejam eficazes para a realidade do Estado do Rio Grande do Norte nem que eles estejam adequados a uma proposta de formação humana integral e não aos interesses do grande capital.

Outro ponto a considerar no referido relato é o fato de ser frisado que nesse sentido é “muito bacana as parcerias”. Dessa forma, a fala do G3 deixa explícito o seu posicionamento com relação à atuação dessas organizações no âmbito da SEEC/RN. O que vai de encontro a tudo que já foi exposto e defendido ao longo desta dissertação sobre as parcerias com organizações privadas no âmbito da educação pública.

Além disso, o (G3, 2022) considera que a experiência nos processos educacionais por parte dessas instituições pode ser relevante para a educação do Estado do RN. Como expressou em sua fala:

[...] quando eu estou com interlocução com eles, eu não vejo o Itaú, eu vejo as pessoas que o Itaú contratou, como pensam a educação. O professor Alex, por exemplo, que é um dos contratados pela Fundação Getulio Vargas, ele

fez uma verdadeira revolução na Paraíba, que tinha zero Escolas de educação profissional e hoje é uma das referências de Educação Profissional em termos de oferta estadual no país. Ele traz muitos exemplos da época da gestão dele [...], como é que foi essa interlocução com o setor produtivo, com o mundo do trabalho, com os sindicatos, com as cooperativas, com as comunidades escolares, como é que ele desenvolveu as parcerias, como é que se desenvolve uma parceria, sem deixar o protagonismo nas mãos do setor produtivo [...], ele tem muita fundamentação teórica [...]. Então, nesse sentido, a parceria é bem profícua (G3, 2022).

Um ponto intrigante nessa fala é que o gestor aponta um distanciamento entre as ações das pessoas que atuam em nome do mencionado Instituto por meio do trabalho que exercem perante a SEEC/RN com a justificativa das suas inúmeras qualificações e a experiência no ramo educacional e a própria empresa que está por trás do serviço prestado.

A respeito disso, Shiroma (2015) destaca que as experiências desses sujeitos convergem nas reuniões e se potencializam nos contatos em redes, espaço onde representantes dessas organizações públicas e privadas tomam decisões e fazem troca de informações, dados e conhecimento e assim definem estratégias e metas para educação pública. Isso é reforçado por Caetano (2018, p. 124) quando ressalta que os sujeitos participantes dessas parcerias “são multifacetados: sujeitos individuais podem ser envolvidos em uma variedade de significados e influência nas redes. As redes têm fluxos de ideias e pessoas que circulam entre o público e o privado”.

Nesse contexto, consideramos haver controvérsias a respeito do que foi posto pelo G3 (2022), uma vez que esses grupos estão todos unidos em um mesmo propósito, o de comandar a educação pública pela lógica do mercado. Na prática, o trabalho realizado por essas organizações parceiras continua sendo o mesmo na maioria das vezes, oferecer: assessoria, capacitação e monitoramento.

Um ponto central nessa discussão é, que alguns dos gestores entrevistados avaliaram as parcerias público-privadas como “positivas e bem-vindas”. Segundo eles, isso ocorre quando elas se configuram como parcerias no sentido literal da palavra e não como protagonistas do processo, querendo impor a sua metodologia. O relato a seguir expressa o posicionamento de um dos gestores a respeito disso:

[...] elas serão positivas quando dentro da administração pública, o protagonismo esteja com quem faz a administração pública, a gente não concorda e não existe hoje nenhuma parceria aqui, que venha um projeto de fora para ser implantado sem a gente ter colocado a nossa cara no projeto [...] (G1, 2022).

Para o G1 (2022), o protagonismo, no sentido de tomar a decisão final e acatar ou não o que está sendo proposto, precisa ser por parte da administração pública e se o parceiro não concordar com tal medida, não existirá parceria. Embora, o depoimento seja enfático no sentido que a palavra final é da SEEC/RN em relação à tomada de decisões, sabemos que esses conglomerados empresariais são responsáveis pelo monitoramento da educação pública (CAETANO, 2018).

Um dos pontos-chave dessa pesquisa diz respeito a transferência de recursos públicos para essas organizações privadas chamadas de parceiras. Isso ocorre para poderem prestar um serviço que deveria ser prestado pela própria rede pública de educação em sua integralidade e com qualidade.

Sobre o estado do Rio Grande do Norte, o G1 (2022) afirma que talvez esse valor chegue a 1 (um) milhão de reais aproximadamente, quando juntam todas as parcerias. Essa seria a contrapartida da SEEC/RN. Contudo, garante que o maior aporte financeiro vem das próprias organizações privadas que arcam com a maior parte da parceria. Como consta em seu relato:

Hoje, o que a gente faz talvez chegue a 1 milhão. Porque em algum momento assim, eles vêm, aí montam toda a estrutura. “Ah! Mas eu não posso pagar para motorista”, estou dando um exemplo. Ou então, “a gente quer o evento maior do que eles podem, aí a gente complementa”. Mas, assim, quando a gente junta tudo isso, talvez chegue a 1 milhão de reais num projeto que a gente recebe de 10 a 15 quando você pega todos os parceiros. [...] (G1, 2022).

A fala do G1 (2022) revela que existe sim transferências de recursos públicos por parte da SEEC/RN para organizações parceiras, embora não tenhamos conseguido uma validação documental, pois o gestor não expôs com clareza a fonte desse recurso, o que dificultou o nosso acesso a essa comprovação formal. Nota-se também que há uma certa cumplicidade ao que diz respeito a essa contrapartida financeira.

Como vimos ao longo dessa seção, muitas organizações adentram na educação pública por meio das parcerias usando o argumento de “melhoria da qualidade da educação pública”. No entanto, sabemos que esse argumento não se sustenta quando observamos os grandes investimentos feitos por essas organizações do Terceiro Setor na educação pública brasileira. Por isso, é primordial frisar que “por trás dessas instituições há um grupo ainda maior de investidores do mercado

financeiro, de grandes bancos e outros grupos empresariais que se beneficiam da formação construída pelos parceiros que atuam na rede pública” (DINIZ; GARCIA, 2018, p. s/n.).

Assim, concluímos que a atuação de entidades privadas no Ensino Médio público brasileiro tem se tornado uma prática cada vez mais constante e comum na atualidade e “tem se caracterizado como um campo de disputa de projetos de intervenção pedagógica” (RIBEIRO; GRABOWSK; MARÇAL, 2017, p. 39). Esses projetos de cunho empresarial vêm sendo colocado em prática nas escolas estaduais públicas em todo país. Na rede estadual do RN, conforme comprovamos, têm se concretizado fortemente através de programas. Em função disso, “estamos vivendo um contexto de agudização do fenômeno de intervenção pedagógica empresarial construída em torno dos conceitos de responsabilização, meritocracia e privatização” (RIBEIRO; SIMIONATO; ZANK, 2020, p. 169). Isso é extremamente preocupante em função de todo o exposto até o momento.

É importante salientar que mesmo quando não envolve transferência de recursos públicos nos contratos e termos de parceria, a intervenção de entes privados na educação pública com o discurso de promover a melhoria da qualidade da educação pública por meio do gerencialismo empresarial introduz a lógica privada mercantil nas escolas.

Além das parcerias público-privadas no âmbito dos programas de implementação do novo Ensino Médio, que foram discutidos até o momento, a reforma também permite parcerias com o setor privado para a viabilização do IFTP, fato este que foi ressaltado e criticado diversas vezes nesse estudo porque envolve transferências de recursos públicos.

4.4 IMPLICAÇÕES DECORRENTES DA LEI 13.415/2017 E DAS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS PARA O ITINÉRARIO DA FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO RN

Um dos aspectos mais polêmicos e debatidos sobre a atual reforma do ensino médio é a possibilidade de o IFTP ser viabilizado por meio de parcerias com o setor privado, de diversas formas. Como já mencionamos ao longo desse trabalho algumas vezes, esse fato foi motivo de comemoração por parte das empresas ligadas ao setor produtivo. Como, por exemplo, o Sistema S, que vem há alguns anos se beneficiando

dessas parcerias através de outros programas do MEC direcionados à Educação Profissional como o PRONATEC, entre outros.

Não é sem razão que “no plano das formulações de políticas e programas de educação profissional é perceptível a disputa de interesses das elites econômicas e dos interesses privados sobre a escola, seus programas e até, em torno de sua função social” (SILVA; OLIVEIRA; FERREIRA, 2021, p. 13). Assim, cada vez mais observamos o controle dessas organizações ligadas ao setor produtivo sobre a educação profissional ofertada nas redes públicas do Brasil.

Nessa perspectiva, situamos a crítica da Associação nacional de pós-graduação e pesquisa em educação (ANPED), quando afirmou por meio de nota de repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, que a atual Reforma do Ensino Médio, em conjunto com os documentos que a regulamentam

[...] pode ser sintetizada pelo direcionamento a uma completa **fragmentação da etapa final da educação básica**, privando os filhos da classe trabalhadora mais empobrecida do acesso aos conhecimentos produzidos e acumulados pela humanidade e, ao mesmo tempo, promovendo sua privatização via **parceria público-privado** que, na prática transfere recursos públicos à iniciativa privada para que ela, de um lado, defina a concepção de ensino e, de outro, oferte ou gerencie (administre, avalie e controle) a educação que será proporcionada à população (ANPED, 2021, n.p. grifo nosso).

Nesse sentido, é preciso pensar criticamente sobre o viés de privatização proposto na referida reforma, tanto no tocante a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada quanto ao direcionamento da oferta educacional proposto por meio dessas parcerias, que pode comprometer a formação dos jovens que cursam o Ensino Médio brasileiro. Especialmente, os oriundos da classe trabalhadora que podem ter acesso a uma educação fragmentada e imposta de acordo com os interesses de quem a oferta, já que estão previstos na referida Lei, vários arranjos curriculares por meio de parcerias de caráter público-privadas.

Tal medida, sem dúvida, só aumentará a discrepância entre os estudantes brasileiros. Enquanto isso, os jovens oriundos de classes mais privilegiadas continuarão “usufruindo de uma formação ampla que lhes garantirá o ingresso nas melhores universidades do país, aumentando ainda mais o fosso entre a classe operária e a classe burguesa” (MOREIRA; ALANIZ, 2018, p.141). Complementando o pensamento dos autores anteriores em relação às discrepâncias apontadas, Araujo,

Silva e Both (2022) enumeram os principais impactos da Lei 13.415/2017 para o EM, os quais são apontados pela literatura de perspectiva crítica (Quadro 6).

Quadro 6 – Os principais impactos da Lei 13.415/2017 para o Ensino Médio

Os principais impactos da nova legislação para o ensino médio apontados pela literatura de perspectiva crítica	
A	A ampliação dos processos de exclusão dos jovens de origem trabalhadora, pelo falso véu da escolha individual;
B	o aprofundamento das desigualdades escolares e sociais;
C	a redução do papel das escolas como fator de geração de oportunidades sociais;
D	a desvalorização dos profissionais da educação e dos cursos de formação de professores, vulnerabilizando ainda mais os professores da educação básica;
E	o resgate da Pedagogia das Competências;
F	a fragilização da formação técnica de nível médio;
G	o crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica.

Fonte: Elaboração própria com base em (ARAUJO; SILVA; BOTH, 2022, p. 8).

A maioria dos principais impactos para o Ensino Médio provocados pela atual Reforma do Ensino Médio, citados por Araujo, Silva e Both (2022) conforme a literatura na perspectiva crítica, vêm sendo amplamente discutidos ao longo deste trabalho. Entre eles, destacamos o que trata do crescimento exponencial dos processos de privatização da educação básica que, como vimos, vem se concretizando através das parcerias público-privadas.

A respeito das parcerias de caráter público-privado no âmbito da educação, os gestores da SEEC/RN se posicionaram sobre elas. O G1 (2022) considera esse tipo de parceria bem-vinda. Do ponto de vista desse gestor, elas só devem ser rejeitadas por alguma razão de caráter técnico. Sobre isso, falou: “as instituições parceiras estão no Brasil todo, e quando a gente não quer por algum motivo, [...] o motivo tem que ser técnico [...] (G1, 2022). A resposta do G2 (2022) foi de encontro ao pensamento do G3, quando afirma:

[...] eu considero de alto risco a presença das instituições privadas com parcerias. Esse termo “parceria”, ele é muito difícil de entender, porque primeiro que há um financiamento, todas elas estão ligadas a um financiamento. Então, no final das contas, o que elas buscam é uma fatia de recursos que está prevista nesse financiamento [...] (G2, 2022).

Por meio dos relatos citados observamos posicionamentos diferentes, enquanto um considera essas parcerias positivas e bem-vindas, o outro, por sua vez, enxerga como um risco, uma vez que envolve financiamento. O posicionamento do

G2 (2022) dialoga com o pensamento de Cêa (2021, p. 35), quando coloca que a possibilidade de “recursos públicos estarem na origem da financeirização do mercado educacional [...] dá a dimensão da janela de oportunidades que a indústria de parcerias público-privadas pode representar para o empresariado que atua no setor da educação”.

Além disso, é importante frisar que nessas parcerias existe uma linha muito tênue separando o público do privado, uma vez que existe cumplicidade na formação ofertada. O que vai ao encontro do pensamento de Moura, Lima Filho e Silva (2012, p.33) quando afirmam que dessa forma, o “Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada”.

A respeito das parcerias que podem ser firmadas para a oferta do itinerário da Formação Técnica e Profissional, o § 9º do artigo 12, da Resolução do CNE/CEB n.º 3/2018, deixa expressa a garantia da oferta do IFTP por meio de parcerias entre diferentes instituições, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, quando menciona que:

Para garantir a oferta de diferentes itinerários formativos, podem ser estabelecidas parcerias entre diferentes instituições de ensino, desde que sejam previamente credenciadas pelos sistemas de ensino, podendo os órgãos normativos em conjunto atuarem como harmonizador dos critérios para credenciamento (BRASIL, 2018).

Essa possibilidade de parcerias para a oferta do quinto itinerário é reafirmada no Guia de Implementação do Itinerário da Formação Técnica e Profissional, documento elaborado pelo MEC em 2022 para orientar as redes de ensino com a finalidade de esclarecer algumas possibilidades de estruturação da oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio no contexto do Ensino Médio. O referido documento diz que as parcerias podem ser firmadas, “mediante convênio entre a instituição parceira ou rede de ensino ofertante do Ensino Médio e outras instituições que podem ofertar o IFTP, ou componentes dele, desde que consideradas as regras definidas no seu estado” (BRASIL, 2022). A respeito disso, o G3 mencionou:

[...] todo dia a gente recebe sondagem do SENAC, do SEBRAE, SENAI, o “S” todinho que você possa imaginar, até porque eles ficaram muito mal-acostumados aqui com o PRONATEC que, para mim, foi uma política muito bacana, a gente aqui no estado teve excelentes experiências, mas assim que deixou muito nas mãos do sistema “S” essa formação dos cursos técnicos [...]

eles têm uma memória muito recente dessa experiência e querem também ampliar a oferta deles dentro dessa perspectiva, que o aluno faça o médio conosco e o técnico com eles (G3, 2022).

A fala do G3 revela que existe uma sondagem por parte do Sistema S para o desenvolvimento de uma parceria entre essa instituição e a rede estadual de educação do RN para a oferta do IFTP. A proposição é que essa oferta ocorra de forma concomitante, isto é, que o aluno curse o EM na rede estadual e faça o curso técnico em uma das suas entidades (SENAC, SEBRAI, SENAI, entre outras), assim como ocorria no PRONATEC, outro programa desenvolvido por meio de parceria público-privada. Sobre isso, Silva, Oliveira e Ferreira (2021, p. 14) pontuam que esse tipo de parceria “estimula a redução dos investimentos no ensino público, minimiza a oferta e a qualidade da educação profissional e ainda provoca um enfraquecimento de políticas já implementadas”.

Ainda sobre esse tipo de oferta concomitante por meio de parcerias, o Guia de Implementação do Itinerário da FTP afirma que os parceiros podem ser instituições de ensino públicas ou privadas, empresas, ou quaisquer outras instituições que possam ofertar unidades curriculares, cursos de qualificação profissional técnica, cursos técnicos e outras atividades profissionais que possam ser desenvolvidas e que contemplem a carga horária do Itinerário da FTP (BRASIL, 2022). Isso pressupõe que o IFTP pode ser ofertado em parceria tanto por instituições privadas como por outras redes públicas como prevê o Art. 25 do Decreto 10.656, de 22 de março de 2021, que dispõe sobre o Novo FUNDEB.

Art. 25. As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica deverão informar, no mínimo, semestralmente à rede estadual de educação qual é sua capacidade de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos previstos no inciso II do § 3º do art. 7º da Lei nº 14.113, de 2020. (BRASIL, 2021)

Ao ser questionado sobre se já existe um plano da rede estadual do RN para esse fim, o G1 disse: “Existe um plano intencional, [...] de nós não fecharmos o espaço para nenhuma parceria, seja público-privada, seja público-público.” o mesmo ainda complementou: “[...] não tenho nenhum problema com isso. Já existe? Não! O que existe é essa intencionalidade [...]”. Através dessa fala podemos concluir que existe a pretensão por parte da secretaria estadual de educação do RN em firmar parcerias

tanto com instituições privadas quanto com outras instituições públicas como permite a legislação vigente. Todavia, em 2022 essa medida estava em fase de negociação.

Isso é fortalecido em outro relato, quando é mencionado que existe interesse tanto por parte do Sistema S quanto por parte de outras instituições públicas, as quais demonstram a vontade de firmar uma parceria. No início de 2022, quando foram realizadas as entrevistas, essa negociação só estava bem encaminhada com o Instituto Metr pole Digital (IMD)⁴⁹, que integra a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). No entanto, para que essa parceria fosse firmada eram necessárias algumas garantias, como explicou o gestor:

[...] assédio por parte dessas institui es a gente recebe todos os dias. Todos os dias aparece uma pessoa querendo pactuar, só que para gente pactuar a gente quer as garantias. O que está muito bem encaminhado   com o IMD, que   o Instituto Metr pole Digital, agora, pensando em Instituto Metr pole Digital, a gente só conseguiria contemplar Natal e eu acho que, no máximo, região metropolitana (G3, 2022).

  importante ressaltar que as institui es parceiras que se responsabilizarem pela oferta do IFTP precisam considerar as especificidades de cada curso e dos componentes do itinerário. No caso dos cursos técnicos, devem ser considerados o CNCT, a Resolu o CNE/CP n.  01 de 5 de janeiro de 2021, além do currículo do estado, que no caso do RN   o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar.

Nesse sentido, para que as parcerias n  ocorram aleatoriamente,   importante que as institui es pleiteadoras tenham clareza na defini o dessa parceria, especificando o perfil de forma o do egresso, entre outros aspectos do convênio (BRASIL, 2021).

No que está relacionado às certifica es, os estudantes que concluem o Ensino Médio sem o diploma do curso técnico e que fizerem o IFTP com cursos de qualifica o técnica podem utilizar essas certifica es para dar continuidade na trajetória formativa e, com isso, ter posse de um diploma de curso técnico. Sobre essas certifica es consta na Resolu o CNE/CEB n.  3/2018:

⁴⁹ O Instituto Metr pole Digital (IMD)   uma Unidade Acad mica Especializada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com um perfil diferenciado da maioria dos centros acadêmicos e departamentos das universidades federais brasileiras. Esse perfil alinha-se com sua missão de fomentar a cria o de um Polo Tecnológico em Tecnologia da Informa o (TI) no estado do Rio Grande do Norte, abrangendo iniciativas dos setores público, privado e acad mico, a base para a sua estrutura organizacional (Site do IMD, 2022).

Art. 19. As instituições e redes de ensino devem emitir certificação de conclusão do ensino médio que evidencie os saberes da Formação Geral básica e dos itinerários formativos.

Parágrafo único. No caso de parcerias entre organizações:

I – a instituição de ensino de origem do estudante é a responsável pela emissão de certificados de conclusão do ensino médio;

II – a organização parceira deve emitir certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas sob sua responsabilidade;

III – os certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios de atividades desenvolvidas fora da escola de origem do estudante devem ser incorporados pela instituição de origem do estudante para efeito de emissão de certificação de conclusão do ensino médio;

IV – para a habilitação técnica, fica autorizada a organização parceira a emitir e registrar diplomas de conclusão válidos apenas com apresentação do certificado de conclusão do ensino médio (BRASIL, 2018).

Com relação a esse aspecto da Resolução, é necessário haver cautela por parte dos sistemas de ensino, uma vez que é de responsabilidade da instituição parceira a emissão de certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas. Devendo a instituição da rede na qual o estudante pertence ter atenção aos procedimentos realizados pela secretaria escolar, pois os certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades desenvolvidas fora da escola de origem do estudante devem ser incorporados ao processo de certificação de conclusão do Ensino Médio. Cabendo à escola também reconhecer competências e certificá-las (BRASIL, 2022).

Acerca do financiamento do IFTP, o Novo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) instituído pela Lei Federal n.º 14.113/2020 prevê no art. 8 que:

§ 3º Para efeito da distribuição dos recursos dos Fundos, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

(...) II – da educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no art. 36-C da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e do itinerário de formação técnica e profissional do ensino médio, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei.

Com isso, a oferta de EPTNM tem um custo diferenciado das demais ofertas, visto que foi estabelecido o chamado duplo cômputo das matrículas, ou seja, o estudante vai valer por dois, como consta ainda, no art. 22 do Decreto 10.656/2021 que regulamenta a Lei do Novo Fundeb:

Art. 22. Para fins da distribuição dos recursos do Fundeb, será admitida a dupla matrícula dos estudantes:

[...] § 2º Para fins do disposto no inciso II do **caput**, ainda que o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio ou o itinerário de formação técnica e profissional sejam desenvolvidos com matrícula única em instituição pública de ensino, será admitido o duplo cômputo da matrícula. (BRASIL, 2021)

Assim, as instituições públicas de ensino parceiras, autarquias ou fundações públicas, que ofertarem o IFTP poderão receber, da Secretaria Estadual de educação, responsável pelas ofertas da EPT, o valor da matrícula de cada aluno, pois esse valor será duplicado. O referido decreto do cômputo duplo é mencionado na fala do G3:

[...] Com esse decreto do cômputo duplo do novo FUNDEB, que saiu o ano passado, o estudante de educação profissional vai valer por dois. Então ele vale por dois em termos de espaço escolar e ele vale por dois em termos de recurso. Então, digamos que um Centro de Educação Profissional tenha 600 alunos, todo repasse que venha do Governo Federal, seja no PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), seja no PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola), eles vêm dobrado. Isso já é um incremento significativo de recursos que também favorece muito a implementação da educação profissional e do quinto itinerário [...] (G3, 2022).

Vale apontar que esse incremento financeiro do Novo Fundeb não contempla a Educação profissional ofertada nos cursos subsequentes, apenas nos de nível médio. Em função disso, raramente esses cursos são ofertados pelos estados como afirma um dos gestores: “[...] a gente recebe muita demanda aqui para ofertar cursos subsequentes. Mas, a gente não tem financiamento” (G3, 2022).

Além disso, a seleção e remuneração dos parceiros ofertantes, que podem ser contemplados pelo Cômputo duplo previsto no Novo Fundeb, exigem critérios, os quais são estipulados no Inciso II e nos parágrafos § 1º e § 2º do art. 23 do Decreto n.º 10.656/2021.

Art. 23. Será admitido, para fins da distribuição dos recursos previstos no caput do art. 212-A da Constituição:

II - em relação a instituições públicas de ensino, autarquias e fundações da administração indireta, conveniadas ou em parceria com a administração estadual ou distrital direta, o cômputo das matrículas referentes à educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do caput do art. 36-B da Lei nº 9.394, de 1996, e das matrículas relativas ao ensino médio oferecido com o itinerário de formação técnica e profissional, previsto no inciso V do caput do art. 36 da referida Lei.

§ 1º Os convênios ou parcerias de que tratam o inciso II do caput serão estabelecidos prioritariamente com instituições especializadas na oferta de educação profissional e tecnológica.

§ 2º Consideram-se instituições especializadas em educação profissional e tecnológica aquelas que tenham como finalidade principal, definida em seus

atos constitutivos, atuar nessa modalidade educacional, como as da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (BRASIL, 2021).

Fica claro que as instituições parceiras devem ser prioritariamente especializadas na oferta da educação profissional e tecnológica, como os institutos federais, por exemplo, que se enquadram no quesito das parcerias com outras instituições públicas, assim como prevê o art. 25 do referido decreto, que permite um regime de colaboração entre os institutos federais e as redes estaduais de educação. Isso viabiliza parcerias para a oferta de absorção de matrículas para cursos concomitantes de educação profissional técnica de nível médio na forma de convênio ou de parceria que implique transferência de recursos.

Nesse caso, o repasse financeiro para a instituição ofertante será proporcional ao tipo de formação ofertada. As secretarias estaduais de educação definirão o valor a ser repassado à instituição parceira. Nessa direção, o poder público utiliza-se da manobra do Cômputo Duplo por meio do Novo Fundeb para “amenizar” questões relacionadas ao financiamento com vistas a viabilização do IFTP em instituições parceiras, quando, na verdade deveria se preocupar em garantir essa oferta integralmente e com qualidade nas próprias redes estaduais do país. A respeito do cômputo duplo previsto no Novo FUNDEB para o desenvolvimento das parcerias, o G1 se pronunciou:

[...] hoje se conseguiu no nosso FUNDEB que o aluno da educação profissional tenha peso dois, conta duplamente. A grande discussão da gente quando, no primeiro momento, reagiu a ter parcerias era porque a parceria era assim, se o aluno tiver aqui e no SENAI é metade-metade, eu digo não! Se o aluno tiver no SENAI e o SENAI der metade das aulas, é metade-metade, mas se tiver aqui 80% e 20% lá, ele vai receber 20% do recurso. E isso a gente conseguiu contornar. Então, eu não quero olhar a experiência do Rio Grande do Norte, a gente tem até condição de fazer muito mais coisas com IFs, com universidades, público-público, mas isso não impede que em algum momento a gente tenha essa expertise do SENAI, do SENAC na área privada ou chamado terceiro setor, se for o caso e a gente também possa estar parcerizando (G1, 2022).

A Fala do Gestor demonstra que o grande impasse em relação ao estabelecimento das parcerias por meio do cômputo duplo é com relação ao valor do recurso que seria repassado as instituições parceiras para a oferta em questão. De acordo com ele, o recurso deve ser proporcional ao tempo destinado à formação do estudante. Se o aluno tiver uma formação com um tempo menor na instituição

parceira, logo, na ótica da SEEC/RN, o valor repassado deve ser menor, se for igual, o recurso será repartido ao meio entre os envolvidos.

A respeito de como isso funcionaria na prática na rede estadual de educação do RN, um dos gestores se posicionou em relação ao que vinha sendo pensado pela SEEC/RN com relação à parceria com Instituto MetrÓpole Digital que estava em fase de negociação em 2022:

[...] tivemos reunião com o IMD, dentro dessa perspectiva do Cômputo duplo, então viria uma matrícula para gente em termos de recursos do FUNDEB e uma matrícula para eles, e aí eles receberiam recursos para financiar essa oferta. Então, o cômputo duplo também é para isso, aí pro IMD é ótimo. Porque aí a gente ficaria com essa parte da formação geral básica e eles com a formação técnica, agora a gente é um pouco resistente ainda porque a gente quer condições para que isso funcione, a gente quer se sentir seguro (G3, 2022).

Por esse relato, é perceptível que existe uma certa resistência por parte da SEEC/RN, no que se refere as garantias das condições de como ocorreria essa parceria. Isso porque há uma preocupação com relação ao alinhamento pedagógico das ofertas, por parte das parceiras, até mesmo com as instituições públicas. Sobre essa insegurança, o G3 (2022) explicou: “[...] se o IMD quiser ofertar o curso técnico, a gente quer que o projeto pedagógico dele esteja alinhado ao nosso, que converse com o nosso. Não seja um modelo pedagógico distinto. Que ele tenha pelo menos afinidade com o nosso”.

Isso ocorre porque na visão desse gestor, um dos grandes desafios, não só do RN, mas de todas as secretarias estaduais do país, refere-se à integração da BNCC com o curso técnico dentro da perspectiva do Novo Ensino Médio, que tem a formação geral básica e o itinerário formativo. Em função disso, ainda pondera: “[...] imagine integrar em modelos de ofertas diferentes que até pressupõe uma oferta concomitante intercomplementar em instituições diferentes. Então, como você vai integrar os modelos pedagógicos dessas duas instituições sem garantias?” (G3, 2022). De fato, o alinhamento pedagógico é algo de extrema importância para que ocorra uma formação minimamente satisfatória, uma vez que a formação técnica e profissional já está condenada diante desse modelo proposto pela atual reforma do Ensino Médio.

Assim, a referida reforma é potencialmente nociva à educação básica ofertada aos jovens brasileiros, pois tende a promover maior diferenciação escolar, hierarquizar as escolas e precarizar, ainda mais, a formação oferecida pelas escolas públicas de ensino médio das redes estaduais do país, aprofundando, principalmente, as

desigualdades educacionais e embargando o futuro dos jovens pobres (ARAUJO; SILVA; BOTH, 2022).

Quanto ao repasse de recursos por meio do cômputo duplo, Santana, Silva e Ferreira (2021, p. 18) defendem que, “o formato de concretização dessa medida, que visa transferências dos recursos do FUNDEB das redes estaduais públicas de educação para os institutos federais [...] implica, entre outras coisas, na transferência da responsabilidade financeira entre os entes federados”. Além disso, as autoras frisam que essa possibilidade pode “comprometer a proposta de uma educação profissional defendida pelos institutos federais que pressupõe uma formação integrando o trabalho, a tecnologia, ciência e cultura numa perspectiva humana integral” (SANTANA; SILVA; FERREIRA, 2021, p. 18).

Nessa direção, esse tipo de oferta concomitante intercomplementar entre instituições de ensino distintas, tanto público-público quanto público-privada, pode não garantir uma formação de qualidade aos estudantes, seja por questões de financiamento, seja por questões pedagógicas. No momento da realização das entrevistas em 2022, a SEEC/RN estava em negociação apenas com o Instituto Metrôpole Digital (UFRN) e iniciando um diálogo com o Sistema S.

É importante evidenciar que apesar das intenções dos idealizadores dessa política, cabe a cada secretaria de educação construir uma forma particular para a sua adequação e implementação. Assim, conforme já explicitado, as ações relativas ao estabelecimento de parcerias para a oferta do IFTP na rede estadual de educação do RN encontram-se em fase de planejamento e negociação, pois essa oferta estava prevista conforme o calendário de implementação da SEEC/RN, no momento da pesquisa de campo, para iniciar somente em 2023.

Portanto, a análise em questão teve o enfoque no caráter processual, para além da aparência externalizada, uma vez que não houve possibilidade de analisar as implicações dessas parcerias em sua concretude, sendo materializadas no chão das instituições ofertantes.

A seguir teceremos as considerações finais acerca da pesquisa desenvolvida, destacando os principais aspectos abordados ao longo deste trabalho dissertativo, sobretudo no que se refere à questão da pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No estudo que nos propusemos a realizar buscamos refletir sobre a relação público-privado apresentada na reforma do Ensino Médio de 2017. Para isso, estabelecemos como objetivo geral analisar as parcerias público-privadas com vistas à implementação da Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) na rede estadual pública de educação do Rio Grande do Norte e suas implicações para a educação profissional. Na sequência, problematizamos as implicações da Reforma para a educação profissional considerando as parcerias entre a SEEC/RN e as instituições privadas mobilizadas para o processo de construção do novo ensino médio.

Trouxemos para o debate a aprovação da referida reforma por meio da Medida Provisória 746 de 2016, fruto de diversas ações direcionadas a educação brasileira, que foram implementadas arbitrariamente e em parceria com os grupos que representam a classe dominante, suprimindo o debate social e a manifestação democrática.

A exigência da reforma em curso sempre foi pautada em afirmações que descrevem um currículo muito extenso, superficial e fragmentado. Assim como aponta que os resultados dos estudantes no IDEB não são satisfatórios. Desse modo, essa reforma se apresenta disfarçada de inovadora e renovadora, mas, na verdade, coloca-se como o aprofundamento do processo de esvaziamento da escola por meio da flexibilização curricular, da avaliação por resultados, entre outras coisas que se alinham a um processo de acumulação flexível do capital.

A proposição de Educação Profissional posta nesta reforma, a qual é reduzida a um dos itinerários formativos, compromete a proposta de educação profissional na perspectiva da formação humana integral, que prepara o jovem em todas as suas dimensões. Sendo vista apenas como um itinerário que visa o preparo para as leis do mercado.

O ponto principal e inquietante que permeou esse estudo foi o fato dessa legislação ter modificado as regras de financiamento da educação pública, possibilitando parcerias com o setor privado e que parte da formação dos estudantes que optarem pelo IFTP possa ser feita por instituições privadas denominadas de parceiras. Permitindo, assim, a transferência de recursos públicos para instituições privadas para prestar um serviço educacional conforme o que lhe convém. Isso é extremamente perigoso, já que nessa relação existe uma linha muito tênue entre o

público do privado. Não podemos desconsiderar que os muitos fios condutores dessa relação são complexos e seguem a lógica da privatização.

Ao permitir tais parcerias para a oferta do IFTP, a atual reforma consolida a relação público privado, ao considerar que parte da carga horária do itinerário da educação profissional seja ofertada por essas instituições por meios de diferentes arranjos curriculares, em forma de estágios, cursos de complementação de carga horária, cursos com notório reconhecimento, assim como em ambientes simulados; formações experimentais; aprendizagem profissional; qualificação profissional; programa de aprendizagem. Configurando-se, assim, um verdadeiro vale tudo.

Essas parcerias ocorrem com o terceiro setor, que se constitui por organizações privadas da sociedade civil, sem fins lucrativos e contam com grande independência para elaborar projetos e traçar objetivos próprios no âmbito da educação pública como agentes do interesse privado. Dessa forma, essas entidades ligadas ao capital se organizam principalmente em Fundações e Institutos e todos eles têm um fio condutor que é a relação de mercado.

Os sujeitos participantes são multifacetados, os quais, individualmente, podem ser envolvidos em uma variedade de significados e influência nas redes de contato. Articulam-se em espaços onde representantes do público e do privado trocam informações e dados, tomam decisões e definem estratégias e metas para educação pública. Dessa forma, conseguem influenciar às redes educacionais públicas do país e a própria política de educação, e isso ocorre por meio de assessorias, consultorias, formação docente e pacotes educativos. Inferimos que em meio a todo esse processo das parcerias, o que se sobressai são as estratégias para definir a direção e o conteúdo das políticas educacionais orquestradas por organizações ligadas ao capital que imprimem a lógica neoliberal na administração pública.

A relação público-privado na atual reforma do ensino médio ocorre desde a elaboração da Lei 13.415/2017, em que houve uma intensa articulação entre a classe empresarial e o governo e diversas determinações, além das justificativas para a sua aprovação, que visam jogos de interesses que privilegiam os empresários da educação por meio da transferência de recursos públicos por meio do FUNDEB. Isso ocorre no fornecimento de serviços educacionais por entidades parceiras ligadas ao setor produtivo para a oferta do IFTP. Estabelecendo assim, situações de “troca”, em que o objeto desta é de um lado os recursos financeiros e do outro a prestação de serviços.

Além de se beneficiar recebendo dinheiro dos cofres públicos, essas entidades parceiras se beneficiam ainda mais ao delegarem a formação que lhes convêm, nos moldes do mercado, destinada a um público que lhes parece certo: os filhos da classe trabalhadora, pois esses jovens necessitam trabalhar cedo para ajudar no orçamento familiar. Consideramos que essa medida irá aprofundar ainda mais as desigualdades entre a juventude brasileira.

Com relação ao lócus da nossa pesquisa, constatamos que no RN as medidas em relação as novas proposições da Reforma do Ensino Médio ainda estão sendo desenvolvidas no âmbito da SEEC/RN. O seu currículo de referência, chamado de Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar, foi aprovado e homologado. Esse documento aponta que a nova estrutura do novo Ensino Médio Potiguar contempla a formação geral básica, e os itinerários formativos compostos por Trilhas de Aprofundamento propedêutico e/ou Trilha de Educação Profissional e Tecnológica, Unidades Curriculares Eletivas e Projeto de Vida.

As trilhas de aprofundamento que compreendem a escolha dos estudantes para as áreas de maior afinidade (propedêutica) ou Educação profissional e tecnológica tem a previsão de oferta para iniciar a partir de 2023, pois o documento que apoiará as escolas em sua construção ainda estava em processo de elaboração pela equipe da SEEC/RN, com a participação dos professores da rede em 2022.

Acerca da relação público-privado na rede estadual norte-rio-grandense verificamos que ela vem ocorrendo no estado do RN desde a aprovação da Lei 13.415/2017 por meio dos programas de adesão e implementação para o Novo Ensino Médio via MEC, o EMTI, o ProBNCC e o ProNem. Esses programas possibilitaram que organizações privadas estabelecessem parcerias com a rede estadual para conduzir os processos de implementação. Entre os parceiros identificamos o ICE, para a implementação das escolas de Ensino Médio de tempo integral e a Fundação Vanzoline, contratada para conduzir a elaboração do currículo de referência do estado.

Verificamos por meio desses programas, o financiamento externo se materializando através de acordos de empréstimo com organizações internacionais para apoiar a implementação do “Novo Ensino Médio” norte-rio-grandense. E isso torna a educação um elemento chave para o processo de controle aos interesses do capital por meio da incorporação das recomendações e orientações desses organismos multilaterais nas políticas educacionais.

O estudo também apontou a atuação de outras entidades ligadas ao setor privado atuando no Ensino Médio do RN desde 2017, ano da aprovação da Lei nº13.415/2017. No entanto, tivemos dificuldade em acessar documentos que comprovassem a ligação dessas parcerias com a reforma do Ensino Médio. Mesmo assim, foram recorrentes no âmbito da SEEC/RN e vêm se concretizando por meio de programas de parcerias público-privadas firmados por estabelecimento de convênios e acordos de cooperação para conduzir processos educativos, oferecer estruturas, capitanear projetos e implementações com objetivo de melhorar a qualidade da educação pública do estado, como consta nos documentos publicados no diário oficial.

Entre essas entidades, encontramos o Instituto Sonho Grande e Natura, que atuaram com o ICE no Ensino Médio de Tempo Integral, a Fundação telefônica Vivo, que atuou no Programa Inova Escola e o instituto Unibanco, que implementou o Programa Jovem do Futuro. No âmbito da educação profissional a FGV e o Itaú Educação e Trabalho. Essas parcerias foram firmadas para desenvolverem diversos serviços, entre eles, consultorias, monitoramento da aprendizagem e formações de gestores e professores. Entendemos que o Ensino Médio do RN, por meio dessas parcerias, configura-se como um contexto para a ampliação da concepção empresarial orientada pela gestão por resultados, podendo perder a dimensão democrática na construção de seu projeto formativo.

A utilização dos conceitos da gestão por resultados para alterar o modelo de gestão escolar compromete a gestão democrática no âmbito da educação pública. É uma questão preocupante, tendo em vista que esse tipo de gestão utiliza ferramentas baseadas nas práticas mercantis voltadas para a avaliação, indicadores e resultados, que não consideram o processo educacional democrático e as práticas escolares voltadas para a formação do sujeito social e histórico. Dessa forma, esses programas, ao serem implantados nas escolas públicas, padronizam a gestão e excluem os docentes, alunos e pais do processo e da construção de uma gestão democrática. Inferimos que essas entidades por meio da meritocracia, busca por resultados, e do gerencialismo empresarial, comungam um ideário de Ensino Médio alinhado as leis do mercado.

Embora consideradas positivas e bem-vindas por parte de alguns participantes da pesquisa, quando elas se configuram como parcerias no sentido literal da palavra e não quando elas se tornam protagonistas do processo, querendo impor a sua

metodologia. Reafirmamos a tese sustentada por diversos autores que dialogaram com esse estudo quando consideram que a privatização e a mercantilização da educação pública é um dos pilares de sustentação da reforma do Ensino Médio.

O Itinerário da FTP preconizado na Lei nº 13.415/2017, no referencial curricular do Ensino Médio Potiguar, é considerado uma trilha de aprofundamento, chamada trilha da educação profissional e tecnológica. Observamos que a SEEC/RN está estudando diversos modelos de arquitetura para a oferta da trilha da educação profissional e tecnológica, que ocorrerá inicialmente nas escolas que ofertam a EPTNM, uma vez que serão adaptados alguns cursos nessa perspectiva. As demais que demonstrarem interesse, será analisada a possibilidade, “caso a caso”. Essa última medida compromete nitidamente a oferta desse itinerário.

Nesta investigação inferimos alguns fatores preponderantes no tocante as implicações das parcerias público-privadas para implementação do IFTP. Entre eles, o direcionamento da oferta por meio de diversos arranjos curriculares. A SEEC/RN não descarta a possibilidade de nenhuma parceria para essa oferta, tanto com organizações privadas quanto com outras instituições públicas, como permite a legislação vigente por meio do cômputo duplo. Na pesquisa empírica tomamos conhecimento de que em 2022 havia negociações com o Sistema S, organização privada e com o IMD da UFRN, instituição pública. A proposição é que essa oferta ocorra de forma concomitante intercomplementar, ou seja, que o aluno curse o Ensino Médio na rede estadual e faça o curso técnico em uma dessas instituições.

Uma das implicações para esse tipo de parceria é que essa oferta pode causar prejuízo para os estudantes, já que podem ocorrer sem que as instituições pleiteadoras tenham clareza na definição dessa parceria, não especificando o perfil de formação do egresso, entre outros aspectos do convênio, uma vez que os estudantes que cursaram o itinerário da educação profissional com cursos de qualificação técnica podem utilizar essas certificações para dar continuidade na trajetória formativa e ter o diploma de curso técnico.

Outra implicação consiste na emissão dos certificados pelos Sistemas de Ensino, tendo em vista que é de responsabilidade da instituição parceira a emissão de certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades concluídas. Devendo as escolas da rede estadual ter atenção aos procedimentos realizados pela secretaria escolar, pois os certificados, diplomas ou outros documentos comprobatórios das atividades desenvolvidas fora da escola de origem

do estudante devem ser incorporados ao processo de certificação de conclusão do Ensino Médio. Cabendo à escola também reconhecer competências e certificá-las.

A respeito do financiamento do IFTP, o Novo FUNDEB prevê que essa oferta tenha um custo diferenciado, para isso foi estabelecido o chamado duplo cômputo das matrículas da EPTNM, isto é, o estudante vai valer por dois. Assim, as instituições parceiras, sejam públicas ou privadas, autarquias ou fundações, que ofertarem o IFTP, poderão receber da SEEC/RN o valor da matrícula de cada estudante, pois esse valor será duplicado. Ao nosso ver, o poder público utiliza-se dessa manobra para “amenizar” questões relacionadas ao financiamento com vistas à viabilização do referido itinerário por instituições parceiras, quando, na verdade, deveria garantir essa oferta integralmente e com qualidade nas próprias redes.

Sobre essa questão, a pesquisa empírica revelou que no RN o grande impasse em relação ao cômputo duplo é com relação ao valor do recurso que seria repassado às instituições parceiras para a oferta pretendida, pois deve ser proporcional ao tempo destinado à formação ofertada.

As garantias das condições de como ocorreria a parceria também foi um ponto destacado pelos gestores participantes da pesquisa. Isso porque há uma preocupação com relação ao alinhamento pedagógico das ofertas, por parte das parceiras, até mesmo com as instituições públicas e isso ao olhar dos gestores não pode ser feito sem garantias. De fato, o alinhamento pedagógico é algo de extrema importância para que ocorra uma formação minimamente satisfatória, uma vez que a formação técnica e profissional já está condenada diante desse modelo proposto pela atual reforma do Ensino Médio. Assim, inferimos que esse tipo de oferta concomitante intercomplementar entre instituições de ensino distintas, tanto público-público quanto público-privada, pode não garantir uma formação de qualidade aos estudantes, seja por questões de financiamento, seja por questões pedagógicas.

Ressaltamos que as parcerias não garantem a qualidade da educação profissional ofertada aos estudantes da rede estadual, pois podem acarretar, entre outras coisas, em prejuízos no que se refere a formação técnica de nível médio, principalmente no tocante a integração curricular entre a rede estadual e a instituição parceira. Além disso, as diversas formas de certificações materializam uma formação superficial, aligeirada e fragmentada, comprometendo a formação numa perspectiva humana integral, ampliando ainda mais os processos de exclusão dos jovens oriundos da classe trabalhadora, pois tende a promover maior diferenciação escolar e

precarizar, ainda mais, a formação oferecida pela rede estadual de educação pública do RN.

Salientamos que a materialização dessa oferta no RN está prevista conforme o calendário de implementação da SEEC/RN para 2023. Destarte, a investigação em questão teve o enfoque no caráter processual, para além da aparência externalizada, uma vez que não houve possibilidade de verificar as implicações dessas parcerias em sua concretude, sendo materializadas no chão das instituições ofertantes considerando as condições e peculiaridades de cada parceiro.

Reforçamos que a presença das instituições privadas atuando como parceiras na rede estadual do RN na implementação do Ensino Médio Potiguar, ainda que vista por alguns gestores entrevistados como positivas quando o protagonismo dessa parceria for da administração pública, é considerada de risco, já que nessa configuração existe uma linha muito tênue que separa o público do privado. Sendo assim, é necessário refletir sobre quem realmente está ditando a administração pública e qual é o verdadeiro interesse por trás dessas parcerias.

A atual Reforma do Ensino Médio favorece a intervenção direta do setor privado na educação pública, modificando o conteúdo e a proposta educativa. Isso ocorre através da modificação da legislação ou através das parcerias público-privadas na introdução de novas formas de organizar o processo educativo na escola, nos moldes da gestão por resultados e pela meritocracia ou por meio da transferência de recursos do FUNDEB para oferta do IFTP que pode ser ofertado por diversos arranjos curriculares. Objetivando assim a formação nos moldes do mercado, com vistas a atender os interesses do capital. Dessa forma, a privatização da oferta educacional contida nessa reforma pode ser entendida como a transferência da responsabilidade, por parte do poder público, para o setor privado, de efetivar o direito à educação.

Por fim, almejamos que os dados apresentados e as análises tecidas, assim como as conclusões que chegamos, possam servir de apoio aos que buscam melhor entender a relação público-privado existente na reforma do Ensino Médio, assim como as suas implicações para a educação profissional. Da mesma forma, diante da relevância da temática, dos fatos apresentados e em razão das ações de implementação ainda estarem em curso no estado do Rio Grande do Norte, esperamos que outros pesquisadores possam se interessar e dar continuidade aos estudos aqui propostos.

REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Privatização da educação na América Latina: estratégias recentes em destaque.** Educ. Soc., Campinas, v. 37, n. 134, p. 11-15, Mar. 2016.
- ALBA, Rogéria Pereira. **Mercantilização da Educação no Brasil: da proposta do Banco Mundial à incorporação nos Planos Nacionais de Educação.** 2019, 163f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Educação, 2019.
- ALESP. Lei nº 54, de 15 de abril de 1868. **Relativa à instrução pública da província.** São Paulo, 1868. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1868/lei-54-15.04.1868.html>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.
- AMARAL, Nelson Cardoso. O “novo” ensino médio e o PNE Haverá recursos para essa política? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 91-108, jan./jun. 2017. Disponível em <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/759>. Acesso em: 24 out. 2020.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais.** Uberlândia: Navegando publicações, 2019.
- ARAUJO, R. M. L.; SILVA, L.T.; BOTH, A. L. C. M. Possibilidades de resistências à reforma do ensino médio em curso. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 1, n. 22, p. 1 – 13, jun. 2022.
- ANPED. **Nota de Repúdio às Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica.** 2021. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/nota-de-repudio-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-profissional-e> > Acesso em: 05 mar. 2022.
- BARBOSA, Carlos Soares. O novo ensino médio de tempo integral: reducionismo, Privatização e mercantilização da educação pública em tempos de ultraconservadorismo. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, (CAP-UERJ)**, V. 8, Nº 19, set-dez. 2019.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3º reimp. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 1977.
- BASTOS, P. P. Z. Ascensão e crise do governo Dilma Rousseff e o golpe de 2016: poder estrutural, contradição e ideologia. **Rev. Econ. Contemp.**, núm. esp., 2017.

BEZERRA, Vinicius; ARAÚJO, Carla Maluf de. A reforma do ensino médio: Privatização da política educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 603-618, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 21 out. 2021.

BOBBIO, Norberto. **Estado, Governo e Sociedade**: para uma teoria geral da política. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 14.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à técnica e ao método**. Porto: 1994.

BONAMINO, A. O público e o privado na educação brasileira: inovações e tendências a partir dos anos 1980. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Brasil, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 20 out. 2021.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal; Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o Inciso 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília,

BRASIL. **Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 2004.

BRASIL. Planalto. Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Brasília, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2012.

BRASIL. CNE/CEB n. 02/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, [2012b].

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014.

BRASIL. **Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016**. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória no 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF: Presidência da República, [2016b].

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Acordo de Empréstimo - extrato do contrato Nº 8812-BR 8813-BR. **DIÁRIO OFICIAL DA UNIÃO**. Publicado em: 28/05/2018 | Edição: 101 | Seção: 3 | Página: 87. Órgão: Ministério da Fazenda/Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional, 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018**. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.024, de 04 de outubro de 2018**. Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, 163 instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Brasília, DF: Presidência da República, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, 2018.

BRASIL. **Portaria MEC nº 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, edição 3, p. 19, jan. 2021.

BRASIL. Decreto nº 10.656 de 22 de março de 2021. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, edição: 131, p. 47, jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Itinerário da Formação Técnica e Profissional – FTP.** (livro eletrônico): Guia de implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2022.

CAETANO, M. R. Lógica privada na educação pública, redes globais e a formação de professores. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 12, n. 1, p. 120-131, jan./abr. 2018.

CAETANO, M.R. As reformas educacionais, o novo ensino médio e a gestão para resultados – ofensiva empresarial? **Revista Nuances Estudos sobre Educação**, v. 29, n.1, p. 204-220, jan./abr., 2018.

CARNOY, Martin. Marx, Engels, Lênin e o Estado. Gramsci e o Estado. In: CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** Trad. Equipe PUCCAMP. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1988, p. 63-117.

CÊA, G. S. S. Parcerias público-privadas e hipertrofia do mercado na educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, v. 13, n. 1, p. 30-47, 2021.

CIAVATTA, M.; O materialismo histórico e a pesquisa em educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v[S.I.], v. 1, n. 22, p. 1 – 15, abr. 2022.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. São Paulo. Editora Cortez, 2005.

COELHO, Ricardo Corrêa. **Estado, governo e mercado**. 2. ed. reimp. – Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC, 2012.

COSTA, Maria Adélia; COUTINHO, Eduardo Henrique Lacerda. Educação Profissional e a Reforma do Ensino Médio: lei nº 13.415/2017. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1633-1652, out./dez. 2018.

CURI, Luiz Roberto Liza, A política pública educacional: enunciados de ações e consequências. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 14, p. 129---144, jan./jun. 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Financiamento da Educação Brasileira: do subsídio literário ao FUNDEB. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1217-1252, out. 2018.

DINIZ, Felipe Daniel Barros, GARCIA, Luciane Terra dos Santos. **O Privado na Educação Pública Potiguar: Mapeamento das Empresas e Suas Ações na Rede Estadual de Educação do RN**. In: XXIV ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE - REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED. 2018, João Pessoa. Disponível em: <http://anais.anped.org.br/regionais/p/nordeste2018/trabalhos?page=19>. Acesso em: 24 out. 2020.

DOURADO, Luiz Fernandes. Dossiê Estado, Educação e Democracia no Brasil: Retrocessos e Resistências. **Educ. Soc.**, Campinas, v.40, 2019.

DOURADO, L.F. O público e o privado na agenda educacional brasileira. In: FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, M.A.S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007.

DURHAM, Eunice Ribeiro. **A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada**. Novos Estudos - CEBRAP, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

ESPIRITO SANTO FILHO, Edson do; LOPES, Vânia Pereira Moraes; IORA, Jacob Alfredo. Os reformadores empresariais e o ensino médio no Brasil: interesses e projetos em disputa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 2, p. 159-170, abr. 2019.

ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira. O público e o privado na ldb 4.024/1961: marcos históricos para o financiamento da educação. **Cadernos de História da Educação**. Minas Gerais, v. 20, p. 1-13. 2021.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Sílvia Helena Andrade; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, set./dez. 2012.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. **O FUNDEF e o FUNDEB como política de financiamento para a valorização do magistério**: efeitos na carreira e na remuneração dos professores da rede pública estadual de ensino do RN. 2014, 353 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/19286/1/FUNDEFeFUNDEBPol%C3%ADtica_Ferreira_2014.pdf. Acesso em: 14 mar. 2021.

FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos; SILVA, Juvania dos Santos Borges da; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira. Avaliação política da reforma do ensino médio e do notório saber como a negação da formação docente para a educação profissional. In: HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento [etal]. (Orgs) **Formação de professores para a educação profissional: entre memórias e práticas**. IFRN, Natal, p. 637-668. 2022.

FERRETI, Celso João; SILVA, Mônica Ribeiro da. Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória nº. 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, jun. 2017.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **Holos**, Natal, v. 6, 2016.

FREITAS, Henrique Melo Rodrigues, JANISSEK, Raquel. **Análise léxica e análise de conteúdo**: técnicas complementares, seqüenciais e recorrentes para exploração de dados qualitativos. Porto Alegre: Sphinx: Editora Sagra Luzzatto, 2000.

FILGUEIRAS, Luiz. **O neoliberalismo no Brasil: estrutura, dinâmica e ajuste do modelo econômico**. En publicación: Neoliberalismo y sectores dominantes. Tendencias globales y experiencias nacionales. Basualdo, Eduardo M.; Arceo, Enrique. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. Agosto 2006. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/basua/C05Filgueiras.pdf>. Acesso em 23 de abr. de 2021.

FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: Fazenda, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, G. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação (Impresso)**, v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, G. **A nova e a velha face da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Teoria e educação no labirinto do capital. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-46.

FORNARI, Márcia. **A política de financiamento do Banco Mundial para a reforma do ensino médio no governo Temer**. 2020. 139 f. Dissertação (mestrado). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascável. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Cascável, 2020. Programa de Pós- Graduação em Educação.

ESTATUTO da FGV, **Fundação Getúlio Vargas**. Rio de Janeiro, [2007]. Disponível em: https://portal.fgv.br/sites/portal.fgv.br/files/u90/estatutos__ultima_versao_dos_estatutos_da_fgv_aprovada_pelo_mprj_conforme_portaria_mprj-pf-sc_n.o_67_2007_de_21.11.2007_e_registrada_no_registro_civil_das_pessoas_juridicas.pdf. Acesso em: 30 jun. 2022.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **A globalização e os desafios da Educação no limiar do novo século**. In: LOMBARDI, José Claudinei. (Org.). Globalização, Pós-modernidade e Educação: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Associados, 2001.

GRABOWSKI, Gabriel. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: contradições e desafios**. Porto Alegre, 2010. 167 f. (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOMIDE, Denise Camargo. **O materialismo-Dialético como Enforque Metodológico para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais**. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_ei_xo2_86_1410820241.pdf. acesso em 15 mar. 2020.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira Gonçalves. Interesses mercadológicos e o “novo” ensino médio **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 131-145, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em 30 mai. 2021.

IMPERATORI, Thaís Kristosch. A trajetória da assistência estudantil na educação superior brasileira. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, [s/v.], n. 129, p. 285-303, maio/ago. 2017.

Indicadores sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Estado do Rio Grande do Norte. **Observatório Movimento pela Base**. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/indicadores-novo-ensino-medio-estado/?uf=RN>. Acesso em: 07 jun. 2022.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Nota Técnica: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília, DF: MEC. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/>. acesso em: 29 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Estimativas da População. **IBGE**, [on-line], 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rn.html>? Acesso em: 16 fev. 2023.

INSTITUTO SONHO GRANDE. São Paulo, [2021]. Disponível em: <https://www.sonhogrande.org/l/pt>. Acesso em: 08 jun. 2022.

ITAÚ EDUCAÇÃO E TRABALHO. São Paulo, [2022]. Disponível em: <https://www.itaueducacaoetrabalho.org.br/institucional/quem-somos>. Acesso em: 01 jul. 2022.

JÁCOME, Igor. **Novo ensino médio: o que muda nas escolas do Rio Grande do Norte a partir de 2022**. G1, 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/rn/rio-grande-do-norte/noticia/2021/10/19/novo-ensino-medio-o-que-muda-nas-escolas-do-rio-grande-do-norte-a-partir-de-2022.ghtml>. Acesso em: 26 out. 2021.

KUENZER, Acacia Zeneida. Educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n.96 (Especial), p. 877-910, out. 2006.

KUENZER, Acácia. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível. **Educ. Soc. [online]**. Campinas, vol. 38, n. 139, p. 331-54, 2017.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. Flexibilizar para quê? as meias verdades da “reforma”. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 33-45, jan./jun. 2017.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI Maria de Andrade. **Metodologia científica – 5. Ed. – 2. Reimp. – São Paulo: Atlas, 2008.**

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de ensino médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz, Loquui, 2008.

MANDEL, E. **Teoria Marxista do Estado**. Lisboa: Ed. Antídoto, 1977. (p. 9 - 46). Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/mandel/ano/mes/teoria.htm#r3>. acesso em: 13 abr. 2021.

MARX, Karl. **Método da economia política**. In. Contribuição à Crítica da Economia Política. São Paulo, Martins Fontes, 1977.

MARTINS, Humberto Falcão. Reforma do Estado na Era FHC: Diversidade ou fragmentação da Agenda de Políticas de Gestão Pública? **Revista Eletrônica Sobre a Reforma do Estado**. n. 10. jun/jul/ago. 2007.

MODELOS pedagógicos: conceitos. **ICE, Instituto de Corresponsabilidade pela Educação**. Recife, [2021]. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/atuacao/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

MORAIS, João Kaio Cavalcante de; MONTEIRO, Lúcia de Fátima. HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. A Escola da Escolha no Rio Grande do Norte: Apontamentos Acerca do Papel do Professor. **Rev. Ens. Educ. Cienc. Human.**, v. 21, n. 3, p. 330-336, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2020v21n3p330-336> Acesso em: 28 out. 2021.

MOREIRA, João Gomes; ALANIZ, Érika Porceli. Educação técnica-profissional e reforma do ensino médio no contexto do neoliberalismo. **Colloquium Humanarum**, vol. 15, n. Especial 1, p. 134-142, jan-mar, 2018.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017) *. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

MOURA, Dante Henrique. Algumas possibilidades de organização do ensino médio a partir de uma base unitária: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. In: SEMINÁRIO NACIONAL:17 CURRÍCULO EM MOVIMENTO – PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf./7177-4-2-algumas-possibilidades-organizacao-ensinomediodantehenrique/file>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos; SILVA, Ribeiro. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. In: ANAIS 35ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Porto de Galinhas, 2012.

MOURA, Dante Henrique; LIMA FILHO, Domingos Leite. A reforma do ensino médio: Regressão de direitos sociais. **Retratos da escola**, v. 11, n. 20, p. 109-29, jan./jun. 2017.

MOURA, Dante Henrique. [Sobre a MP do Ensino Médio], 2016. 1vídeo (3:40 min). Publicado pelo canal Youtube. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=W1KsHRNwyZM>. Acesso em: 14 mar. 2020.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances**, Presidente Prudente, v.18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.

MOVIMENTO PELA BASE. [Site institucional]. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>. Acesso em: 01 fevereiro 2023.

MUELLER, Rafael Rodrigo; CECHINEL, André. A privatização da educação brasileira e a BNCC do Ensino Médio: parceria para as competências socioemocionais. **Educação**, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao>. Acesso em 21 out. 2021.

NACIF, Paulo Gabriel Soledade; FILHO, Penildon Silva. A educação brasileira na mira do obscurantismo e Estado mínimo. **In: Brasil: incertezas e submissão?** – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2019.

NETA, Abília Ana de Castro; CARDOSO, Berta Leni Costa; NUNES, Claudio Pinto. Reformas educacionais no contexto pós-golpe de 2016. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 40, nº 77 - set./dez. 2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Em defesa da política**. São Paulo: Ed. Senac, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade, As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, V. A.; OLIVEIRA, J. F. O ensino médio em tempo de parcerias com os institutos: o projeto do campo econômico em ação. **Revelli**, v.11, n.1, p.1-19, 2019.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Nossa história**. Disponível em: <http://www.pt.org.br/nossa-historia/>. Acesso em: 25 abr. 2021.

PRANDI, Reginaldo; CARNEIRO, João Luiz. EM NOME DO PAI Justificativas do voto dos deputados federais evangélicos e não evangélicos na abertura do impeachment de Dilma Rousseff. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, vol. 33 nº 96, 2018.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado**: no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, V. M. V. (Org.). **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013

PERONI V. M; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PINHEIRO, Elaine Vieira. **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: Impasses, Desafios e Perspectivas**. 2017, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educ. Soc.** Campinas, v. 39, n. 145, p. 846-869, out./dez. 2018.

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p. 10-27, jan/dez. 2019.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o Estado, condensação de uma relação de forças. In: POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Trad. Rita Lima. Rio de Janeiro: Graal, 1980, p. 141-86.

RAMOS, Marise. A educação tecnológica como política de estado. In: OLIVEIRA, Ramon (org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em Debate**. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-46.

RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; GRABOWSKI, Gabriel; MARÇAL, Fábio Azambuja. Ensino Médio no Brasil – Projetos em Disputa: afinal quais os resultados da gestão por resultados? **Políticas Educativas**, Santa Maria, v. 10, n. 2, p. 37-50, 2017.

RIBEIRO, J. A. R.; SIMIONATO, M. F.; ZANK, C. As Parcerias público-privadas e a erosão da Gestão Democrática nas escolas públicas: o caso do PJF no RS e em MG. In: Jaqueline Moll; Sandra Regina de O. Garcia. (Org.). **Ensino Médio para todos no Brasil: que ensino médio?** 1ed. Porto Alegre, RS: CirKula, 2020, v., p. 169-187.

RIO GRANDE DO NORTE. **Lei nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Natal, 2016.

RIO GRANDE DO NORTE. Extrato de Publicação ao Acordo de Cooperação nº 01/2017 – Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e o Instituto de Co-Responsabilidade pela educação – ICE. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Extrato de Publicação ao Termo De Convênio Nº 07/2017- Fundação Telefônica. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Extrato de Publicação do Termo de Cooperação Processo nº 71417/2017-1 SUEM/CODESE/CORE/SEEC-RN – Instituto Unibanco. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte**. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. **Portaria nº 1245/2017- SEEC/GS, de 16 de setembro de 2017.** Altera a Portaria nº 104/2017-SEEC/GS que instituiu, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, a Equipe de Implantação do Programa de Educação em Tempo Integral, responsável pela implantação do Programa de Educação em Tempo Integral nas Escolas de Ensino Médio da Rede Pública Estadual, e dá providências correlatas. Natal, 2017.

RIO GRANDE DO NORTE. Extrato de Publicação ao Acordo de Cooperação nº 04/2020 – Instituto Sonho Grande, Instituto de Co- Responsabilidade pela educação – ICE e o Instituto Natura. **Diário Oficial do Rio Grande do Norte.** Natal, 2020.

Disponível em:

<http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20210105&id_doc=709018> Acesso em: 12 de nov. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial curricular do ensino médio potiguar.** Natal, 2021.

ROBERTSON, Susan; VERGER, Antoni. A origem das parcerias público-privada na governança da educação. **Educação e Sociedade**, v. 33, n. 121, p. 1133-1156, 2012.

ROUSSEFF, Dilma. **Mais mudanças, mais futuro.** 2014. Disponível em: <http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2021.

SANTANA, Maracy Oliveira de; SILVA, Juvania dos Santos Borges da; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A Regulamentação do Novo FUNDEB e as Implicações do Decreto 10.656/2021 para os Institutos Federais. *In: IX Encontro Anual da FINEDUCA, 2021, Goiânia. Anais IX Encontro Anual da FINEDUCA (2021).* Goiânia: Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação, 2021. Disponível em: <https://fineduca.org.br/wp-content/uploads/2021/12/Eixo-Políticas-de-Financiamento-da-Educacao-Basica.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTOS, Shilton Roque dos; AZEVEDO, Márcio Adriano. A contrarreforma do Ensino Médio e os Rumos da Educação Profissional no Brasil. **Revista Labor**, Fortaleza/CE, nº 20, v. 01, p. 78-95, jul./dez. 2018.

SARAVIA, Enrique. **O conceito de política pública.** Políticas públicas; coletânea / Organizadores: Enrique Saravia e Elisabete Ferrarezi. – Brasília: ENAP, 2006.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia.** In: Educação, Trabalho e Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003.

SAVIANI, Dermeval. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007. 473p.

SEEC/ASSECOM. **Seminário discute a estrutura do currículo para o ensino médio.** Portal do Governo do RN. Natal, 18 dez. 2018. Disponível em:

<http://www.educacao.rn.gov.br/Conteudo.asp?TRAN=ITEM&TARG=189814&ACT=&PAGE=&PARM=&LBL=Materia>. Acesso em: 03 nov. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 22. ed. rev. ampl. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O público e o privado como categoria de análise em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei [etal]. (Orgs). **O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas**. Campinas: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005, 186 p. (Coleção Memória da Educação).

SHIROMA, Eneida Oto. O Estado como cliente: interesses empresariais na coprodução da inspeção escolar. **Trabalho Necessário**, Niterói, v. 22, 2015, p. 57-79.

SILVA, Erbio dos Santos. **Pronatec, educação profissional e a relação público-privada no Pará**. 2017. 199 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2017. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/9515>. Acesso em: 29 de nov. 2020.

SILVA, Juvania dos Santos B. da; OLIVEIRA, Ramon Igor da Silveira; FERREIRA, Maria Aparecida dos Santos. A Relação Público-Privado no Financiamento da Educação Profissional. **Holos**, Natal, v.2, p.1–17, 2021.

SILVA, M. N.; COSTA, M. C. F.; ALBUQUERQUE, S. L. **A reforma do ensino médio integrado a partir da lei nº 13.415/2017: nova lei – velhos interesses – um recorte histórico a partir do decreto nº 2.208/97 aos dias atuais**. Instituto Federal de Alagoas, 2017.

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: Pragmatismo e lógica mercantil. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 19-31, jan./jun. 2017.

SIMIONATO, Margareth Fadanelli; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. **O ensino médio e os atravessamentos de propostas gerencialistas na gestão da escola e no trabalho docente**. EdUECE - Livro 3, p. 02836-02847. Disponível em: http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14_0914?limit=5&start=1230 Acesso em 11 abr. 2021.

SOUZA, Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de. **A Escola da Escolha: um estudo de caso sobre relação público-privada no ensino médio de tempo integral no estado do Maranhão**. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021. Programa de Pós-Graduação em Educação.

SCHMIDT, João Pedro. O comunitário em tempos de público não estatal. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 15, n. 1, p. 9-40, mar. 2010.

TAMBARA, Elomar. Problemas teórico-metodológicos da História da Educação. In: SAVIANI, Demerval, LOMBARDI, José Claudinei, SANFELICE, José Luis (orgs). **História e História da Educação: O Debate Teórico-Metodológico Atual**. Campinas – SP: Autores Associados. 2000.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações de política social do Banco Mundial. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, 23, p. 55-62, nov. 2004.

VITULLO, Gabriel E. **Ascensão, auge e decadência do neoliberalismo na América Latina**. CADERNOS PET: ARTIGOS ACADÊMICOS, v. 5, p. 31-48, 2011.

ZDEBSKI, Ana Paula; CORSO, Angela Maria. O ensino médio no Brasil: Um estudo sobre as novas diretrizes curriculares nacionais. **Educere**. XII Congresso Nacional de Educação, Curitiba, p. 11790- 11802, out. 2015.

WU, Xun, *et. al.* **Guia de Políticas Públicas: gerenciando processos**. Brasília: ENAP, 2014.

APÊNDICE A – CESSÃO DE DIREITOS SOBRE ENTREVISTA



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PPGEP MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, recebi da pesquisadora/mestranda **Juvenia dos Santos Borges da Silva**, do Programa de Pós-graduação em Educação Profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa intitulada “**A reforma do ensino médio Lei 13.415/2017 e a relação público-privado na rede estadual de educação do rio grande do norte e suas implicações para a educação profissional**”, que tem a orientação da Profa. Dra. Maria Aparecida dos Santos Ferreira. Declaro, ainda, estar informado(a) sobre a possibilidade de me negar a responder eventuais questões solicitadas nesta entrevista.

Declaro () Autorizar () Não autorizar que minha identidade seja revelada. Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas na investigação (construção da dissertação) e eventualmente em publicações científicas.

Natal/RN, _____ de _____ de 2022

Participante da Pesquisa

Juvenia dos Santos Borges da Silva
Pesquisadora/Mestranda responsável pela Entrevista

APÊNDICE B – ENTREVISTA REALIZADA COM OS GESTORES DA SEEC/RN



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – PPGEP MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Quando, onde e quais foram as primeiras orientações do MEC para organização da Reforma do EM (Lei 13.415/2017) no âmbito do RN? Como anda o processo de sua implementação, atualmente, na rede pública de educação?
2. Considerando que a Reforma do EM implicará em maior demanda por recursos, como será seu financiamento?
3. Identificamos alguns documentos recentes da SEEC que tratam do EM: PPPI da rede Estadual de Educação Profissional e Tecnológica do RN (2018); Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte - Ensino Médio (2018) e o Referencial curricular do ensino médio potiguar (2021). Como eles foram elaborados? Quem participou da construção de cada um deles? Houve contratação de empresas do setor privado? Em caso afirmativo, quais? Quais desses documentos têm relação com a implementação da reforma do EM?
4. Além desses documentos mencionados acima, quais instruções/orientações/documentos a Secretaria elaborou com relação à implementação da reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)? Em caso afirmativo, quais? Onde podemos localizar? Existem outros documentos em fase de elaboração? Em caso afirmativo, quais? Quem está participando dessa construção?
5. No contexto da Reforma do Ensino Médio, como o RN organizará a oferta do itinerário da Formação Técnica Profissional (FTP)? A infraestrutura física das escolas

e de quadro de pessoal existente é adequada a esse tipo de oferta? Além disso, há alguma perspectiva de parceria público-privada para a oferta desse itinerário?

6. Dentre as atividades planejadas e/ou em execução com vistas à implementação da Reforma está prevista a Formação Continuada dos professores? Em caso afirmativo, quem é ou será responsável pela concepção e execução dessa formação? Qual material didático está sendo ou será utilizado? Haverá alguma parceria público-privada para tal ação?

7. Sabemos que a SEEC RN desenvolve programas em parceria com a iniciativa privada no processo de desenvolvimento do ensino médio. Nesse âmbito, podemos citar as contratações com recursos provenientes do empréstimo junto ao Banco Mundial e parcerias diretas com Fundação Leman, ICE, Vanzolini, Unibanco, Instituto Sonho Grande. Existem outras parcerias? Essas parceiras continuarão participando da implementação da Reforma do EM? Dentre as que continuarão, qual o papel de cada uma delas? (elaboração dos PPC, formação dos professores, avaliação da implementação? Viabilização do itinerário da FTP)?

8. Com relação, especificamente, ao itinerário Formação Técnica e Profissional, serão definidas novas escolas apenas para esse fim ou será ofertado também nas escolas em que atualmente se oferece o Ensino Médio Integrado? Nesse caso, o Ensino Médio Integrado continuará existindo ou será absorvido pelo itinerário Formação Técnica e Profissional?

9. No itinerário da FTP, pode ser oferecida a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, regulada por suas diretrizes curriculares nacionais e pelo catálogo nacional dos cursos técnicos, mas também podem ser oferecidos cursos de qualificação profissional, regulados pela CBO (Ver Art. 15 do Parecer CNE/CEB Nº: 3/2018, em seu § 5º: Os itinerários de formação técnica e profissional podem compreender a oferta de um ou mais cursos de qualificação profissional, desde que articulados entre si. Com base nisso, a secretaria vai oferecer essas duas possibilidades formativas neste itinerário?

10. A Reforma traz a possibilidade de que a oferta do itinerário da FTP seja proporcionada por meio de Parcerias público- privadas (PPP). A SEEC pretende fazer essas parcerias? Como? Já existe alguma articulação?

11. Com relação ao professor com Notório Saber, previsto na Reforma pelo itinerário da FTP, o que está sendo feito? Foi ou está sendo elaborada alguma regulamentação? Por quem? Qual a sua opinião pessoal sobre essa possibilidade?

12. De acordo com as novas DCNEM (Resolução CNE/CEB 04/2018), “O Exame Nacional do Ensino Médio será realizado em duas etapas, onde a primeira terá como referência a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a segunda, o disposto nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos”. Considerando que o itinerário Formação Técnica e Profissional abrange todas as áreas do conhecimento, como os estudantes desse itinerário participarão da segunda parte do ENEM? Esse mecanismo pode comprometer o acesso dos estudantes desse itinerário ao ensino superior?

Documento Digitalizado Público

Dissertação

Assunto: Dissertação
Assinado por: Maria Ferreira
Tipo do Documento: Documento simples
Situação: Finalizado
Nível de Acesso: Público
Tipo do Conferência: Cópia Simples

Documento assinado eletronicamente por:

■ **Maria Aparecida dos Santos Ferreira, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO**, em 30/06/2023 21:59:25.

Este documento foi armazenado no SUAP em 30/06/2023. Para comprovar sua integridade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifrn.edu.br/verificar-documento-externo/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 1465098

Código de Autenticação: a93b5ba2e3

