



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ  
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO  
E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

ELSIVAN MACHADO BARBOSA DA SILVA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO EM MARABÁ/PA (2012-  
2014) NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GIRASSOL:**

Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla

BELÉM – PARÁ  
2021

ELSIVAN MACHADO BARBOSA DA SILVA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO EM MARABÁ/PA (2012-2014) NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GIRASSOL:**  
Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará, na linha de pesquisa Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
Área de Concentração: Educação Básica

BELÉM – PARÁ  
2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD  
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará  
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

---

L732i Lima, Elsivan Machado Barbosa da Silva.  
Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/PA  
(2012-2014) no contexto da Escola de Ensino Médio Girassol :  
entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla /  
Elsivan Machado Barbosa da Silva Lima. — 2021.  
196 f. : il.

Orientador(a): Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Núcleo  
de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de  
Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Belém,  
2021.

1. Ensino Médio. 2. ProEMI. 3. Projeto Jovem de Futuro.  
4. Formação ampla. 5. Educação. I. Título.

CDD 370

---

ELSIVAN MACHADO BARBOSA DA SILVA LIMA

**IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO EM MARABÁ/PA (2012-2014) NO CONTEXTO DA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO GIRASSOL:**

Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), vinculado ao Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA), na linha de Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Escola Básica como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Básica.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues  
Universidade Federal do Pará – UFPA  
Orientador

---

Examinador externo  
Prof. Dr. Marcelo Lima – UFES

---

Examinador interno  
Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo  
Universidade Federal do Pará – UFPA

---

Examinador externo  
Prof. Dr. Egídio Martins  
Universidade Federal do Pará – UFPA

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Dedico aos meus pais, **Corina Machado da Silva e Pedro Barbosa da Silva**, meus amores eternos (*in memoriam*), minha gratidão pela dedicação e amor incondicional, por me ensinarem, através de suas vidas a amar, respeitar, honrar e resistir. Agradeço pelo amor que conheci, pelo cuidado, pelos beijos, abraços, conselhos, lágrimas e acolhida nas madrugadas, enfim, por tudo que vivemos. Ao amor onipresente, para além da morte!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que me proporcionou a vida, que me sustenta, me protege e me conduziu até aqui.

À minha família pela força, por acreditarem no meu potencial, suportarem e entenderem a minha ausência.

Ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, pela oportunidade de crescimento, formação e aprofundamento dos conhecimentos no campo da Educação Básica.

Ao meu orientador, professor Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues, por quem tenho profunda admiração pelo ser humano e pelo profissional que é. Agradeço pela oportunidade, confiança e companheirismo.

Ao professor Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo, meu professor de disciplina do Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), com quem aprendi muito e por quem tenho profundo respeito e admiração pela excelência profissional.

Aos professores e professoras que me acompanharam: Maria José Aviz, Maria de Fátima, Dinair Leal da Hora, Fabrício Aarão, os quais contribuíram grandemente com o meu aprendizado no campo científico.

À professora Dra. Ana Paula Vieira e Souza e ao professor Dr. José Bittencourt da Silva, pelas contribuições nos Ateliês de Pesquisa I e II.

Aos professores: Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araújo e Dr. Marcelo Lima pela grande contribuição em minha banca de qualificação.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE), que me acolheu e proporcionou a oportunidade de adquirir novos conhecimentos científicos, trocas de experiências e, principalmente, corroborou para que eu pudesse compreender as relações sociais com um novo olhar, fortalecendo em mim a vontade de trabalhar cada vez mais com afinco na busca de uma educação com qualidade para os filhos e filhas dos trabalhadores e trabalhadoras.

Aos colegas da turma de mestrado PPEB/2019, em especial à Tatiane, Sandy, Marcelo e Verena, pessoas especiais que o mestrado me deu, agradeço pelo companheirismo, apoio e acolhida.

À querida Rosa Vale, também da turma de mestrado PPEB/2019, com quem dividi angústias, tensões e aprendizado, principalmente na reta final dessa caminhada.

Aos sujeitos que contribuíram com essa pesquisa: à 4ª Unidade Regional de Ensino (4ª URE - Marabá), à professora articuladora, à gestora e aos estudantes egressos da Escola Girassol, no município de Marabá, Pará.

*Educar [...] é explicitar criticamente as relações sociais de produção da sociedade burguesa, para pôr-se a caminho de sua desarticulação, e criar as condições objetivas para que se instaure um novo bloco histórico onde não haja exploradores e explorados, proprietários e não proprietários, e que, pelo trabalho, mediatizados pela técnica, os homens produzam sua existência de forma cada vez mais completa (FRIGOTTO, 2010, p. 220).*

## RESUMO

Essa pesquisa, intitulada “Implementação Do Projeto Jovem De Futuro Em Marabá/PA (2012-2014) No Contexto Da Escola De Ensino Médio Girassol<sup>1</sup>: Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla”, teve por objetivo analisar a implementação do Projeto Jovem de Futuro (PJF) no contexto do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Girassol no período de 2012-2014, situada no município de Marabá/PA. A investigação se fundamentou em uma abordagem qualitativa, na revisão bibliográfica, análise documental, tendo como instrumentos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas, com base teórico-metodológica nos referenciais do materialismo histórico-dialético. Para tanto, abordamos a influência dos Organismos Multilaterais (OMs) no Brasil, sobretudo na educação, na política nacional do Ensino Médio, bem como o interesse da classe empresarial em influenciá-la com o seu modelo de gestão, tornando-se mais evidente a partir do Movimento Todos Pela Educação, o qual incorporou sua proposta na política educacional brasileira. Além disso, observamos de que forma a implementação do PJF, em coalizão com o ProEMI, uma parceria público-privada, acarretou mudanças políticas no âmbito escolar. Dessa forma, buscamos caracterizar a educação do Estado do Pará no contexto das políticas públicas educacionais, demonstrando as especificidades do Estado com relação à dimensão geográfica, à diversidade cultural e social. Contextualizamos a discussão com os marcos regulatórios do Ensino Médio durante o seu processo histórico, o que evidencia uma etapa de ensino marcada como um campo de disputa e contradição. Com isso, buscamos saber quais ações foram tomadas pela escola no processo de implementação do PJF nas relações de contradição entre o mercado e a perspectiva de formação ampla. Para a análise dos dados, utilizamos a estratégia de categorização de Análise de Conteúdo (BARDIN, 1997), em que analisamos os documentos do Instituto Unibanco (IU) com relação ao PJF e as entrevistas da gestora, coordenadora pedagógica, professora articuladora e de seis estudantes egressos da escola. Os resultados apontam que a escola utilizou os recursos financeiros disponibilizados através do ProEMI para potencializar as ações que ela já possuía, de modo a assegurar elementos que apontam para possíveis ações integradoras. O Plano de Ação Jovem de Futuro do IU objetivou implementar um modelo de gestão empresarial, pautado no controle, na eficiência e na eficácia, e seu foco era a formação da juventude nos moldes do mercado, tornando a ação didática um objeto de disputa hegemônica. A partir disso, observamos que a escola cumpriu parcialmente o Plano de Ação/PJF, porém, enfatizaram mais as ações que já vinham sendo pensadas pela escola, como a potencialização do desporto, atividades de integração de todas as áreas do conhecimento com a parceria de Universidades públicas da cidade e atividades culturais. Nesse sentido, concluímos que, apesar de a escola procurar manter a sua perspectiva de formação e do ProEMI possuir uma perspectiva de formação ampla, o PJF de certo modo se sobrepôs ao ProEMI com suas ações minimalistas, que eram concretizadas por meio das Metodologias Jovem de Futuro. Assim, a fala dos entrevistados demonstrou desconhecimento a respeito do ProEMI, apesar de afirmarem ter participado da realização das ações do PJF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino Médio. Programa Ensino Médio Inovador. Projeto Jovem de Futuro. Formação Ampla.

---

<sup>1</sup> Escola Girassol: trata-se de um nome fictício dado à escola pesquisada.

## ABSTRACT

This study, entitled “Implementation of the Young Future Project in Marabá/Pa (2012-2014) in the Context of Girassol High School: Between the logic of the market and the perspective of broad education”, aimed to analyze the implementation of the Young Future Project (PJF) in the context of the Innovative High School Program (ProEMI) in the State High School (EEEM) Girassol in the period 2012-2014, located in the city of Marabá/PA. This is qualitative research, with semi-structured interviews, literature review and document analysis as instruments for data collection, based on the theoretical and methodological references of historical-dialectical materialism. To this end, the influence of Multilateral Organizations (MSOs) in Brazil was addressed, especially in education, in the national high school policy, as well as the interest of the business class in influencing it with its management model, becoming more evident after the All for Education Movement, which incorporated its proposal in the Brazilian educational policy. Moreover, we observed how the implementation of the PJF, in interface with ProEMI, a public-private partnership, brought about political changes in the school environment. In this way, we sought to characterize the education of the state of Pará in the context of educational public policies, demonstrating the specificities of the state in relation to geographical dimension, cultural and social diversity. The discussion was contextualized with the regulatory milestones of High School during its historical process, which shows an educational stage marked as a field of dispute and contradiction. Thus, we tried to find out what actions were taken by the school in the process of implementing the PJF in the contradictory relations between the market and the perspective of a broad education. To analyze the data, the categorization strategy of Content Analysis (BARDIN, 1997) was used, in which the documents of the Instituto Unibanco (IU) were analyzed in relation to the PJF and the interviews of the manager, pedagogical coordinator, articulator teacher and six students who had graduated from the school. The results show that the school used the financial resources made available through ProEMI to enhance the actions it already had, to ensure elements that point to possible integrative actions. IU's Young Future Action Plan aimed to implement a business management model, based on control, efficiency, and effectiveness, and its focus was to prepare the youth in the market's molds, turning the didactic action into an object of hegemonic dispute. From this, it was observed that the school partially fulfilled the Action Plan/PJF but emphasized more the actions that were already being thought by the school, such as the potentialization of sports, integration activities of all knowledge areas with the partnership of public Universities of the city and cultural activities. In this sense, we conclude that, despite the school trying to keep its training perspective and ProEMI having a broad training perspective, the PJF somehow overlapped with ProEMI with its minimalist actions, which were implemented through the Young People of the Future Methodologies. Thus, the interviewees' statements demonstrated a lack of knowledge about ProEMI, despite claiming to have participated in the execution of PJF's actions.

**KEYWORDS:** High School. Innovative High School Program. Youth Project with Future and Wide Formation.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Perfil dos entrevistados .....	31
<b>Quadro 2</b> - Mantenedores e apoiadores do TPE.....	43
<b>Quadro 3</b> - Âmbito das Políticas Públicas Sociais .....	47
<b>Quadro 4</b> - Classificação das Políticas Públicas com base em Theodore J. Lowi (1964).....	48
<b>Quadro 5</b> - Atendimento escolar dos 4 aos 17 anos .....	52
<b>Quadro 6</b> - ProEMI/MEC e ProEMI/JF .....	79
<b>Quadro 7</b> - Participantes do Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação .....	84
<b>Quadro 8</b> - Conceito e Propostas das Metodologias Jovem de Futuro .....	87
<b>Quadro 9</b> - Níveis de atividades do Governo Federal (2003-2006) .....	93
<b>Quadro 10</b> - Núcleo de sustentação do programa .....	115
<b>Quadro 11</b> - Orientação para a construção do PRC .....	118
<b>Quadro 12</b> - Plano de Ação Pedagógica do ProEMI/JF da Escola Girassol .....	146
<b>Quadro 13</b> - Plano de Reestruturação Curricular 2012 (PRC) do ProEMI da Escola Girassol .....	154

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Média de alunos por turma no Ensino Médio do Brasil .....	101
<b>Tabela 2</b> – Média de alunos do ensino médio por turma nas Regiões do Brasil .....	102
<b>Tabela 3</b> – Oferta de matrículas do ensino médio .....	102
<b>Tabela 4</b> – Oferta de matrículas em classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos/classes comuns .....	102
<b>Tabela 5</b> – Oferta de matrículas na Educação Profissional .....	102
<b>Tabela 6</b> – IDEB – Resultados e Metas .....	106
<b>Tabela 7</b> – Matrícula do ensino médio no Estado do Pará – 2012-2014 .....	107
<b>Tabela 8</b> – Matrícula do ensino médio em Marabá – Pará – 2012-2014 .....	112
<b>Tabela 9</b> – Repasses da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a Escola Girassol .....	142
<b>Tabela 10</b> – Repasse de verbas do ProEMI, de acordo o número de alunos, a jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de Ensino Médio no período noturno.....	145
<b>Tabela 11</b> – Repasses da verba do ProEMI para a Escola Girassol .....	145
<b>Tabela 12</b> – Taxas de fluxo da Escola Girassol – 2011 a 2014 .....	162

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Localização da Escola Girassol.....	34
<b>Figura 2</b> – Escola Girassol.....	36
<b>Figura 3</b> – O ciclo das Políticas Públicas .....	46
<b>Figura 4</b> – Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações.....	78
<b>Figura 5</b> – Metodologias Jovem de Futuro.....	87
<b>Figura 6</b> – Planta do Projeto da SUDAM do Núcleo Nova Marabá .....	111
<b>Figura 7</b> – Divisão de Responsabilidades entre o Instituto Unibanco (IU) e Ministério da Educação (MEC) .....	115
<b>Figura 8</b> – Metas Pactuadas com os estados e com as escolas .....	116
<b>Figura 9</b> – Ações Compartilhadas ProEMI/JF.....	117
<b>Figura 10</b> – IDEB – Resultados e Metas .....	167

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> – Taxa de desistência.....	163
<b>Gráfico 2</b> – Taxa de aprovação.....	165
<b>Gráfico 3</b> – Taxa de reprovação.....	166
<b>Gráfico 4</b> – Dados de fluxo de 2011-2014 .....	166

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABONG	Associação Brasileira de Organizações Não Governamentais
AID	Associação Internacional de Desenvolvimento
AMGI	Agência Multilateral de Garantia de Investimentos
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CG	Conselho de Governança
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CFI	Corporação Financeira Internacional
CIAD	Centro Internacional Para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos
CINTERFOR	Centro Interamericano Para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional
COJUEPA	Conselho de Juventude do Estado do Pará
CONJUVE	Conselho Nacional de Juventude
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Integrado
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação Para Todos
EPTNM	Educação Profissional Técnica de Nível Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GIFE	Grupo de Institutos, Fundações e Empresas
GEpR	Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM	Orientações Curriculares Para o Ensino Médio
OEA	Organização dos Estados Americanos
OIT	Organização Internacional do Trabalho
OMC	Organização Mundial do Comércio
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PAP	Plano de Ação Pedagógica
PAR	Plano de Ações Articuladas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDRAE	Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PJF	Projeto Jovem de Futuro
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLEM	Programa Nacional do Livro Para o Ensino Médio
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNEP	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRC	Plano de Redesenho Curricular
PROEJA	Progra de Educação de Jovens e Adultos
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
ProExt	Programa de Apoio à Extensão Universitária Para Políticas Públicas
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROPAZ	Projeto Paz
PROUNI	Programa Universidade Para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SAE	Secretaria de Assuntos Estratégicos
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Pará
SDU	Superintendência de Desenvolvimento Urbano
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem
SGP	Sistema de Gestão de Projetos
SINAJUVE	Sistema Nacional de Juventude
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCH	Teoria do Capital Humano
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
URE	Unidade Regional de Ensino
USAID	Agência dos Estados Unidos Para o Desenvolvimento Internacional

## SUMÁRIO

<b>1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUESTÕES DE OBJETO/PROBLEMA E TEÓRICO-METODOLÓGICAS</b> .....	19
<b>1.1 Considerações iniciais acerca da contextualização do objeto/problema de pesquisa</b> .....	20
<b>1.2 Referências de análise</b> .....	24
<b>1.3 Enfoque teórico-metodológico</b> .....	26
1.3.1 Os sujeitos da pesquisa e seus aspectos sócio culturais e econômicos.....	30
1.3.2 Lócus da pesquisa – Escola Estadual de Ensino Médio Girassol.....	34
1.3.2.1 A escola Girassol no contexto atual .....	35
<b>1.4 Estrutura da Dissertação</b> .....	37
<b>2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE POLÍTICAS, AVANÇOS E RETROCESSOS NA INTERFACE COM O PJJ</b> .....	39
<b>2.1 Políticas Públicas e Relações entre o mercado e o Público</b> .....	39
<b>2.2 Ensino Médio no Brasil: Considerações gerais</b> .....	49
2.2.1 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB Nº 02/2012 .....	53
2.2.2 Ensino Médio no contexto da disputa entre capital e trabalho .....	57
<b>2.3 Organismos multilaterais, Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro</b> .....	61
2.3.1 A atuação do Banco Mundial no contexto das políticas públicas educacionais.....	63
2.3.1.1 A influência dos Organismos Multilaterais na implementação do ProEMI/PJJ no sistema educacional público .....	66
2.3.1.2 A relação entre público e privado: Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI e Projeto Jovem de Futuro/PJJ.....	76
2.3.1.3 Metodologias Jovem de Futuro: Uma proposta de formação do Instituto Unibanco para as juventudes do Ensino Médio .....	85
2.3.1.4 A identidade das juventudes: sujeitos impactados pelo PROEMI/PJJ .....	91
<b>2.4 Trabalho e educação: a relação das metodologias do PJJ Com as necessidades do mercado e a Teoria do Capital Humano (TCH)</b> .....	96
2.4.1 Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio .....	100
2.4.1.1 Matrículas do Ensino Médio no Brasil .....	101
2.4.1.2 Ensino Médio no Estado do Pará.....	103
2.4.1.3 Ensino médio em Marabá Região Sudeste do Pará .....	108
2.4.1.4 A parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e o Instituto Unibanco (IU) .....	114

<b>2.5 Ensino Médio entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla no contexto da implementação do PJJF .....</b>	<b>120</b>
<b>3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO NA EEEM GIRASSOL, MARABÁ/PA, NO PERÍODO DE 2012-2014: ENTRE A LÓGICA DE MERCADO E AS CONTRADIÇÕES DE FORMAÇÃO AMPLA .....</b>	<b>130</b>
<b>3.1 A Implementação do Projeto Jovem de Futuro em interface com o programa Ensino Médio Inovador .....</b>	<b>130</b>
<b>3.2 A Implementação do PJJF e o silêncio de financiamento do Estado Brasileiro .....</b>	<b>142</b>
<b>3.3 Os processos de aprendizagem: entre o minimalismo e a formação pragmática .....</b>	<b>151</b>
<b>3.4 A relação da Metodologia Jovem de Futuro com a crise estrutural do desemprego .....</b>	<b>168</b>
<b>3.5 A contestação formativa e as contradições: a escola e o projeto de formação .....</b>	<b>173</b>
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>179</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>184</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: QUESTÕES DE OBJETO/PROBLEMA E TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Nesta seção apresentamos o objeto, o problema, os objetivos e as questões norteadoras da presente pesquisa, bem como os aspectos metodológicos, os sujeitos da pesquisa e a caracterização da Escola Estadual de Ensino Médio (EEEM) Girassol.

Essa pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma: a sessão 1, intitulada “Considerações iniciais: Questões de objeto/problema e teórico-metodológicas”, apresenta o objeto de pesquisa e como ele se encontra no rol das pesquisas científicas. A partir disso, apresentamos o problema de pesquisa e as questões norteadoras. Expomos também o aporte teórico e as questões metodológicas consideradas básicas para a realização desse processo investigativo.

A seção 2, intitulada “Ensino Médio no Brasil: Entre políticas, avanços e retrocessos na interface com o PJF”, apresenta um breve histórico das políticas públicas implementadas nesse nível de ensino, bem como a evolução ou involução das matrículas, fluxo escolar, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e o Ensino Médio no contexto da disputa capital *versus* trabalho. Para a consolidação da discussão, utilizamos como principais aportes teóricos para esta seção: Frigotto (1997; 2010; 2013), Krawczyk (2014), Ribeiro (2018) e Araújo (2013).

A seção 3, intitulada “A implementação do PJF na Escola Estadual Girassol, Marabá/PA, no período de 2012-2014: Entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla<sup>2</sup>”, aborda o tipo de formação destinada às juventudes através do Projeto Jovem de Futuro (PJF), analisando as metodologias e as contradições entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla. Discorre também acerca da identidade das juventudes, como elas se definem e como são definidas pelo sistema capitalista. Discute ainda sobre o processo histórico de formação destinada para as juventudes do Ensino Médio, como se constituiu e sob quais objetivos, analisam-se as Metodologias Jovem de Futuro que foram adotadas pela escola para as juventudes do Ensino Médio e, no campo trabalho e educação, analisa-se a relação das Metodologias do PJF com as necessidades do mercado e a teoria do Capital Humano, no contexto formativo dos discentes daquele período.

---

<sup>2</sup> A partir de Araújo e Frigotto (2015, p. 62) compreendemos formação ampla como educação integral que deve ser oportunizada aos sujeitos: “A verdade é o todo.” Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo”.

Por fim, apresentamos as “Considerações Finais” do presente estudo, com as sínteses de nossos achados de pesquisa.

### **1.1 Considerações iniciais acerca da contextualização do objeto/problema de pesquisa**

O presente trabalho tem como objeto de pesquisa o Projeto Jovem de Futuro (PJF). A partir disso, buscamos investigar em que direção ocorreu a implementação do PJF<sup>3</sup> na EEEM Girassol, no período de 2012-2014, entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla.

Destacamos que a implementação é uma das fases do ciclo das políticas públicas, nela residindo o desafio de transformar as intenções dessa política em ações e resultados, pois se trata da execução das decisões que, em tese, deixaram de serem intenções e se transformaram em ações concretas. Assim, é o momento específico de materialização dessa política, o momento de entender de fato como ela ocorre na prática. Portanto, investigar a implementação do Programa Ensino Médio Inovador atrelado ao PJF (ProEMI/PJF) na escola *locus* da pesquisa nos remete a apreender mediações realizadas entre as orientações prescritas pelos documentos norteadores dessa política educacional e as ações que foram realizadas pela instituição nessa fase de execução, cujo público alvo foi as juventudes do Ensino Médio.

Destacamos que o interesse de investigação dessa temática partiu da minha trajetória, a qual atuo como profissional na Educação Básica da rede pública estadual com turmas do Ensino Médio, inicialmente na trajetória profissional como coordenadora pedagógica, depois como vice-diretora. Ao iniciar o trabalho na coordenação pedagógica no Ensino Médio, encontrei o PJF em andamento (terceira fase) na instituição. As primeiras reuniões do PJF trouxeram provocações, inquietações acerca dos seus objetivos para com as juventudes, das metodologias ofertadas, das cobranças por resultados em curto prazo, do controle através do sistema tanto da frequência dos estudantes quanto dos professores e das realizações das atividades do Plano de Ação da escola na data prevista, sob pena da instituição não conseguir ser destaque no caso de não cumprir as atividades nos prazos estabelecidos.

Ao ser lotada para trabalhar no Ensino Médio, com 16 anos de experiência entre sala de aula, coordenação pedagógica e direção escolar no Ensino Fundamental, as realidades se mostravam muito diferentes. Sempre prezei pela gestão escolar democrática, apesar de se

---

<sup>3</sup> Destacamos que em alguns Convênios com os Estados, o Jovem de Futuro aparece como “Programa” e em outros como “Projeto”. No caso específico que tratamos aqui, que é no Estado do Pará, é denominado Projeto.

saber que não é algo fácil de praticar. No PJJ houve a percepção de que alguns pontos aparentemente convergiam com esse tipo de gestão, como a formação do Grupo Gestor, que garantia a participação de representantes dos membros da comunidade escolar, composto pelo diretor (membro nato), coordenador pedagógico (coordenador do PJJ na escola), representantes dos professores, representantes dos estudantes e representantes dos familiares. Porém, a observação dos detalhes do conteúdo dessa proposta que trazia como função do Grupo Gestor “[... ] coordenar e validar as ações, supervisionadas por técnicos, que realizam visitas, conferem a organização das atividades e analisam relatórios e cronogramas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 17), apresentava uma contradição com relação à perspectiva da gestão escolar democrática.

Nesse sentido, a gestão escolar democrática pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar, inclusive o conselho escolar, que não deve ser apenas no sentido de validar as ações da escola, mas sim de contribuir com a construção dos processos administrativos no espaço escolar, com a participação desse coletivo desde a tomada de decisões até a avaliação, portanto, democratizando o “processo educativo” (HORA, 2012, p. 45). Outro aspecto que me inquietava dizia respeito às metodologias do PJJ, as quais já adentraram no ambiente escolar prontas, padronizadas e com o monitoramento para controle dos resultados.

A partir dessa inquietação, aprofundi no estudo acerca da temática e senti a necessidade de buscar uma formação acadêmica, encontrando, assim, amparo em minha jornada junto ao Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica/PPEB/UFPA. Durante as disciplinas de Políticas e Práticas Pedagógicas no Ensino Médio e na Educação Profissional e da Escola Básica Brasileira, passei a ampliar os conhecimentos a respeito do objeto de pesquisa e aos poucos as inquietações foram transformando-se em problematizações, obtidas através dos estudos dos textos propostos, dos debates, das trocas de experiências e das intervenções dos professores responsáveis pelas disciplinas. Os Ateliês de Pesquisa I e II, em especial, contribuíram tanto com a definição do problema de pesquisa quanto com a construção da metodologia. Além disso, a vivência no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTE) também contribuiu fundamentalmente para o estudo e compreensão dessa temática, através do acesso às literaturas disponibilizadas e debatidas, do contato com pesquisadores que estudam temas que vão ao encontro do trabalho aqui empreendido. A partir do exposto, fiz o delineamento do esboço da pesquisa.

O fato é que um projeto do setor privado foi implementado dentro das escolas públicas de Ensino Médio do Estado do Pará durante seis anos, lidando diretamente com o campo pedagógico, que é o coração da escola, agregado às juventudes inseridas. Por essas razões, torna-se necessário realizar um estudo sobre os fins da educação, em projetos dessa natureza, em que “a explicitação do papel social da educação ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (FRIGOTTO, 2010, p. 31).

O PJJ, objeto dessa pesquisa, é fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e o Instituto Unibanco (IU). Após sistematização do curso Gestão Escolar para Resultados realizado no ano de 2010, no ano seguinte, o IU apresentou ao MEC e aos Estados os resultados da sua tecnologia, tendo uma excelente receptividade. A partir de então, houve a parceria entre IU e MEC, dando origem ao ProEMI/PJJ, em que o IU disponibilizou sua proposta educacional para todos os Estados brasileiros. De imediato, seis Estados manifestaram interesse na parceria, sendo eles: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

No que tange à parceria entre o IU e a Secretaria de Educação do Estado do Pará, esta perdurou de 2012 a 2018. De acordo com dados da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC, 2018), a parceria iniciou-se em 2012 com a chamada primeira geração ProEMI/PJJ, com a participação de 34 escolas. Com um ciclo de duração de três anos (Ciclo 1), em 2013 mais 28 escolas (Ciclo 2) participaram do programa. E, em 2015, iniciou-se um novo ciclo (Ciclo 3), em que o número de escolas atendidas pelo PJJ, até o ano de 2018, contabilizava 203.

Em Marabá, região localizada no Sudeste do Pará, o projeto também teve início em 2012 com a primeira geração do ProEMI/PJJ, contemplando 24 escolas da 4ª Unidade Regional de Ensino (4ª URE). Em 2015, com a nova parceria, a terceira geração iniciou-se com sete escolas, posteriormente se ampliando para 19 escolas em 2018. Ao final do ano de 2018, com o término do mandato do governador do Estado do Pará, Simão Robison Oliveira Jatene (2011-2018), foi encerrada essa parceria, apesar da previsão de vigência ser até 31 de dezembro de 2020, por força do acordo de cooperação nº 074/2018. A decisão de encerramento da parceria também foi de comum acordo entre as partes, conforme consta no termo de distrato publicado no Diário Oficial do Estado do Pará, nº 33.776/2018 (PARÁ, 2018).

Embora a parceria entre o Estado do Pará e o IU tenha chegado ao fim, é necessário considerar que durante o seu período de vigência objetivou-se “[...] influenciar a proposta

pedagógica do ensino médio, incorporando uma concepção de trabalho e educação empresarial à educação pública” (PERONI, 2013, p. 24). Além disso, pontua-se que a

[...] proposta educativa, implementada junto às escolas, tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do ensino médio às condições de empregabilidade (PERONI, 2013, p. 284).

Dessa forma, tratou-se de uma perspectiva empresarial que coloca no sujeito e na educação um potencial para a resolução de problemas para os quais as mudanças têm de ser estruturais. Assim, essa perspectiva volta-se apenas para aspectos particulares da realidade social, como empreendedorismo, individualismo. Diante disso, sob a justificativa de aumentar o desempenho escolar dos jovens do Ensino Médio e diminuir os índices de evasão por meio da Gestão Escolar para Resultados, a atuação do PJF no campo educacional consistiu na intensificação do empresariado no contexto do Ensino Médio, o que minimizava as obrigações do Estado para com os jovens. Assim, a tecnologia educacional apresentada pelo IU objetivava moldar os estudantes para atender às exigências do mercado, e ainda, através da ideologia que subjazia ao programa, responsabilizá-los pelo seu (in)sucesso após o egresso escolar. Dessa forma, observa-se que houve contradições em relação à proposta de formação do PJF e a perspectiva de formação da escola, ressignificando-a para além da perspectiva mercadológica, posto que as condições estruturais de uma sociedade pautada no modo de produção capitalista não tem como promover a emancipação dos sujeitos nos moldes propostos pelo PJF.

Diante do exposto, salientamos que a presente pesquisa justificou-se em função de aspectos políticos, sociais e acadêmicos vivenciados na formação acadêmica e na experiência de gestão. Tais considerações conduziram à construção do problema de pesquisa, em que indagamos: Em que direção ocorreu a implementação do Projeto Jovem de Futuro no contexto do Programa Ensino Médio Inovador na EEEM Girassol, em Marabá/PA, no período de 2012 a 2014, entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla? Diante disso, as questões norteadoras que contribuíram para resolução do problema de pesquisa foram: a) Quais são as contradições do ProEMI em relação ao PJF quanto aos processos formativos? b) Quais as orientações do Projeto Jovem de Futuro para o Ensino Médio da escola pública? c) Quais ações foram tomadas pela escola Girassol, Marabá/PA, no período de 2012-2014, na implementação do PJF nas relações de contradição entre formação mercantil e formação ampla?

Partindo do exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar como ocorreu a implementação do Projeto Jovem de Futuro no contexto do Programa Ensino Médio Inovador na EEEM Girassol, em Marabá/PA, no período de 2012 a 2014, na interface entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla. Para tanto, traçamos como objetivos específicos: a) Identificar as contradições do ProEMI em relação ao PJJ quanto ao processo de formação; b) Depreender as orientações para a implementação do PJJ no sistema educacional público; c) Compreender as ações tomadas pela EEEM Girassol em Marabá/PA, no período de 2012 a 2014, no processo de implementação do PJJ nas relações de contradição entre mercado e perspectivas de formação ampla.

## **1.2 Referenciais de análise**

Com relação ao aporte teórico para tratar do Ensino Médio, essa pesquisa fundamentou-se nos autores Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), permitindo-nos entender o Ensino Médio no âmbito das políticas públicas educacionais a partir de três níveis de influência: internacional, nacional e local, bem como a influência do Banco Mundial no contexto dessas políticas públicas.

Mobilizamos também Saviani (2007a), que possibilita compreender o Movimento Todos Pela Educação (MTPE) como uma grande articulação empresarial, e que é a partir desse movimento que em 2007 surgiu o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), um plano macro que abarca toda a Educação Básica. A afirmativa de que o MTPE é uma grande articulação empresarial também é reforçada por Krawczyk e Martins (2018), que apontam que esse movimento é constituído por uma rede de governança empresarial com um discurso ideológico de crise e de fracasso da escola pública, responsabilizando o Estado e a sociedade pelos resultados considerados pelo movimento como insatisfatórios.

Por outro lado, a partir da leitura de Nascimento (2007), passamos a entender que as políticas educacionais brasileiras voltadas para o Ensino Médio têm evidenciado uma dualidade entre a divisão social e o trabalho, sendo que o Ensino Médio tem se mostrado vulnerável à desigualdade social. Souza (2006) ainda evidencia que a política pública consiste em colocar o planejamento de um governo democrático em ação, através de programas e ações trazidas do campo do discurso para a prática, de maneira que, a partir de sua formulação, são transformadas em programas e projetos.

Saviani (2014) permite compreender a organização do Ensino Médio brasileiro no contexto histórico da Educação Básica ao enfatizar como marco histórico a primeira reforma

educacional nacional, realizada pelo ministro da Educação e Saúde, Francisco Campos. Um dos aspectos apontados nesse processo de organização do Ensino Médio é o acesso e a permanência dos estudantes na escola, corroborando com Cury (2002) que também pontua que a garantia do acesso e da permanência do aluno na escola está condicionado à distribuição de renda e que a ação do Estado é fundamental para a garantia do direito à educação para todos.

Para a compreensão do nosso objeto de pesquisa, também foi fundamental nos situar no campo da parceria público-privada, a partir dos estudos de Shiroma e Evangelista (2014), Peroni (2013), Freitas (2014), Castro (2017), Caetano (2016) e Ciavatta e Ramos (2012), permitindo-nos entender como é formado o primeiro, o segundo e o terceiro setor. Dessa forma, esse tipo de parceria aponta para o papel minimalista do Estado, em que este abre espaço para que empresas privadas constituam as redes de políticas públicas, sendo fruto da redefinição do papel do Estado, em que, ao transferir o seu papel para o setor privado, permite que defina o conteúdo da escola pública. De acordo com os autores acima citados, apesar das contradições, o capitalismo tem se inovado no sentido de buscar seus interesses com um discurso alinhado à política internacional, compreendendo que há uma luta histórica entre capital e trabalho e que a construção da hegemonia da classe trabalhadora é fundamental, daí a importância da oferta de uma educação integral para os filhos e filhas da classe trabalhadora. Estas são reflexões que nos ajudaram a identificar diferenças e até mesmo incompatibilidades entre a proposta de formação do PJJ e o ProEMI.

Os trabalhos de Libâneo (2015), Freire (2018) e Arroyo (2012) também possibilitam compreender a necessidade de manter o foco na formação ampla do ser humano, a partir da práxis educativa, com a necessidade de se lutar por uma escola que atenda à diversidade, considerando que a construção de uma educação transformadora e libertadora deve estar além de uma política educacional de mercado, não devendo ser moldada nos princípios das políticas neoliberais.

Dessa forma, a partir de Frigotto (2013), compreendemos que a falta de estrutura do Ensino Médio, somada ao processo de mercantilização da escola, revela uma cultura de colonização vivida pelo Brasil no seu contexto histórico. Além disso, Frigotto (2010) também possibilita entender que há uma forte influência da Teoria do Capital Humano (THC) na política educacional à medida que se associa o aumento do grau de escolarização à elevação da renda dos sujeitos, como se a aquisição de conhecimentos escolares fosse por si só dar conta de resolver o problema socioeconômico e a crise estrutural do capital no país. Neste

sentido, conseguimos situar o nosso objeto dentro desse contexto histórico, pautado na lógica de mercado.

Salientamos ainda que, a partir de Brasil (2014), Groppo (2016), Souza (2009), Araújo (2017) e Frigotto (2004), aprendemos acerca da formação dos jovens dentro do contexto político, social e cultural, não raro também submetidos a processos de exclusão escolar, dadas as condições de desigualdades sociais vividas pela classe trabalhadora. Nesse sentido, as desigualdades sociais levam os jovens a vivenciar o trabalho precoce e uma interdição do tempo integral para a formação escolar que nos faz refletir acerca das metodologias de ensino, uma vez que estas não dão conta de garantir a vivência escolar desses sujeitos se não houver uma luta por políticas sociais que também corroborem para o acesso e permanência na escola.

### **1.3 Enfoque teórico-metodológico**

As análises sobre a implementação do PJF no contexto do ProEMI na Escola Estadual Girassol no período de 2012 – 2014 partiu da necessidade de investigar como esse processo ocorreu, considerando uma perspectiva teórico-metodológica em que buscamos construir conhecimentos sobre essa implementação. Para tanto, levamos em consideração um conjunto de elementos que nos possibilitaram a realização dessa análise, como as relações vivenciadas pelos jovens egressos com relação às vivências formativas promovidas pelo PJF, assim como as relações de contradições do ProEMI em relação ao PJF no processo de formação e as ações tomadas pela escola nesse processo de implementação. Dessa forma, partimos da construção de uma pesquisa com abordagem qualitativa, pautada em dados da realidade investigada a partir das entrevistas com sujeitos da escola, trabalhando, conforme Minayo (2016, p. 21), “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]” desses sujeitos em relação ao PJF e ProEMI em Marabá, na escola pesquisada. Com isso, pondera-se acerca de “[...] um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

A pesquisa baseou-se no materialismo histórico-dialético, considerando as contradições entre capital e trabalho na implementação do PJF em Marabá, inserindo essa particularidade e singularidade no interior da totalidade de fatos sociais que mediam interesses do mercado em relação a interesses de formação integral, a partir de organismos internacionais. Entendemos ainda que tais interesses perpassam por ações dialéticas entre superestrutura, compreendida a partir de Gramsci (2006) como cultura, leis e ideologias, presentes nas determinações do PJF enquanto relação público-privada, e estrutura, como

determinações econômicas a orientar o PJJ. Trata-se, assim, de uma perspectiva teórica que entende que tudo se encontra em constante movimento, relacionando-se com diferentes fatores dentro da relação espaço-tempo, não havendo nada de imutável, pois nada escapa ao movimento e à transformação da história (FRIGOTTO, 1997). Isso, pois, o contexto material vivido pela escola, com jovens com diferentes desigualdades sociais, decorrentes do modo de produção capitalista, tensionam renormatizações na implementação do PJJ, partindo do pressuposto teórico de que a realidade material determina as ações humanas, conforme Marx (1983).

Do ponto de vista da totalidade pressuposta pelo método, analisamos a implementação de uma política educacional inserida em uma escola, analisando-a a partir de relações de contradição em um contexto capitalista, entendendo que a “[...] compreensão dialética da totalidade significa não só que as partes se encontram em relação de interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo *se cria a si mesmo* na interação das partes” (KOSIK, 1976, p. 50). Dessa forma, ressalta-se o objeto de pesquisa centrado nos estudos mais amplos dos processos das políticas públicas educacionais experienciadas no Brasil no contexto do capitalismo, a partir das quais foi possível entender a implementação do PJJ na EEEM Girassol no período de 2012-2014.

Nesse sentido, buscamos identificar as contradições do ProEMI em relação ao PJJ no que concerne ao processo de formação, entendendo que a contradição é responsável pela transformação na história, das determinações prescritas. Isso nos permite discutir que a implementação nos moldes do PJJ, encontrou resistências no interior da instituição escolar, a partir de condições estruturais vividas pela sociedade capitalista, além de ações de oposição, dado os interesses da escola que não se enquadravam ao determinado pelas orientações do PJJ, como a possibilidade de desenvolver atividades com todos os discentes e não somente com parte dos estudantes.

Em termos metodológicos, buscamos construir conhecimentos sobre o ProEMI e o PJJ, levando em consideração uma revisão bibliográfica sobre categorias analíticas e o contexto sócio-cultural, político e econômico de políticas públicas, em que esta revisão é “[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” (SEVERINO, 2018, p. 131), conforme discussões teóricas presentes nesta seção e outras que seguem. Consideramos que essa etapa foi relevante para compreender em que estado se encontravam atualmente estudos sobre o objeto pesquisado, quais trabalhos já haviam sido realizados a respeito e quais as

opiniões reinantes sobre o tema, contribuindo para estabelecer um modelo teórico inicial de referência que nos auxiliou no desenvolvimento da pesquisa.

Também lançamos mão de documentos, nos pautando nas análises de Severino (2018) que possibilitaram coletar evidências sobre o objeto pesquisado, considerando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Projeto Jovem de Futuro (PJF), dentre outros gerados a partir desses últimos no interior da escola no período de 2012-2014, como: documentos de implantação do Programa Ensino Médio Inovador, Manual de Implantação do Jovem de Futuro, documentos de formação ofertada à equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico e professora articuladora), o Projeto de Redesenho Curricular (PRC), Projeto Político-Pedagógico (PPP), Plano de Ação e relatórios das ações implementadas na escola.

Isto posto, a fim de desenvolver a presente pesquisa, realizamos uma investigação no Repositório da CAPES acerca do objeto pesquisado, de modo a saber como ele se encontra no rol das pesquisas científicas. A pesquisa empreendeu a busca de trabalhos que versavam acerca do ProEMI e do Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio. O resultado da pesquisa bibliográfica revelou um panorama acerca do contexto da parceria público-privada que possibilitou a associação entre MEC e IU, estendendo-se aos Estados brasileiros. Destaca-se o fato de que o PJF, de origem privada, criado pelo IU, foi considerado uma tecnologia, tendo sido avaliado pela Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC e pré-qualificado como uma das tecnologias educacionais inovadoras através do “Edital de Pré-Qualificação de Tecnologias Educacionais que Promovam a Qualidade da Educação Básica”. A partir de então, passou a compor o Guia de Tecnologias Educacionais do MEC, no Bloco de Gestão da Educação (BRASIL, 2009, p. 15). Dessa forma, trata-se de um recurso tecnológico que, após ser validado pelo MEC, foi disponibilizado para as escolas através da parceria público-privada para assegurar, por meio do seu modelo de gestão, a operacionalização e a concretização das ações do ProEMI.

Entretando, na presente investigação, entendemos que há um projeto de construção da hegemonia do empresariado, sobretudo do IU, com diretrizes consolidadas pelas metodologias de ensino para as juventudes do Ensino Médio da escola pública, implicando a formação de um ideário de pessoa adaptada às engrenagens do modo de produção capitalista, de modo à perpetuar uma perspectiva excludente de sociedade. Nesse sentido, ancora-se em oposição a outras possibilidades de existência, como àquelas pensadas a partir de perspectivas socialistas, como abordado por Gramsci (2021) em “Americanismo e fordismo”. Segundo o autor, observa-se que se deve “[...] adequar a ‘civilização’ e a moralidade das mais amplas massas populares às necessidades do aparelho econômico de produção e, portanto, de elaborar

também fisicamente tipos novos de humanidade” (GRAMSCI, 2001, p. 23), devendo o Estado “[...] ser concebido como ‘educador’ na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2001, p. 28).

Realizamos também um trabalho de campo, nos moldes propostos por Severino (2016), que nos permitiu o contato direto com a escola pesquisada e os sujeitos que vivenciaram a implantação do PJF, realizando entrevistas semiestruturadas no interior da EEEM Girassol com “[...] questões [...] direcionadas e previamente estabelecidas, com determinada articulação interna”, conforme Severino (2018, p. 134), sobre a implementação do PJF no contexto histórico da escola. Para tanto, entrevistamos a profissional da 4ª URE (supervisora responsável pelo acompanhamento na escola e técnica do setor pedagógico), a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora articuladora, bem como as juventudes egressas do projeto, os quais são sujeitos que estavam presentes durante sua implementação, compreendendo o período de 2012-2014. O objetivo era entender em que direção ocorreu a implementação do PJF na EEEM Girassol, no período de 2012 – 2014, no contexto do ProEMI, entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla.

Registramos que entramos em contato com a 4ª Unidade Regional de Educação de Marabá, com a escola, com a diretora, a coordenadora pedagógica, a professora articuladora e com alguns jovens egressos, para solicitar autorização quanto à realização da pesquisa e sua finalidade. Destacamos que a escolha da EEEM Girassol ocorreu por ser localizada na periferia da cidade, sendo uma instituição de ensino público possuindo em seu entorno alto índice de violência, incidência de drogas e muitos jovens que vivem em situação de risco e vulnerabilidade. Isso nos permitiu discutir que mudanças substantivas na escola pressupõem também transformações substantivas na realidade social das juventudes que estão na escola e fora dela.

As entrevistas foram tratadas a partir da Análise de Conteúdo, de acordo com a estratégia de categorização (BARDIN, 1997), assim como o documento orientador de adesão ao ProEMI/PJF, o Plano de Ação da escola e cinco metodologias (cadernos) do Jovem de Futuro, a saber: Campanha Estudar Vale a Pena; construindo o Futuro; Entre Jovens 1ª série (Língua Portuguesa); Jovem Cientista; Introdução ao Mundo do Trabalho.

A análise de conteúdo nos permitiu observar conteúdos das entrevistas e dos documentos, possibilitando inferências sobre a implementação do PJF na Escola Girassol, no contexto do Ensino Médio. Deduzimos, a partir disso, uma relação com os interesses de mercado, mas também indícios de pequenas ações em prol de contextos formativos mais integrais, amplos, como nossas análises apontam, partindo do pressuposto de que a “[...]”

intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)” (BARDIN, 1977, p. 38).

E no contexto desta pesquisa, os indicadores estiveram relacionados às categorias lógica de mercado e perspectivas de formação ampla, no que se refere ao processo de implementação do PJF. A partir da contradição encontrada, observou-se que o PJF ofertava uma formação voltada para o mercado, porém a escola, ao ofertar algo a mais para os jovens, que foi o desporto, ficava subsumido enquanto indício de formação ampla, posto que suas ações formativas intensificavam-se em Língua Portuguesa e Matemática para atender às exigências da avaliação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) com vistas à melhoria do IDEB da escola, deixando as demais disciplinas em segundo plano, como veremos na seção de resultados desta pesquisa.

### 1.3.1 Os sujeitos da pesquisa e seus aspectos socioculturais e econômicos

Com o objetivo de desenvolver este estudo e consolidar o objeto de pesquisa, necessitamos compreender a realidade de vida em que se inserem os sujeitos participantes. De imediato, destacamos a definição do perfil dos entrevistados, estabelecendo como critério para a seleção o fato de que deveriam fazer parte da escola durante o período de 2012-2014. A partir disso, entrevistamos: a professora articuladora, a coordenadora pedagógica, a diretora, uma técnica da 4ª URE e seis discentes egressos do Projeto Jovem de Futuro, considerando os três turnos escolares, sendo dois de cada turno, havendo paridade de sexos. Por uma questão de ética, preservamos o nome da escola pesquisada, denominando-a neste trabalho de Girassol, e dos sujeitos entrevistados, para os quais fizemos uso de nomes fictícios. No quadro abaixo, podemos visualizar a sistematização da situação profissional e formativa dos sujeitos participantes da pesquisa.

**Quadro 1** – Perfil dos entrevistados

Sujeito entrevistado	Formação acadêmica	Situação funcional
Articuladora do ProEMI/JF na escola	Licenciada Plena em Matemática	Concursada
Coordenadora Pedagógica	Licenciada Plena em Pedagogia	Concursada como Especialista em Educação – Concurso C125/2008
Diretora da escola	Licenciada Plena em Pedagogia	Concursada como Especialista em Educação – Concurso C125/2008
Técnica da 4ª URE (supervisora responsável em acompanhar o ProEMI/JF nas escolas)	Licenciada Plena em Letras e Artes	Concursada – Licenciada Plena em Letras e Artes
Alunos egressos	-----	-----

**Fonte:** Dados da pesquisa. Elaborado pela autora.

Como técnica de coleta de informações, lançamos mão da entrevista semiestruturada, como já exposto, iniciando o contato com os sujeitos durante o mês de julho de 2019, com o intuito de localizá-los, considerando que se tratava de uma pesquisa com egressos. Nos meses de agosto e setembro de 2019, iniciamos a construção do roteiro de entrevistas e no mês de setembro do mesmo ano realizamos as entrevistas de forma individualizada. Cada entrevista durou aproximadamente 90 minutos. Ressaltamos ainda que todos assinaram os Termos De Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para as entrevistas com os egressos, observamos o perfil, a relação destes com a escola, com o processo de formação, buscamos ainda aprofundar de maneira minuciosa nossa compreensão com relação ao grau de conhecimento que eles possuíam a respeito do PJJ, bem como as contradições entre a formação que lhes foi ofertada através do PJJ e a perspectiva de formação ampla.

Do ponto de vista sociocultural e econômico, o aluno egresso 1 possui 24 anos, mora na cidade de Marabá/PA. Nascido em Guarulhos/SP. cursou todo o Ensino Médio na EEEM Girassol no período de 2012-2014. Formou-se em Sistemas de Informação pela UNIFESSPA e atualmente trabalha em uma empresa provedora de internet.

O aluno egresso 2 possui 23 anos, nascido e residente na cidade de Marabá/PA. cursou o Ensino Médio na EEEM Girassol, no período de 2012-2014. Formou-se em Educação Física e trabalha atualmente ministrando aulas em uma escola particular de grande porte do município de Marabá/PA.

A aluna egressa 3 possui 23 anos, nascida e residente em Marabá/PA. Coursou o Ensino Médio na EEEM Girassol, no período de 2012-2014. Ela está cursando o último período de Licenciatura em Artes Visuais, na UNIFESSPA, e atualmente só estuda.

A aluna egressa 4 possui 24 anos, nascida em Coelho Neto/MA. Coursou o Ensino Médio na EEEM Girassol, no período de 2012-2014. Reside em Marabá/PA e está cursando o último período de Engenharia Química, na UNIFESSPA. Atualmente trabalha como estagiária em inovação e logística.

A aluna egressa 5 possui 24 anos, nascida e residente em Marabá/PA, cursou o Ensino Médio na EEEM Girassol, no período de 2012-2014, noturno, não prosseguiu os estudos e atualmente encontra-se desempregada.

O aluno egresso 6 possui 27 anos, nascido em Marabá/PA, cursou o Ensino Médio na EEEM Girassol, no período noturno, de 2012-2014. Reside em Tangará da Serra, Mato Grosso. Depois que concluiu o Ensino Médio, não prosseguiu os estudos. De acordo com ele, atualmente trabalha como empreendedor.

A diretora da escola, que também foi entrevistada, nasceu em Belém do Pará, possui 43 anos, é formada em Pedagogia pela UFPA (Atual UNIFESSPA), campus Marabá, com especialização em tecnologia. Residiu em Marabá de 1999 a 2020 e atualmente é lotada na SEDUC/SEDE.

Outra entrevistada foi a professora articuladora, nascida em Turvania/Goiás, possui 48 anos. Veio a Marabá a passeio em 1999 e, após, decidiu prestar vestibular. Em 1992 formou-se em Matemática pela UFPA (Atual UNIFESSPA) campus Marabá, passou no concurso público no ano de 2003 e fixou residência em Marabá/PA. Desde então trabalha na EEEM Girassol.

Entrevistamos também a coordenadora pedagógica. Nascida em Araguatins/TO, residiu em Palestina do Pará até 1997, possui 46 anos. Veio para Marabá/PA em 1998 para dar prosseguimento aos estudos. Formou-se em Pedagogia pela UFPA campus Marabá, em 2003, e especializou-se em Leitura e Produção Textual. No ano de 2010 começou a trabalhar na EEEM Girassol, concursada como Especialista em Educação e foi coordenadora pedagógica da escola no período de 2012-2014. Depois desse período, assumiu a vice-direção e, a partir de 2020, assumiu a direção da escola.

Por fim, temos também como entrevistada a técnica da 4ª URE. Nascida em Pinheiro/MA, possui 50 anos, filha de funcionário público federal, veio para Marabá na sua adolescência em decorrência da transferência do seu pai. Formada em Letras em 1993, possui especialização Teoria Textual e Gestão Escolar. Professora concursada da rede estadual, ela

trabalhou na 4ª URE como contratada, enquanto estudante e, em 2006, passou no concurso para professora e em 2008 retornou para desenvolver seu trabalho no setor pedagógico da 4ª URE.

No primeiro momento, gostaríamos de ter iniciado as entrevistas pela equipe gestora, porém, devido à dinâmica do movimento da escola, acabamos iniciando as entrevistas pelos alunos egressos. Dessa forma, destacamos que a aproximação com os alunos egressos se deu através da professora articuladora. Buscamos no arquivo da escola a lista com os nomes dos alunos e, em seguida, solicitamos apoio à professora articuladora para nos ajudar a localizá-los. Realizamos o primeiro contato via telefone e marcamos a entrevista na escola, individualmente e de acordo com a disponibilidade de cada um. O fato de a escola ter sido escolhida como local para a realização da pesquisa se deu devido sugestão dos próprios egressos. Ao recebê-los para a entrevista, expusemos o objetivo da pesquisa e solicitamos autorização por escrito através do termo de consentimento, em que autorizaram a coleta de informações, inclusive a gravação da entrevista.

No segundo momento, realizamos as entrevistas com a equipe gestora, de forma individual, com datas diferentes, de acordo com a disponibilidade de cada uma e tendo como *locus* a própria escola, por escolha das próprias entrevistadas. Expusemos o objetivo da pesquisa e solicitamos que assinassem o termo de consentimento, sendo autorizada a coleta de informações, inclusive por meio de gravação.

No terceiro momento, realizamos a entrevista com a técnica da 4ª URE. O primeiro contato foi realizado via telefone. Ela marcou conosco e fomos até a sede da 4ª URE para realizar a entrevista. A escolha do *locus* da entrevista foi feita pela entrevistada, considerando que para ela era mais viável devido sua agenda de trabalho. Em um local reservado por ela para a realização da nossa entrevista, expusemos os objetivos da pesquisa. Ela assinou o termo de consentimento, em que inclusive autorizou a gravação da entrevista, que teve duração de aproximadamente 2 horas.

No sentido de proteger a identidade dos sujeitos que contribuíram com a pesquisa, utilizamos para os alunos egressos, considerando que são seis, as abreviaturas AE1; AE2; AE3; AE5; e AE6. Para a diretora da escola, utilizaremos DE. Para a coordenadora pedagógica, CP. Para a professora articuladora, PA. Para a técnica da 4ª URE, TU.

### 1.3.2 Locus da pesquisa – Escola Estadual de Ensino Médio Girassol

Como já expusemos inicialmente, a presente investigação possui como locus a EEEM Girassol, localizada no município de Marabá, situado na região Sudeste do Pará, zona urbana, Bairro Nova Marabá, próximo ao rio Tocantins.

**Figura 1** – Localização da Escola Girassol



**Fonte:** Arquivo da escola.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da EEEM Girassol, ela está localizada na Folha 13, quadra e lote especial, bairro periférico da Nova Marabá (SEDUC, 2019). Nos anos de 1995 e 1996, no mandato do prefeito Haroldo Bezerra (1993-1996), iniciaram-se as obras de construção. Em abril de 1997, a escola foi inaugurada durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que tinha como intuito melhorar a qualidade de vida da população que morava em locais periféricos. Com isso, foram implantados diversos centros nas cidades mais populosas do Brasil, chamados Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC<sup>4</sup>), que ofereciam diversos serviços à população, dentre eles creche em horário integral, centro de saúde e escolas de nível básico. Contudo, esses centros eram administrados utilizando uma pedagogia diferenciada, a qual considerava a viabilização de vários serviços oferecidos, que deveriam ajudar a modificar a realidade existente. A EEEM Girassol era um desses centros, por se enquadrar no perfil do projeto CAIC.

Ao ser inaugurado, o CAIC proporcionava à população serviços para além do atendimento à criança e ao adolescente, tais como: núcleo de educação infantil, ensino

---

<sup>4</sup> Os Centros de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) foi um programa educacional brasileiro criado pelo governo Fernando Collor de Melo (1990-1992), fazia parte do Projeto Minha Gente, instituído pelo decreto nº 91/190, elaborado pela Legião Brasileira de Assistência e coordenado pelo Ministério da Criança (Disponível em: <https://pt.m.wikipedia.org>. Acesso em: 10 jun. 2021).

fundamental e médio profissionalizante, Centro de Saúde Hiroshi Matsuda e a Biblioteca Municipal Frederico Carlos Fortinelle Morbach. Inicialmente foram ofertados os cursos de Técnico em Enfermagem e de Processamento de Dados para 778 alunos, sendo 355 de Enfermagem e 423 para Processamento de Dados (PPP, 2019).

O prédio abrigou a Escola de Ensino Fundamental Nova Esperança (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> Séries), com 11 turmas, um total de 348 alunos, no período de 1997 a 2001. A partir de 2002, o ensino fundamental de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries foi implantado pela própria escola (PPP, 2019).

No ano de 1998, outros setores do CAIC foram inaugurados e entre eles estavam o Laboratório de Informática e o de Ciências/Enfermagem, além do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), que oferecia cursos tecnológicos para as escolas públicas da região. No mesmo ano a escola passou a ofertar o Ensino Médio regular, tendo recebido legalmente o reconhecimento para ofertar essa etapa de ensino (PPP, 2019).

Em 2001 a Prefeitura Municipal decidiu desmembrar o projeto, de modo que o centro de saúde foi transferido para outro local (Folha 11), por causa do espaço, que se tornou pequeno para a quantidade de pessoas que estavam sendo atendidas. Nesse período, a Biblioteca Municipal foi transferida para a Fundação Casa da Cultura, ficando na escola apenas a biblioteca interna da escola, com espaço destinado somente à comunidade estudantil local, que atualmente atende as duas etapas de ensino da educação básica: Ensino Fundamental, que é de responsabilidade da Rede Municipal, e Ensino Médio, responsabilidade da Rede Estadual (PPP, 2019).

No período em que foi implantada, a escola tinha um sistema diferenciado de gestão, agregando diferentes tipos de serviços, tais como: educacionais, saúde, creches e esportivos. No entanto, atualmente, a escola tem duas gestões, a do Ensino Fundamental e a do Ensino Médio. A instituição tem ampla estrutura física, porém, no período de 2012 a 2014, possuía problemas de estrutura física, recursos humanos e financeiros, insuficientes para a demanda.

#### 1.3.2.1 A Escola Girassol no contexto atual

Desde a sua fundação, a escola atende a alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Com a municipalização, o ensino fundamental passou a ser responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), e o Ensino Médio, da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

De acordo com o PPP da escola, em 2017, a SEMED expressou o desejo de implantar uma escola com supervisão militar em Marabá, iniciando as tratativas com a Casa Civil e a

Polícia Militar. Após várias visitas às unidades de ensino da cidade de Marabá/PA, decidiu-se que a EEEM Girassol seria a contemplada com o projeto piloto, portanto, se transformaria em uma escola com supervisão militar.

O governador Simão Jatene (2011-2018), em seis abril de 2018, no Carajás Centro de Convenções Leonildo Borges Rocha, em Marabá/PA, juntamente com o prefeito Sebastião Miranda Filho (2017-2020), o secretário de educação Luciano Lopes Dias e o coronel da Polícia Militar (PM) Emílio Ferreira, assinaram um Acordo de Cooperação Técnica para a implantação do projeto de supervisão militar na escola. Na ocasião, estavam presentes alunos, professores, servidores de apoio e equipe gestora da escola.

O termo de “Acordo de Cooperação Técnica” compreende a realização de atividades específicas de supervisão militar junto aos alunos da escola com o objetivo de melhorar a disciplina, bem como o desenvolvimento da cultura de caráter cívico e de formação, cultivo de valores éticos e morais e orientações aos professores. O projeto prevê que a gestão da escola seja compartilhada com a presença frequente dos policiais militares no ambiente escolar para realizar atividades paralelas à dos professores em sala de aula.

A esse respeito, o nosso posicionamento é de que, apesar das atividades militares acontecerem paralelas a do professor em sala de aula, há interferência no currículo, uma vez que é introduzido na formação do jovem a filosofia da disciplina militar, a qual é pautada na hierarquia. Assim, compreendemos que não há currículo desinteressado, uma vez que “o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura” (SILVA; MOREIRA, 2005 apud ARAUJO; FRIGOTTO, 2015, p. 68). Neste sentido, pautados em Araujo e Frigotto (2015), compreendemos que se trata de uma formação politicamente conformadora e, portanto, contraditória à perspectiva de formação ampla que busca formar os sujeitos em suas múltiplas capacidades, inclusive política.

**Figura 2** – Escola Girassol



**Fonte:** Dados da pesquisa. Pesquisa de campo (2019).

Desde a sua fundação, a escola nunca havia recebido uma reforma. A partir desse novo projeto, ela foi contemplada pela Prefeitura Municipal de Marabá com uma reforma para atender às exigências (escola com supervisão militar). Atualmente, a escola apresenta uma estrutura física com sete áreas de circulação interna e externa, um almoxarifado, um auditório, um arquivo passivo, uma secretaria, 22 banheiros, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, uma diretoria, uma sala para o professor de Educação Física, um ginásio poliesportivo, uma sala de professores, 14 salas de aula, um laboratório de informática, um laboratório de robótica, uma sala da supervisão militar, uma sala de coordenação pedagógica, uma sala de orientação pedagógica, dois vestiários (masculino e feminino), um laboratório multidisciplinar, um estacionamento, uma sala de reuniões, uma sala de vídeo, uma galeria de artes, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), duas salas para atividades de reforço, uma sala do Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE), um auditório e um banheiro para pessoa com deficiência (PcD).

A escola foi reinaugurada em 26 de novembro de 2019, passando a apresentar infraestrutura adequada em todos os aspectos e quadro de servidores completo, conforme o que preconiza o acordo entre as Redes Municipal e Estadual e Polícia Militar.

Diante dessa caracterização, observa-se que há na escola uma busca por um processo de disciplinarização da formação discente, como se a educação por si só pudesse resolver problemas de ordens sociais distintas vividas pela comunidade que constitui a escola, como as condições de desigualdades sociais. Em oposição, acreditamos que são necessárias políticas de enfrentamento à pobreza e exclusão a que estão submetidos os moradores do bairro onde a escola se encontra.

#### **1.4 Estrutura da Dissertação**

Esta pesquisa apresenta três seções, culminando com as Considerações Finais, e encontra-se estruturada da seguinte forma: nesta primeira seção, com o título “Considerações iniciais: Questões de objeto/problema e teórico-metodológicas”, apresentamos o nosso objeto de pesquisa, bem como as razões que nos levaram a construir esse objeto e como ele se encontra no rol das pesquisas científicas. A partir daí apresentamos o problema de pesquisa e as questões norteadoras. Expomos também o aporte teórico e as questões metodológicas consideradas básicas para a realização desse processo investigativo; quatro subseções integram essa seção.

A seção 2, intitulada “Ensino Médio no Brasil: Entre políticas, avanços e retrocessos na interface com o PJF”, apresenta um breve histórico das políticas públicas implementadas nesse nível de ensino, bem como a evolução ou involução das matrículas, fluxo escolar, IDEB, a construção das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e o Ensino Médio no contexto da disputa entre capital *versus* trabalho. Para a consolidação da discussão, utilizamos como principais aportes teóricos para esta seção: Frigotto (2012), Krawczyk (2014), Ribeiro (2018), Araújo (2013).

A seção 3, intitulada “A implementação do PJF na Escola Estadual Girassol, Marabá/PA, no período de 2012-2014: Entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla”, aborda o tipo de formação destinada às juventudes através do Projeto Jovem de Futuro, analisando suas metodologias, as contradições entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla. Discorre também sobre a identidade das juventudes, como elas se definem e como são definidas pelo sistema capitalista e discute ainda sobre o processo histórico de formação destinado para as juventudes do Ensino Médio, como se constituiu e sob quais objetivos.

Por fim, analisam-se as Metodologias Jovem de Futuro que foram adotadas pela escola para as juventudes do Ensino Médio e, no campo do trabalho e da educação, analisa-se a relação das Metodologias do PJF com as necessidades do mercado e a Teoria do Capital Humano, no contexto formativo dos discentes daquele período.

Por fim, apresentamos as “Considerações Finais” da presente pesquisa, com as sínteses dos achados de nosso estudo.

## **2 ENSINO MÉDIO NO BRASIL E POLÍTICAS PÚBLICAS: ENTRE POLÍTICAS, AVANÇOS E RETROCESSOS NA INTERFACE COM O PJJ**

Esta seção discute sobre a política do Ensino Médio no Brasil, apresentando dados a respeito dessa etapa de ensino no contexto da legislação educacional na qual é regida, bem como aborda discussões com autores da área, na perspectiva da integração, na constituição do processo formativo em todas as dimensões, concebendo o sujeito, público-alvo dessa etapa de ensino, como parte fundamental desse processo.

Nesse sentido, apresentamos como uma das políticas centrais o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que articula e coordena ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas, com vistas a elevar o padrão de qualidade dessa etapa de ensino em suas diferentes modalidades. Essa política suavizava que a implementação nas escolas públicas de Ensino Médio ocorreria por meio do redesenho curricular através do ProEMI e da oferta de formação continuada para os professores do Ensino Médio.

### **2.1 Políticas públicas e relações entre o mercado e o público**

As políticas públicas enquanto ações governamentais que impactam diretamente na vida dos sujeitos, precisam ser conhecidas, analisadas e discutidas por todos os atores envolvidos. No que tange às políticas públicas educacionais, verifica-se que há grande interesse da classe empresarial em influenciar a gestão pública com o seu modelo de gestão empresarial. Para tal, através de suas análises e interferências, torna-se claro o descrédito no modelo de gestão pública existente, que atribui ao estado a culpa pelo resultado insatisfatório na educação básica.

O contexto histórico evidencia um processo de disputa de interesses no qual o ensino brasileiro foi sendo construído, inicialmente, com sua forte ligação aos jesuítas, que somente em 1759 foram expulsos da colônia pelo rei de Portugal. Isso, pois, o modelo de educação oferecido por eles já não atendia aos interesses da metrópole e, até então, não havia no Brasil um órgão governamental responsável exclusivamente pela educação (SAVIANI, 2014).

Somente após 1930, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação, é que foi criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública. Até então, o Departamento Nacional do Ensino, ligado ao Ministério da Justiça, era responsável pela educação.

Com a Revolução de 1930, que marcou o fim da República Velha, seguindo-se o Golpe de Getúlio Vargas e a instauração do Estado Novo, as Leis Orgânicas do Ensino

criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e os documentos legais fundamentais. Ainda nessa década, com a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, o Brasil passou a adotar o sistema de substituição de importações, no qual o modelo agrário foi substituído pelo industrial, fato que gerou uma demanda de indústria e fábricas, ocasionando a necessidade de mão de obra. Desde então, a educação começou a ser repensada pelo Estado. Nesse contexto, surgiu a tendência da Educação Profissional, com o objetivo de educar para o mercado de trabalho. Em 1932 foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cujo principal objetivo era a defesa da escola pública de qualidade, a universalização e a renovação da educação; foi então criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

Na década de 1990 o cenário volta-se para a globalização, neoliberalismo, competitividade e a educação acompanha essa tendência de modernidade, considerando os interesses do capital. Nesse mesmo ano ocorreu na Tailândia a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), cujo objetivo foi estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna. O evento contou com a participação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), do Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), com o apoio do Banco Mundial, dentre outras organizações. Pontua-se que durante essa conferência nasceu uma declaração com compromissos pré-estabelecidos, da qual o Brasil foi signatário (SILVA; ABREU, 2008).

De acordo com o descrito na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, os governos que participaram da conferência e assinaram a Declaração de Jomtien firmaram o compromisso de investir, principalmente, em Educação Básica, sob o objetivo de garantir a sobrevivência da população, desenvolvimento pleno das capacidades, vida e trabalho dignos, melhoria na qualidade de vida, entre outros (UNESCO, 1990).

Dessa forma, as políticas públicas educacionais são construídas a partir de três níveis de influência: internacional, nacional e local. No campo internacional, cita-se a influência do Banco Mundial, o qual possui ideário de cunho neoliberal e é promovido por Organismos Internacionais de financiamento. Ele é um grande reforçador da ideia da crise educacional, apontando como culpado o próprio Estado e apresentando a solução na iniciativa privada. Ainda reconhece a expansão do acesso à escola quantitativamente, porém denota uma crise de “eficiência” e “eficácia”; “a orientação do Banco Mundial (1995) tem sido educar para produzir mais e melhor” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 107-108). Isso provoca ações e reações no contexto nacional e local, no âmbito escolar.

Esses organismos internacionais, a globalização e o neoliberalismo exercem certa pressão para que o Brasil apresente políticas educacionais que estejam atreladas com seus objetivos. A Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe (CEPAL), que possui como lema “cidadania, competitividade e igualdade”, defende que a partir da educação é preciso fortalecer a cidadania, a competitividade e a igualdade na América Latina e no Caribe. Além disso, defende o investimento em Educação Básica, contudo, possui visão pragmática e defende a educação flexível. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 107):

A expansão da educação e do conhecimento, necessária ao capital e à sociedade tecnológica globalizada, apoia-se em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *ranking*, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade etc. Esses conceitos e valores encontram fundamentação, sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial.

Esses conceitos citados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), ficaram explícitos a partir das análises realizadas nessa pesquisa, em que evidenciamos a lógica empresarial através da implementação do PJJ, conforme apresentamos na seção 3.

Ainda no campo dos Organismos Internacionais, entre 1993 e 1996 foi organizada uma Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, a qual foi presidida pelo francês Jaques Delors, com o objetivo de analisar a situação educacional no mundo e gerar um relatório para a UNESCO e, a partir dele, iniciar um processo de reforma educacional globalizada. O relatório afirmou que o investimento em educação promove paz, democracia, pluriculturalismo e desenvolvimento econômico, assim como apontou como desafios para a educação do século XXI o ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia, a adaptação das sociedades e das culturas à era da informática e viver democraticamente em comunidade. Com isso, concluiu que a educação deve ser para a vida toda e que a escola deve se preocupar em desenvolver no indivíduo quatro aprendizagens como pilares fundamentais para cada indivíduo: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

A partir disso, observamos que esses pilares estavam presentes na implementação do PJJ na EEEM Girassol, através das Metodologias Jovem de Futuro, pois se centram em métodos e não em conteúdos, provocando o esvaziamento curricular e a oferta de uma formação minimalista para atender as necessidades do mercado.

No Brasil, a promulgação da LDB nº 9.394/96 abriu espaço para consolidar medidas de ampliação, acesso e melhoria do financiamento do ensino no Brasil, introduzindo também

mecanismos de avaliação do ensino em larga escala, bem como estabeleceu critérios para a Educação Básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). Todavia, o Ensino Médio passa a ser obrigatório somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal passa a vigorar com a seguinte alteração: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009, s/p).

No mesmo ano, como forma de intensificar políticas públicas voltadas para a educação, foram instituídos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em 1998 é criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para avaliar o Ensino Médio no país, com seu resultado servindo para o acesso ao ensino superior. A Lei nº 11.684/08 tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

Nesse contexto, de acordo com Menezes (2001), com o objetivo de cumprir dentro de uma década as resoluções tratadas e acordadas na Conferência Mundial de Educação para Todos, o MEC elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), que apontava diretrizes voltadas para a recuperação do ensino fundamental no Brasil.

Em 2003 surge como política do governo de Luís Inácio Lula da Silva o Programa Escola do Tamanho do Brasil, com foco na universalização e na democratização do ensino e da gestão escolar, bem como se propôs a instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), em substituição ao FUNDEF, que só contemplava o ensino fundamental, mas, em contrapartida, não propunha recursos à educação infantil e ao ensino médio.

Em 2006 ocorreu o lançamento do Movimento Todos Pela Educação (MTPE), uma grande organização empresarial que articula, monitora e propõe intervenções nas políticas educacionais. Ocorre que, a partir do MTPE, surge em 2007 o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): um plano de governo, formado por um conjunto de programas com 30 ações, dentre as quais 17 tratam da Educação Básica, 12 apresentam caráter global e cinco são específicas ao nível de ensino. Trata-se de um plano macro com ações que abarcam toda a Educação Básica (SAVIANI, 2007b).

O MTPE demonstra que a organização empresarial tem ocupado lugar privilegiado no processo de implementação das políticas voltadas para a Educação Básica, partindo de uma junção sólida dos atores envolvidos. Assim,

A necessidade de formar uma aliança na qual estivessem envolvidos grupos empresariais, governos e outros segmentos da sociedade no enfrentamento da má qualidade educativa advém da visão de alguns setores empresariais, segundo a qual a amplitude e a complexidade dos problemas sociais ultrapassariam as possibilidades do Estado ou de qualquer organização empresarial que se proponha a agir isoladamente. Sendo assim, esses empresários optaram por agir através de uma coalizão que passou a ter uma evidente intervenção em diferentes âmbitos governamentais como estratégia de controle da política educacional do país (KRAWCZYK; MARTINS, 2018, p. 10).

De acordo com Krawczyk (2018), o MTPE foi criado em 2005 por um grupo de empresários e lançado oficialmente através do projeto Compromisso Todos Pela Educação, em 2006, composto por cinco metas. Há uma rede de governança constituída por presidente, conselho de governança, conselho de fundadores e conselho fiscal e, além disso, conta com mantenedores e apoiadores, conforme demonstra o quadro abaixo (quadro 2).

**Quadro 2** – Mantenedores e apoiadores do TPE

COMPOSIÇÃO DO TPE			
MANTENEDORES		APOIADORES	
Scheffer	Milú Villela	Antônio Carlos Pipponzi	PATRI-Políticas Pública
Fundação Bradesco	Fundação Lemann	Burger King	Instituto MRV
Fundação Itaú Social	Instituto Península	Fundação Roberto Marinho	Instituto Votorantim
Fund. Telefônica vivo	Instituto Natura	Fund. Maria Cecília Souto Vidigal	Arredondar
Instituto Unibanco	Família Kishimoto	Família Johannpeter	SHOULDER
Itaú BBA	FLUPP	Fundação Educar Dpaschoal	SUZANO
		Editora Moderna	Instituto Cyrela
		GOL	

Fonte: TPE (2006)<sup>5</sup>.

Essa composição evidencia o compromisso e a corresponsabilidade de todos pela educação brasileira, o que é justificado por seus membros pela questão de possuírem experiência empresarial. Entretanto, entendemos que essa preocupação da classe empresarial para com a educação pública faz parte do projeto neoliberal que visa à produção a serviço do capital. É nesse contexto que o PJJ se encontra, uma vez que ele é um programa do IU, setor privado, e que foi implementado na EEEM Girassol, uma escola pública de Ensino Médio. O IU descreve como sendo a sua missão “aumentar o capital humano de jovens em situação de vulnerabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 17). Nesse sentido, evidenciamos a

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

interferência da classe empresarial na escola pública de forma organizada e articulada, porém, apesar de o MTPE reconhecer os avanços na educação com relação ao crescimento de alunos matriculados, este cobra do governo o fato de não garantir a permanência dos estudantes na escola e a qualidade insatisfatória do ensino. Assim, ressalta-se que

[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidência, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 114).

Portanto, o MTPE aponta o Estado como o culpado pelos resultados e a sociedade por não fiscalizar e cobrar resultados satisfatórios do Estado. Com isso, entende-se que o mesmo seria incapaz de administrar a educação pública. Ao trazer como princípio a defesa da corresponsabilização entre governo e sociedade, os empresários ganham espaço privilegiado com o poder executivo e no contexto educacional, com o seu modelo de gestão empresarial, “as orientações do TPE em relação ao que cabe à gestão e à Secretaria de Educação pautam-se pela gestão por resultados, incorporando uma racionalidade empresarial que tem na excelência e na eficácia os eixos do que seria uma educação de qualidade” (KRAWCZYK; MARTINS, 2018, p. 9-10).

A influência do MTPE na educação pública brasileira ocorre devido ao seu poder de investimento em tecnologia e de divulgação na mídia de resultados considerados exitosos, além da ocupação de membros em cargos importantes do governo, como

[...] integrantes do Conselho Nacional de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, presidentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), assessores presidenciais e mesmo o cargo de Ministro da Educação (KRAWCZYK; MARTINS, 2018, p. 11).

Ainda segundo Krawczyk e Martins (2018), com o MTPE, diversas de suas propostas foram incorporadas à política educacional brasileira, a frisar: o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação, a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a pressão pela Reforma do Ensino Médio.

Contudo, o Ensino Médio é uma etapa de ensino marcada pela disputa, um nível da Educação Básica em que, ao longo da história, não houve políticas educacionais capazes de direcionar essa etapa de ensino tão fundamental para as juventudes, de modo que atenda às necessidades dos seus sujeitos, demonstrando fragilidade com relação às desigualdades sociais, não raro se constituindo “seletivo e vulnerável à desigualdade social”, como exposto por Nascimento (2007, p. 78):

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamentado na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escolas de currículos e conteúdos diferentes. O ensino médio tem sido historicamente, seletivo e vulnerável à desigualdade social.

O dualismo nas políticas do Ensino Médio configura-se por esta etapa de ensino ofertar historicamente um ensino que valoriza determinadas disciplinas a um público elitizado, visando o acesso deste a um nível superior, preparando-os para a realização de atividades intelectuais e por outro lado, oferta um ensino voltado para o mercado de trabalho, preparando o indivíduo para o trabalho manual. Portanto, essas políticas são ações pensadas a partir de programas e projetos que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática os direitos previstos na Constituição Federal e em outras leis. Além disso, caracterizam-se como medidas e programas criados pelos governos com o intuito de garantir o bem-estar da população. Segundo Souza (2006, p. 26):

Pode-se, então, resumir política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados ou mudanças no mundo real.

Com o intuito de atender a tais finalidades constitucionais, as políticas públicas são planejadas, criadas e executadas através de um conjunto de atividades realizadas pelos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, os três poderes que formam o Estado. O planejamento das políticas públicas desencadeia ações que são aplicadas nas esferas federal, estadual e municipal e que afetam diretamente a vida dos cidadãos, principalmente os da classe trabalhadora. Nesse sentido, as políticas públicas são direitos garantidos aos cidadãos: saúde, educação, trabalho, lazer, assistência social, meio ambiente, cultura, moradia e transporte. Salienta-se que elas “repercutem na economia e nas sociedades, daí porque qualquer teoria da política pública precisa também explicar as inter-relações entre Estado, política, economia e sociedade” (SOUZA 2006, p. 25).

A consolidação dos direitos do cidadão às políticas públicas encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial nos artigos 198, 204 e 206, pois tratam especificamente da criação de conselhos de políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação nas três esferas de governo. Tais conselhos possuem função fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e consultiva (BRASIL, 1988).

As “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26). A figura 3 demonstra como se estrutura o processo de formulação das Políticas Públicas.

**Figura 3** – O ciclo das Políticas Públicas



**Fonte:** Andrade (2016)<sup>6</sup>.

De acordo com Baptista e Rezende (2011), Najberg e Barbosa (2006), Viana e Baptista (2009) e Ribeiro (2009) apud Dalfior, Lima e Andrade (2015), as fases a seguir são fundamentais para compreender como ocorre o ciclo das Políticas Públicas:

**1. Formação da agenda:** É o início da elaboração da política pública, pois é no planejamento que se verificam, através de dados, os problemas existentes de caráter prioritário, bem como recursos disponíveis. Por ser de caráter flexível, nem tudo o que é colocado na agenda é realizado de imediato, dado que a realização do planejamento depende de fatores como avaliação do custo-benefício, estudo do cenário local e suas necessidades, recursos disponíveis, a urgência que o problema pode tomar por uma provável mobilização social, e a necessidade política.

**2. Formulação de políticas:** Nessa fase, apresentam-se soluções ou alternativas possíveis de solucionar um problema, através de propostas e planos, em que também são decididos os objetivos, programas, projetos e ações.

**3. Processo de tomada de decisão:** Fase de definição de recursos e prazo temporal da realização da ação da política.

<sup>6</sup> Informação e imagem disponíveis em: <https://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>. Acesso em: 10 maio 2021.

**4. Implementação:** Momento em que o planejamento é transformado em ação. É a fase de realização com direcionamento de recursos financeiros, tecnológicos, materiais e humanos para a execução da política.

**5. Avaliação:** Essa fase é determinante para as políticas públicas, posto que permite o controle e a supervisão da política, devendo ser realizada em todas as fases do ciclo, possibilitando a correção de possíveis falhas durante o processo; assim, a avaliação é fundamental para que ocorra o sucesso da ação.

Foi a fase 4, a da Implementação, que analisamos o PJJ. Considerando tratar-se de uma política educacional, buscamos saber em que direção ocorreu essa implementação no contexto do ProEMI na EEEM Girassol, entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla, por tratar-se de uma parceria público-privada.

Vázquez e Delaplace (2011, p. 36) vai mais além, afirmando que a política pública possui um ciclo de vida interminável e que é

[...] formada por sete processos: entrada do problema na agenda pública, estruturação do problema, conjunto de soluções possíveis, análise dos pontos positivos e negativos das mesmas, tomada de decisão, implementação e avaliação.

Assim, as tipologias das políticas públicas são instrumentos de classificação utilizados para interpretar e analisar dados referentes às mesmas, considerando sua complexidade. Desse modo, descrevemos algumas dessas tipologias nos quadros 3 e 4.

**Quadro 3** – Âmbito das Políticas Públicas Sociais

NO ÂMBITO DAS POLÍTICAS SOCIAIS	
Políticas compensatórias	São políticas implementadas ou patrocinadas pelo Estado com o objetivo de resgatar ou minimizar distorções sociais profundas. Ex.: políticas de cotas, políticas de demarcação de terras indígenas, etc.
Políticas emancipatórias	São políticas destinadas ao empoderamento e autonomização dos grupos sociais inicialmente vulneráveis, de tal maneira que ganham independência frente à ação do Estado.

**Fonte:** IGEPP ONLINE<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Conteúdo disponível em: <http://www.igepp.com.br>. Acesso em: 10 maio 2021.

**Quadro 4** – Classificação das Políticas Públicas com base em Theodore J. Lowi (1964)

Distributivas	Tem objetivos setoriais ou pontuais. Ex.: Implantação de hospitais, escolas, benefício de prestação continuada, bolsa família, etc.
Redistributivas	Tem por objetivo redistribuir rendas, alocando bens e serviços a segmentos específicos da sociedade. Ex.: Reforma agrária, distribuição dos <i>royalties</i> do petróleo, etc.
Regulatórias	Tem por objetivo regular determinado setor, estabelecendo obrigatoriedades, interdições e condições sob as quais podem e devem ser realizados determinados comportamentos. Ex.: Código de trânsito, Legislação Trabalhista, etc.
Constitutivas	As que lidam com procedimentos, definindo competências, regras de disputa política e elaboração de políticas públicas.

**Fonte:** Secchi (2012).

Dessa forma, conhecer a classificação das políticas públicas permite que o cidadão compreenda o que leva à adoção de uma política em detrimento de outra em nosso país. Assim, é necessário pontuar que estas possuem intencionalidades políticas, portanto, estão suscetíveis a mudanças de acordo com o movimento político. Para Saviani (2008, p. 7):

A política educacional diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação. Tratar, pois, dos limites e perspectivas da política educacional brasileira implica examinar o alcance das medidas educacionais tomadas pelo Estado brasileiro.

As políticas públicas educacionais referem-se a tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em relação à educação. Dessa forma, entende-se que são ações realizadas ou não no campo educacional, as quais partem do poder público, cujo objetivo principal é promover o bem comum e se materializar através de planos, programas e projetos. No Brasil, as políticas públicas educacionais têm mantido o foco de forma mais específica nas questões escolares, segundo o que é apontado no contexto histórico.

Diante do exposto, evidenciou-se que a influência do setor privado nas políticas educacionais brasileiras está firmada em uma organização coesa que apresenta interesses dos grupos hegemônicos com ideologias neoliberais. Como é uma rede formada por um grupo que possui o poder do capital e defende seus interesses, consegue fazer-se presente em diferentes espaços do governo, seja no executivo ou o legislativo, e ainda consegue influenciar a gestão pública com o seu modelo de gestão empresarial, como o que ocorreu por meio do PJF e sua implementação em um conjunto de escolas no país, como a EEEM Girassol.

A seguir apresentaremos o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, em seu contexto histórico brasileiro.

## 2.2 Ensino Médio no Brasil: Considerações gerais

A Educação Básica é permeada por dilemas, sendo elas: a garantia do direito à educação básica, universalização da educação básica, erradicação do analfabetismo e formação de professores.

A primeira reforma educacional nacional, realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, regulamentou e organizou o ensino secundário brasileiro fixando uma série de medidas, como: a ampliação de anos do ensino secundário e sua divisão em dois ciclos, currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência dos alunos às aulas, imposição de um sistema de avaliação dos discentes regular e sistematizada e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essa reforma foi efetuada através do Decreto nº 18.890/31, cujo objetivo era produzir estudantes secundaristas produtivos que atendessem a da sociedade capitalista que estava se consolidando naquele período (1930) (SAVIANI, 2014). Essa reforma é um marco histórico, pois rompeu com estruturas construídas nessa etapa de ensino ao longo da história, porém, não rompeu com a tradicional educação voltada para atender às necessidades das elites.

Com a “Reforma de Capanema de 1942 e 1943”, sob a consultoria de Roberto Mange e Lourenço Filho, foi instituído o conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, a saber: a) Lei orgânica do ensino secundário, de 1942; b) Lei orgânica do ensino comercial, de 1943; c) Leis orgânicas do ensino primário, de 1946. Nas leis orgânicas, firmou-se o objetivo do ensino secundário de formar as elites condutoras do país, a par do ensino profissional, este mais voltado para as necessidades emergentes da economia industrial e da sociedade urbana, ocorreu também a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) (SAVIANI, 2014).

Dentre as mudanças decisivas nessa etapa de ensino, encontram-se a Lei Federal nº 1.076/50, que permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. A plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, ocorreu com a efetivação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 2012).

Outro marco decisivo foi a promulgação da Lei no 5.692/71, que reformou a Lei nº 4.024/61, no que se refere ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Note-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginásial, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de oito anos (BRASIL, 2012).

Com relação ao 2º grau (correspondente ao atual Ensino Médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau. No entanto, a implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o Ensino Superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei no 7.044/82, tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau (BRASIL, 2012).

O marco histórico decisivo mais recente ocorreu com atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei Federal nº 9.394/96, que ainda vem recebendo sucessivas alterações e acréscimos. A LDB, em consonância com a Constituição Federal de 1988, define o Ensino Médio como uma etapa do nível denominado Educação Básica, constituído pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, sendo esta sua etapa final (BRASIL, 1988, 1996).

Dentre as alterações ocorridas na LDB (BRASIL, 1996), destacam-se

Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto (BRASIL, 2012).

De acordo com a LDB, a finalidade do Ensino Médio é a preparação para o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar.

Em 1998, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que destacam que as ações administrativas e pedagógicas dos sistemas de ensino e das escolas devem ser coerentes com princípios estéticos, políticos e éticos, abrangendo a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (BRASIL, 1998).

O Ensino Médio, sendo uma etapa da Educação Básica, faz parte desse cenário de desigualdades. Portanto, a LDB nº 9.394/96, no seu artigo 4º, inciso II, determina que é dever

do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB nº 9.394/96, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas para a educação brasileira, com vigência de dez anos, visando a garantir dentro desse espaço de tempo, dentre outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades, tanto sociais quanto regionais, a ampliação do atendimento na educação infantil, no ensino médio e no ensino superior (BRASIL, 2001).

Outro marco muito importante para o Ensino Médio foi a instituição e regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei nº 11.494/ 2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que não contemplava o ensino médio (BRASIL, 2007).

Outra política para essa etapa de ensino foi a instituição do Pacto Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, através da Portaria nº 1.140/ 2013, assim,

[...] MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação, [...] assumem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996, e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2013).

Portanto, o Pacto foi um compromisso firmado com foco na formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, bem como, a discussão com os professores de práticas que se alinhassem com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013).

Com relação especificamente à expansão do Ensino Médio, o PNE, em consonância com o que prevê a Constituição Federal, no seu artigo 208, traz a

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, p. 22).

Porém, para que haja essa expansão no Ensino Médio, as políticas públicas educacionais devem ser efetivadas desde a educação infantil, pois o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e, para chegar até ela, o aluno tem de passar pelas demais etapas. Assim, todo esse caminho percorrido por ele deve ser tratado com zelo por parte do Estado,

sendo necessário garantir também a permanência desses alunos e o aprendizado, para que não fiquem pelo caminho e consigam completar todo o processo da educação básica, e com êxito.

No entanto, os dados do quadro 5, abaixo, organizados e disponibilizados pelo MTPE, demonstram a situação do atendimento escolar dos 4 aos 17 anos no Brasil.

**Quadro 5** – Atendimento escolar dos 4 aos 17 anos

96% das crianças e jovens estão na escola;	1,5 milhão de brasileiros de 14 a 17 anos ainda estão fora da escola;
75,9% dos jovens com 16 anos concluíram o ensino fundamental;	¼ dos jovens com 16 anos não concluíram o ensino fundamental;
59,2% dos jovens com 19 anos concluíram o Ensino Médio.	A cada 100 jovens brasileiros de 19 anos, 41 não concluíram o Ensino Médio.

**Fonte:** Todos Pela Educação – Cenário da Educação (2017)

De acordo com os dados disponibilizados pelo Todos Pela Educação, ocorreram avanços com relação ao atendimento escolar dos 14 aos 17 anos, porém ainda há muito que melhorar, pois é muito expressivo o número de brasileiros em idade escolar que ainda estão fora da escola, bem como o número dos que já deveriam ter concluído o Ensino Médio. No entanto, “sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” (CURY, 2002, p. 169).

Diante desse contexto, apesar da essência dos interesses do TPE, esses são dados que sugerem reflexão e ação que venha de encontro às necessidades desses sujeitos, que têm sofrido com a falta de políticas educacionais eficazes, porém do ponto de vista da necessidade dos sujeitos que se constituem público-alvo dessa etapa de ensino:

Mas o alarmante é o que revela a última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) sobre a negação do direito ao ensino médio aos jovens brasileiros. São 18 milhões de jovens entre 15 e 24 anos estão fora da escola e 1.8 milhão, em idade de estar no ensino médio, não estão frequentando. Na faixa de entrar na universidade, 18 a 24 anos, 16,5 milhões de jovens, ou seja, 69,1% não estudam. **Pode-se concluir que o Brasil não tem de verdade ensino médio** (FRIGOTTO, 2013, p. 1, grifos do autor).

De acordo com o autor, a falta de estrutura do Ensino Médio, somada ao processo de mercantilização da escola, às concessões que o Estado faz às empresas privadas e à interferência que essas empresas privadas realizam dentro da escola, tem gerado ao longo da história da educação a desigualdade na escola básica (FRIGOTTO, 2013).

De acordo com Cury (2002), a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes é a mola insubstituível para a garantia do direito à Educação Básica, ofertada como um direito público do cidadão e não como mercadoria. Portanto, a preocupação com o acesso do jovem ao ensino médio, bem como sua conclusão e prosseguimento de estudos,

devem estar para além da preocupação mercadológica, pois se trata da garantia de um direito básico, social e subjetivo desse sujeito.

A partir do ano de 2016, governo de Michel Temer (2016-2019), surge um conjunto de políticas educacionais que se apresentam na contramão do PNE. Dentre essas políticas podemos citar a Emenda Constitucional n. 95,/2016, também conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, PEC do Teto, PEC 241, e PEC 55. Trata-se da limitação de gastos com despesas públicas brasileiras com validade prevista para 20 anos (BRASIL, 2016). A Reforma do Ensino Médio através da MP 746 a qual promove alterações na estrutura do Ensino Médio, como o ensino da arte e Educação Física que se tornam facultativos, torna-se obrigatório o ensino de Língua Inglesa, facultando outros idiomas. Assim, o currículo passa a ser composto pela:

[...] BNCC e pelos itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Apesar dos diversos protestos, a BNCC foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018, após ter sido homologada pelo MEC, deverá ser adotada por todas as escolas até 2022.

Na próxima subseção discutiremos as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), regulamentada pelo parecer do CNE/CEB nº 02/2012, cujo objetivo é normatizar o planejamento curricular das escolas, bem como dos sistemas de ensino. Para tanto, apresentamos um breve contexto histórico da conjuntura educacional brasileira, bem como o alinhamento da política educacional brasileira com premissas e orientações internacionais.

### 2.2.1 Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio – Parecer CNE/CEB nº 02/2012

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e para a educação profissional nascem dentro de um contexto histórico, em especial a década de 1990, em que o país e o mundo são marcados pela reivindicação do desenvolvimento econômico, competitividade e por retrocesso social. A atual conjuntura educacional brasileira tem convivido com discursos e ações que alinham a política de âmbito internacional e um dos processos que tem se buscado garantir é a globalização curricular, reforçando através da formação ofertada aos estudantes, o discurso de sociabilidade. Assim, “Não sem contradições,

mas sob o espírito inovador do capitalismo, geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 14).

As DCNEM foram instituídas em um contexto histórico dualista e oscilante de políticas públicas educacionais. Citamos como marcos regulatórios dentro desse contexto, a instituição da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), que permite o desenvolvimento da educação profissional, resguardando em primeiro lugar a formação geral em nível médio; o Decreto nº 2208/97 (BRASIL, 1997) que impossibilitou a integração da educação profissional com o ensino médio, ficando compreendida nos níveis: básico – destinado a qualificação e requalificação de trabalhadores, independente de escolaridade; técnico – destinado a habilitar alunos matriculados no ensino médio profissional ou egressos deste; tecnológico – correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinado a egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997). Com o Decreto nº 5154/04, essa possibilidade de integração da educação profissional com o Ensino Médio retorna (BRASIL, 2004).

A Resolução nº 2/2012 define as DCNEM e, a partir delas, o sistema de ensino e as unidades escolares devem fazer sua organização curricular. As DCNEM articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCN), reunindo princípios e fundamentos e procedimentos do Conselho Nacional de Educação (CNE) para orientar políticas públicas educacionais abrangendo a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios na elaboração, planejamento, implementação e avaliação das propostas curriculares das unidades escolares que ofertam o Ensino Médio (BRASIL, 2012).

Conforme descrito no art. 4º da Resolução nº 2/2012, as unidades escolares que ofertam o Ensino Médio devem estruturar seus Projetos Políticos Pedagógicos considerando as finalidades previstas na LDB (BRASIL, 1996) seção IV, art. 35 devem realizar:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática (BRASIL, 2012).

Neste sentido, é fundamental que seja garantido ao estudante do Ensino Médio um Projeto Político Pedagógico que esteja pautado no que prevê a Resolução nº 2/2012, que define as DCNEM bem como conforme LDB, estando previstos os objetivos, diretrizes e ações que contemplem a formação dos educandos (BRASIL, 2012). No entanto, de acordo com Frigotto e Mota (2017), a concepção humana da qual trata o texto foi pensada para

atender às necessidades do mercado, pois pontua que o estudante deve adquirir os conhecimentos que os tornem capazes de atender às demandas do capital. Segundo os autores:

Enfatiza os conhecimentos úteis que o estudante deve adquirir para impulsionar a produtividade dos setores econômicos, a fim de potencializar a competitividade nos mercados local e internacional, ou para criar condições de empregabilidade, isto é, desenvolver habilidades e competências que potencializem a inserção do indivíduo no mercado de trabalho (FRIGOTTO; MOTTA, 2017, p. 358).

O art. 5º Resolução nº 2/2012, dispõe da forma de organização e oferta do Ensino Médio, a saber:

I - formação integral do estudante; II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; IV - sustentabilidade ambiental como meta universal; V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012).

A integração da educação deve ocorrer em quatro dimensões:

§ 1º O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência. § 2º A ciência é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade. § 3º A tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida. § 4º A cultura é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012).

Compreendemos a partir de Araújo (2013), a educação na perspectiva de formação ampla para os sujeitos, que defende a proposta de ensino integrado em que seu conteúdo político-pedagógico apresente comprometimento com práticas formativas integradas, no sentido de promover a formação completa desses sujeitos, compreendendo a sua totalidade. Com relação ao currículo, no Art. 6º,

[...] é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioafetivas (BRASIL, 2012).

Alguns pontos observados nas DCNEM: 1) são influenciados pelas ideias propostas a partir do Relatório de Delors, com base nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; 2) sustentam a flexibilização curricular, perpassam pela alteração do currículo, organização do tempo e do espaço e ações pedagógicas que serão desenvolvidas pela escola; 3) reconhecem a necessidade de promover a educação integral dos alunos; 4) instituem pressupostos teóricos, a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho, bem como compreende o trabalho e a ciência como princípio educativo (BRASIL, 2012). Nesse contexto, encontra-se o PJJ, que apresentava uma perspectiva da lógica de mercado, visando o produto, a formação de sujeitos que atendessem às demandas do capital, uma formação fragmentada, pautada na técnica, no controle e na busca pela eficácia, dentro dos moldes do modelo gerencial.

As DCNEM fazem parte de um processo de alinhamento da política educacional brasileira com as premissas e orientações internacionais, reforçada a partir da década de 1990, em que o processo de Reforma do Estado foi consolidado de acordo com as necessidades observadas a partir das transformações no campo econômico, político e de produção. No entanto, de acordo com análise das DCNEM, a indicação é de que, apesar de apresentar contradições em seu conteúdo no sentido de apresentar elementos que podem ser contraditórios à emancipação plena dos sujeitos, por outro lado, disciplina a formação integral, possibilitando o debate acerca da necessidade de se realizar uma educação omnilateral.

A partir das DCNEM, outras políticas públicas educacionais foram implantadas, como é o caso do ProEMI e do PJJ. O ProEMI foi um programa disponibilizado para as escolas de Ensino Médio, cujo objetivo era a formulação do Redesenho Curricular, uma proposta de integração curricular por meio de macrocampos. De acordo com a proposta, o currículo do Ensino Médio deveria ser organizado em sua totalidade, a partir de um eixo comum: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL, 2012). Com relação ao Documento Orientador do ProEMI (2009), Silva e Jakimiu (2016) citam duas vertentes no discurso curricular do ProEMI, a primeira está firmada no discurso das “competências”, a partir das DCNEM, e a segunda, assumida no governo do PT, apresenta a perspectiva de formação ampla, um projeto de formação integrada que considera os sujeitos na sua totalidade e que possui como base a formação unitária.

Considerando que a construção do currículo não é algo desinteressado, já que a “[...] direção que assume a relação trabalho e educação nos processos formativos não é inocente” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17), entendemos que a escola é uma instituição fundamental

para a construção da hegemonia da classe trabalhadora, a partir de esforços pedagógicos desenvolvidos com fins educativos, com vistas a propiciar a formação integral. Isso se deve ao fato de que compreendemos que a ação didática é um objeto de disputa hegemônica entre capital e trabalho.

Dentro dessa conjuntura, encontram-se os efeitos das lutas que têm sido travadas ao longo da história e efetivadas no “conjunto de relações sociais, sendo parte da luta hegemônica entre capital e trabalho” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 17).

A partir do exposto, na próxima seção apresentaremos uma discussão acerca dos elementos que envolvem a construção histórico-social do Ensino Médio e a influência das políticas públicas educacionais no contexto da disputa entre capital e trabalho.

### 2.2.2 Ensino Médio no contexto da disputa entre capital e trabalho

O Ensino Médio no Brasil, historicamente, é caracterizado pela dualidade estrutural que se fundamenta na divisão social do trabalho, em que os homens são distribuídos para o desenvolvimento de funções manuais e intelectuais a partir dos interesses de um modo de produção excludente. De acordo com esse contexto, sua evolução está pautada na formação de mão de obra qualificada para suprir as necessidades do mercado econômico.

De acordo com Nascimento (2007), a economia brasileira foi constituída baseada no trabalho escravo e em uma sociedade escravagista. O trabalho manual era atribuído aos escravos e as pessoas da classe pobre e a educação era destinada aos membros da elite “para exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais” (NASCIMENTO, 2007, p. 79). Nas últimas décadas do século XIX, essa situação começa a mudar a partir do processo de abolição da escravatura, da chegada dos imigrantes para trabalhar em regime assalariado, da Proclamação da República e do processo de industrialização. Segundo Nascimento (2007, p. 79) houve também “[...] a ampliação das influências externas dentro do processo de expansão do capitalismo internacional”. Com essa nova fase promovida pelo capitalismo monopolista imperialista, promoveram-se transformações à nível mundial, chegando aos países subdesenvolvidos que se tornaram mercados de exploração.

Ainda de acordo com Nascimento (2007), essas transformações políticas e econômicas ocorridas nos séculos XIX e XX demoraram a refletir em mudanças significativas para o Ensino Médio. A mudança do regime político para o regime republicano, em 1889, deu início a uma fase de conflitos econômicos e políticos entre os grupos dominantes da agro-exportação e urbano-industriais que só findou em 1930 com o processo de industrialização do Brasil,

finalizando o período da agroexportação com o período de consolidação da ordem econômico-social capitalista brasileira.

Assim, de acordo com Nascimento (2007), conforme o processo de industrialização cresceu, o processo de reprodução internacional do capital se instalou no Brasil e ocorreu o aceleramento da industrialização e urbanização, o que provocou o aumento da necessidade de formação educacional, independentemente da classe social. Para atender às necessidades do campo industrial em busca de mão-de-obra qualificada, surgem então as reivindicações das elites intelectuais e dirigentes políticos em prol da reforma e expansão do sistema educacional brasileiro.

Nesse contexto, o processo de evolução e de expansão educacional passou por três momentos: 1) a crise da economia agro-exportadora nas duas primeiras décadas do século XX; 2) reformulação efetiva do sistema educacional pelo Estado (1930-1946), através da Reforma Francisco Campos (1931-1932) e das Leis Orgânicas do Ensino (1942-1946); 3) com a redemocratização do país que iniciou em 1946, reacendendo “[...] os debates em torno das funções da escola, organizados em dois grupos, de um lado os progressistas e de outro os conservadores, liderados pelos educadores católicos na defesa da escola privada” (NASCIMENTO, 2007, p. 80).

Ainda do ponto de vista histórico, o ano de 1930 foi marcado pelas lutas ideológicas sobre as formas de condução do governo que ficou conhecida como a “Revolução de 30”. A partir da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, nesse mesmo ano, sob o comando de Francisco Campo, vários decretos foram assinados, dentre eles os que dizem respeito ao Ensino Médio secundário (Decreto nº 19.890/1931) que organizou o ensino secundário em duas etapas: fundamental, que oferecia formação básica geral de cinco anos e complementar de dois anos, o qual oferecia cursos propedêuticos articulados ao curso superior (pré-jurídico, pré-médico, pré-politécnico); e o ensino comercial (Decreto nº 20.158/1931). Em 1932 ocorreu o Manifesto dos Pioneiros da Educação nova, que defendia a bandeira de uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita (NASCIMENTO, 2007).

Nessa conjuntura, evidenciamos que apesar da Reforma de Francisco Campos ter trazido pontos positivos como a organização do ensino secundário, por exemplo, um dos pontos negativos foi esse ensino ter se tornado uma educação para a elite, devido ao seu caráter enciclopédico e os níveis de exigências para a aprovação dos estudantes.

Nesse contexto, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) redigiu uma Carta Outorgada de 1937 suprimindo os avanços conquistados pelos educadores progressistas, desobrigando o Estado de manter e expandir o ensino público. Essa carta confirmou o

dualismo entre o ensino propedêutico e o profissional deixando explícito que a função do ensino profissional era para atender a classe pobre e o ensino secundário para as elites. Dando continuidade a essas mudanças, o Ministro da Educação Gustavo Capanema, em 1942, deu início às reformas denominadas Leis Orgânicas do Ensino, em que o ensino propedêutico foi estruturado em: primário e secundário, e o ensino técnico-profissional em: industrial, comercial, normal e agrícola. Esses cursos da formação profissional não davam acesso ao curso superior, assim, com base na Lei Orgânica do Ensino Secundário, foram extintos os cursos complementares sendo substituídos por cursos médios de 2º ciclo, conhecidos como cursos colegiais, com três anos de duração e com o objetivo de preparar os estudantes para o nível superior (NASCIMENTO, 2007).

De acordo com Nascimento (2007), a organização da divisão técnica e social do trabalho era baseada no *taylorismo e fordismo*, com vistas a atender ao desenvolvimento industrial. Dessa forma, criou-se o SENAI (1942) e o SENAC (1946), constituindo-se a oficialização da transferência da responsabilidade pela formação da mão de obra qualificada do Estado para o setor privado. Com isso, os empregadores passam a se responsabilizar pela formação profissional dos trabalhadores. O sistema de ensino profissional para a indústria teve como base a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942) em que o objetivo era atender aos anseios da indústria por mão de obra qualificada. A partir disso, essa lei oficializou a dualidade no ensino, pois destinou o ensino secundário para a preparação para o nível superior e o ensino profissional para a formação de mão de obra qualificada para atender as necessidades da indústria.

Com a aprovação da LDB através da Lei nº 4024/1961, o Ensino Médio passou a ser estruturado em: ginásial (quatro anos) e colegial (três anos), e a abranger o ensino profissional e o técnico. Assim,

A política educacional do governo militar para o Ensino Médio tem uma visão utilitarista, sob inspiração da “teoria do capital humano”, ao pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema operacional, subordinando a educação à produção. Desta forma, a educação passava a ter a função principal de habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho (NASCIMENTO, 2007, p. 83).

Nesse sentido, de acordo com Frigotto (2010), a organização da educação brasileira foi realizada com vistas a atender a necessidade do mercado, da expansão capitalista, que pretendia ter mão de obra qualificada e, assim, garantir o aumento da produção econômica. Ou seja, “O que a teoria do capital humano evade e esconde são as relações capitalistas efetivas de produção, cuja lógica é, ao mesmo tempo, de acumulação, concentração e exclusão” (FRIGOTTO, 2010, p. 17). Nesse mesmo sentido, o autor afirma que,

A década de 1970 demarca, sem dúvida, o início das políticas educacionais na América Latina vinculadas pelo vesgo reducionista do economicismo e resultante tecnicismo e cuja operacionalização se efetiva mediante a fragmentação dos sistemas educacionais e dos processos de conhecimento (FRIGOTTO, 2010, p. 16).

Dessa forma, essa foi uma década que o governo objetivou o desenvolvimentismo. Isso, pois, o país entrou em uma fase de industrialização e crescimento econômico acelerado, coocorrendo a fragmentação no sistema educacional desde a organização, processo de ensino e avaliação, que acabou segregando a classe pobre com uma oferta de ensino voltada para a formação que atendesse às necessidades do mercado. Aos alunos da classe trabalhadora restava uma mínima acrítica, que gerasse trabalhadores que dessem resultados para a economia, formando uma grande massa manipulada pelas ordens da política ditatorial e da economia.

Para a economia burguesa não interessa o homem enquanto homem, mas enquanto um conjunto de faculdades a serem trabalhadas para que o sistema econômico possa funcionar como um mecanismo. As duas características básicas exigidas deste homem desprovido de si mesmo enquanto totalidade, são a nacionalidade do comportamento e o egoísmo (FRIGOTTO, 2010, p. 70).

A partir desse cenário ocorre a reforma do Ensino Médio, através da Lei nº 5692/71, que foi criado o ensino de 1º e 2º Graus obrigatoriamente profissionalizante, em que o objetivo era que esses alunos, em sua maioria, saíssem direto para o mercado de trabalho e, assim, a pressão por vagas no ensino superior diminuiriam. Entretanto, o objetivo não foi alcançado, pois não havia recursos materiais e financeiros suficientes por parte do governo (NASCIMENTO, 2007).

Assim, a década de 1990 foi um marco com relação a mudanças estruturais no Brasil e a inserção do país no mercado mundial, com a globalização. Com a internacionalização da economia brasileira, a educação tornou-se um fator determinante para a economia na competitividade entre os países, ocorrendo, então, as reformas com fortes influências dos Organismos Multilaterais. Dessa forma, “a educação passa, então, a constituir-se em um dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda” (FRIGOTTO, 2010, p. 51).

Diante do exposto, evidenciamos que a dualidade no Ensino Médio é um processo histórico e está concentrada no contexto da disputa entre capital e trabalho. Porém, o próprio processo histórico nos mostra também a necessidade de luta, de resistência para a construção de um Ensino Médio que promova a formação integral dos estudantes, uma vez que, de acordo com Frigotto (2010, p. 40):

A luta por uma escola de qualidade e a serviço da classe trabalhadora é, em última instância, um aspecto da luta mais ampla pela transformação das relações sociais de produção de existência, que têm como produto a desigualdade orgânica, o não trabalho, o parasitismo e a exploração.

Com isso, as políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio têm se constituído em um contexto voltado para a relação entre capital e trabalho, atendendo, contudo, aos interesses do capital com a preocupação em suprir as necessidades do mercado, em gerar lucro, o que expressa a contradição entre capital e trabalho. Assim, evidenciamos que ao longo do processo histórico da constituição do Ensino Médio brasileiro, várias políticas educacionais foram prescritas através de leis, decretos, programas e projetos. Dentro do processo de contradição também, ao longo do processo, houve intervenções significativas nessas políticas por parte dos sujeitos que as implementaram no contexto da sua realidade escolar, como é o caso do ProEMI/JF.

Na próxima subseção trataremos da relação dos Organismos Multilaterais com o ProEMI/PJF.

### **2.3 Organismos multilaterais, Programa Ensino Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro**

Nesta subseção, abordamos a relação acerca dos Organismos Multilaterais (OMs) com programas e projetos voltados para a educação brasileira, como é o caso do ProEMI/PJF, considerando que são políticas educacionais pensadas para o Ensino Médio público, última etapa da Educação Básica, em que a maioria dos estudantes que a compõem são jovens. É o alinhamento dos OMs com as políticas educacionais, ambas com interesses distintos, que dão origem a parcerias como a do ProEMI/PJF, o que nos remete a investigar quais foram as orientações para sua implementação nos documentos que norteiam essa política educacional pública. Além disso, nos voltamos a investigar quais foram as contradições do ProEMI que existiram em relação ao PJF quanto aos processos formativos ofertados aos jovens do Ensino Médio que foram inseridos nessa política educacional.

Ademais, essa relação dos OMs com a educação brasileira se fortalece a partir da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em que foram estabelecidos compromissos mundiais firmados através de um documento com definições de novas abordagens a respeito das necessidades básicas de aprendizagem e metas a serem atingidas. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, no artigo sétimo, estabelece que “novas e crescentes articulações

e alianças serão necessárias [...] entre as organizações governamentais e não governamentais, com o setor privado” (UNESCO, 1990).

Os autores Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) apontam que os Organismos Multilaterais são entidades criadas pelas principais nações do mundo que atuam nas mais diferentes áreas, como política, economia, educação, saúde, segurança, emprego e renda, nos países considerados com baixa escolaridade. Com atuação no Brasil, citamos como mais relevantes a Organização das Nações Unidas (ONU), criada pelos países que venceram a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de manter a paz e a segurança internacional; a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), criada em 1945 com o objetivo de contribuir com a paz através da educação, da ciência e da cultura; a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), fundada em 1961 com o objetivo de articular políticas públicas entre os países mais ricos do mundo; a Organização Mundial da Saúde (OMS), fundada em 1948, subordinada à ONU, com sede em Genebra, Suíça, cujo objetivo é alcançar o maior grau possível de saúde para todos os povos, elabora estudos sobre combate de epidemias e coordena as questões sanitárias internacionais; a Organização dos Estados Americanos (OEA), criada em 1948, com sede em Washington, EUA, cujo objetivo é fortalecer a cooperação, garantir paz e segurança na América e a promoção da democracia; o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cujo objetivo é de conceder empréstimos e assistência técnica aos países membros considerados menos avançados no mercado econômico; o Fundo Monetário Internacional (FMI), criado para promover a estabilidade monetária e financeira no mundo, através de empréstimos para países em dificuldades financeiras, sendo necessário que o país financiado cumpra metas macroeconômicas, tais como reforma tributária, desregulamentação, privatização e concentração de gastos públicos em educação, saúde e infraestrutura; Organização Mundial do Comércio (OMC), cujo objetivo é desenvolver a produção e o comércio de bens e serviços entre os países-membros; Organização Internacional do Trabalho (OIT), com sede em Genebra, Suíça, que possui uma rede de escritórios em todos os continentes, com objetivos comuns a seus membros de pleno emprego, proteção no ambiente de trabalho, remuneração digna, formação profissional, aumento do nível de vida e possibilidade de negociação coletiva de contratos de trabalho. Reiteramos aqui que esses Organismos Multilaterais estão a serviço do projeto neoliberal, na busca pela formação de competências nos jovens do Ensino Médio para atender ao sistema econômico do capital, bem como o processo de globalização.

### 2.3.1 A atuação do Banco Mundial no contexto das políticas públicas educacionais

O Banco Mundial (BM), fundado por John Maynard Keynes e Harry Dexter White, em 27 de dezembro de 1944, é uma instituição financeira internacional que efetua empréstimos a países em desenvolvimento. Sua política é macroeconômica e globalizante, possuindo 186 países como membros e localiza-se em Washington, Estados Unidos da América (EUA). É uma instituição internacional que surgiu da conferência de Bretton Woods (1944) para atender às necessidades de financiamento da reconstrução dos países devastados pela Segunda Guerra Mundial. O nome oficial era Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

O BM possui estrutura semelhante à do FMI, com um comitê de governança composto pelo Ministro de Estado, Secretário-Geral das Relações Exteriores, secretários e chefe de gabinete do Ministro de Estado, para:

[...] discutir e deliberar, formalmente a respeito de temas de gestão transversais à atividade das unidades do Ministério no Brasil e no exterior, como planejamento estratégico, sistemas de monitoramento de desempenho, políticas de governança, sistemas de gestão de riscos e de controles internos e iniciativas voltados à eficiência e à economicidade na implementação da política externa (BRASIL, 2020, s/p).

No entanto, havia demandas não atendidas pelo BIRD e, para atendê-las, surgiram outras instituições, como a Corporação Financeira Internacional – CFI (1956), a Associação Internacional de Desenvolvimento – AID (1960), o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos – CIADI (1966) e a Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – AMGI (1988).

Pertencente ao Sistema ONU, o BM propaga como sua missão a diminuição da pobreza extrema e o combate à desigualdade social, voltado para os países em desenvolvimento e atuando na educação da primeira infância, educação básica, educação profissionalizante e educação superior.

De acordo com Oliveira (2006), a grande preocupação do BM consiste em garantir o desenvolvimento econômico e aumentar o lucro no mercado de trabalho. Para tanto, vale-se do princípio da competitividade, em que o crescimento de trabalhadores capacitados sob o viés do mercado significa maiores disputas por vagas de trabalho e, conseqüentemente, menores salários, dada a falta de espaço para todos no mercado de trabalho formal.

Nesse sentido, a partir de Frigotto (2006), compreendemos que para o BM a educação está diretamente relacionada com a Teoria do Capital Humano, pois ele considera a educação

o principal instrumento de combate à pobreza, relacionando-a com o uso produtivo do trabalho a favor do sistema capitalista no âmbito da globalização.

É a partir da década de 1990, preocupado com o crescimento econômico, que o BM passa a financiar projetos educacionais por meio de empréstimos para países considerados subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil, dentro de uma política de prestação de serviços sociais que enfatizam a redução da pobreza por meio da educação e fomentam o capital humano em favor do crescimento da economia globalizada, pautada na competitividade e na produtividade. Em seus documentos, o BM apresenta um discurso de pretensão de combate à pobreza, porém, observamos que suas ações são a partir de políticas focais, de baixo custo e de curto prazo, o que é bem característico da política neoliberal.

No Brasil, o ápice das reformas neoliberais ocorreu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Destacaram-se enquanto reformas estruturais e neoliberais: a redução da participação do Estado na economia, a abertura da economia dos mercados, o aumento das taxas de juros, a redução do apoio estatal às empresas nacionais, o câmbio flutuante e o investimento social relativamente baixo. Dentro desse contexto neoliberal, foram desenvolvidos projetos no campo educacional, em parceria com o BM, tais como: FUNDESCOLA (1998), Projeto Educação Básica I (2001-2003) e Projeto Qualidade da Educação Básica (2002) (VIGEVANI; OLIVEIRA; CINTRA, 2003).

De acordo com Junior (2015), o BM compreende que a educação abarca várias instituições, dentre elas, as formais, informais e iniciativas privadas, o que é essencial para que, por meio destas, o BM internalize seus valores de mercado na educação através de prescrições de competências que inculcam nos sujeitos a naturalização da pobreza, bem como a responsabilização pelo seu sucesso ou insucesso dentro da classe a que pertence, desresponsabilizando o sistema capitalista pelas mazelas sociais.

Ainda de acordo com o autor, com foco no livre desenvolvimento do mercado, o BM investiu em crescimento no financiamento de projetos de infraestrutura e projeto social, bem como sua influência nas políticas públicas educacionais brasileiras. Assim, promoveu: 1) a influência do BM nas políticas públicas brasileira, exercida de maneira gradativa com a tentativa de pacificar os sujeitos; 2) o foco no ensino primário (1980/1990); 3) a expansão do Ensino Médio a partir dos anos 2000, visto que essa é uma etapa de ensino considerada pelo sistema capitalista fundamental para o desenvolvimento da economia; 4) a “cooptação” e investimento na formação dos seus intelectuais orgânicos em instituições de países parceiros.

Neste sentido, o Projeto Jovem de Futuro, objeto dessa pesquisa, está intrinsecamente articulado com as propostas do BM, pois conforme o Instituto Unibanco (INSTITUTO

UNIBANCO, 2011), trata-se de um projeto que aborda uma tecnologia educacional, desenvolvida e testada pelo IU e validada pelo MEC, voltado para a Gestão Escolar para Resultados de aprendizagem (GEpR) e tendo como público alvo os estudantes de escolas públicas de Ensino Médio, através do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), passando, posteriormente, a ser denominado ProEMI/JF. Assim, parcerias público-privadas como essa apontam para a minimização do papel do Estado, bem como “um imbricamento de interesses, influências e participação de organizações não governamentais, empresas privadas e organismos multilaterais que constituem redes de políticas públicas” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 27).

De acordo com Junior (2015), o BM apresentou, através de documento, uma nova estratégia com relação à política educacional, focando mais as aprendizagens e competências, intensificando os processos de *mensurações de resultados e impactos*, mas sem alteração no contexto social vivido pelos aprendizes e com investimento no setor público, em prol de melhorias da estrutura das escolas, no salário dos professores e na luta por políticas que permitam aos jovens permanecerem na escola. Para o autor:

[...] concluída em fevereiro de 2011 definirá e moldará o trabalho do Banco Mundial no decênio 2010-2020. Em janeiro de 2010 a Comissão sobre Eficácia do Desenvolvimento (CODE) do BM definiu para a nova estratégia “um maior enfoque na aprendizagem e competências, fortalecimento de instituições e sistemas educacionais, mensuração de resultado e impacto” (WORLD BANK, 2010, p.01 apud JUNIOR, 2015, p. 103).

Conforme enfatiza o documento acima citado, há um enfoque do BM na aprendizagem, na competência e nos resultados, das instituições educacionais públicas, corroborando com as diretrizes do Projeto Jovem de Futuro e Banco Mundial. Portanto, a articulação dos objetivos, estratégias e metas dessas instituições com modelos de gestão gerencial que vem tomando corpo dentro da escola pública. Ainda,

A articulação das fundações e institutos privados converge para a proposição de um projeto de educação homogêneo, no qual exista uma educação de qualidade desigual para a classe trabalhadora e para a classe dominante. Essa articulação segue o roteiro, os objetivos e as diretrizes contidas nos documentos publicados pelos Organismos Multilaterais (SOUSA, 2019. p. 29).

Diante do exposto, observamos que tanto o BM quanto o PJF/IU apresentam afinidades entre eles, porém, no que concerne à proposta de política educacional ofertada, apresenta contradição entre o discurso e a prática. No quesito do discurso, defendem um processo de desenvolvimento humano com garantia de educação de qualidade acessível a todos, porém, na prática, a preocupação com o ensino de competências está atrelada às

necessidades do mercado para favorecer o capital. Assim, a proposta de redução de custos no setor educacional evidencia que seu principal objetivo é a formação do capital humano a serviço do projeto neoliberal.

Na próxima subseção apresentaremos mais elementos que contribuem para compreender a relação público-privada, a qual deu origem a parceria ProEMI/JF, bem como a organização do Conselho de Governança da IU, a relação destes com o MEC, a diferença de conteúdos entre as duas propostas (ProEMI/PJF) e o conflito de interesses entre ambas.

### 2.3.1.1 A influência dos Organismos Multilaterais na implementação do ProEMI/PJF no sistema educacional público

Nesta subseção, iremos discorrer acerca dos Organismos Multilaterais, ao Programa Ensino Médio Inovador e ao Projeto Jovem de Futuro, discutimos a relação entre público e privado no contexto educacional. Dessa forma, discorreremos sobre as implicações dessa relação para o Ensino Médio público, bem como apresentamos os principais organismos multilaterais com atuação no Brasil, discutindo seus objetivos e funções, como o Programa Ensino Médio Inovador no seu contexto histórico e o Projeto Jovem de Futuro e a Gestão Escolar para Resultados no seu contexto histórico. Assim, trata-se da relação público-privado entre o MEC e IU e da implementação do Projeto Jovem de Futuro na Escola Girassol, utilizando como principais aportes teóricos os seguintes autores: Shiroma e Evangelista (2014), Frigotto (2010), Peroni e Caetano (2015) e Peroni (2013).

O Ensino Médio público destinado às classes populares é uma política pública fundamental para a formação social da juventude. Entretanto, durante sua constituição histórica, ele não foi tratado como prioridade pelo Estado. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (BRASIL, 1996), ele foi integrado à Educação Básica, dispondo, no seu artigo 4º, inciso I, sobre “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Posteriormente, através da Lei nº 12.061/2009, que alterou o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, o Estado “passa a assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público”.

O Governo Federal, através da Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998, estabelece o seguinte:

[as] DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar

integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho (BRASIL, 1998).

O desdobramento dessas diretrizes dá origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a partir destes nasceram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). Trata-se de documentos que ordenam políticas públicas educacionais baseadas no plano geral, até chegar às escolas através das intervenções a partir de orientações com relação à prática pedagógica do professor. Nesse sentido,

Os argumentos em torno da reforma curricular nesse momento estavam fundados na pretensão de que a escola se voltasse ao atendimento das demandas oriundas das transformações nos processos de produção de mercadorias e serviços. A incorporação de tecnologias de base microeletrônica e a gestão do trabalho, conforme o modelo toyotista, divulgavam, no campo da formação para o trabalho, uma série de características que deveriam ser portadas pelos trabalhadores, desde a capacidade de aprender permanentemente, fazer usos mais complexos e diversificados da linguagem oral e escrita e assumir atitudes de maior protagonismo, tendo em vista participar de processos interativos na gestão do processo de produção. Tais habilidades profissionais compuseram o chamado “modelo de competências”, que foi associado, no Brasil, não apenas às políticas de currículo para a formação profissional, mas, também, para a educação geral básica. Encontramos essa associação nos documentos dos Parâmetros e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998, e, também, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que afirmavam, reiteradamente, que a lógica de organização curricular com base nas clássicas disciplinas não mais atendia às exigências do mundo produtivo (SILVA; SCHEIBE, 2017 p. 22-23).

A partir do exposto e concordando com as autoras, o documento PCNEM indica prescrições com a finalidade de que a educação atendesse ao contexto político daquela década, em que houve a consolidação do neoliberalismo no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), cujo cenário era de globalização econômica e competitividade. Dessa forma, o governo buscou colocar o sistema educacional a serviço do capital e as mudanças ocorridas na educação nesse período foram estratégias para a reforma do Estado no campo político, institucional e econômico. Ou seja,

[...] os novos conceitos abundantemente utilizados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

É nesse conflito de interesses que consiste a relação público-privada, fortalecida na década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002),

mediada pela Reforma do Estado através da criação do Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), com a retomada da Teoria do Capital Humano (TCH) e a ligação de ambas à reestruturação produtiva, a qual modifica as relações de trabalho. Dessa forma, se exige que o trabalhador seja mais flexível e competitivo, moldado de acordo com as exigências do mercado e, “[...] cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a teoria do capital humano, com um rosto, agora, mais social” (FRIGOTTO, 2010, p. 154).

Diante disso, entendemos que é nesse contexto socioeconômico que há o afloramento dos interesses dos Organismos Multilaterais (OMs), considerando que se trata de uma organização composta pelas principais nações do planeta, denominados países-membros que se pautam em objetivos comuns, sendo instituições de grande porte, cada uma atua na sua área, porém, colaborando em conjunto com as demais. Na organização documental, os OMs apresentam um discurso que sugere à *sociedade civil* que o trabalho em conjunto que desenvolvem é voltado para o bem comum e para a diminuição da desigualdade social. Apesar de esses organismos apresentarem atuação em diferentes áreas da atividade humana, sua concentração tem ocorrido, principalmente, na educação escolar e, especialmente, no Ensino Médio público, uma vez que esta etapa de ensino lida diretamente com a formação das juventudes da classe trabalhadora. Assim sendo, os “anos de 1990 registram a presença dos organismos internacionais que entram em cena em termos organizacionais e pedagógicos, marcados por grandes eventos, assessorias técnicas e farta produção documental” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 97). De acordo com Frigotto e Ciavatta (2003, p. 122),

[...] no campo educacional a “era Cardoso” foi de um retrocesso tanto organizativo como em termos pedagógicos. A atual LDB resultou do desprezo do Executivo ao longo processo de elaboração da Lei (de 1988 a 1996) pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. O Conselho Nacional de Educação teve sua composição alterada para lhe retirar as prerrogativas de deliberação e submetê-lo às decisões do MEC. O Plano Nacional de Educação da sociedade brasileira, à semelhança da LDB, foi preterido pelo expediente questionável de o Executivo não respeitar sua precedência na entrada no Congresso. O ensino fundamental sofreu as imposições dos PCNs e da “promoção automática” que, aplicada a todas as séries, elevou as estatísticas oficiais, mas não os níveis de conhecimento dos alunos (o que veio a ser demonstrado pelas últimas avaliações levadas adiante pelo SAEB). A reforma do ensino médio e técnico foi imposta pelo Decreto nº 2.208/97 e pela Portaria nº 646 de 1997 à revelia da resistência de muitas escolas ao conjunto de medidas que alteraram profundamente suas instituições. Os PCNs também foram construídos pelo alto, por uma comissão de especialistas que ignoraram décadas de debates dos pesquisadores e educadores da área. Sequer se levaram em conta as Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação.

Diante do resultado evidenciado após o segundo mandato do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), conforme análise dos autores acima citados ficou

para o seu sucessor na presidência o desafio de superar tais retrocessos e alargar a concepção de educação, trazendo para o centro da discussão as necessidades dos sujeitos. Com isso, esperava-se considerar as proposições realizadas pelas “instituições científicas, culturais, sindicais e políticas”, que lutam por uma “escola pública, universal, laica, gratuita, democrática e, portanto, unitária” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 122).

Assim sendo, o cenário político brasileiro muda com o início do governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores - PT (2003 – 2011), pois

[...] Lula havia sido derrotado três vezes e tirou lições fundamentais dessas derrotas. Em primeiro lugar, se deu conta de que o combate a inflação havia sido incorporado pelos brasileiros como uma conquista que deveria ser mantida. Em segundo lugar, que essa conquista não bastava para melhorar a situação social da massa da população, que, portanto, o equilíbrio das contas públicas tinha de ser feito em função de arrecadar recursos para as políticas sociais e para fazer a economia voltar a crescer. Em terceiro lugar, que sem obter a maioria no Congresso não conseguiria governar. Que para obter essa maioria, teria de fazer alianças, que resguardasse os objetivos fundamentais do governo (a prioridade das políticas sociais, de integração regional, o resgate do papel ativo do Estado) e com concessões em outros temas. Com isso, a esquerda conquistaria a hegemonia política para governar (SADER, 2019, p. 134-135).

De acordo com Sader (2019), nesse novo contexto grandes avanços ocorreram nas políticas públicas com relação à educação. Dentre as mudanças, encontramos a expansão das universidades públicas, através da criação de novos *campi* universitários, programas como Universidade para Todos (Prouni) e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES). Os debates em torno das finalidades do Ensino Médio foram impulsionados e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) passa por uma revisão a partir do Decreto nº 154/2004 que deixou a opção para as redes de ensino em manter a separação entre Ensino Médio regular e profissional, além da concomitância e da integração, assim, passando a ser possível a oferta do Ensino Médio integrado (EMI) com uma perspectiva teórica divergente das DCNs do período anterior. Nesse sentido,

As bases conceituais do EMI estavam estruturadas na ideia do trabalho como princípio educativo, no conceito de formação politécnica e em um eixo de organização curricular – ciência, cultura e trabalho. Essa perspectiva orientou a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012), que passam a ter como fundamento a formação integral do estudante (SILVA; SCHEIBE, 2017, p. 23).

De acordo com Silva e Scheibe (2017), o governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003–2011) apresentou um novo modelo de políticas públicas e sociais e desenvolveu programas como: Bolsa Família, criado através do Decreto nº 5.209/2004, que foi uma reformulação e ampliação do programa Bolsa-Escola, criado no governo de Fernando

Henrique Cardoso (1995-2003) (BRASIL, 2004); Programa Nacional de Inclusões de Jovens – ProJovem, através da Lei nº 11.129/2005 (BRASIL, 2005); Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego para os Jovens – PNPE, Lei nº 10.748/2003 (BRASIL, 2003); o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em que reúne dezenas de programas para a Educação Básica de acordo com suas etapas e modalidades; criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2007 (BRASIL, 2007); elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR; criação do Plano de Metas e Compromisso Todos Pela Educação, através do Decreto nº 6.094/2007 (BRASIL, 2007); Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, instituído pela Portaria nº 971/2009 (BRASIL, 2009). Para o desenvolvimento desses programas, se estabeleceram parcerias com escolas e municípios. Entretanto, esse novo modelo de gestão contou também com

[...] o envolvimento de outras instituições na implementação de programas sociais no nível local, tais como: Organização Não-Governamental (ONG), Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), sindicatos. Esse modelo de gestão de políticas públicas e sociais teve início no governo anterior, ou seja, na reforma do Estado promovida pelo presidente Fernando Henrique Cardoso – (FHC) (OLIVEIRA, 2009, p. 198).

De acordo com Oliveira (2009), embora tenha ocorrido a troca de governo e o Presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2007) tivesse um plano de governo sólido, voltado para o desenvolvimento das políticas de inclusão social, este, em decorrência do processo histórico e do contexto social e econômico, não fez uma total ruptura com a política do governo anterior. Dentre essas políticas, ressaltamos o ProEMI pelo fato de que:

Ainda que o ProEMI tenha como vertente esses fundamentos, suas versões iniciais guardavam elementos das políticas curriculares dos anos de 1990, em que o modelo de competências predominava. Em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador foi criado pela Portaria n. 971, de 2009, como possibilidade para enfrentar problemáticas referentes ao ingresso e à permanência, ao abandono, à reprovação no Ensino Médio. Durante o desenvolvimento do ProEMI, seus documentos orientadores passaram por quatro versões, publicadas nos anos de 2009, 2011, 2013 e 2014. Na sua versão mais apurada, de 2014, o ProEMI é definido como um instrumento de indução ao redesenho curricular sustentado pelas novas Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2012 (SANDRI; SILVA, 2019, p. 39).

Conforme Sandri e Silva (2019), o ProEMI emerge a partir de uma proposta de formação humana integral e politécnica constante em documentos como as “Políticas para o Ensino Médio – Realizações 2003 e perspectivas 2004” e “Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional – versão preliminar”. Contudo, esses documentos não tiveram publicação oficial.

Ainda segundo as autoras anteriormente citadas, a primeira versão do Documento Orientador do ProEMI apresentou uma contradição na transição do modelo de currículo por competências para um que sugeria a formação humana integral, uma disputa entre um projeto de interesse privado (competências) e a defesa da escola pública, com oferta de uma formação integral e emancipatória. Neste sentido, a aprovação do DCNEM em 2012, foi fundamental para o fortalecimento do ProEMI na perspectiva da retomada da formação integral sob o viés politécnico, entretanto, a participação do setor privado foi garantida através da parceria entre MEC e IU, através do termo “[...] de Cooperação Técnica para o desenvolvimento de estudos, projetos, pesquisas e avaliações em conjunto. O foco das ações que serão desenvolvidas por meio do acordo será a área de educação, com ênfase nos jovens do Ensino Médio público” (BRASIL, 2011, s/p). Dessa forma, deu origem ao ProEMI/JF, em uma perspectiva de formação humana, integral e emancipatória, passando a ser “definida por outra, de vertente meritocrática, economicista e empresarial (SANDRI; SILVA, 2019, p. 44).

Ainda no sentido da ampliação do direito à educação, citamos como um marco a aprovação da Emenda Constitucional nº 59/ 2009, que dentre outras providências assegura a nova redação aos incisos I e VII do artigo 208 da Constituição Federal, de modo 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 artigo 211 e ao § 3º do artigo 212 e ao **caput** do artigo 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (BRASIL, 2009).

A partir de então, cabe aos estados prover políticas públicas para a incorporação progressiva do Ensino Médio enquanto garantia de direito público e subjetivo. Entretanto, de acordo com Oliveira (2009), não houve uma ruptura total das políticas de governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011) com as de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), uma vez que Lula não alterou substantivamente a política macroeconômica do presidente anterior. Contudo, o governo Lula desenvolveu diversos programas em sua maioria destinados ao público brasileiro mais vulnerável, atendendo reivindicações populares de caráter histórico.

Além disso, o governo de Dilma Rousseff, também do Partido dos Trabalhadores – PT (2011-2016), manteve a política do governo anterior, fomentando os programas existentes e dando origem a outros, como o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, através da Lei nº 12. 513/2011 (BRASIL, 2011); Elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, Parecer CNE/CEB 05/2011 e Resolução CNE/CEB 02/2012 (BRASIL, 2012); e, principalmente, a aprovação do Plano

Nacional de Educação (PNE), o qual estabelece na meta 3: “universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)” (BRASIL, 2014, s/p).

Apesar do governo de Dilma Rousseff (2011-2016) ter se preocupado em desenvolver um conjunto de políticas sociais, dando continuidade às do governo antecessor, ampliando algumas e criando outras, em 31 de agosto de 2016, teve seu mandato destituído através do *impeachment* que, para Sader (2019, p. 147), trata-se de uma:

[...] nova modalidade de golpe repousa em um tripé: Congresso eleito por milionários recursos de empresas privadas; meios de comunicação que atuam como destruidores da reputação de líderes populares; e Judiciário que promove a perseguição desses líderes e lhe dá aparência de legalidade.

Diante do exposto, o até então vice-presidente da República e presidente interino Michel Temer, assumiu o cargo de forma definitiva, o qual ocupou até o dia 31 de dezembro de 2018. Em seu governo, aprovou a PEC 55; a reforma trabalhista de 2017; e a Lei da Terceirização. Deu início à proposta de Reforma da Previdência e, no campo da educação, à reforma do Ensino Médio e o estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), formando um conjunto de políticas educacionais contrárias ao que se propõe no Plano Nacional de Educação (PNE).

A descontinuidade de políticas educacionais, bem como a aprovação de Propostas de Emendas Constitucionais (PECs) que não dialogam e até interferem negativamente na garantia do direito à educação para os filhos e filhas de trabalhadores e trabalhadoras, evidencia que apesar da educação ser um dos direitos sociais fundamentais, essa garantia, bem como sua ampliação ao longo da história, tem sido fruto de muita luta dos movimentos sociais. No que tange à trajetória do Ensino Médio, que é a última etapa de ensino da Educação Básica, tem sido marcado por contradições, indefinições e dualidade, pois ora é direcionado para a formação profissional (formar para o trabalho), ora para a formação científica (formar para o campo acadêmico), uma vez

[...] que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 31).

A partir de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), compreendemos que o Ensino Médio brasileiro carrega ao longo de sua história um conjunto de contradições pautadas pela dualidade entre classes antagônicas e com interesses distintos, pois é um campo que mobiliza uma grande disputa ideológica, pautada na divisão social do trabalho.

É nessa perspectiva e em decorrência do contexto econômico dos anos 90, como foi citado anteriormente, que os Organismos Multilaterais (Oms) possuem como foco, no campo da educação, o Ensino Médio. Essa política da OMs orienta os empresários a investirem na proposta de incentivo social, através da criação das fundações privadas sem fins lucrativos e entidades não governamentais do terceiro setor. Porém, o que se evidencia é a disputa pelo orçamento público e pelo espaço de formação das novas gerações da classe trabalhadora.

A relação do Instituto Unibanco (IU) com o Ministério da Educação (MEC), para o desenvolvimento do Projeto Jovem de Futuro (PJF) nas escolas que aderiram ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI<sup>8</sup>), é umas das formas da relação público-privada, fundamentada na ideologia da meritocracia, no modelo de gestão gerencial e na Teoria do Capital Humano<sup>9</sup>. Neste sentido, secundarizar o papel do Estado e potencializar as ações do terceiro setor faz parte do projeto da política neoliberal, em que a governança de políticas públicas se encontra sob o domínio do Estado e das organizações da sociedade civil. São articulações em nível global que atendem aos interesses dos organismos multilaterais na educação. De acordo com Shiroma e Evangelista (2014, p. 24):

No Brasil, esse expediente foi impulsionado pela Reforma do Estado dos anos de 1990, ao definir que caberia ao Estado gerenciar os processos enquanto as “organizações sociais” – sob a forma de fundações e institutos privados – executariam as políticas sociais com recursos públicos.

---

<sup>8</sup> De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o “Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) foi instituído pela portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, no contexto da implementação das ações voltadas ao Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. A edição atual do Programa está alinhada às diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 e à reforma do Ensino Médio proposta pela Medida Provisória 746/2016 e é regulamentada pela Resolução FNDE nº 4, de 25 de outubro de 2016. O objetivo do EMI é apoiar e fortalecer os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital no desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, disponibilizando apoio técnico e financeiro, consoante à disseminação da cultura de um currículo dinâmico, flexível, que atenda às expectativas e necessidades dos estudantes e às demandas da sociedade atual. Deste modo, busca promover a formação integral dos estudantes e fortalecer o protagonismo juvenil com a oferta de atividades que promovam a educação científica e humanística, a valorização da leitura, da cultura, o aprimoramento da relação teoria e prática, da utilização de novas tecnologias e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras”. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br>. Acesso em: 28 out. 2019.

<sup>9</sup> “A tese básica sustentada por Schultz (1962 e 1973), e que se tornou senso comum, foi a de que aqueles países, ou famílias e indivíduos, que investissem em educação acabariam tendo um retorno igual ou maior que outros investimentos produtivos. Por essa via se teria a chave para diminuir a desigualdade entre nações, grupos sociais e indivíduos. Tratava-se de uma perspectiva do papel integrador da educação escolar ao mundo do emprego e de uma estratégia para evitar a penetração do ideário socialista, em especial o risco de sua expansão nos países de capitalismo da periferia” (FRIGOTTO, 2015, p. 11).

Nesse contexto político, com o intuito de atender às necessidades do mercado, as Parcerias Público-Privadas (PPs) foram impulsionadas e os empresários direcionaram suas ações para as políticas sociais e educacionais, cujo interesse final era atender à lógica do capital.

Em 2004, as PPs foram regulamentadas através da Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para a licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública (BRASIL, 2004). Amparados por essa lei, em 2012, o MEC e o IU firmaram uma parceria através de termo de cooperação técnica, com o objetivo de implementar o Projeto Jovem de Futuro nas escolas públicas de Ensino Médio que integravam o Programa Ensino Médio Inovador. Os Estados associados foram: Goiás, Ceará, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. É um projeto de natureza privada que a partir da parceria com os Estados, passou a atuar na gestão das escolas de Ensino Médio por adesão dos Estados,

[...] sendo um projeto social amplo, de âmbito econômico e de direção política, faz parte da correlação de forças que tomam a educação e o currículo como campo de disputas. A sua proposta educativa, implementada junto às escolas, tem uma concepção de educação voltada à formação e à inserção das novas gerações no mercado de trabalho, atribuindo a conclusão do Ensino Médio às condições de empregabilidade (MONTEIRO, 2013, p. 284).

De acordo Monteiro (2013), essa disputa concentra-se entre o dever do Estado em ofertar para às juventudes uma formação integral e humana, um projeto de construção de uma sociedade emancipatória com vistas a alcançar a justiça social e, de outro lado, a formação para o mercado de trabalho, visando a produção e acumulação do capital. Para tanto, conta com metodologias pautadas na ideologia que coloca as juventudes na condição de protagonistas do seu (in)sucesso, minimizando todo o contexto social no qual estão inseridos. De acordo com Sandri e Silva (2019, p. 44),

[...] os Relatórios de Atividades do IU evidenciaram, desde a origem do PJF e, a partir de 2012, o ProEMI/JF, que a educação do jovem é considerada importante elemento de competitividade entre os países e as empresas, assim como é considerada pelo IU o principal mecanismo para a ascensão econômica e a social dos indivíduos. Meritocracia e Teoria do Capital Humano são noções que associam a condição econômica do indivíduo à sua capacidade de ser protagonista do seu próprio destino (protagonismo), o que envolve a capacidade de encontrar soluções para a sua situação financeira (empreendedorismo) e de agregar ao seu “capital humano” um rol de competências capaz de torná-lo empregável nos mais diversos postos de trabalho que venham a ser ofertados pelo mercado de trabalho (empregabilidade).

Nesse contexto, pontua-se que a concepção política educacional do Projeto Jovem de Futuro objetiva reforçar no jovem da classe trabalhadora a conexão entre educação e trabalho. Entretanto, percebe-se que é pautado na lógica neoliberalista e sob o viés de um sistema

capitalista, cujo objetivo é o aumento da produtividade e a competitividade no mercado globalizado (PERONI, 2013).

A parceria firmada entre o MEC e o IU, por meio da qual se implantou o Projeto Jovem de Futuro como política pública nos estados que aderiram ao ProEMI, possui como foco impactar o desempenho dos estudantes “em termos de habilidades e competências referentes ao Ensino Médio” em Língua Portuguesa e Matemática e em consequência o aumento no índice de aprovação desses estudantes (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 40). No entanto, o PJF é pautado no conceito de Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem (GEpR), trata-se de um modelo de gestão escolar desenvolvida pelo próprio IU para ser aplicada nas escolas de Ensino Médio da rede pública. A GEpR passou a ser o pilar orientador do processo formativo do Jovem de Futuro a partir da fase ProEMI/JF, com sistema de monitoramento, controle e avaliação, com vistas a alcançar as metas pré-estabelecidas. Projetos dessa natureza, segundo Peroni (2013), passam a determinar o conteúdo das políticas públicas e destinam-se a enfatizar mais o produto final e menos o processo, por possuir parâmetros mercantis.

Assim, o Instituto Unibanco, através do Projeto Jovem de Futuro (PJF), parte da lógica de mercado, defende a qualidade total da educação e corrobora com o que propagam os organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Trata-se de uma assessoria técnica que disponibiliza formação, instrumentos e sistemas de acompanhamento ao rendimento escolar para as redes de ensino. Ressalta-se que a formação é destinada à equipe gestora (diretor, coordenador pedagógico e professor articulador), tendo em vista que esses profissionais são responsáveis por articular e gerenciar as ações e atividades com foco nos resultados de aprendizagem. Para tanto, oferece como suporte às escolas participantes do projeto, além dos já citados, análises educacionais, tecnologias, metodologias pedagógicas e sistemas de apoio à gestão escolar. Tudo isso pautado no controle, eficiência, eficácia, resultados e produtividade.

Dentre as metodologias pedagógicas ofertadas pelo PJF, destacam-se a metodologia Agente Jovem, que é uma política do instituto e é direcionada para a ação e mobilização das juventudes da escola pública, em que são estimulados a propor ações de melhoria do ambiente escolar, objetivando o impacto nos resultados de aprendizagem dos estudantes. Além disso, tem-se a campanha Estudar Vale a Pena, que é uma metodologia de mobilização na escola para reforçar a importância de concluir os estudos com sucesso e combater evasão/abandono

escolar, e a metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho, que apresenta como objetivo desenvolver competências e habilidades nos jovens para o campo profissional (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a).

No entanto, metodologias padronizadas como as que o Instituto Unibanco utiliza nas escolas através do Projeto Jovem de Futuro com foco no produto, apresentam diretrizes do planejamento racional e ênfase na eficiência, com práticas de ensino cuidadosamente programadas, etapa por etapa, obedecendo a um ciclo com pré-requisitos e sequências pré-estabelecidas. Nesse sentido, a metodologia de ensino é compreendida como estratégia de aprimoramento técnico, no qual o principal objetivo é garantir a eficiência e a eficácia dos resultados de aprendizagem, o que torna evidente a concepção tecnicista e a lógica da pedagogia das competências, que

[...] em sua faceta pragmática, pressupõe, pois, um projeto societário do *status quo* de denominação, porque visa dispor cada ato educativo ao que seja útil ao mercado, destinando mais uma vez ao trabalhador uma educação fragmentada, porque lhe fornece, como também lhe abstrai, tão-somente o necessário para o atendimento das demandas mercadológicas: um saber-fazer e um saber-ser que promovam cada vez mais a obtenção da mais valia (FRIGOTTO, 2006, apud ARAÚJO; RODRIGUES, 2010 p. 57).

Dessa forma é uma concepção que desconsidera a necessidade da formação humana integral dos sujeitos, pois constrói o currículo pensando em atender as necessidades do mercado, voltada para os resultados da produtividade econômica, com prescrições que limitam o campo de ensino e aprendizagem da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2006).

Neste sentido, o Estado, na perspectiva de Peroni (2013), minimiza seu papel em relação às políticas sociais e abre caminho para a privatização, mercantilização, publicização e terceirização do setor público por intermédio de parcerias como a do IU/MEC, o que “vêm alterando a maneira como a educação é planejada, organizada, gerida e como o currículo é definido. Temos então um viés claramente tecnicista com o uso de manuais, apostilas, guias e a avaliação padronizada externa” (PERONI, 2016, p. 136, 137).

### 2.3.1.2 A relação entre público e privado: Programa Ensino Médio Inovador/ProEMI e Projeto Jovem de Futuro/PJF

Nesta subseção abordamos um dos pontos que consideramos fundamental para essa discussão sobre ProEMI e o PJF que é a relação entre o público e o privado. Procuramos evidenciar que essa relação perpassa a crise econômica do capital, a redefinição do papel do Estado e culmina na parceria público-privada.

De acordo com Junquillo (2002), entre os países em que ocorreu a implementação da Reforma do Estado, não é possível afirmar que haja um modelo único de Reforma, porém, é possível identificar as ideias-chaves, sendo elas:

- » A ideia do gasto público como custo improdutivo ao contrário de investimento coletivo e social;
- » A identificação dos servidores públicos como hostis à sociedade, detentores de privilégios e defensores de interesses particulares;
- » A crítica à interferência negativa do Estado nos mercados e a eleição da supremacia destes últimos como mecanismos mais apropriados de distribuição de bens e serviços à sociedade;
- » A definição do Estado com o papel principal de promotor/ empreendedor, ao invés de provedor de bens e serviços sociais;
- » A importação de práticas gerenciais comuns ao setor privado da economia, incluindo nas agendas públicas temas como: eficiência, eficácia, produtividade, avaliação e controle de resultados, satisfação do consumidor, delegação e gestão participativa, prevenção e controle de gastos;
- » A ênfase na importância do poder e na mudança de papel dos chamados administradores públicos para gerentes ou gestores públicos profissionalizados, no sentido de que passa a ser desejado um perfil voltado à noção de orientador/integrador e empreendedor, distinto do papel de supervisor ou administrador;
- » A privatização de setores econômicos produtivos estatais;
- » A ênfase na desregulação dos mercados comerciais e de trabalho (JUNQUILHO, 2002, p. 2 apud ADRIÃO; PERONI, 2009, p. 111).

Para Peroni e Caetano (2015), o fortalecimento da parceria público-privada é resultado da crise estrutural do capital e da redefinição do papel do Estado, que vai transferindo os serviços públicos essenciais que são de sua responsabilidade para o setor privado, sob o discurso da busca pela qualidade, eficiência e eficácia e, por consequência, o setor privado vem definindo o conteúdo da escola pública, tanto no aspecto gestor quanto no pedagógico. É nesse contexto que se insere a relação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e Projeto Jovem de Futuro (PJF), em que o IU orienta a gestão das escolas através de sua tecnologia e metodologias voltadas para os resultados de aprendizagem.

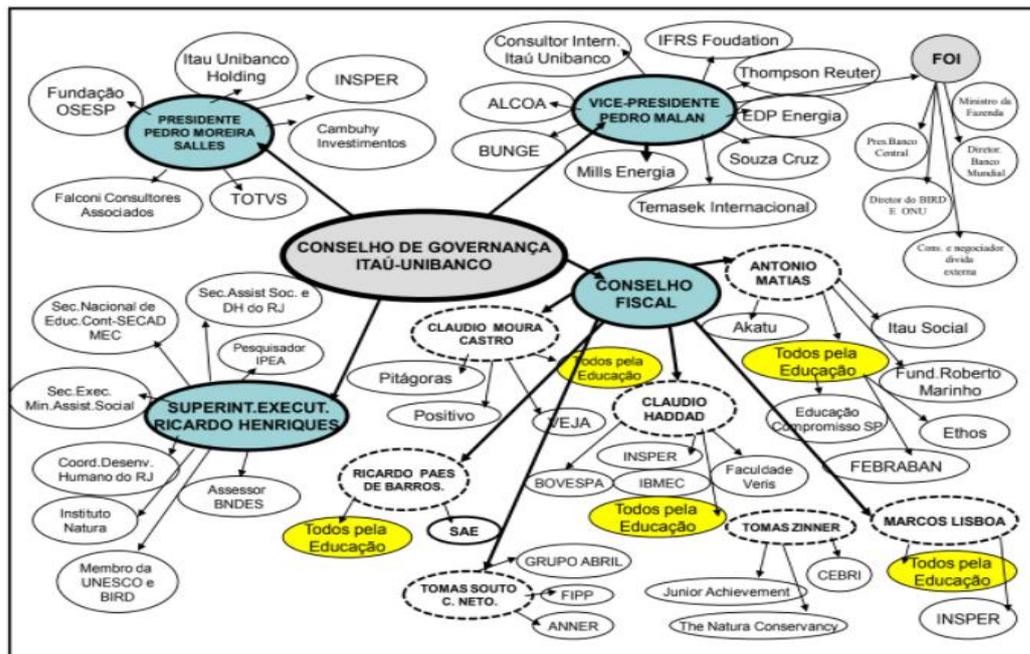
Esse tipo de parceria do IU com o setor público revela uma articulação que faz parte do projeto de construção de uma educação homogênea que não está preocupada em promover a qualidade equitativa da educação entre a classe dominante e a de trabalhadores, pois seus reais objetivos estão voltados para atender aos interesses do capital (SOUSA, 2019).

Desse modo, evidenciamos que os empresários têm apresentado grande interesse em interferir na educação com o discurso da melhoria da qualidade. Para eles, é necessário que a elevação da qualidade da educação ocorra em seus moldes, de forma imediata, uma vez que a atrelam ao aumento da produtividade. Do contrário, consideram que “perde-se a competitividade internacional” e, portanto, há prejuízo nos lucros. Assim, os empresários

utilizam-se desse argumento, mesmo sabendo que a educação sozinha não é a solução para o aumento da produtividade (FREITAS, 2014, p. 49).

É importante destacar que o mercado faz parte da organização jurídica da sociedade que compreende três setores: “Primeiro Setor (Estado) formado pelas instituições governamentais, o Segundo Setor (Mercado) empresas e organizações que visam ao lucro e o Terceiro Setor (Sociedade Civil) constituído por organizações sem fins lucrativos e não governamentais” (CASTRO, 2017, 39). Dentro dessa organização jurídica, IU, faz parte do Segundo Setor e possui uma organização sólida, formada por seus intelectuais, de acordo com a figura 3.

**Figura 4** – Conselho de Governança do Instituto Unibanco e suas relações



**Fonte:** Relatório Unibanco/Jovem de Futuro (2013). Disponível em Peroni e Caetano (2015, p. 100).

Conforme Peroni (2017, p.13), acerca da figura 3, ela apresenta sistematicamente:

[...] dentre os principais locais de atuação dos membros do conselho de governança (CG): a própria instituição financeira Itaú/Unibanco, governo, instituições privadas educacionais, do Terceiro Setor, organizações internacionais e outras instituições. Alguns ocupam cargos importantes na Instituição Financeira Unibanco, sendo pessoas que têm princípios e práticas empresariais e não têm expertise na área educacional. No entanto, influenciam a política educacional brasileira.

Assim, no Conselho de Governança (CG), Ricardo Henriques ocupa a posição de superintendente executivo, já no governo federal, foi secretário da SECAD/MEC (2004-2007), bem como, Ricardo Paes de Barros, também membro do CG 2015, que foi até 2015

subsecretário de Assuntos Estratégicos da Presidência da República. Isso revela a relação entre o governo federal e o Instituto Unibanco (PERONI, 2017).

Com base no exposto, destacamos também a participação de membros do Conselho de Governança IU no Movimento Todos Pela Educação, conforme figura 3, o que revela ainda mais o aprofundamento da relação entre público e privado, bem como a interferência do setor privado nas políticas públicas educacionais. Ademais, o IU através da parceria com MEC e governos Estaduais levou o PJJ atrelado ao ProEMI para dentro das escolas de Ensino Médio regular. Entretanto, enquanto o ProEMI tinha como objetivo maior o redesenho curricular, o PJJ tinha como foco a diminuição da evasão, o aumento do número de alunos aprovados, aumento no número de concluintes e o aumento no índice do IDEB, para tanto, ofertava às escolas parceiras, apoio técnico através das metodologias de gestão escolar para resultados de aprendizagem. No entanto, de acordo com Caetano (2015), os conteúdos do ProEMI/MEC e ProEMI/JF apresentam diferenças e até mesmo incompatibilidade.

**Quadro 6** – ProEMI/MEC e ProEMI/JF

Programa Ensino Médio Inovador/MEC	Projeto Jovem de Futuro/IU
Centralidade no currículo e na questão pedagógica	Centralidade na gestão e avaliação dos resultados
Ênfase nas atividades e nos projetos integrados	Ênfase no planejamento e monitoramento
Metodologias e referências para organização curricular	Metas e indicadores
Apoio ao Projeto Político Pedagógico da escola	Apoio às políticas públicas do estado

**Fonte:** Caetano (2015).

De acordo com o descrito no quadro 6, podemos observar que, enquanto o ProEMI/MEC possuía foco na organização curricular, o foco do JF estava na gestão escolar voltada para os resultados e, para tanto, utilizava avaliações padronizadas, indicadores, ferramentas tecnológicas de monitoramento de frequência escolar tanto dos alunos quanto dos professores e de controle das atividades previstas no Plano de Ação Jovem de Futuro. As atividades deveriam ser construídas e desenvolvidas pela escola, dentro das Metodologias Jovem de Futuro, com práticas pedagógicas padronizadas para todas as escolas que aderiram ao ProEMI/PJJ, independentemente da região em que estivesse inserida ou dos diferentes sujeitos que a compunham.

O ProEMI, sendo parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, tinha como objetivo fomentar a proposta curricular do Ensino Médio. Neste sentido, o ponto central de sua implementação nas escolas era a inovação curricular e, para tanto, estas ao aderirem ao Programa, deveriam elaborar estratégias para construir de forma participativa e democrática juntamente com a comunidade escolar sua Proposta de Redesenho Curricular

(PRC), seguindo os conhecimentos por áreas e macrocampos, buscando promover a formação integral dos estudantes do Ensino Médio.

O objetivo principal do ProEMI consistia em fortalecer uma proposta curricular inovadora nas escolas de Ensino Médio, contendo o conteúdo-base para essa etapa de ensino e considerando as necessidades reais da escola, dos sujeitos envolvidos, bem como contemplando as especificidades do contexto local e regional, considerando as singularidades dos sujeitos que compõe a escola. O PRC deveria apresentar as ações que iriam compor o currículo, sua estrutura deveria se dar em diferentes formatos, tais como: disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo, bem como outras ações interdisciplinares, de acordo com o proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2009).

De acordo com Documento Orientador do ProEMI (2009), para conseguir atender às propostas, promovendo um ensino de período integral, as escolas deveriam ampliar de forma gradual a carga horária de 2.400 para 3.000 horas distribuídas ao longo dos três anos, considerando o mínimo de 200 dias letivos por ano.

Nesse contexto, a participação efetiva da equipe pedagógica, bem como do Professor(a) Articulador(a) era fundamental para o sucesso da construção do currículo inovador, pois estes deveriam participar efetivamente de todo o processo de redesenho curricular. O professor(a) articulador(a) tinha como função articular as ações internas e externas ao ambiente escolar as quais foram estabelecidas no PRC, bem como coordenar e acompanhar essas ações na escola (BRASIL, 2009).

De acordo com Silva e Jakimiu (2016), o ProEMI na versão 2009, dava centralidade ao Projeto Político Pedagógico da escola, a fim de que a mudança curricular fosse institucionalizada nela e passasse a fazer parte da rotina escolar. Assim, o PPP da escola deveria ser revisado considerando os seguintes aspectos:

- Contemplar atividades integradoras [...];
- Incorporar, como princípio educativo, a metodologia da problematização como instrumento de incentivo a pesquisa [...];
- Promover a aprendizagem criativa [...];
- Promover a valorização da leitura em todos os campos do saber, [...];
- Fomentar o comportamento ético, como ponto de partida para o reconhecimento dos deveres e direitos da cidadania; [...];
- Articular teoria e prática [...];
- Utilizar novas mídias e tecnologias educacionais, [...];
- Estimular a capacidade de aprender do aluno [...];
- Promover atividades sociais que estimulem o convívio humano e interativo do mundo dos jovens;
- Promover a integração com o mundo do trabalho por meio de estágios direcionados para os estudantes do ensino médio;
- Organizar os tempos e espaços com ações efetivas de interdisciplinaridade e contextualização dos conhecimentos;
- Garantir o acompanhamento da vida escolar dos estudantes [...];
- Ofertar atividades complementares e de reforço da aprendizagem [...];
- Ofertar atividades de estudo com utilização de novas tecnologias de comunicação; e,
- Avaliação da aprendizagem como processo

formativo e permanente de reconhecimento de saberes, competências, habilidades e atitudes (BRASIL, 2009, p. 17-18 apud SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 916).

Portanto, de acordo com o exposto, observamos que o ProEMI dava ênfase às atividades que deveriam ser realizadas com os alunos, bem como aos projetos integrados, pois foi construído na perspectiva de formação ampla dos sujeitos que compunham a escola. De acordo com Matos (2015), a formulação do ProEMI foi orientada sob a concepção de ensino integrado enquanto conteúdo, que prima pela formação omnilateral que leva em consideração todas as dimensões fundamentais para o pleno desenvolvimento dos sujeitos enquanto seres históricos. Neste sentido, as orientações básicas para a construção do PRC de acordo com o Documento Orientador do ProEMI (2009), eram:

a) Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se por 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; b) Foco na leitura como elemento de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as disciplinas; c) Atividades teórico-práticas apoiadas em laboratórios de ciências, matemática e outros que estimulem processos de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento; d) Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural do aluno; e) Oferta de atividades optativas, que poderão estar estruturadas em disciplinas, se assim vierem a se constituir, eletivas pelos estudantes, sistematizadas e articuladas com os componentes curriculares obrigatórios; f) Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; g) Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; e h) Organização curricular, com fundamentos de ensino e aprendizagem, articulado aos exames do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e às matrizes de referência do novo ENEM (BRASIL, 2009b, p. 10-11).

Apesar da formulação do ProEMI ter sido orientada sob a concepção de ensino integrado, avaliamos que esse vínculo com as matrizes de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pressupõe uma de suas fragilidades, pois remete a uma das características do ensino propedêutico, pautado na lógica das competências, conforme as DCNEM. No entanto, a partir de Silva e Jakimiu (2016), compreendemos que tal fragilidade não foi superior ao projeto macro desse Programa, não descaracterizou sua sinalização para a construção de um currículo integrado. Assim, conforme Lima e Almeida (2017, p. 169),

[...] a integração curricular vai muito além da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade ou multidisciplinaridade, pois tem o trabalho como princípio educativo, a pesquisa como princípio pedagógico e tem na relação entre prática e teoria, saber escolar e saber científico elementos constitutivos e fundamentais.

Com relação ao Projeto Jovem de Futuro (PJF) do Instituto Unibanco (IU), este era pautado no conceito de Gestão Escolar para Resultados (GEpR), cuja ideia central consistia em trabalhar nos gestores escolares a ideia de que se utilizando de estratégias e instrumentos

fornecidos pelo IU, o trabalho destes nas escolas seria mais eficiente e eficaz. Para tanto, de acordo com o IU (2012), o PJF buscava desenvolver competências técnicas de gestão escolar, através de formações presenciais e à distância, cujo conteúdo era a orientação do uso de métodos de gestão para orientar, organizar e sistematizar os processos e procedimentos da gestão escolar.

De acordo com Peroni e Caetano (2016, p. 413):

A proposta sugere a integração de diferentes processos e ferramentas de gestão escolar, a mobilização de recursos humanos, a articulação de recursos técnicos, materiais e financeiros, a divisão de responsabilidades e a adoção de sistemas de informação voltados para o monitoramento, o controle e a avaliação. Isso ocorre através da formação de professores, gestores e supervisores das redes, bem como através da construção dos planos de ação com foco na Gestão Escolar para Resultados que fazem a intervenção na escola.

Nesse sentido, fica evidente a ênfase que o PJF/IU deu no planejamento e monitoramento das atividades/ações da escola a partir do Plano de Ação Jovem de Futuro, o qual deveria ser construído a partir das metas e indicadores do IDEB para a escola.

Através da plataforma *on-line* desenvolvida pelo IU, Sistema de Gestão de Projetos (SGP) e o Ambiente Virtual (AVA), as escolas construíam o Plano de Ação de acordo com as exigências do MEC. Durante o percurso de desenvolvimento do projeto na escola, as ações do Plano de Ação eram monitoradas através desse sistema, pois ao realizar as ações a escola precisava acessar a plataforma online para atualizar o status dela no Plano de Ação, os quais consistem em: *realizada, realizada com atraso e não realizada*. O sistema *on-line* era monitorado à distância pela Equipe Central do IU (SP/RJ). Além disso, havia o acompanhamento na escola pelo supervisor do PJF, o qual era um técnico de referência da Secretaria Estadual de Educação, que também realizava o monitoramento da execução das ações do PJF, porém, em *lócus*, a fim de que os objetivos do PJF/IU fossem alcançados na escola.

**Quadro 7** – Objetivos do PJJ/IU para as escolas de Ensino Médio da rede pública

<b>Acesso e trajetória</b>	<b>Resultados de aprendizagem</b>	<b>Equidade</b>
Aumentar a taxa líquida de matrícula da população de 15 a 17 anos (Meta PNE).	Aumentar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.	Aumentar a equidade de aprendizagem com foco nos grupos mais vulneráveis.
Reduzir o abandono escolar.	Aumentar a taxa de aprovação.	Reduzir o abandono no Ensino Médio com foco nos grupos mais vulneráveis.
Aumentar o percentual de jovens com o Ensino Médio.	Aumentar o percentual de alunos na faixa esperada de aprendizagem.	Aumentar o percentual de jovens mais vulneráveis com o ensino médio completo.
	Reduzir o percentual de alunos no nível mais baixo de aprendizagem.	

**Fonte:** Instituto Unibanco (2012).

No entanto, de acordo com Peroni e Caetano (2016, p. 424, 425)

Essa perspectiva salvacionista, de que o privado mercantil deve garantir a qualidade da educação pública, não é uma visão isolada de um Instituto. Ela está inserida em uma lógica que naturaliza essa participação, pois parte do pressuposto neoliberal de que não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, para essa concepção, é reformá-lo ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado deverá superar as falhas do Estado; portanto, a lógica do mercado deve prevalecer, inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo.

Compreendemos a partir das autoras que o princípio da totalidade, que defendemos nessa pesquisa, fica distante dos objetivos do PJJ/IU para com as escolas de Ensino Médio da rede pública de ensino. Apesar do PJJ/IU apresentar objetivos para os sujeitos que compõe essa etapa de ensino, que também acreditamos serem necessários, existe contradições e elas residem no fato, como bem coloca as autoras, de que o IU quando propõe um modelo de gestão gerencial para as escolas públicas de Ensino Médio, apresenta sua visão estratégica de que o Estado está em crise. Portanto, tentar inculcar isso nos sujeitos é negar a crise do capitalismo a qual temos vivenciado, é minimizar o papel do Estado, é tentar criar um nos estudantes do Ensino Médio, um sujeito de novo tipo, é fazer da escola pública um mercado de formação.

Neste sentido, considerando o contexto histórico do IU com relação aos seus projetos voltados para a educação, a preocupação em disseminar suas tecnologias nas escolas de Ensino Médio, a defesa da formação por competência, pela flexibilização do currículo, a realização dos ciclos de palestras e seminários realizados desde 2007 e intensificados a partir de 2012 quando tornou-se parceiro do MEC, há que se questionar acerca destas ações. De acordo com Peroni (2017), o IU está diretamente ligado a Reforma do Ensino Médio no Brasil, pois o instituto promoveu nos dias 21 e 22 de junho de 2017 o “Seminário

Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação”. Os sujeitos convidados foram:

**Quadro 8** – Participantes do Seminário Internacional Desafios Curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação

Sujeitos	Instituição que representa
Ricardo Henriques	IU
Claudia Costin	Centro de Inovação em Políticas Educacionais (CEIP), FGV/RJ
Elizabeth Fordham	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)
João Marcelo Borges	Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)
Júlio Gregório	Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).
Marcos Elias Moreira	Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE)
Rossieli Soares da Silva	SEB do Ministério da Educação (MEC)

**Fonte:** Peroni (2017).

A participação de membros da IU no Seminário Internacional que tratou do currículo do Ensino Médio, conforme quadro 7, indica que a interferência do setor privado no conteúdo das políticas educacionais tem sido cada vez mais densa no sentido de garantir os interesses do setor privado. Nesse sentido, de acordo com Peroni (2017, s/p):

A palestra do Ricardo Henriques, representante do IU, aponta que a “Base Nacional Comum Curricular: Transitar de um currículo fragmentado e organizado por conteúdos para um currículo integrado e centrado em competências”. Verificamos que a concepção de currículo do ensino médio baseado em competências que foi a base teórica das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, amplamente criticada e substituída pela proposta do PROEMI, como retorna agora no momento em que um governo golpista assumiu o poder no Brasil, desde 2016.

De acordo com o exposto, a fala do Superintendente do IU durante a palestra revela seu descontentamento com a proposta de currículo do ProEMI e sua satisfação com a BNCC e a centralidade em competências. Isso corrobora com o que Caetano (2015) pontua a respeito da incompatibilidade no conteúdo da proposta do ProEMI e do PJJ, revelando uma contradição. Isto, pois, no ano de 2011, o instituto o qual ele representa tornou-se parceiro do MEC e dos Estados para desenvolver essa proposta de currículo nas escolas de Ensino Médio.

Diante do exposto, evidenciamos que o Estado acaba privilegiando o setor privado por meio de políticas educacionais que dão origem a uma relação público-privada, que no contexto do ProEMI/PJJ, é uma interferência do setor privado na gestão da escola pública de Ensino Médio. Com isso, promove alteração na definição do currículo, buscando a eficiência e a eficácia através de suas metodologias e tecnologias de controle, a fim de garantir os

resultados de aprendizagem nos moldes de uma gestão gerencial, mensurados por meio das avaliações de larga escala. Desse modo, o Estado demonstra que suas ações estão em conformidade com o que preconiza os OMs, em especial o BM, que vê na educação a solução para a crise econômica e, portanto, as recomendações desses organismos são materializadas na implementação das políticas públicas educacionais brasileiras.

### 2.3.1.3 Metodologias Jovem de Futuro: Uma proposta de formação do Instituto Unibanco para as juventudes do Ensino Médio

As Metodologias Jovem de Futuro, criadas pelo Instituto Unibanco, foram implementadas nas escolas que aderiram ao ProEMI/PJF, pautadas na perspectiva do controle, eficiência e eficácia. De acordo com o IU:

São considerados suportes fundamentais para a conquista dos seis Resultados Esperados do projeto: alunos com competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas (RE1), alunos com alto índice de frequência (RE2), professores com alto índice de frequência (RE3), práticas pedagógicas melhoradas (RE4), gestão escolar para resultados (RE5) e infraestrutura da escola melhorada (RE6) (INSTITUTO UNIBANCO, 2013a, p. 3).

Diante disso, evidenciamos que o IU propaga a busca pela qualidade da educação em seus moldes, pautado na eficiência, na eficácia, no controle, com foco no resultado. Assim, é importante salientar que, ao se tratar do discurso de qualidade de ensino, partindo de um instituto privado, torna-se necessário ter clareza sobre que concepção de qualidade parte esse discurso e que parâmetro possui como base e que objetivos almejam alcançar. Como afirma Libâneo (2015, p. 61, grifos do autor):

Tem sido bastante difundida a noção de qualidade retirada da concepção neoliberal da economia, a *qualidade total*. Aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando a atender a imperativos econômicos e técnicos.

Entendemos que há necessidade de estabelecer padrões de qualidade e de zelar pelo alcance da qualidade na educação. No entanto, não se pode perder de vista a função principal da escola, que é a busca pela plenitude da formação humana e da melhoria da *práxis* educativa, considerando os sujeitos que a compõem, na luta por uma escola pública de qualidade, inclusiva e que atenda às diversidades. Nesse sentido, a *práxis* se faz necessária, uma vez que

[...] à Práxis, nos moldes propostos por Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário refere-se a uma posição política que revela a opção pela transformação, pelo mergulho dos homens tanto na esfera material como social a fim de atender necessidades revolucionárias (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011, p. 16).

Considera-se que não é salutar para a construção de uma educação transformadora, libertadora, centrada na escola, nos interesses sociais, que se possa enredar por uma política educacional mercantil, como se tem configurado a educação dentro das políticas neoliberais.

Nesse sentido, documentos do próprio IU nos indicam que é nesse contexto das políticas neoliberais que o conteúdo das Metodologias Jovem de Futuro se enquadra. Criadas pelo IU, especialmente para serem desenvolvidas nas escolas públicas de Ensino Médio que aderiram ao ProEMI, são a sustentação do PJF na busca pelos resultados pré-estabelecidos no sentido de melhorar os “resultados de aprendizagem dos alunos, os índices de abandono/evasão e repetência” (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 4). Para tanto, elas intervêm na proposta pedagógica da escola com diretrizes de formação para juventudes.

Segundo Libâneo (2015), as políticas públicas direcionadas para a educação têm supervalorizado os resultados das avaliações externas, estimulando a competição entre as instituições escolares, incentivando a descentralização administrativa e realizando parcerias com o setor privado. Nessa perspectiva, “a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática” (LIBÂNEO, 2015, p. 61). Assim, apesar de a oferta educacional da escola ter sido ampliada ao longo da história, é necessário que haja um olhar atento para esse tipo de parceria, pois:

A oferta permanece sendo majoritariamente pública, sendo que a privatização ocorreu no que chamamos de “conteúdos da proposta”, com a lógica mercantil influenciando no processo pedagógico e na organização da escola pública. Nesse caso, o privado assume a direção das políticas educativas e define a produção e a apropriação do conhecimento (PERONI; CAETANO, 2015 p. 339-340).

A validação dessa parceria entre público e privado torna-se evidente quando se observa que o Guia de Tecnologias do MEC é dividido em cinco blocos, dos quais dois são integrados pelo IU, a saber: Gestão da Educação, através do Projeto Jovem de Futuro, e Ensino-Aprendizagem, através da Metodologia Entre Jovens.

Essa hegemonia, que de acordo com Gramsci (1932), é a busca pelo consenso social, pelo domínio cultural e político de uma classe, se evidencia na concessão que o governo faz ao setor privado, entregando-lhe nas mãos dois guias tecnológicos fundamentais para a existência da escola pública, provocando inquietações e questionamentos acerca da função democrática social da escola e do direito de igualdade dos sujeitos que a compõem. Isso, pois,

tendo em vista que, ao viés dado à questão da gestão da educação através do PJJ, evidencia-se uma política de controle por meio da Gestão Escolar para Resultados, o que caracteriza uma lógica gerencialista e mercadológica. Assim, o “institucionalismo neoliberal está intimamente associado à ideia de ‘criação de instituições’ com o objetivo de fomentar o comércio mundial e a segurança global” (STEGGER; ROY, 2013, p. 108).

Ainda no que tange aos processos de ensino e aprendizagem, o PJJ é pautado em metodologias, as quais fornecem planos de aula prontos (oficinas) para que o professor os desenvolva com alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, conforme o esquema abaixo:

**Figura 5** – Metodologias Jovem de Futuro



**Fonte:** Instituto Unibanco (2013).

De acordo com o IU, cada metodologia possui um conceito e proposta, conforme podemos visualizar no quadro 8:

**Quadro 9** – Conceito e Propostas das Metodologias Jovem de Futuro

Classificação das Metodologias	Metodologias	Objetivos
<b>Metodologias Pedagógicas</b>	Entre Jovens	Resgatar e desenvolver as bases necessárias (competências e habilidades) que não foram plenamente desenvolvidas no ensino fundamental, em Língua Portuguesa e Matemática, para o avanço no Ensino Médio.
	Valor do Amanhã	Despertar a perspectiva de futuro e incentivar a criação de projeto de vida. A partir de uma linguagem adequada ao dia a dia do estudante, busca envolvê-lo na construção de projetos de futuro, fazendo com que eles se tornem responsáveis pelas escolhas que fazem a partir de suas próprias conclusões.
	Jovem Cientista	Estimular projetos pedagógicos interdisciplinares e conhecimentos baseados na descoberta científica. Permite ao professor estimular seus alunos na busca do conhecimento a partir de pesquisas científicas, além de possibilitar o trabalho interdisciplinar.

	Introdução ao Mundo do Trabalho	Contribuir para que os alunos, ainda na escola, adquiram uma visão ampla do mundo do trabalho e reflitam sobre sua inserção profissional de modo mais qualificado. Desenvolver competências e habilidades necessárias no campo profissional.
	Entendendo o Meio Ambiente Urbano	Conscientizar sobre a responsabilidade ambiental na prática. Possibilita reflexão, investigação e atuação nas causas dos problemas que afetam o meio ambiente. Estimula o desenvolvimento de ações de prevenção à degradação do meio ambiente.
<b>Metodologia de Mobilização e Articulação</b>	Agente Jovem	Promover o desenvolvimento de habilidades e atitudes que contribuam para o protagonismo juvenil e a corresponsabilidade pelo ambiente escolar.
	Superação na Escola	Mobilizar a comunidade escolar, promovendo a reflexão sobre interesse coletivo, para provocar impacto positivo no clima escolar.
	Monitoria	Possibilitar à escola que seus alunos atuem como monitores de alguma demanda da instituição de ensino.
	Campanha Estudar Vale a Pena	Mobilizar os estudantes, promovendo a valorização dos estudos e o combate à evasão escolar.
	Fundos Concursáveis	Estimular a elaboração de projetos e práticas pedagógicas diversificadas.

**Fonte:** Instituto Unibanco (2013).

Dentre essas metodologias, o PJJ considera como principal a Metodologia Agente Jovem, uma estratégia de mobilização que possui como objetivo estimular o protagonismo juvenil através de ações propostas pelos próprios jovens, visando a melhoria dos resultados de aprendizagens, conforme descrito acima. Porém, tudo é baseado no princípio da racionalidade, eficiência e produtividade. Torna-se necessário indagar a respeito das contribuições dessas metodologias de caráter tecnicista para a formação de sujeitos sociais. Segundo Saviani (2008, p. 11),

[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais.

Além do caráter tecnicista das metodologias do PJJ, outro debate provocado por essa parceria entre público e privado é a evidência da transferência de responsabilidades no campo da política educacional, por meio da qual o Estado aliena seu ofício ao terceiro setor e visa ao corte de gasto com políticas públicas sob sua responsabilidade. O privado, por sua vez, valendo-se desse estado de “cooperação” com o público e de posse de interesse capitalista mercantil, apropria-se de uma liberdade que é concedida por intermédio dessa parceria e

interfere diretamente na gestão do ensino da escola pública, através de suas metodologias, consideradas “eficazes” para excitar a produtividade. Todavia, esse projeto do setor privado evidencia as características do neoliberalismo, importando à escola uma abordagem mercadológica, pautada em técnicas de gerenciamento, em que a qualidade de ensino está atrelada à produtividade determinada pelo mercado. No entanto, “o ensino de qualidade para todos constitui, mais do que nunca, dever do Estado em uma sociedade que se quer mais justa e democrática” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 165).

A inquietude com relação à adoção dessas técnicas na escola pública, e especialmente no Ensino Médio, parte do pressuposto de que essa é uma etapa de ensino composta por um público jovem que possui anseios profissionais, acadêmicos e, principalmente, sociais. Dessa forma, necessita de políticas educacionais que venham ao encontro desses anseios e que os considere como sujeitos em constante transformação.

Para que esses estudantes almejem além do acesso à escola e permaneçam até a conclusão dessa etapa de ensino e, com isso, consolidem e aprofundem os conhecimentos do ensino fundamental, desenvolvam a autonomia intelectual e o pensamento crítico, tendo oportunidades de prosseguimento dos estudos, conforme garante a LDB, é necessário que a proposta de ensino ofertada pela escola dialogue com os anseios desses sujeitos (BRASIL, 1996).

Mediante a importância que essa etapa de ensino representa para as juventudes, com relação à oportunidade de crescimento social, construção do conhecimento crítico e reflexivo, é que se suscita a reflexão acerca das concepções que a permeiam. Neste sentido, observa-se que:

O nível médio de ensino comporta diferentes concepções: em uma compreensão propedêutica, destina-se a preparar os alunos para o prosseguimento dos estudos no curso superior; para a concepção técnica, no entanto, esse nível de ensino prepara a mão de obra para o mercado de trabalho; na compreensão humanística e cidadã, o ensino médio é entendido no sentido mais amplo, que não se esgota nem na dimensão da universidade (como no propedêutico) nem na do trabalho (como no técnico), mas compreende as duas – que se constroem e reconstroem pela ação humana, pela produção cultural do homem cidadão – de forma integrada e dinâmica (LIBÂNEO, 2012, p. 354).

Tais concepções referem-se a competências e habilidades esperadas do estudante do Ensino Médio, constantes em documentos oficiais. Portanto, o setor público que oficializa documentos contendo tais diretrizes é o mesmo que firma parceria com o setor privado, entregando a este a gestão do ensino da escola pública. Nesse sentido, é necessário salientar que os processos formativos não se desenvolvem apenas na escola, porém, ela é o espaço

privilegiado para a consolidação do conhecimento através da interação entre os sujeitos. Em função disso, é necessário ter um olhar mais apurado para as concepções que essas parcerias entre público e privado incorporam dentro desse ambiente como forma de prática educativa. Além disso, salienta-se que o processo educativo precisa estar pautado sempre no contexto político, social e pedagógico. Por esse motivo, o ensino da escola pública para os jovens deve mediar o entendimento destes acerca da importância de homem/mulher, mundo e sociedade.

Assim, a juventude precisa ser considerada em suas múltiplas dimensões e com especificidades próprias, sendo, portanto, necessário que a escola tenha clareza de que lida com juventudes. Neste sentido, precisa estar preparada para acolher as diversidades, bem como para assegurar a elas uma formação que esteja em consonância com sua história, que promova a equidade e favoreça a estes estudantes a definição do seu projeto de vida.

Pontua-se que a educação deve ser proposta como ferramenta de fusão social e escolar para emancipação do homem, na articulação entre trabalho manual e intelectual em todos os sentidos e consciente de que a história está em constante movimento, viabilizando a oportunidade de superar as imposições do capitalismo, pensamento este que difere da teoria educacional burguesa, pois promove a unilateralidade do ser social, nascida da alienação do trabalho e da divisão social deste.

Desse modo, é necessário analisar de forma crítica as intervenções do setor privado na escola pública, a fim de resguardar seu papel democrático e social na formação humana em sua plenitude, de forma universal e inclusiva. Para isso, há a necessidade imperiosa de romper com a lógica do mercado no setor educacional e compreender que “a diversidade de coletivos, sujeitos em ações e movimentos radicalizam e repolitizam a Pedagogia do Oprimido em pedagogias de emancipação em movimento” (ARROYO, 2012, p. 28). Isso, pois, os sujeitos se historicizam e se autobiografam no mundo e com o mundo, dando origem as lutas de classes, superando a unilateralidade e fortalecendo sua omnilateralidade. Assim é necessário que a propriedade privada seja eliminada, bem como “a divisão do trabalho, a exploração e a unilateralidade do homem, para atingir um pleno desenvolvimento das forças produtivas e a recuperação da omnilateralidade”, trata-se da luta por uma formação humana que se contrapõe ao trabalho alienado fruto das relações burguesas (MANACORDA, 2007, p. 41).

#### 2.3.1.4 A identidade das juventudes: Sujeitos impactados pelo PROEMI/PJF

As concepções sociológicas acerca da juventude passam por uma renovação no século XX, em que se destacaram as teorias críticas da juventude entendidas como “[...] vertentes reformistas e revolucionárias [...]”, em que importantes conceitos foram criados e outros foram reformulados, como a ideia de: “[...] geração, moratória social e subculturas e trouxeram novos temas, como conflito de gerações, movimentos juvenis, cultura e lazer[...]”. Tratou-se, portanto, da ressignificação das concepções teóricas sobre a juventude (GROPPO, 2015, p. 26).

Assim, os avanços decorridos dessa teoria podem ser caracterizados da seguinte forma: 1) a juventude com seu *potencial contestador* foi vista como sujeito capaz de contribuir com o crescimento social e civilizatório, deixando de lado o estereótipo que lhes era imputado por possuir essa característica juvenil; 2) compreenderam juventude “como tempo e momento para a experimentação de papéis sociais, com espaços, institucionalizados ou não” deixando os jovens mais a vontade com relação às normas sociais; 3) “avançaram no processo de “desnaturalização” da categoria juventude, aumentando a consciência sobre o caráter social e cultural desta categoria”. A função “das instituições sociais (Estado, escola, legislação, mundo do trabalho, família etc.) foi mais bem compreendida na marcação das etapas do curso da vida e relativizou-se o caráter “natural” ou “biológico” das idades da vida”, em que se trata de um caráter existente, porém, a sociedade e a cultura precisam sempre ressignificá-lo (GROPPO, 2015, p. 27).

Sendo assim, o sujeito cria sua identidade a partir do seu contexto social, que vai sendo construída através de sua vivência, sua experiência, observação, reflexão e seleção, uma vez que a formação da identidade é um processo social, considerando que o indivíduo a constrói por meio da sua socialização com o outro. Para o Conselho Nacional de Juventude (Conjuve), a construção da identidade do jovem perpassa também por um processo de opressão, através do controle de instituições, como por exemplo, família, escola e igreja. Além de ter que administrar as mudanças ocorridas com a passagem da adolescência para a juventude, esse jovem muitas vezes ainda passa pela cobrança de ter que se enquadrar nos moldes de identidades escolhidas para eles a partir do padrão dessas instituições.

No que concerne ao público do Ensino Médio, é predominantemente formado por estudantes adolescentes e jovens. De acordo com o Conjuve,

A juventude é uma condição social, parametrizada por uma faixa-etária, que no Brasil congrega cidadãos e cidadãs com idade compreendida entre os 15 e os 29 anos. Sendo tema de interesse público, a condição juvenil deve ser tratada sem

estereótipos e a consagração dos direitos dos/das jovens precisa partir da própria diversidade que caracteriza a (s) juventude (s). Em termos políticos e sociais, os e as jovens são sujeitos de direitos coletivos. Sua autonomia deve ser respeitada, suas identidades, formas de agir, viver e se expressar valorizadas (BRASIL, 2006, p. 5).

Nesse sentido, a Juventude é uma categoria de sujeitos que precisa ser considerada em suas múltiplas dimensões, pois possui especificidades próprias que vão além da condição biológica ou etária. Essas especificidades estão articuladas com diversidades sociais e culturais, produzindo assim múltiplas culturas, diversificando a cultura juvenil, dando origem a juventudes. Portanto, é necessário superar a contradição existente com relação a condição dessa categoria, uma vez que:

Não é exagero afirmar que a sociedade contemporânea é, paradoxalmente, “juventudocêntrica”, ao mesmo tempo em que é crítica da juventude. Em outras palavras, nos aspectos da vivência pessoal e da consciência coletiva, ser jovem é um “estado de espírito”, uma dádiva, um “dom” de um momento passageiro da vida que não deveria passar, por ser o mais “interessante” e “vibrante”. Desse modo, ser jovem é ser empreendedor, expressar força, ter ,ânimo, se aventurar, ser espontâneo, ter uma boa apresentação física, ser viril, se divertir acima de tudo, priorizando o “bem viver” em detrimento das responsabilidades mesquinhas da vida. Contudo, no âmbito profissional, no aspecto do compromisso cidadão ou no tocante à participação nos processos de tomada de decisão - inclusive nas esferas políticas - ser jovem é residir em um incômodo estado de devir, justificado socialmente como estágio de imaturidade, impulsividade e rebeldia exacerbada. Nesse caso, é possível afirmar que o jovem é aquele que ainda não é, mas que pode ser, ou que será. [...] Os mesmos estereótipos que constroem um imaginário social de valorização da juventude são aqueles que a impedem de uma participação social plena (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, p. 5).

De acordo com a Conjuve, ser jovem é uma condição social composta por qualidades específicas oriundas do seu contexto histórico e social. É preciso romper com esses estereótipos, pois eles dificultam a ação política voltada para esses sujeitos, pois,

[...] ser jovem no Brasil contemporâneo é estar imerso - por opção ou por origem - em uma multiplicidade de identidades, posições e vivências. Daí a importância do reconhecimento da existência de diversas juventudes no país, compondo um complexo mosaico de experiências que precisam ser valorizadas no sentido de se promover os direitos dos/das jovens (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, p. 5).

Dessa forma, é necessário superar os pré-conceitos existente acerca desses sujeitos, bem como investir no convencimento de que é essencial considerar as diversas identidades juvenis. Portanto, articular a busca de igualdade individual de condições com a valorização da diferença é fundamental para que sejam planejadas e implementadas políticas públicas que contemplem as necessidades desses jovens. O desafio reside em fazer com que a sociedade compreenda que os jovens são sujeitos de direitos e destinatários de políticas públicas e “não

aceitam participar de programas e projetos que pressupõem e/ou produzam aculturação e normatização de suas práticas sociais, modos de ser e identidades” (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, p. 7).

De acordo com a “Câmara Temática de “Desenvolvimento Integral” do Conselho Nacional de Juventude”, havia a necessidade de diferenciar no mínimo “três níveis de atividade do governo federal” (2003-2006), os quais tiveram foco específico nas juventudes ou afetavam a vida delas. Assim, podemos citar as:

Políticas estruturais: as quais são políticas continuadas, relacionadas à garantia de direitos fundamentais; Programas: são programas governamentais, subordinados ou não as políticas estruturais, que em geral têm prazo definido de existência e têm objetivo de atuar sobre uma realidade social mais específica ou circunscrita; Ações: trata-se de ações de curto prazo ou restritas a um público determinado. Articulam-se ou não com as políticas estruturais e os programas (BRASIL, 2006<sup>a</sup>, p. 22).

Essas políticas podem ser definidas da seguinte forma:

**Quadro 10** – Níveis de atividades do Governo Federal (2003-2006)

Políticas estruturais	Programas	Ações
Ampliação do acesso ao ensino superior e médio; Ampliação do ensino profissional; Educação do Campo; Expansão do ensino de jovens e adultos; Educação para a Diversidade.	Escola de Fábrica; Escola Aberta; Diversidade na Universidade; Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE); Programa de Educação de Jovens e Adultos (Proeja); Fazendo Escola; Projeto Rondon; Soldado Cidadão; Brasil Alfabetizado (com foco em juventude); Programa Universidade para Todos (ProUni); Programa de Apoio à Extensão Universitária para Políticas Públicas (ProExt); Nossa Primeira Terra; Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar para os jovens (Pronaf Jovem); Terra Negra; Agente Jovem.	Consórcio Social da Juventude; Programa Nacional do Livro para o Ensino Médio (PNLEM); Pontos de Cultura (Cultura Viva); Diversidade Sexual nas Escolas (Brasil sem Homofobia).

**Fonte:** CONJUVE (BRASIL, 2016).

Para a Conjuve, nem todos os programas e ações podem ser considerados “políticas de juventudes”, por não considerar as singularidades desses sujeitos. Embora houve avanços significativos nas últimas décadas, considera-se que ainda há muito o que avançar, principalmente com relação à política pública educacional para esses sujeitos. Ressalta-se a necessidade da organização de uma agenda de discussão em que haja a interação entre os agentes sociais e os que elaboram as políticas educacionais, com vista a construir uma política contemporânea que contemple de forma mais satisfatória o potencial da categoria juvenil.

Gropo (2016) indica em suas análises que as políticas públicas destinadas a esses sujeitos precisam fortalecer “no jovem a capacidade de atuar, escolher, julgar e ter relações sociais” (GROPPO, 2016, p. 391). Ainda segundo o autor:

Uma mirada histórica sobre as sociedades modernas pode perceber os contornos da condição juvenil como dialética, ou seja, as juventudes se movem, contraditoriamente, entre processos de institucionalização e autonomia dos jovens. A dialética da juventude se dá pela presença de elementos contraditórios no interior das instituições criadas para a suposta socialização dos jovens, como as escolas. Estes elementos sempre colocaram o que se definiu como oficial em estado de contestação, em estado de possível superação. Tais elementos são oriundos da possibilidade de autoconstrução, pelos jovens, de formas de pensar e agir diversas daquelas desenhadas institucionalmente – ainda que esta proximidade entre tantos sujeitos jovens tenha sido proporcionada, justamente, pelas instituições. As juventudes na sociedade moderna sempre estiveram envoltas em tensões, conflitos, rearranjos institucionais e resistências contra-instituintes. As juventudes foram e são parte das lutas sociais para estabelecer o domínio de certos grupos sociais, seu projeto político e visão de mundo. E parte das lutas para resistir a este domínio (GROPPO, 2000, 2004 apud GROPPO, 2016, p. 399).

Destarte, a dialética juvenil, o seu movimento dentro do espaço de contradição que lhe é colocado, é fundamental para não permitir que a noção de jovem como sujeito social seja deturpada por políticas de juventude, onde a noção sociológica de jovem como sujeito social na educação brasileira é expressa através de termos como “[...] agente social, ator estratégico de desenvolvimento, protagonista juvenil, jovem voluntário, etc. [...]” (GROPPO, 2016, p. 388). Isso, pois, são concepções que os Organismos Multilaterais (OMs) têm acerca das políticas voltadas para a juventude pobre brasileira não faz jus ao nosso entendimento acerca da temática, uma vez que nos posicionamos enfatizando que essa juventude faz parte de uma sociedade “[...] *dualista*, fragmentada, em desmanche [...]” e, diante disso, o fundamental seria que os indivíduos não lutassem entre classes desiguais e sim contra a exclusão de indivíduos e grupos (GROPPO, 2016, p. 390).

Dessa forma, o avanço das políticas públicas voltadas para a juventude tem sido fruto da luta de várias gerações para que o Estado brasileiro reconheça os jovens como sujeitos de direitos. No campo da institucionalização das políticas públicas para os jovens, citamos alguns marcos legais, o primeiro trata da aprovação da Proposta de Emenda Constitucional nº 65/2010, que altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica seu artigo 227, que dispõe sobre os direitos econômicos, sociais e culturais da juventude, passando a ter a seguinte redação:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a

salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 2010).

Com isso, fica assegurado um ordenamento jurídico que constitucionaliza os direitos fundamentais da juventude. Nesse contexto, citamos também outro marco legal, trata-se da instituição do Estatuto da Juventude, através da Lei Federal nº 12.852/2013 que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o sobre o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE, para essa lei são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013).

Além disso, o Decreto nº 8.537/2015 regulamentou a Lei nº 12.852/2013 e a Lei nº 12.933/2013, criando o Programa ID Jovem, e dispõe sobre o benefício da meia entrada, garantindo ao jovem de baixa renda, estudantes e pessoas com deficiência, o direito de acesso aos eventos artístico-culturais e esportivos e a garantia de reservas de vagas nos veículos de transportes coletivos interestadual, de acordo com os critérios estabelecidos no decreto (BRASIL, 2015). A criação do Sistema Nacional de Juventude (SINAJUVE), através do Decreto Federal nº 9.306/2018, também foi um marco legal que também regulamenta o Estatuto da Juventude para promoção de políticas públicas de juventude, instituídas pela Lei nº 12.853/2013. Trata-se, pois, de uma “forma de articulação e organização da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos municípios e da sociedade civil” (BRASIL, 2018).

No Estado do Pará esse processo se iniciou a partir da criação do Conselho de Juventude do Estado do Pará (COJUEPA), instituído pela Lei nº 6.936/2006, através do Poder Executivo Estadual, “um órgão de caráter deliberativo, consultivo e fiscalizador”. No ano seguinte foi criada a Lei nº 7.029/2007. De acordo com os documentos, foi a partir desses marcos regulatórios que a COJUEPA passou a ser o órgão de interlocução da juventude paraense, buscando estabelecer o diálogo entre municípios e sociedade civil organizada. Como processo de diálogo, o governo estadual, realizou conferências regionais e estaduais de juventude, bem como a implementação de programas como o Pró Paz Juventude, que possuía como diretriz a promoção e a inclusão social, atua “por meio de projetos, monitoramento, capacitação, formação, treinamento, avaliação, acompanhamento e execução das ações para a população jovem de 15 a 29 anos” (FAPESPA, 2018, p. 31). Integrado ao Pró Paz Juventude, está o Pró Paz Escola/Enem, o qual trata de aulas de reforço gratuitas, preparatórias para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), tendo como público-alvo alunos da rede pública de ensino (FAPESPA, 2018).

Ainda dentre os programas e projetos implantados pelo governo do Pará no campo educacional para atender o Ensino Médio, etapa de ensino em que a maioria dos estudantes

são jovens, citamos Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI (Portaria nº 971/2009), em parceria com o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco (IU) e SEDUC/PA, cujo objetivo era “aumentar o desempenho escolar dos estudantes e diminuir o índice de evasão” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Considerando o processo histórico de construção da identidade da juventude a partir das concepções sociológicas, bem como a necessidade de análise das políticas públicas destinadas a esses sujeitos, é que focamos nossa atenção no Projeto Jovem de Futuro (PJF), por ser uma política oriunda da iniciativa privada e que em parceria com o MEC/ProEMI e o Estado do Pará, ela foi direcionada aos jovens do Ensino Médio regular e, portanto, consideramos que é importante analisar o conteúdo dessa proposta para identificar quais as relações das Metodologias PJF e a Teoria do Capital Humano (TCH). Assim, na próxima subseção abordaremos a discussão acerca de trabalho e educação, apontaremos elementos que consideramos fundamental para a compreensão da relação entre as Metodologias Jovem de Futuro, as necessidades do mercado e a TCH.

#### **2.4 trabalho e educação: a relação das metodologias do PJF com as necessidades do mercado e a Teoria do Capital Humano (TCH)**

O trabalho não se resume à produção voltada para atender a economia como valor de uso e de troca, ele é naturalmente um processo de transformação e a relação trabalho e educação é profunda, pois ambas estão para além do processo de alienação e no que concerne à formação, uma vez que a educação é trabalho, “forma e transforma seres humanos” (BARATA-MOURA, 2015, p. 05). No entanto, a relação trabalho-educação tem sofrido impactos, que geralmente tem causado conflitos por serem resultados de políticas públicas formuladas a partir das demandas oriundas das mudanças no mercado, o que tem gerado a mercantilização do trabalho. Esses conflitos indicam que o trabalho é o “lugar do desenvolvimento das contradições entre relações de produção e forças produtivas (materialismo histórico)” (SCHWARTZ, 2011, p. 20).

De acordo com Saviani (2007a), entre trabalho e educação há uma dialética e a separação entre essas duas categorias ao longo da história é uma contradição, pois o homem é constituído enquanto trabalho e educação de forma ontológica porque é próprio do seu ser. Há uma contradição: antes o modo de produção era comunal, hoje é acumulativo e de exploração. Devido ao surgimento de novas formas de sociedade escravista feudal, o modo de produção passa a ser acumulativo e acontece a exploração do trabalho que é aprimorado pelo

capitalismo a partir da revolução industrial (1760-1820/1840). Nesse contexto, a divisão do trabalho gera a divisão da educação, a escola é institucionalizada, a partir de então a classe dominante detém o trabalho intelectual e a classe dominada é subjugada ao trabalho manual. O capitalismo, por sua vez, gera uma sociedade contratual, daí então, o modo de produção passa do manual ao maquinário. Isso faz surgir a necessidade de mão de obra mais profissional e, nessa conjuntura, surge então a dualidade educacional, a escola de formação geral e científica e a de formação profissional ou técnica. Segundo Frigotto (2010, p.20),

A educação no Brasil, particularmente nas décadas de 1960 e 1970, de prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, foi reduzida, pelo economicismo, a mero fator de produção – “capital humano”.

Com esta afirmativa, Frigotto (2010) pontua que a educação nesse período (1960-1970) deixou de exercer sua função de desenvolver e potencializar a capacidade intelectual do indivíduo para se limitar aos fatores econômicos, o capital humano. De acordo com o autor, partindo da própria teoria, o capital humano é formado pelo investimento de anos em escolaridade e treinamento, o que determinaria o “fator H” e a partir da variação do “tempo, tipo de educação escolar, desempenho, ou o aproveitamento” ocorre a variação da natureza do capital humano e no futuro esse investimento geraria frutos (FRIGOTTO, 2010, p. 62). O autor enfatiza ainda que “[...] uma das funções efetivas da teoria do capital humano reside não enquanto revela, mas enquanto esconde a verdadeira natureza dos fenômenos” (FRIGOTTO, 2010, p. 64).

Para Saviani (2007a), a solução para essa situação é que ocorra um avanço e que o homem se encontre como um ser omnilateral que trabalha e produz ciência, um homem integral. Para tanto, é necessário conhecer e compreender que tipo de políticas públicas educacionais está sendo implementadas nas escolas, que conteúdos e que prescrições trazem, a fim de intervir durante sua implementação, buscando a renormatização dessas políticas com o objetivo de colocar a escola à serviço da construção desse homem omnilateral. Sendo assim, é necessário investigar a relação do PJJ do IU com a mercantilização e a TCH.

De acordo com o próprio IU, o PJJ disponibiliza para as escolas públicas de Ensino Médio que participam do projeto, o Cardápio de Metodologias Jovem de Futuro, desenvolvido pelo próprio instituto, o qual diz respeito a estratégias para a implementação do projeto na escola, criado para viabilizar o Plano de Ação Jovem de Futuro das escolas, a ser aplicado aos gestores, professores e alunos.

Trata-se de metodologias padronizadas que estimulam nos jovens o protagonismo juvenil, a meritocracia, empreendedorismo, qualidade total, empregabilidade, responsabilidade socioeconômica, equidade, projeto de vida. E, na equipe gestora, estimula a gestão escolar orientada para resultados, com um modelo de gestão empresarial (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Nesse contexto, essas metodologias revelam a disputa pelo chão da escola pública, provocadas pelas políticas neoliberais que propagam a ideia de que a escola pública não funciona por falta de uma gestão competente. Por isso, há a presença dos institutos privados, como é o caso do IU, que, indiretamente, passam a ter o controle da gestão da escola, tomam conta do currículo, do conteúdo, do método e dos valores do processo pedagógico.

De acordo com documentos do IU e a TCH, a relação teórica entre estes se encontra no fato de ter a educação como impulsora do desenvolvimento econômico, sob uma visão tecnicista, que atrela o sucesso da economia à qualificação individual dos sujeitos. Assim, essa teoria atribui a estes a responsabilização pelo seu (in)sucesso. É nesse contexto que o PJJ, através de suas metodologias, busca desenvolver nos sujeitos competências individuais, bem como atribui a conclusão do Ensino Médio no tempo previsto a sua inserção no mercado de trabalho, porém, o que não é esclarecido para os estudantes, é que isso não é garantia de solução para a inserção social.

A TCH possui a concepção de que a qualificação do trabalho humano, por meio da educação, promove a ampliação da produtividade econômica e, conseqüentemente, da taxa de lucro do capital. Essa teoria foi disseminada rapidamente entre os diversos países pelos “organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI, USAID, UNICEF) e regionais (CEPAL, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital” (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Nesse contexto, o papel da educação torna-se limitado, pois passa a qualificar o indivíduo para o mercado de trabalho focado na função desempenhada ou que venha a ser desempenhada, de acordo com a necessidade do mercado, sendo reduzida

[...] a um mero fator de produção, a ‘capital humano’. Trágico, porque ainda hoje [...] continua expandindo-se com novas roupagens, com inéditas e sedutoras máscaras que convencem inclusive muitos intelectuais que as combatiam no passado (GENTILI, 1995, p. 15).

A TCH, com sua concepção neoliberalista, responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, portanto, a desigualdade social, a má distribuição de renda, o desemprego, as mazelas sociais, concebidas historicamente, não são consideradas responsabilidade do

governo nem reflexo da crise estrutural do capitalismo, e sim do indivíduo, que não consegue estar à altura das exigências do mercado capitalista. Portanto,

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 2010, p. 28).

Nesse aspecto, a educação é vista como fonte vital para a concretização dos interesses do capital. Entretanto, para os grupos sociais, para a classe trabalhadora,

[...] a educação é, antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de “saber social” (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais (GRZYBOWSKI, 1986, p. 41-2 apud FRIGOTTO, 2010, p. 28-29).

Concordamos com Gryzybowski (1986 apud FRIGOTTO, 2000), no tocante a considerar que a educação é fundamental para o desenvolvimento das potencialidades humanas e para a construção das subjetividades desses sujeitos. Assim, compreendemos que o processo histórico e econômico é essencial para a inferência destes na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do exposto e de acordo com o que indicam os documentos do IU e a TCH, as Metodologias Jovem de Futuro<sup>10</sup> relacionam-se com estes quando prescrevem técnicas metodológicas que procuram formar jovens que sejam protagonistas, empreendedores, líderes e flexíveis, tudo alicerçado no seu nível de escolaridade, como se a escola fosse dar conta de resolver todo um contexto histórico de problemas socialmente construído. Outro ponto em comum é o foco dessa política educacional nos resultados, pois acreditam que esse investimento na formação dos jovens do ensino médio, nos moldes do mercado, renderá resultados para o campo econômico.

Dentre as políticas educacionais para o ensino médio, encontra-se o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio, é sobre ele que trataremos na próxima subseção.

---

<sup>10</sup>A Metodologia Jovem de Futuro Estudar Vale a Pena estimula, por meio de jogos e dinâmicas organizadas pelos voluntários em sala de aula, a reflexão sobre os benefícios dos estudos para o aluno do ciclo, estabelecendo uma correlação entre educação, renda e empregabilidade (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 46).

#### 2.4.1 Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, regulamentado pela Portaria nº 1.140/2013, é um compromisso articulado entre a União, através do MEC e as secretarias estaduais e distrital de educação (BRASIL, 2013).

As ações e estratégias do Pacto estão voltadas para a formulação e implantação de políticas cujo objetivo é elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro, compreendendo todas as suas diferentes modalidades, tendo como as duas primeiras ações, o redesenho curricular por meio do ProEMI e a Formação Continuada de Professores e Coordenadores Pedagógicos do Ensino Médio.

A formação continuada supracitada ficou sob a responsabilidade de instituições de educação superior (IES) públicas, devendo ocorrer por meio de aperfeiçoamento ou extensão, pois a Resolução nº 1.140/2013, no artigo 1º, estabelece:

Parágrafo único – A adesão e a pactuação com cada secretaria estadual e distrital de educação e com as instituições de educação superior – IES públicas serão formalizadas por meio do módulo específico a ser disponibilizado eletronicamente pelo MEC, no [simec.mec.gov.br](http://simec.mec.gov.br). (BRASIL, 2013, p. 01).

Ao MEC caberia o apoio técnico e financeiro aos entes federados, sendo que os repasses financeiros ocorreriam através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), a fim de garantir suporte à formação continuada dos professores e coordenadores do Ensino Médio. Assim, o Pacto, no seu artigo 3º, apresenta três objetivos a serem alcançados:

- I – contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II – promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III – discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, p. 01).

O que preconiza o Pacto, com relação à formação de professores, está em consonância com o que determina a LDBEN de 1996, no seu artigo 63, que determina que os institutos superiores de educação mantenham programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (BRASIL, 1996).

Ao analisar o Pacto (BRASIL, 2013), observamos que há a distribuição de responsabilidades entre União e entes federados e, aparentemente, parece que todas as condições estão garantidas para o sucesso dessa política educacional. Entretanto, dentro de cada ente federado, existem especificidades e necessidades que ultrapassam o que é garantido pela União. Portanto, é preciso considerar as diferenças e desigualdades regionais, a falta de

profissionais para acompanhar a implantação e implementação de tais ações e, muitas vezes, a má gestão política de governos.

A seguir, serão apresentados os dados educacionais de matrícula do Ensino Médio brasileiro por região, tendo como fonte o censo 2018 e as matrículas no contexto geral especificamente dos anos de 2011, 2012, 2013 e 2014.

#### 2.4.1.1 Matrículas do Ensino Médio no Brasil

Com relação à matrícula no ensino médio no Brasil, conforme o Censo da Educação Básica (2018), de acordo com a região e o estado:

**Tabela 1** – Média de alunos por turma no Ensino Médio do Brasil

Região	Extensão territorial	Estados	Série		
			1ª	2ª	3ª
Norte	3.869.637 km <sup>2</sup>	Acre	28,7	27,0	26,3
		Amapá	30,2	28,2	28,3
		Amazonas	30,4	30,2	28,3
		Pará	33,9	32,4	31,3
		Rondônia	28,2	25,7	24,3
		Roraima	23,1	20,3	19,3
		Tocantins	26,6	23,2	22,0
		Alagoas	36,0	33,0	32,4
Nordeste	1.558.000 km <sup>2</sup>	Bahia	32,1	29,4	28,8
		Ceará	36,3	35,0	33,8
		Maranhão	32,5	31,9	31,0
		Piauí	30,8	28,3	26,9
		Pernambuco	36,0	34,1	33,1
		Paraíba	29,9	27,3	26,2
		Rio Grande do Norte	34,3	32,2	31,4
		Sergipe	31,9	30,2	29,1
Centro-Oeste	1.612.000 km <sup>2</sup>	Goiás	29,3	28,2	27,3
		Mato Grosso	27,6	24,9	23,3
		Mato Grosso do Sul	31,5	29,1	27,7
		Distrito Federal	33,2	33,1	33,0
Sudeste	924.511 km <sup>2</sup>	Espírito Santo	32,9	30,2	30,2
		Minas Gerais	33,3	30,7	29,8
		Rio de Janeiro	30,8	28,6	27,8
		São Paulo	31,1	31,3	31,1
		Paraná	31,3	28,8	27,9
Sul	576.409,6 km <sup>2</sup>	Santa Catarina	28,4	25,8	25,4
		Rio Grande do Sul	28,1	24,1	21,3

**Fonte:** Censo da Educação Básica – INEP (2018).

**Tabela 2** – Média de alunos do ensino médio por turma nas Regiões do Brasil

Região	Série		
	1ª	2ª	3ª
Norte	30,9	29,4	28,2
Nordeste	33,4	31,5	30,5
Centro-Oeste	29,8	28,3	27,3
Sudeste	31,7	30,6	30,2
Sul	29,4	26,6	25,1

**Fonte:** Censo da Educação Básica – INEP (2018).

De forma geral, em nível nacional, o número de alunos por turma na 1ª série corresponde a 31,6; na 2ª série, a 30,0; na 3ª série, a 29,1.

No ano de 2012, observamos que houve um decréscimo de 0,3% nas matrículas em relação a 2011. No que concerne à oferta, a rede estadual apresentou 85%, a privada 12,7% e as redes federal e municipal juntas pouco mais de 2%; assim, a rede estadual se manteve como maior responsável pela oferta dessa etapa de ensino.

**Tabela 3** – Oferta de matrículas do ensino médio

Ano	Nº de alunos matriculados <sup>11</sup>
2011	8.400.689
2012	8.376.852
2013	8.312.815
2014	8.300.189

**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica (2012 - 2014).

Há necessidade de expansão dessa etapa de ensino, bem como há espaço para que isso ocorra. Porém, isso só poderá ocorrer com a melhora do fluxo do ensino fundamental, pois este é responsável pela geração da demanda do Ensino Médio.

**Tabela 4** – Oferta de matrículas em classes especiais, escolas exclusivas e alunos incluídos/classes comuns

Ano	Nº de alunos nas classes especiais e escolas exclusivas	Nº de alunos nas classes comuns (alunos incluídos)
2012	1.090	42.499
2013	1.233	47.356
2014	-----	-----

**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica (2013).

**Tabela 5** – Oferta de matrículas na Educação Profissional

Ano	Nº de alunos na educação profissional
2012	1.659
2013	2.004
2014	1.791.806

**Fonte:** Censo Escolar da Educação Básica (2014).

<sup>11</sup> Estão inclusas matrículas no ensino médio integrado à educação profissional e no ensino médio normal/magistério.

A seguir trataremos do Ensino Médio no Estado do Pará, evidenciando os marcos legais, Índices de Desenvolvimento da Educação Básica, programas e projetos voltados para essa etapa de ensino e as contradições que permeiam o território paraense.

#### 2.4.1.2 Ensino Médio no Estado do Pará

A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) existe desde 1951, porém somente em 1998 foi criado o Sistema Estadual de Ensino do Pará, através da Lei nº 6.170, sendo republicada no governo de Almir Gabriel (1995-2003), conforme a Lei Complementar nº/1997, com as alterações introduzidas pela Lei nº 6.967/2007 (DOE nº 30.916/2007).

A partir de então, conforme o artigo 8º da Lei nº 6.170/1998, o Sistema Estadual de Ensino do Pará compreende:

I – as instituições de educação básica e superior criadas e mantidas pelo Poder Público Estadual; II – as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Municipal; III – as instituições de ensino fundamental e médio criadas e mantidas pela iniciativa privada; IV – a Secretaria de Estado de Educação, como órgão executivo; V – o Conselho Estadual de Educação, como órgão normativo, consultivo e deliberativo; VI – as instituições de educação básica criadas e mantidas pelo Poder Público dos Municípios que não criarem seu próprio sistema; VII – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, situadas nos Municípios que não criarem seu próprio sistema. Parágrafo único – Os Municípios que organizarem o seu sistema deverão fazê-lo mediante a criação legal dos órgãos executivo e normativo responsáveis pelo sistema e fixação da data de início de sua vigência e funcionamento, do que se obrigam a dar ciência, em processo próprio, ao Conselho Estadual de Educação, permanecendo vinculados ao Sistema Estadual os Municípios que não adotarem tal procedimento (BRASIL, 1998).

Essa organização a partir da lei demonstra um avanço, considerando que vivemos em um Estado marcado pela contradição, uma vez que é considerado um dos Estados mais ricos do Brasil, ocupando o 11º lugar, com o PIB de R\$ 155.195.371,00 (IBGE, 2017), evidenciamos desigualdades tanto locais quanto regionais. A concentração da riqueza se encontra nas mãos de uma minoria, ocasionando muitas vezes situação de pobreza extrema para a classe menos favorecida.

Outro fator que revela uma contradição é que vivemos em um Estado que é o segundo maior do país em extensão territorial, com 1.247.954,32 km<sup>2</sup>, ocupando o equivalente a 14,65% do território nacional, e ainda haver tantos conflitos fundiários e violência no campo, registrando-se até 2017, 26 massacres com 125 pessoas assassinadas, o que demonstra uma forte desigualdade social.

Desse modo, a educação paraense também é permeada por desigualdades, sendo pautada por contradições, tornando-se um objeto de disputa política, e apesar dos avanços, as mazelas ainda são reinantes no seu contexto geral. Tratando especificamente do Ensino Médio no Estado do Pará, durante o seu processo histórico, fica evidente a necessidade de busca por políticas públicas que contemplem as necessidades emergentes e urgentes, tais como sua expansão e sua oferta pautadas na qualidade social, contemplando a necessidade dos sujeitos que o compõem. No entanto, o que se observa nessa etapa de ensino são marcas profundas que afetam sua expansão, como o abandono, a repetência e a distorção idade-série, as quais vêm ocorrendo desde o ensino fundamental e afetando diretamente o Ensino Médio.

Nesse contexto, ressaltamos que a política de investimento financeiro, a descontinuidade de políticas públicas educacionais e a realidade socioeconômica das diferentes regiões são fatores que corroboram com a promoção dos resultados insatisfatórios. Portanto, é uma realidade no nível nacional brasileiro, não é exclusivamente do Estado do Pará.

Diante desse contexto, dentre as políticas públicas voltadas para essa etapa de ensino, em nível nacional, a que mais tem se destacado é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). De acordo com o MEC, no ENEM de 2011 os colégios particulares e federais tiveram notas maiores do que as das escolas da rede pública: a média da rede privada foi de 569,2, e a da rede pública, 474,2.

É evidente que o grande desafio com relação ao Ensino Médio está para além da inserção dos jovens entre 15 e 17 anos nessa etapa de ensino, pois consiste em garantir a permanência desses jovens para a conclusão do Ensino Médio com qualidade social, bem como o prosseguimento dos estudos.

Com relação especificamente ao Ensino Médio paraense, dentre os estados da federação, com base nos indicadores do IDEB, em 2013 o Pará ocupava a 26ª posição, com média de 2.7. Foi então que o Governo Federal lançou, em 26 de março de 2013, com o apoio do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Pacto Pela Educação do Pará (PPEP), tendo como participantes os diferentes setores, níveis de governo e sociedade civil, tais como: Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), o Instituto Synergos, o Instituto Natura, a Fundação Itaú Social, o Instituto Unibanco, a Fundação Telefônica, o Itaú BBA, a Tora Brasil e a Fundação Vale, cujo objetivo foi aumentar em 30% o IDEB em todos os níveis da Educação Básica, com o intuito de tornar o Estado uma referência nacional em qualidade de educação do ensino público por meio da parceria público-privada.

Partindo dos objetivos propostos pelo Pacto Pela Educação do Pará, foram estabelecidos sete desafios: 1) Alunos do ensino fundamental com desempenho melhorado; 2) Alunos do Ensino Médio com desempenho melhorado; 3) Habilidades e competências dos profissionais de educação fortalecidas; 4) Rede física das escolas públicas adequadas e com recursos pedagógicos disponíveis utilizados em sala de aula; 5) Gestão da SEDUC e das escolas aprimoradas; 6) Comunidade escolar, governos e sociedade envolvidos, contribuindo para a melhoria dos resultados educacionais; 7) Tecnologia da informação utilizada para a melhoria da prática docente e da gestão escolar, e para a mobilização da comunidade escolar e da sociedade.

Para tanto, o PPEP contempla os seguintes programas: Aceleração da Aprendizagem (Mundiar); Recuperação de Conteúdo (Aprender Mais); Gestão Escolar (Programa Jovem do Futuro); Alfabetização (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC); Escola de Tempo Integral; Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE). Dentro da perspectiva do PPEP, encontra-se ainda a adesão do governo do estado do Pará ao ProEMI e ao PJF.

O ProEMI faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), uma estratégia do Governo Federal a fim de introduzir a reestruturação do currículo do Ensino Médio, a ampliação do tempo do aluno na escola e a diversificação de práticas pedagógicas.

É um programa instituído pela Portaria nº 971/2009, e neste mesmo ano a SEDUC aderiu a ele, implantando-o em 34 escolas da região metropolitana, também por adesão. Cada uma dessas escolas elaborou seu Plano de Ação Pedagógica (PAP), contemplando projetos da experiência da inovação curricular, de acordo com a preconização do programa. Os PAPs passaram pela avaliação da SEDUC, e após aprovação as escolas receberam recursos financeiros para desenvolver ações de melhoria das condições do trabalho docente e formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos.

Contudo, uma nova versão do ProEMI ocorreu em 2011 e contou com a adesão de 141 escolas distribuídas nos diversos municípios do estado do Pará. Uma das mudanças ocorridas foi a substituição do PAP pelos Projetos de Reestruturação Curricular (PRC). No PRC as ações deveriam ser apresentadas em diferentes formatos, dentre os quais estavam: disciplinas, oficinas, projetos interdisciplinares, aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias. O PRC de cada escola obrigatoriamente deveria contemplar no mínimo os macrocampos: Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa. Depois de concluído pela escola, tinham que passar pela aprovação do Comitê Estadual do Programa.

Com relação aos recursos financeiros, para o ano de 2012 o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola, destinou para as escolas cerca de R\$ 9.062.000,00. Outro fator importante a considerar foi a junção entre o ProEMI e o PJF, fruto da parceria público-privada entre o MEC, o IU e a SEDUC. Dessa forma, o objetivo consistia em aumentar o desempenho escolar dos estudantes e diminuir os índices de evasão através da Gestão para Resultados e do uso das Metodologias Jovem de Futuro, voltadas para a melhoria da proficiência dos alunos nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O PJF apresentava como pretensão mobilizar alunos, professores e famílias para a concretização das metas pactuadas em relação ao acesso, à permanência, à melhoria no desempenho e à conclusão do ensino médio dentro do tempo previsto para essa etapa de ensino. Essa etapa do programa foi denominada Ciclo I/2012. Entretanto, apesar do PPEP e dos programas que o compõem, o Pará não tem conseguido alcançar a meta estabelecida pelo IDEB nos anos finais do ensino fundamental; e no Ensino Médio a situação com relação aos índices é mais grave, pois apenas em 2009, o Ensino Médio paraense conseguiu alcançar a meta estabelecida, considerando o período de 2005 a 2017.

**Tabela 6 – IDEB – Resultados e Metas**

	IDEB observado							Metas								
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021	
<b>Anos iniciais do ensino fundamental</b>																
Brasil	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7	6.0	
Pará	2.7	3.0	3.6	4.0	3.8	4.3	4.5	2.7	3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9	
Marabá	2.7	3.3	4.0	4.4	4.3	4.6	4.6	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	
<b>Anos finais do ensino fundamental</b>																
Brasil	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	4.5	4.7	3.5	3.7	3.9	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	
Pará	3.2	3.1	3.4	3.5	3.4	3.6	3.6	3.2	3.3	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.2	
Marabá	3.1	3.4	3.7	3.8	3.7	4.0	3.8	3.1	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.1	
<b>Ensino Médio/Rede Pública Estadual</b>																
Brasil	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2	
Pará	2.6	2.3	3.0	2.8	2.7	3.0	2.8	2.7	2.7	2.9	3.2	3.5	4.0	4.2	4.4	
Marabá	**	**	**	**	**	**	2.8	**	**	**	**	**	**	**	3.0	3.3

**Fonte:** Elaborado a partir dos dados do MEC/INEP (2018).

\*Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta.

\*\* Sem média. Somente a partir de 2017 o SAEB deixou de avaliar o ensino médio por amostragem.

Os dados da tabela 6 revelam que o estado do Pará, apesar das políticas públicas educacionais implementadas, não tem conseguido obter êxito nos anos finais do ensino fundamental e no Ensino Médio.

Outro ponto que merece destaque é o fluxo escolar paraense do Ensino Médio, apresentado na tabela 7 em relação à matrícula no período de 2012 a 2014, que corresponde ao recorte temporal dessa pesquisa.

**Tabela 7** – Matrícula do ensino médio no Estado do Pará – 2012-2014

Ensino Médio		
Anos	Dependência	Nº de alunos matriculados
2012	Estadual	318.015
	Federal	3.806
	Municipal	184
	Privada	33.284
<b>Total</b>		<b>355.289</b>
2013	Estadual	317.176
	Federal	3.131
	Municipal	178
	Privada	33.891
<b>Total</b>		<b>354.376</b>
2014	Estadual	320.176
	Federal	3.845
	Municipal	199
	Privada	34.734
<b>Total</b>		<b>358.954</b>

**Fonte:** INEP/Censo Escolar 2012-2014.

Observamos, na tabela 7, que entre os anos de 2012-2013 houve decréscimo com relação ao ingresso dos alunos no Ensino Médio público. O decréscimo nas dependências: na estadual foi de 0,3%, o que representa 839 alunos; na federal, 17,7%, que representa um total de 675 alunos; na municipal, 3,2%, o que corresponde a seis alunos; e na privada cresceu 1,8%, correspondendo a 607 alunos.

Considerando o período de 2013-2014, houve o acréscimo nas dependências: na estadual foi de 0,94%, o que corresponde a 3.000 alunos; na federal, 22,8%, o que

corresponde a 714 alunos; na municipal, 11,7%, o que corresponde a 21 alunos; e na privada, 2,4%, o que corresponde a 843 alunos.

Neste sentido, saber que houve crescimento nas taxas de matrícula no Ensino Médio do Estado do Pará é importante, bem como também é relevante saber como se deu o fluxo escolar do Ensino Médio em Marabá Região Sudeste do Estado do Pará. Sobre este assunto, trataremos na próxima subseção, iniciando com os dados histórico-geográficos do município.

#### 2.4.1.3 Ensino Médio em Marabá Região Sudeste do Pará

Estabelecemos, nesta subseção, um conjunto de discussões e evidências que colocam o Ensino Médio como uma etapa fundamental no processo de formação ampla dos jovens. Assim há a necessidade de apresentarmos o Ensino Médio no contexto de Marabá/PA, considerando que nesta cidade encontra-se o nosso *locus* de pesquisa que é a Escola Estadual de Ensino Médio Girassol.

O município de Marabá encontra-se situado na região Sudeste do estado do Pará, região Norte do país, distante 567,7 km de sua capital, Belém. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sua população é de 275.086 habitantes (IBGE, 2018).

Além disso, a localização por referência é o ponto de encontro entre dois grandes rios, Tocantins e Itacaiúnas, formando uma espécie de “Y” no seio da cidade vista de cima. O povoamento de origem europeia da região de Marabá é datado no século XIX, porém, somente se consolidou com a chegada dos imigrantes árabes, goianos e maranhenses, em 1894, ocorrendo a elevação da sede para a categoria de cidade em 1923. O desenvolvimento do município, durante um grande período, foi dado pelo extrativismo vegetal (exploração da borracha); mais adiante houve a descoberta da Província Mineral de Carajás. Dessa forma, Marabá desenvolveu-se rapidamente, tornou-se um município com forte vocação industrial, agrícola e comercial. Atualmente, Marabá é um grande entroncamento logístico, interligado ao território nacional por cinco rodovias, por via aérea, ferroviária e fluvial.

Ressalta-se que de acordo com o IBGE (2018), Marabá é o quarto município mais populoso do estado do Pará, e apresentou em 2015 o 3º maior Produto Interno Bruto (PIB) do estado, com 7,3 bilhões de reais. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é 0,668, considerado médio pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). A

renda *per capita* em 2015 era de R\$ 27.956,09. Além disso, é considerado o principal centro socioeconômico do Sudeste paraense e um dos municípios mais dinâmicos do Brasil<sup>12</sup>.

Pontua-se que Marabá possui como maior característica a grande miscigenação de pessoas e culturas, fazendo jus ao significado popular do seu nome: “filho (a) da mistura”. É também conhecida como Capital do Carajás, Terra da Castanha e Cidade Poema; este último nome remete ao poema *Marabá* do escritor Gonçalves Dias.

O município de Marabá está dividido, no Perímetro Urbano em núcleos os quais são: Cidade Nova, Marabá Pioneira, São Félix, Morada Nova e Nova Marabá, dentro desses núcleos estão os bairros e no Perímetro Rural por 11 distritos (SDU, 2020).

A Escola Girassol está situada na Folha 13, periferia do núcleo Nova Marabá que surgiu da necessidade que moradores tiveram de fugir das enchentes do núcleo pioneiro da cidade. Com o objetivo de facilitar a intenção do Governo Federal de instituir um novo núcleo urbano protegido das enchentes, a Prefeitura Municipal, em 14 de fevereiro de 1973, com a Lei nº 96, doou à Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia (SUDAM) uma área de terras com cerca de 1.621 hectares, cuja escritura pública fora transcrita em 15 de junho de 73, no Registro Geral de Imóveis sob o nº 2.123, no livro 3-I, fls. 208<sup>13</sup>.

Com vistas à total desocupação, o então presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, através do Decreto nº 72.524, de 25 de julho de 1973, declarou essa área de utilidade pública para fins de desapropriação, bem como o domínio pleno da Fazenda Santa Rosa. A partir disso, já no exercício do domínio total de lote, a SUDAM providenciou os atos expropriatórios a fim de dar ao imóvel uma única referência, transcrição nº 2.123.

Originalmente, o projeto urbanístico pressupõe uma cidade funcionando como um organismo de estrutura vegetal do qual os troncos são os eixos viários periféricos, os galhos o sistema viário principal de penetração, e as “folhas” as comunidades propriamente ditas. O modelo de urbanização proposto foi planejado para atender às futuras necessidades expansionistas da cidade, sem que estas viessem a provocar um desequilíbrio em sua estrutura urbana. E por intermédio do controle da ocupação dos espaços urbanos e da adoção de medidas, que objetivam a ampliação natural de seu traçado, infraestrutura e equipamentos, o projeto urbanístico recomendado visava a permitir a expansão de Marabá segundo um crescimento orgânico sistematizado.

---

<sup>12</sup> Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marabá>. Acesso em: 10 out. 2020.

<sup>13</sup> Informações disponíveis no Projeto Político-Pedagógico da EEEM Girassol (2019).

Cada “folha” constitui uma pequena comunidade estanque, na qual se pretende aplicar os conceitos de assentamento espontâneo orientado. O sistema viário é desenhado conforme o relevo, de modo a se assentar sobre os espigões.

Além de um núcleo de comércio e serviços de apoio locais previstos para cada “folha”, a população instalada em grupos de duas ou três “folhas” deverá gerar demanda suficiente para propiciar o surgimento de estabelecimentos comerciais e de serviços e de indústrias leves, não poluidoras e semiartesanais, que serão localizadas na extrafolha, ao longo do sistema viário principal. Esses equipamentos urbanos superestruturais deverão acompanhar os três estágios em que se pode dividir a expansão da comunidade.

Todas as “folhas” em conjunto representam uma cidade com escala. Portanto, para implantação de grandes centros comerciais e de serviços e de núcleos industriais, localizados nos principais entroncamentos viários, constituirão o apoio urbano e econômico para o desenvolvimento regional.

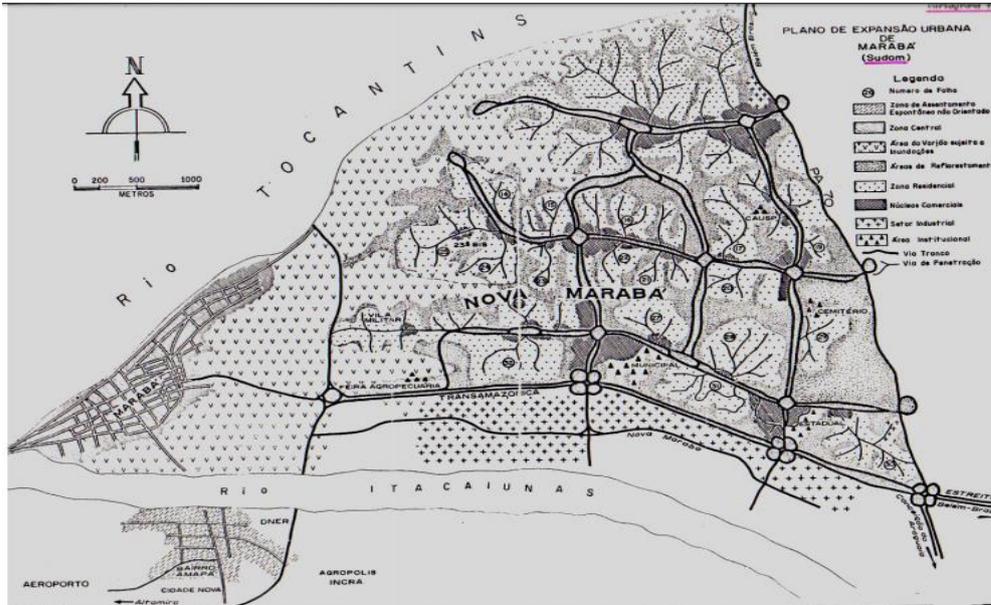
A “folha” é um bolsão de baixa densidade populacional, cercado por áreas de recuperação florestal e ligado à via principal que lhe dá acesso, com uma área variável de 15 a 25 hectares. Seu diâmetro não excede muito os 500 m para não estender a distância entre seus extremos e a via principal; divide-se em:

- a) Área Alienável Unifamiliar, composta de lotes destinados a residências unifamiliares;
- b) Área Alienável Comercial, destinada aos núcleos de comércio e serviços de apoio local;
- c) Sistema Viário Secundário, composto de vias de penetração na “folha” e de vias de acesso aos lotes, composto hierarquicamente segundo quatro modalidades de vias;
- d) Áreas Livres e de Recreação, compostas das áreas não ocupadas por lotes ou pelo sistema viário, destinando-se a recreação e lazer;
- e) Área Verde Intensiva, composta do bolsão florestal que envolve a “folha”;
- f) Área Alienável Unifamiliar é substancialmente o local onde se desenvolvem os assentamentos espontâneos orientados.

Cada família receberia um lote, no qual construiria uma casa. As construções deveriam obedecer a esquemas arquitetônicos de acordo com diretrizes determinadas pela ecologia da região, seriam afastadas umas das outras e deveriam obedecer a critérios de ocupação estipulados pelo governo municipal. O terreno só poderia ser ocupado admitindo-se no

máximo dois pavimentos. Dessa forma, as “folhas” resistiriam às pressões negativas do adensamento, quando a escala econômica da cidade gerasse mais demanda que oferta de terrenos, mantendo sua conformidade inicial.

**Figura 6** – Planta do Projeto da SUDAM do Núcleo Nova Marabá



**Fonte:** Yoshioka (1986).

Entretanto, a sofisticada proposta urbana para a Nova Marabá foi grandemente prejudicada entre o início de 1982 e o fim do primeiro semestre de 1983, quando o descaso administrativo, então reinante, permitiu (e até estimulou) invasão de áreas de preservação, localizadas fora das “folhas” e sem infraestrutura básica, assim descaracterizando o plano original de ocupação.

Em maio de 1991 houve um grande aumento populacional devido à implantação das siderúrgicas e também por causa da mineração. Por esse motivo se fez necessário que a gestão municipal trouxesse para a Folha 13 trezentas famílias que se haviam instalado na Folha 29 em situação de invasão, sem planejamento, em terras não desapropriadas; e mesmo depois que ocorreu a desapropriação, muitas famílias ficaram sem terra. E para que essas famílias viessem para a Folha 13, sem separá-las, houve muita luta por parte das mesmas junto ao poder público municipal, pois queriam levar parte delas para o núcleo São Felix e bairro Liberdade. Entretanto, através de muita resistência das comissões organizadas pelas famílias, estas foram em busca de espaço que abrigasse todos sem separá-los e, dessa forma, chegaram à Folha 13.

Com isso, realizaram um levantamento e observaram que existia bastante espaço, em que poderiam ser abrigadas todas as 300 famílias, e levaram então a situação ao poder público municipal, dado que a terra escolhida por eles possuía dono e precisava ser desapropriada; mas insistia-se em querer separar as famílias. Entretanto, a comissão não aceitou, pois já tinha alcançado maior força e exigiu que todas as 300 famílias ficassem juntas e, por esse motivo, os lotes desta folha são pequenos. Assim, foram cedidos a eles apenas cinco quadras e caminhões da prefeitura, que fizeram o transporte da madeira que as famílias já possuíam onde estavam antes; e, depois de assentados, foram apropriando-se das terras circunvizinhas e formaram mais quadras, até a quadra 13.

Além disso, realizaram mutirão para construção das casas, escavaram poços e depois receberam o comunicado de que não havia possibilidade de viabilizar água encanada, porque a Folha 13 ficava em um local muito alto e água não chegava (subia); a energia também foi instalada. E mesmo nos dias atuais, a Folha 13 não evoluiu muito em sentido comercial, existindo carência de recursos financeiros, espaços de lazer e cultura.

Portanto, considerando o contexto histórico-geográfico do município de Marabá/PA, é importante apresentarmos a política de matrícula e do fluxo escolar, bem como do processo formativo ofertado aos jovens no contexto do PJJ, compreendendo o período de 2012-2014, o qual é o nosso objeto de pesquisa. Assim, apresentamos a tabela que evidencia os dados da matrícula do ensino médio em Marabá/PA, dentro do recorte temporal da nossa pesquisa.

**Tabela 8** – Matrícula do ensino médio em Marabá – Pará – 2012-2014

Ensino Médio/Marabá-PA		
Anos	Dependência	Nº alunos de matriculados
2012	Estadual	12.675
	Federal	101
	Municipal	0
	Privada	999
<b>Total</b>		<b>13.775</b>
2013	Estadual	12.443
	Federal	103
	Municipal	0
	Privada	1.047
<b>Total</b>		<b>13.593</b>

2014	Estadual	12.389
	Federal	303
	Municipal	0
	Privada	986
Total		13.678

**Fonte:** INEP/Censo Escolar 2012-2014.

Na tabela 8, apresentamos os dados referentes à matrícula do Ensino Médio no município de Marabá. Comparando os anos de 2012 e 2013, observamos as dependências: na estadual houve um decréscimo de 1,83%, que corresponde a 232 alunos; na federal, 1,98%, que corresponde a dois alunos; na privada, 4,8%, que corresponde a 48 alunos. De 2013 para 2014, houve decréscimo nas dependências: na estadual 0,43%, que equivale a 54 alunos; na privada, 5,8%, equivalentes a 61 alunos. Com relação à dependência federal, houve acréscimo de 194,1%, o que equivale a 200 alunos.

Nesse sentido, o ingresso do público-alvo do Ensino Médio constitui um dos desafios relativos à melhoria da educação e constituiu uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado através da Lei nº 13.005/2014, que passou a ser considerado um articulador do Sistema Nacional de Educação, que estabelece como

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p. 10).

Em Marabá/PA, no ano de 2011, os dados de fluxo referente ao abandono escolar no Ensino Médio superaram a taxa de reprovação. De acordo com o INEP (2011), a 1ª série teve 6,9% de reprovação, 27,3% de abandono, 65,8% de aprovação; a 2ª série teve 6,6% de reprovação, 21,9% de abandono e 71,5% de aprovação; a 3ª série teve 7,9% de reprovação, 21,1% de abandono e 71,0% de aprovação.

Considerando essas taxas de reprovação e abandono na 1ª série do Ensino Médio, Marabá foi um dos municípios do Estado do Pará contemplado com a parceria ProEMI/PJF que, de acordo com a SEDUC/PA, o objetivo era melhorar esses índices e conseqüentemente o IDEB do Estado. Assim, 24 escolas da 4ª URE fizeram parte do início dessa parceria, sendo que destas, 17 são do município de Marabá/PA e, dentre elas, encontra-se a Escola Girassol, nosso lócus de pesquisa, em que analisamos a implementação do PJF na escola e buscamos saber em que direção ela ocorreu, considerando a lógica de mercado do IU e as contradições na perspectiva de formação ampla.

Nesse contexto, há a necessidade de compreender como ocorreu a parceria entre a SEDUC/PA e o IU e sob quais acordos e divisões de responsabilidades foi implementada nas escolas estaduais de Ensino Médio do Estado do Pará. Portanto, abordaremos esse assunto na próxima subseção.

#### 2.4.1.4 A parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA) e o Instituto Unibanco (IU)

A consolidação do PJF como política pública e sua integração ao ProEMI, do MEC, ocorreu a partir da anuência do Conselho Administrativo do IU, um processo iniciado ainda em 2010, após aprovação do seu ciclo de validação, tornando-o apto a ser disseminado em larga escala, podendo ofertar sua tecnologia aos sistemas educacionais.

Depois de sistematizado e após a “concepção” do curso Gestão Escolar para Resultados, o Instituto Unibanco comunicou a disponibilidade da proposta educacional a todos os estados brasileiros, recebendo imediata manifestação de interesse de seis unidades da Federação – Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Minas Gerais, Pará e São Paulo (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

A partir de então as equipes do IU foram visitar os estados interessados na parceria e deram início ao processo de adesão. A oficialização de transferência da tecnologia JF para esses seis estados pioneiros ocorreu no segundo semestre de 2011. De início foi realizada uma oficina com os representantes das Secretarias de Educação dos estados, para apresentação detalhada do projeto; depois, foi realizado um seminário, ainda no mês de agosto do mesmo ano, para a conclusão da etapa de oficialização de transferência da tecnologia.

A partir de parceria estabelecida com o Ministério da Educação, o projeto foi integrado ao programa Ensino Médio Inovador. Além de se associar à proposta educativa do Instituto Unibanco, o MEC assumiu a responsabilidade por repassar os recursos para o desenvolvimento da ação diretamente às escolas atendidas, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24).

Portanto, nas tratativas dessa parceria, o IU fez algumas exigências: “a manutenção do nome de origem do projeto, a criação de equipes gestoras, a avaliação de desempenho durante os três anos de atividades e o envio de recursos diretamente às escolas” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 24).

**Quadro 11** – Núcleo de sustentação do programa

Premissas definidas pelo Instituto Unibanco para a transferência do projeto. O modelo, chamado “núcleo duro”, permite a aplicação do programa em qualquer estado brasileiro.		
Adesão dos estados	Supervisão intensiva e exclusiva das escolas participantes	Capacitação e apoio à Gestão Escolar para Resultados
Manutenção do nome do programa	Divulgação, mobilização e pacto para resultados.	Aporte financeiro diretamente à escola
Formação de uma equipe gestora	Adesão das escolas	Avaliação de desempenho durante o processo
Formação de Unidades de Apoio do Instituto Unibanco nas Secretarias	Formação de um grupo gestor	Políticas de reconhecimento e sanção

**Fonte:** Instituto Unibanco (2011).

As premissas de sustentação da parceria entre o MEC e IU, determinadas pelo próprio IU, deixam bem claro que há uma divisão de responsabilidades, porém suas exigências evidenciam uma política de controle em busca de eficácia, padronizada e nos moldes empresariais, conforme podemos visualizar na figura 08.

**Figura 7** – Divisão de Responsabilidades entre o Instituto Unibanco (IU) e Ministério da Educação (MEC)

**Fonte:** Instituto Unibanco (2011).

Nesse contexto, o IU é o guardião do projeto que, por sua vez, é uma tecnologia de promoção da Gestão Escolar para Resultados. O instituto detém o *know-how* do projeto, que é um termo em inglês que significa “saber como” ou “saber fazer”, referindo-se ao conjunto de

conhecimentos técnicos e práticos, como fórmulas, tecnologias e procedimentos. Isto significa que ele possui o domínio especializado sobre um mercado, produto ou serviço, no caso, o projeto. Essa é uma linguagem do universo corporativo, podendo ser aplicado ao profissional ou à empresa, uma espécie de capital intelectual (KNOW-HOW, 2021 [Web]).

Assim, sob a responsabilidade do IU ficou a preparação dos órgãos estaduais e as escolas para a ação e apoio técnico, dispondo de Unidades de Apoio (UNAs) sediadas nos seis Estados. As secretarias de Educação, por sua vez, ficaram responsáveis pela supervisão intensiva e as políticas de sanção, enquanto o MEC faz os aportes financeiros e o acompanhamento.

Já a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE) ficou responsável por realizar as avaliações de impacto do projeto nos sistemas, pois as metas pactuadas para os seis Estados foram: que de 2012 a 2016 houvesse a diminuição em 30% da diferença do IDEB de 2011, período que antecede o projeto; a nota desejada seria igual ou maior que 6,0: aumentar em 25 pontos as médias de Língua Portuguesa e Matemática; diminuir em 50% o percentual de alunos no padrão de desempenho “baixo” na escala do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de final do ensino médio; e aumentar em pelo menos 10% os índices de aprovação nessa etapa escolar (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

**Figura 8** – Metas Pactuadas com os estados e com as escolas



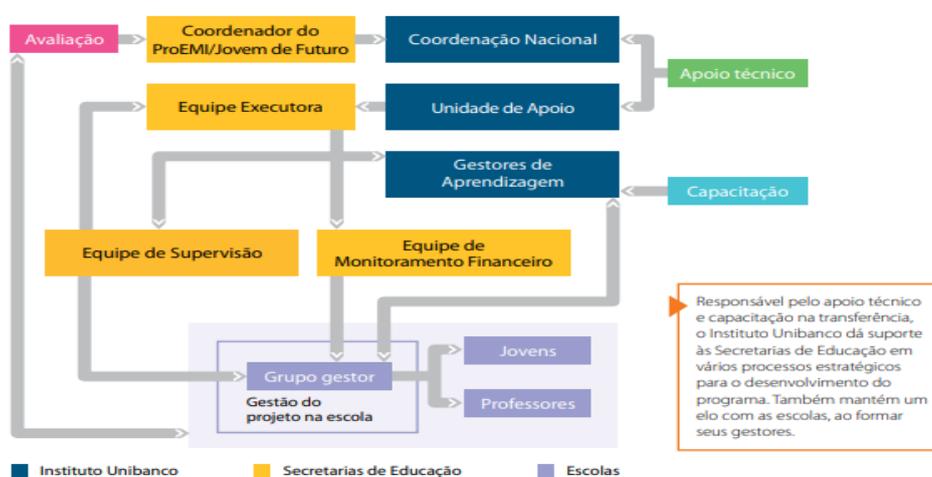
**Fonte:** Instituto Unibanco (2011).

Para o alcance destas metas, todos os que compunham a parceria deveriam cumprir com o compromisso assumido no ato da adesão. O IU, por sua vez, assumiu a formação das equipes executivas das secretarias de Educação, coordenadores, supervisores, técnicos de apoio à gestão e o grupo gestor das escolas; e para cumprir as políticas de incentivo ou sanção do ProEMI/PJF, o IU criou um sistema de monitoramento e controle em larga escala,

denominado Sistema de Gestão de Projetos (SGP), que produzia relatórios com indicadores de resultados das escolas.

Os Estados, através das secretarias de Educação, ficaram responsáveis por disponibilizar profissionais para fazer a supervisão do ProEMI/PJF nas escolas, bem como técnicos de apoio para o monitoramento físico-financeiro. A essa divisão de tarefas o IU chama Ações Compartilhadas, conforme podemos visualizar na figura 10.

**Figura 9** – Ações Compartilhadas ProEMI/JF



**Fonte:** Instituto Unibanco (2011).

As escolas ficaram com a responsabilidade de construir o PRC e o Plano de Ação e executá-los. Para tanto, o Documento Orientador do ProEMI, construído pelo MEC, aponta como coordenador dos trabalhos, no processo de redesenho do currículo, o professor articulador, que deveria ser escolhido pelos professores e coordenadores da escola, de modo que deveria possuir formação e perfil que atendesse às exigências do programa, e ainda “estar lotado na unidade escolar, com 40 horas semanais e dedicação exclusiva às ações do programa” (BRASIL, 2014, p. 20). Assim, suas atribuições consistiam em:

- 1) Desenvolver e implantar estratégias para sistematização das ideias e ações propostas pelos professores, visando a elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC) da escola, em consonância com o Documento Orientador do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), as orientações curriculares das Secretarias Estaduais e Distrital e do Projeto Político Pedagógico da escola;
- 2) Promover as articulações curriculares necessárias, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas no Projeto de Redesenho Curricular;
- 3) Coordenar e acompanhar a execução das ações de redesenho do currículo da escola; Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria de Educação e com outras instituições possibilitando: gestão compartilhada; ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes socioculturais existentes na região (BRASIL, 2011, p. 12-13).

A Secretaria de Estado de Educação do Pará/SEDUC, “aderiu ao ProEMI no mesmo ano de implantação (2009) com a participação de 34 escolas da região metropolitana as quais elaboraram o Plano de Ação Pedagógica (PAP) contendo os Projetos da experiência de inovação curricular conforme as diretrizes gerais do programa”. Uma nova versão do ProEMI surge em 2011, onde 141 escolas dos diversos municípios do Pará aderiram ao programa. Na nova versão o PAP foi substituído pelo PRC, onde as ações deveriam ser apresentadas em diferentes formatos, conforme vemos no quadro a seguir.

**Quadro 12** – Orientação para a construção do PRC

Macrocampos obrigatórios	Ações/Atividades
Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza), Iniciação Científica e Pesquisa e Letramento.	Disciplinas; oficinas; projetos interdisciplinares; aquisição de materiais e tecnologias do Guia de Tecnologias atualizado, dentre outros; possibilidade de inclusão de formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades.

**Fonte:** Brasil (2011)

A partir da parceria entre o MEC, IU e SEDUC/PA (2012), o ProEMI passou a ser ProEMI/JF com a participação de 132 escolas, representando o Ciclo I, ano base 2012. De acordo com a SEDUC/PA, essa parceria visou

[...] aumentar o desempenho escolar dos estudantes e diminuir os índices de evasão por meio de uma nova forma de gestão: a Gestão para Resultados. Além disso, adota o uso de metodologias para melhorar a proficiência dos alunos nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. A meta é para melhorar substancialmente seu desempenho no período de três anos (duração do Ensino Médio). Com efeito, as escolas participantes do PJF recebem capacitação e assessoria técnica para planejar, executar, acompanhar e avaliar uma proposta de melhoria de seus resultados. O PJF visa mobilizar alunos, professores e famílias em torno de metas pactuadas para um mesmo objetivo: garantir que jovens entrem, permaneçam, tenham um bom desempenho e terminem o Ensino Médio (SEDUC/PA, 2012).

Nesse sentido, cada um dos parceiros tinha que cumprir com a sua responsabilidade, portanto, para o ano de 2012, o investimento financeiro chegou à ordem de R\$ 9.062.000,00. Recursos esses garantidos pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, destinados ao cumprimento do PRC, o qual deveria ser aprovado pelo Comitê Estadual do Programa. Ao IU coube o apoio técnico às escolas que faziam parte da parceria, disponibilizando conteúdos didáticos, através das Metodologias JF, formação em ambiente virtual para professores de Língua Portuguesa e Matemática, o monitoramento da realização das ações na escola, bem como dos resultados. Quanto a SEDUC/PA, sua responsabilidade era de acompanhar e supervisionar a

implementação, desenvolvimento e avaliação das ações/atividades. Para tanto, baseada no Documento Orientador do ProEMI, normatizou na portaria de lotação as exigências para a lotação do professor articulador.

Nesse sentido, a Portaria de Lotação nº 617/2012, no artigo 12, garantiu a lotação de um (a) professor (a) articulador (a), de forma que,

X – Nas Unidades Escolares que participam do Programa do Ensino Médio Inovador – EMI/Programa Jovem de Futuro – PJF, será lotado um professor articulador previamente autorizado pela Coordenação do Ensino Médio COEM/DEMP/SAEN, com as vantagens do magistério e com as seguintes cargas horárias: a) 20 horas semanais para escolas com até 10 (dez) turmas de 1º ano; b) 40 horas semanais para escolas com mais de 10 (dez) turmas de 1º ano<sup>14</sup> (IOEPA, 2012).

Além de normatizar a lotação do professor articulador na escola, a portaria também deixava claro o compromisso que esse professor deveria formalizar diante do ProEMI/PJF.

**Art. 3º** O professor Articulador compromete-se, formalmente, a cumprir as atribuições concernentes a sua atuação de forma ética, responsável e comprometidas com os resultados propostos no ProEMI/JF. **Art. 4º** O Professor Articulador compromete-se, para o exercício da função atribuída pela escola, em conhecer o Documento Orientador em sua versão mais atualizada ano 2013, e o Manual de Implantação do Jovem de Futuro. **Art. 5º** O professor Articulador deverá construir um Plano de Trabalho, a partir do Plano de Redesenho Curricular – PRC, e postar no Sistema de Acompanhamento de Projeto Pedagógico (SAPP) alimentando o cronograma de ação bimestral. **Art. 6º** São atribuições do Professor Articulador do ProEMI/JF: I – Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das ideias, ações e projetos propostos pelo professor, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Redesenho Curricular da escola – PRC, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político Pedagógico da Escola; II – Promover as articulações possíveis, internas e externas ao contexto da escola, estabelecidas nos projetos/ações contempladas no Projeto de Redesenho Curricular – PRC; III – Participar das reuniões pedagógicas da escola; IV – Acompanhar o planejamento dos professores; V – Acompanhar o desempenho acadêmico dos alunos com o intuito de intervir e evitar reprovação; VI – Monitorar alunos infrequentes e evitar evasão escolar; VII – Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola, relatando, mensalmente, no (s) sistema (s) oferecido (s) pela Coordenação do Ensino Médio (IOEPA, 2012).

Em face do exposto, evidenciamos que era grande a responsabilidade que o professor articulador assumia diante do ProEMI/PJF, da escola, dos professores e conseqüentemente para com os resultados dos alunos. O documento deixa claro que esse profissional era o responsável pela articulação de todas as ações do programa dentro da escola e que ainda tinha de realizar intervenções junto aos alunos, a fim de evitar a reprovação e a evasão escolar.

---

<sup>14</sup> Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012, artigo 14, I – o Ensino Médio pode organizar-se em tempos escolares no formato de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, módulos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (BRASIL, 2012). Portanto, o Ensino Médio é organizado por série (mantivemos a escrita de 1º ano para garantir a originalidade da citação).

De acordo com informações colhidas com uma técnica da 4ª URE, que foi supervisora do ProEMI/PJF no I Ciclo, houve uma sobrecarga de trabalho sobre o professor articulador; a SEDUC não cumpriu com o acordo em relação à disponibilização de supervisores exclusivos para realizar a supervisão nas escolas, o que contribuiu para que o programa não fosse desenvolvido a contento.

*O que a gente percebeu foi que o dinheiro veio, o material era comprado, mas em compensação, não acontecia, não mudou nada. Eles (a escola) olharam muito a estrutura, fizeram, organizaram, colocaram centrais. Assim, eles trouxeram aparato para dentro da escola, mas a questão pedagógica não havia avanço, e não havia avanço por quê? Porque muitas vezes a gente via o Articulador, somente ele, à frente, e ele sozinho não tinha voz. O gestor de uma certa forma tirou o corpo de mão do assunto, aí, os outros professores olhava “ah! Mas ele está de boa, ele saiu de dentro da sala de aula, então é muito fácil ele estar aqui, agora, só cobrando, só mandando. Então foi-se criando isso, aí o que que o IU percebeu também? Que o problema estava em capacitar a equipe gestora, foi uma das falas que eu ouvi quando participei de um encontro com eles. Eles perceberam que o problema não estava tanto com o professor, o problema estava na gestão da escola. Eles viram que não era falta de dinheiro, porque o investimento veio, mas, os resultados só pioraram (SUPERVISORA ProEMI, 4ª URE).*

Outro fator observado a partir das informações colhidas, no nível de URE, é que nessa coalizão ProEMI/PJF o Programa em si, que tinha o objetivo de promover o redesenho curricular e sua aplicabilidade, ficou em segundo plano, pois o Jovem de Futuro se sobrepôs a ele, já que este era responsável pela realização da formação do trio gestor e fazia monitoramento das ações do PJF, por meio do SGP e através de encontros com a dupla gestora.

Portanto, considerando essa sobreposição do PJF ao ProEMI, conforme relato da supervisora da 4ª URE, e sendo o PJF uma política educacional de cunho privado, conforme já falamos, fez-se necessário, na próxima subseção discutirmos sobre o Ensino Médio entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla, considerando o contexto dessa implementação.

## **2.5 Ensino Médio entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla no contexto da implementação do PJF**

Apresentamos, nesta subseção, o Ensino Médio entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla no contexto da implementação do PJF, que pressupõe a discussão sobre os aspectos conceituais da lógica de mercado e da formação ampla na prática pedagógica do ensino médio.

Conforme discutimos ao longo dessa seção 2, o Ensino Médio está em uma crise mundial, e no Brasil, a partir dos anos de 1990, diferentes setores começaram a dar ênfase a essa crise. Esse discurso gerou um grande espaço para soluções rápidas e práticas, uma vez que o empresariado, buscando resolver a situação de forma rápida, apresentou respostas prontas que consistiam em pegar o projeto de gestão de uma empresa e levar para a educação. Consideram, dessa forma, que as empresas possuem um acúmulo de conhecimento que pode ser transportado para a educação para solucionar os problemas da educação escolar.

O tema da gestão escolar na reforma de 1990 mantém seu lugar de destaque; sofre, porém, uma inversão e uma mudança radical de sentido ao ser localizada como uma dimensão do processo de descentralização assumida oficialmente. Deixa de ser expressão da demanda da comunidade educativa por maior autonomia escolar, em busca de democratização das relações institucionais, para passar a ser resultado da preocupação dos órgãos centrais por redefinir quem deve assumir a responsabilidade da educação pública: tanto pela definição de seu conteúdo, como por seu financiamento e resultados (KRAWCZYK, 2005, p. 805).

Neste sentido, ainda de acordo com Krawczyk (2011), ressaltamos que existem dois projetos em disputa para o Ensino Médio no Brasil. Um deles busca oferecer uma educação mais humana, capaz de dar ao aluno subsídios para refletir sobre a sua ação e sobre a sociedade. O outro é proveniente dos setores empresariais, o qual ganhou força na última década com a defesa da formação para o mercado de trabalho. Neste sentido, compreendemos que são dois projetos em disputa para a formação do jovem do Ensino Médio, um dos projetos pensa a formação desses jovens na perspectiva integral, no sentido da formação humana, capaz de permitir a ele a reflexão sobre sua própria ação e a ação dos outros, com relação ao outro projeto, que tem se tornado cada vez mais forte nos últimos anos, é pensado e defendido pela classe empresarial, buscando atender as necessidades do mercado.

Considerando que o Brasil possui um setor empresarial muito bem organizado e, dessa forma, parte dele trabalha na perspectiva de tornar o país competitivo internacionalmente, portanto, apresentam um projeto de formação do jovem vinculado a um mercado de trabalho cada vez mais limitado. Essa associação direta entre mercado de trabalho e educação tem provocado uma visão limitada do que a escola é capaz de fazer para contribuir significativamente na formação do jovem.

Dentro do projeto de formação empresarial transportado para as escolas, encontra-se muito forte a ideia de empreendedorismo, sendo esse o ponto principal do projeto empresarial, em que o seu objetivo é formar o jovem para ele construir o seu próprio futuro. Assim, perpassa a ideia de jovem empresário de si próprio, usando o modelo de homem empresário como exemplo para passar a ideia de que este chegou lá pelo próprio esforço, pela

perseverança, pelo estudo. Esse, portanto, é o foco da formação desse projeto, o qual já aconteceu e acontece em muitas escolas brasileiras, desconsiderando a condição de incerteza do futuro do jovem, a qual não é subjetiva, é real.

Diante do exposto, concordamos com Krawczyk (2014b) de que o economicismo possui uma influência muito forte na escola, tanto através de projetos empresariais, quanto nas diretrizes que a própria política educacional vai tomando. Neste sentido, destacamos três termos que definem o economicismo na política educacional, as quais são: pensá-las por meio das evidências (em que se mostra só o que quer), do pragmatismo (busca de soluções imediatas) e da rentabilidade.

De acordo com Krawczyk (2014b), nos últimos anos, a escola se tornou um novo espaço de mercado, pois com o desenvolvimento do capitalismo, os espaços de lucratividade foram se esgotando e ele seguiu sua própria dinâmica que consiste em gerar espaço de produção e lucro. A educação tornou-se um desses espaços, que vai à contramão da democracia, que não acolhe o conjunto das demandas implícitas e explícitas dos jovens, portanto, vão se criando outros mecanismos para responder a tais demandas, delineando um espaço muito propício e até mesmo aliciador no sentido da geração de lucratividade. Assim, o poder público fica pressionado a dar uma resposta rápida e satisfatória de eficácia, caso contrário, na visão da lucratividade, um governo que não tem uma resposta rápida, é um governo propício ao fracasso.

Apoiados em Krawczyk (2014b), entendemos que o PJJ, nosso objeto de estudo, por ser uma política educacional gestada pelo Instituto Unibanco (IU), se encontra dentro dessa lógica de mercado, pois procurou levar respostas prontas para dentro da escola pesquisada, a partir da parceria com o Ministério da Educação (MEC), portanto, entendemos que ele faz parte de um dos projetos em disputa no ensino médio, o projeto empresarial.

Todavia, o outro projeto em disputa para o Ensino Médio trata-se da educação ampla, que é integral, pois se trata de uma concepção em que a educação deve garantir o desenvolvimento pleno dos sujeitos, considerando as dimensões intelectual, física, emocional social e cultural, portanto, se constitui num projeto coletivo com o envolvimento de todos os sujeitos, buscando formar sujeitos críticos, autônomos e responsáveis. Portanto, ela reconhece as singularidades dos sujeitos, suas múltiplas identidades e está comprometida com os processos educativos dentro do contexto dos sujeitos, bem como prima pela interação entre o que se aprende e o que se pratica.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras

(em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Assim, é na concepção de educação integral que se reconhece o direito de todos e todas em aprender e ter oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais. A escola assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela. Dessa forma,

[...] o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 62).

Neste sentido, concepção de formação integral possui como princípios: a centralidade ao aluno; a **singularidade** de cada estudante na construção de seu percurso formativo; os estudantes são reconhecidos como **sujeitos de direito**; a aprendizagem é permanente e o **Currículo Integrado; gestão democrática** a participação educativa de todos os sujeitos envolvidos no processo é fundamental em todas as suas etapas, desde o planejamento ao acompanhamento dos resultados; a **ampliação do tempo**, esta é uma condição fundamental para a efetivação da formação integral; a **ambiência** é fértil para troca, a construção coletiva de conhecimentos, criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social; **Território e Intersetorialidade**, através das dimensões: contexto, participação, conhecimento e intersetorialidade (ARROYO, 2007).

Dentre os elementos curriculares da Educação Integral, são as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação. Portanto, a proposta da Educação Integral, dá **centralidade** ao aluno em todos os aspectos, visando os interesses sociais, para tanto, mobiliza todas as dimensões do projeto pedagógico, tais como currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos. Estes são construídos, permanentemente avaliados e reorientados a partir do contexto, interesses, necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes. Foi nessa perspectiva que a escola

pesquisada procurou adequar a proposta de metodologias de formação do PJJ com a proposta de formação que já possuía, conforme relatos abaixo.

*Nesses projetos que reúne muita gente, é que a gente descobre os talentos da escola. Teve um aluno nosso, que está sendo estilista, porque num desses projetos ele fez um desfile e aí ele descobriu o talento dele, outro (aluno), pintura, música (PROFESSORA ARTICULADORA).*

*[...] a escola fez a noite literária, foi muito boa... Antes de chegar no dia da noite literária, a professora fez mais ou menos um mês de atividade num espaço que tem atrás da quadra (anfiteatro), como era à noite, era chamado de luau, primeiro nós estudamos sobre literatura, poesia, dentro da sala de aula, depois a gente ia para esse espaço para ler as poesias, ler não declamar (risos) ela (professora) ensinou isso também para nós, as poesias que a gente declamava, eram feitas por nós. Era muito bom, ela levava para esse nosso momento, digamos assim, artistas da cidade, escritores, poetas, eles iam com violão e tudo. A gente passou a ver a poesia e os artistas da cidade de forma diferente, a dar mais valor, ver eles como profissionais, sabe (risos) (ALUNA EGRESSA 3).*

A partir dos relatos, encontramos a perspectiva da totalidade nessa prática pedagógica adotada pela escola, pois evidencia que a prática docente provocou a mediação entre a totalidade e a particularidade, através do movimento dialético, em que a prática pedagógica se expressou através de relações culturais. Desse modo, na perspectiva de formação ampla, as práticas pedagógicas são pensadas desde seu planejamento, processo de desenvolvimento e resultados, para além da aprendizagem escolar, pois considera os saberes dos sujeitos e seu processo formativo, criando neles mecanismos de mobilização.

Ademais, o debate da formação ampla no Ensino Médio dispõe sobre uma formação na perspectiva integradora. É no ensino integrado que as práticas pedagógicas são apreendidas na perspectiva da totalidade, baseando-se em relações dialéticas, mediadas pela totalidade e singularidade. No entanto, o

*[...] ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e mantiver íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 66).*

Em face dessas considerações, do Ensino Médio como um campo de disputa de dois projetos societários, surgiu a necessidade de investigarmos o Ensino Médio no contexto da implementação do PJJ na Escola Girassol na interface entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla para os jovens egressos do projeto, o que nos impulsionou a buscarmos produções científicas que nos ajudassem a compreender o Projeto Jovem de Futuro, nosso objeto de pesquisa. Para tanto, também foi necessário levantarmos produções sobre o ProEMI e a parceria público-privada.

Assim, para fomentar a nossa pesquisa, realizamos um levantamento no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, bem como de artigos publicados em revistas, os quais apresentam suas pesquisas sobre o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, a relação público-privada e acerca da relação do Instituto Unibanco/Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio. Para a realização das buscas, usamos como palavras-chaves: Projeto Jovem de Futuro; parceria público-privada; Instituto Unibanco; ProEMI/PJF; relação público-privado; Programa Ensino Médio Inovador. Delimitamos a grande área “Ciências Humanas” e a área de conhecimento “Educação”, com relação ao período, foi de 2012-2019. Demarcamos esse período em função do início da parceria entre o IU e o MEC dando origem ao ProEMI/JF, bem como o ano da realização da pesquisa.

Realizamos a leitura de todos os títulos e de seus respectivos resumos, porém nos detemos nas produções que mais se aproximavam do nosso objeto de pesquisa. Desse levantamento, resultaram 32 relatórios de pesquisa, sendo sete teses e 25 dissertações. Destas, três teses tratam do Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio, três do ProEMI e uma aborda a parceria público-privada a partir da coalisão entre MEC e IU que deu origem ao ProEMI/PJF. Com relação às dissertações, as 14 possuem como objeto de pesquisa o ProEMI e 11 abordam o Projeto Jovem de Futuro no contexto da parceria público-privada. Levantamos ainda sete artigos que discutem o PJF, ProEMI e ProEMI/PJF. Organizamos os achados desse levantamento em quadros, em que foi possível identificar as principais discussões, pontos convergentes, lacunas e principais resultados.

Com relação às produções levantadas, três teses tratam do Projeto Jovem de Futuro no Ensino Médio, três do ProEMI e uma aborda a parceria público-privada, porém, a partir da implementação do Programa Ensino Médio Inovador e Projeto Jovem de Futuro. No que tange às dissertações, oito possuem como objeto de pesquisa o Projeto Jovem de Futuro, uma apresenta como objeto a Rede Jovem de Futuro, treze analisa o ProEMI e três discute o ProEMI/JF.

Dentre as dissertações levantadas, observamos que nove delas apresentam abordagem acrítica com relação ao Projeto Jovem de Futuro e percebemos que elas possuem como autores servidores ou ex-servidores do Instituto Unibanco. Esse fato nos chamou atenção devido a pautarmos nossa pesquisa na perspectiva de Gramsci (2006), pois este afirma que todo homem pertence a um grupo social, portanto, seu pensamento se dará de acordo com o grupo ao qual pertence e este trabalhará para sua classe.

No que concerne às teses, estas trazem uma abordagem crítica com relação à parceria público-privada, apresentando o avanço das políticas neoliberais a partir da política

educacional do Projeto Jovem de Futuro com evidências de padronização de metodologias, uso da meritocracia, controle e o foco demasiado nos resultados, o que expressa um projeto mercantil capitalista. Ressaltamos que foi possível perceber que essas produções diziam pouco sobre a contradição entre o ProEMI e o PJJ quanto ao processo de formação ampla para os jovens do Ensino Médio da escola pública. No âmago das conclusões dos estudos selecionados, sustenta-se que o PJJ se apoia em um modelo gerencial de administração, no controle, em metodologias padronizadas, com foco na eficiência, eficácia e voltado para resultados (ALVES, 2018; BALDUINO 2016; CASTRO, 2017; MONTEIRO, 2014; SANDRI 2016).

Os estudos indicam ainda que a proposta do ProEMI materializa a recuperação do sentido da omnilateralidade, que possui estrutura teórica e metodológica com importantes contribuições para formação dos jovens e que o Programa foi se adaptando às mudanças a partir da Reforma do Ensino Médio. Porém, na parceria ProEMI/JF, evidenciou-se que ambos possuem metodologias distintas (CRUZ, 2018; FIGUEIREDO, 2015; GOMES, 2017).

Para Matos (2015) o ProEMI é uma proposta de inovação curricular e de acordo com o seu texto político, a perspectiva defendida é do projeto gramsciano de escola “desinteressada”. Entretanto sua pesquisa revela que, apesar da proposta, na implementação a realidade foi outra, pois as práticas pedagógicas adotadas pela escola reforçaram a fragmentação curricular, considerando que a escola pesquisada focou o trabalho pedagógico na preparação para o ENEM.

Ainda no decurso do nosso estudo, percebemos que as teses, dissertações e artigos levantados, em sua maioria, revelam que no contexto da crise estrutural do capital, o Estado é colocado como responsável pela crise econômica, conforme a ideologia neoliberal. Neste sentido, a solução para a superação dessa crise seria a constituição do Estado mínimo, e assim, abrindo cada vez mais espaço para a atuação do setor privado nas políticas públicas educacionais através da parceria público-privada, tendo como referência o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), lançado no Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), sob o argumento da promoção da eficiência e da eficácia na educação pública. É nesse contexto que está situado o Movimento Todos pela Educação, que atualmente é a principal organização dos empresários brasileiros que defendem o modelo de gestão empresarial para as escolas públicas sob o discurso de assegurar educação básica de qualidade para todos os cidadãos (ALVES, 2018; CAETANO, 2016; CASTRO, 2017; RODRIGUES, 2016).

No âmbito da parceria público-privada, o IU alcança uma dimensão nacional e internacional, resultado de sua vinculação ao TPE, além de possuir em sua Governança seus intelectuais orgânicos, que são empresários com vasta experiência empresarial em âmbito nacional e internacional com formação acadêmica em instituições renomadas de outros países.

Assim, apesar da mudança de poder, considerando a eleição do ex-presidente Lula para Presidente do Brasil, o processo de inserção do setor privado na educação pública permaneceu. Neste contexto, o IU investiu no seu objetivo de ocupar uma posição de visibilidade no Ensino Médio público, através do PJF (RODRIGUES, 2016).

A pesquisa revela ainda que o PJF, projeto do IU, é pautado em posições políticas-ideológicas, relação entre pobreza, capital humano e economia, pensado pelos seus intelectuais orgânicos, tendo como público-alvo os jovens da classe trabalhadora. A essência do Projeto evidencia o discurso neoliberal, seu modelo de gestão é empresarial e suas metodologias e tecnologias educacionais foram criadas por especialistas da área da economia. Seus principais fundamentos estão estruturados na ideologia da meritocracia, TCH e gestão gerencial.

A relação público-privada introduz na escola a visão mercantil e contraria o caráter público das escolas de Ensino Médio e, através do modelo gerencial, promove alteração na gestão da escola pública, no currículo, passando a monitorar e avaliar o desempenho da equipe escolar e dos alunos por meio de suas concepções. No caso específico do PJF, essas ações são orientadas através da GEpR e, neste sentido, a gestão democrática é posta em disputa com a gestão gerencial. O IU foi um dos impulsionadores da Reforma do Ensino Médio, evidenciando mais uma vez o cenário de disputas entre diferentes grupos e classes pelo projeto educacional do Ensino Médio, em que o setor privado como um dos interlocutores tem avançado muito com sua concepção de gestão, instrumentos pedagógicos padronizados e sua lógica mercantil (BALDUINO, 2016; MONTEIRO, 2014; SANDRI, 2016).

Os dados elencados para análise demonstram ainda que a expansão do acesso à escola é algo muito positivo. Porém, apesar do Estado continuar responsável pelo acesso dos sujeitos à educação pública, a presença do setor privado fazendo a gestão do conteúdo pedagógico sob a lógica mercantil e o modelo gerencial, é cada vez mais presente nas instituições públicas sob o discurso de que estão contribuindo para a qualidade da escola pública, um exemplo é a parceria do Instituto Unibanco com escolas públicas brasileiras de Ensino Médio (PERONI, 2017).

Assim, a direção dos conteúdos da política educativa é repassada para o setor privado e este setor define tudo previamente, realiza o monitoramento e os professores não participam do processo decisório. Essa é uma forma de privatização e o que está em disputa é a formação das novas gerações, considerando que assim o IU atua diretamente na escola e na execução da política nacional do Ensino Médio. Neste sentido, o interesse do IU vai além de melhorar a aprendizagem e diminuir a evasão escolar, como ele mesmo propaga por meio do PJJ, no entanto, seu real interesse consiste em provocar uma mudança profunda na organização social escolar, transferindo para a escola os princípios da gestão empresarial. Outra ação do IU dentro da escola que faz com que o princípio constitucional da gestão democrática fique descaracterizada é a criação de um conselho paralelo ao Conselho Escolar (PERONI, 2017).

Outro ponto é que o ProEMI se insere no contexto das políticas públicas do Banco Mundial, contribuindo para a formação de um trabalhador de novo tipo; e que a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) é a continuação de práticas que já vinham sendo implementadas por adesão, através de programas como o ProEMI (JUNIOR; AGOSTINI, 2017).

Os autores Junior e Agostini (2017) se referem ao que Silva e Jakimiu (2016) apontam como uma das vertentes do ProEMI em suas primeiras versões. De acordo com as autoras, havia duas vertentes que influenciaram a construção do discurso curricular do ProEMI,

[...] a primeira, caudatária das políticas curriculares que o antecederam, notadamente do Parecer CNE/CEB nº 15/98 (BRASIL, 1998) que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e se firmavam em torno do conceito de “competências”; e, o segundo, emanado das primeiras mudanças de direção quando assume o governo do Partido dos Trabalhadores, cujo projeto formativo é enunciado em torno do eixo “ciência, cultura e trabalho”. Para essa última perspectiva, tais elementos seriam desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos e estariam alicerçados em uma base unitária “sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas: no trabalho, como formação profissional; na ciência, como iniciação científica; na cultura, como ampliação da formação cultural” (BRASIL, 2009 apud SILVA; JAKIMIU, 2016, p. 915-916).

O excerto acima evidencia ainda que as primeiras versões do ProEMI apresentavam subsídios das políticas curriculares da década de 90, pautadas no modelo de competências, no entanto, a partir do governo do PT, o ProEMI foi formulado na perspectiva de um projeto de formação integral.

Portanto, os dados levantados nos ajudaram a conhecer a proposta de política educacional no âmbito da parceria público-privada, bem como a proposta de educação apresentada pelo Instituto Unibanco para as escolas públicas de Ensino Médio da Rede Estadual. Assim, foi possível estabelecer parâmetros entre o estabelecido pela política do

ProEMI e a do PJJ, considerando a contradição entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla. Apresentaremos na seção seguinte a implementação do Projeto Jovem de Futuro (PJJ) na EEEM Girassol, dentro desse contexto de implementação.

### **3 IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO JOVEM DE FUTURO NA EEEM GIRASSOL, MARABÁ/PA, NO PERÍODO DE 2012-2014: ENTRE A LÓGICA DE MERCADO E AS CONTRADIÇÕES DE FORMAÇÃO AMPLA**

A presente pesquisa analisou em que direção ocorreu a implementação do PJF no contexto do ProEMI na EEEM Girassol no período de 2012-2014, no município de Marabá/PA entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla, observando, em uma perspectiva dialética, as mediações e contradições na vida dos sujeitos pesquisados e o contexto histórico nacional, fazendo relação com o nosso objeto de pesquisa.

Realizamos as análises junto aos registros documentais em que constam informações acerca da parceria público-privada entre o Ministério da Educação - MEC e o Instituto Unibanco - IU, a qual deu origem ao ProEMI/PJF, dentre os quais citamos: o documento orientador de adesão ao ProEMI/PJF, o Plano de Ação da escola e cinco metodologias (cadernos) do Jovem de Futuro, a saber: Campanha Estudar Vale a Pena; Construindo o Futuro; Entre Jovens 1ª série (Língua Portuguesa); Jovem Cientista; e Introdução ao Mundo do Trabalho; relatórios; pareceres; fluxo de movimentação de aprendizagem. Também fizemos análises a partir de entrevistas semiestruturadas com a diretora, a coordenadora pedagógica, professora articuladora e os alunos egressos.

Entendemos que o campo educacional é constituído por um conjunto de manifestações sociais e culturais que foram construídas ao longo da história, podendo tornar-se um aparelho reprodutor de transformação social ou de regulação social, devendo a ciência, enquanto atividade intelectual, coerente, que visa o conhecimento que evidencia a dinâmica do processo histórico, capaz de produzir novos conhecimentos, favorecer a análise desse campo educacional, conforme Saviani (2010). Neste sentido, analisamos o PJF, objeto de estudo desta pesquisa, através da abordagem qualitativa e do materialismo histórico dialético, cujo objetivo consiste em recolher discursos completos dos sujeitos para proceder com a interpretação e análise dos dados e suas relações de significados.

#### **3.1 A Implementação do Projeto Jovem de Futuro em interface com o Programa Ensino Médio Inovador**

O Programa Ensino Médio Inovador no âmbito do MEC foi instituído por meio da Portaria nº 971/2009, visando apoiar e fortalecer as propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio regular (BRASIL, 2009). No que concerne à implementação do Projeto Jovem de Futuro em interface com o Programa Ensino Médio Inovador, deu-se a partir da parceria público-privada entre IU e MEC, no ano de 2011.

De acordo com documentos que norteiam o ProEMI, ao instituí-lo o MEC estava preocupado em garantir a expansão do acesso ao Ensino Médio regular, conforme a Emenda Constitucional nº 59/2009 e melhorar a qualidade deste por meio da proposta de um currículo inovador para as escolas dessa etapa de ensino (BRASIL, 2009). Enquanto o IU buscou disseminar o Projeto Jovem de Futuro, transferindo-o para o MEC, porém continuou como “guardião” deste. O PJJ passou a fazer parte do Guia de Tecnologias do MEC, e a partir da parceria firmada com cinco Estados que aderiram a proposta, passou a ser desenvolvido nas escolas em interface com o ProEMI, tornando-se ProEMI/PJJ. O foco do PJJ era na diminuição do índice de evasão, no aumento do número de concluintes do Ensino Médio e na melhoria do índice do IDEB. Para tanto, sua proposta pedagógica era de gestão escolar voltada para resultados de aprendizagem, com o intuito de garantir padrões de eficiência, eficácia e efetividade para a obtenção desses resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

O discurso de que os índices da educação estão ruins, a cobrança globalizada pela melhoria dos resultados, somado a ideia de eficiência e eficácia do setor privado, tendo-o como um modelo de gestão para alavancar esses índices, indica um processo de desqualificação do trabalho desenvolvido na escola pública, uma disputa de dois projetos societários, perpassando pela sociedade civil e Estado<sup>15</sup>. Assim, o setor privado vem introduzindo sua lógica de distintas formas nas políticas públicas educacionais, atrelado à Teoria do Capital Humano, que considera a aquisição de conhecimento, de competências e habilidades como solução para a empregabilidade, bem como para garantir a produtividade mercantil. Nesse contexto consideramos que:

A desqualificação do trabalho escolar vem transvestida, quer da perspectiva da eficiência e produtividade, enfatizada pela teoria do capital humano, com a sua correlata perspectiva pedagógica da tecnologia educacional, quer, mais sutilmente, por teorias educacionais postas como modernas e inovadoras. Trata-se de teorias “não críticas”, como o demonstra Saviani, que se prestam para recompor os mecanismos de elitização, de manutenção do privilégio - de recomposição, portanto, da hegemonia da classe dominante (FRIGOTTO, 2010, p. 186).

É importante ponderar os pontos em que o ProEMI e PJJ interagem e qual ligação lógica é possível identificar entre os dois, já que, de acordo com documentos, se trata de uma

---

<sup>15</sup> [...] o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio” direto ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico” (GRAMSCI, 1932, p. 21). Conceito de Estado, o qual geralmente é entendido como sociedade política (ou ditadura ou aparato de coerção) [...] e não como equilíbrio entre a sociedade política e a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional), exercida por meio de organizações que costumamos considerar privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc., (GRAMSCI, 1973, p. 272).

parceria público-privada e a proposta do programa do MEC foi a inovação curricular, enquanto o PJF apresentou como proposta a gestão escolar para resultados de aprendizagem, conforme relato:

*É... as orientações que o PJF trouxe para a escola, é...está basicamente voltado na questão da organização do fluxo escolar, porque nós tínhamos que acompanhar esse fluxo, monitorar, avaliar, corrigir rotas para que a gente tivesse um resultado o qual o programa estava propondo para a escola, a gente era monitorado principalmente na questão do fluxo e da aprendizagem significativa, então a escola tinha metas a cumprir (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Diante do exposto, concordamos que a atenção com relação ao fluxo escolar é importante desde que seja para contribuir com a formação integral dos sujeitos e não com resultados na perspectiva mercantil. Assim, entendemos que o PJF apresenta contradições com relação ao ProEMI, pois este parte de uma concepção analítica da educação, em que a inovação de suas tecnologias encontram-se baseadas em metodologias que limitam a formação dos jovens do Ensino Médio a garantia da melhoria da Proficiência de Língua Portuguesa e Matemática. Desse modo, o processo de inovação curricular com a perspectiva de formação ampla proposta pelo ProEMI apresenta contradição com relação à proposta de formação do PJF, uma vez que acabou sendo gestada “no seio da velha formação até então dominante” (SAVIANI, 1980, p. 21).

Neste sentido, entendemos inovação a partir da concepção dialética, em que inovar é uma *concepção revolucionária* que significa “mudar raízes, as bases” e a educação deve estar a serviço da revolução social (SAVIANI, 1980, p. 21). Assim, partimos do pressuposto que é salutar a preocupação da política pública com a inovação do currículo, desde que este seja discutido e definido coletivamente e respeite as diversidades culturais, caso contrário, pode significar uma *prescrição*, o que leva a diminuição da autonomia docente e até mesmo a uma proposta de formação minimalista. Neste sentido, compreendemos que o PJF não foi uma política educacional de inovação, pois apresentou através de suas metodologias, propostas de soluções focais, imediatistas, desconsiderando a problemática de todo um contexto histórico, econômico, social e cultural, portanto concordamos que

[...] o privado, pela grande influência que tem no atual processo de correlação de forças, pode influenciar muito na definição do currículo [...] o que trará consequências ainda maiores para a democratização [...] com o aumento do processo de mercadificação já em curso (PERONI, 2015, p. 338).

Nesse contexto, dentro da proposta do IU, o grupo gestor<sup>16</sup> conduziu as atividades da escola, coordenando e validando as ações, as quais foram supervisionadas por técnicos da Secretaria Estadual de Educação (SEDUC) que monitoraram a aplicação das atividades, analisaram relatórios e cronogramas garantindo o controle da realização das ações/atividades conforme o previsto pelo PJJ. Assim, “Além da supervisão intensiva, o monitoramento físico-financeiro também é contínuo, como forma de zelar pela adequada aplicação dos investimentos, ou promover sanções, quando necessário, em função de resultados negativos” (INSTITUTO UNIBANCO, 2011, p. 17).

Com relação à supervisão das ações/atividades do PJJ, observamos um modelo formativo pautado na meritocracia e em uma pedagogia de sucesso, em que o modelo de atendimento das orientações do PJJ em escolas “bem sucedidas” no seguir as normas eram replicadas em outras escolas, como se a relação de sucesso fosse generalizante, bastando replicar, sem considerar as realidades distintas dos ambientes escolares em que o PJJ era implementado, para que a melhoria educacional proposta por este ocorresse. No dizer da Gestora, “[...] as escolas que se destacavam na realização das suas ações, apresentavam essas ações de destaque para as demais escolas, chamadas de boas práticas”, em um processo de implicações para uma automatização do trabalho escolar, em um processo de seguir o predeterminado.

*A gente tinha uma técnica referência, a gente reunia com ela de quinze em quinze dias, mas quando havia necessidade a gente tinha também encontros extras, onde a gente apresentava o que a escola estava fazendo e ela trazia os novos passos das ações, nós fazíamos as reuniões coletivas com a participação dos alunos, dos professores, do apoio da escola, para que pudéssemos avaliar o andamento do programa, se nós estávamos conseguindo alcançar a proposta do programa e a gente... ela trazia o passo a passo, mostrava como a escola vinha evoluindo, em que aspecto a escola evoluiu, em qual ela conseguiu atingir a meta e em qual ela não conseguiu atingir, então a gente fazia essas reuniões presenciais na escola e a gente também tinha reuniões com as demais escolas da 4ª URE que eram participantes do projeto, onde as escolas que se destacavam na realização das suas ações, apresentavam essas ações de destaque para as demais escolas, chamadas de boas práticas (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

A partir do relato exposto pela Gestora, o processo de implementação do PJJ na Escola Girassol seguia a formação de um tipo de homem e mulher sujeitos a seguir padrões de comportamentos e de gestão, perdendo-se, não raro, o caráter inovador, criativo de que nos fala Gramsci (2014), havendo reuniões apenas para se examinar se os padrões estabelecidos estavam sendo seguidos. Considerando as análises de Gramsci (2014) sobre Americanismo e

---

<sup>16</sup> O Grupo Gestor é integrado por membros da diretoria, da coordenação do projeto e representantes dos alunos e familiares, que recebem formação em Gestão Escolar para Resultados (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

Fordismo, diríamos que no contexto de implementação do PJJ na Escola Girassol *desenvolviam-se comportamentos maquinais e automáticos, inibindo a participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador*, posto que, no modo de produção capitalista, objetiva-se, em diferentes ordens da vida humana, conforme Gramsci (2014, p. 266):

[...] desenvolver em seu grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal. Mas, na realidade, não se trata de novidades originais: trata-se apenas de fase mais recente de um longo processo que começou com o próprio nascimento do industrialismo, uma fase que é apenas mais intensa que as anteriores e se manifesta sob formas mais brutais, mas que também será superada através da criação de um novo nexos psicofísico de um tipo diferente dos anteriores e, certamente, de um tipo superior.

Dessa forma, considerando o relato da gestora da escola, evidenciamos que de fato havia um sistema de monitoramento por parte do IU, como em um modelo *fordista-taylorista* de produção, através da técnica de referência da 4ª URE e a preocupação da escola em apresentar as ações/atividades realizadas, bem como manter a escola entre as que se destacavam na realização dessas ações/atividades. Com relação ao que a gestora chamou de boas práticas, de acordo com ela, tratavam-se das ações/atividades que a escola realizava e que eram bem-sucedidas, como as oficinas de Língua Portuguesa e Matemática.

As ações/atividades do Plano de Ação foram planejadas a partir das orientações dos cadernos de Metodologias Jovem de Futuro, os quais apresentam técnicas pedagógicas baseadas em competências e habilidades, cuja finalidade é prescrever um ensino que forme um jovem: 1) capaz de construir o seu projeto de vida, tornando-se responsável pelas suas próprias escolhas; 2) que faça uso responsável de recursos naturais e financeiros; 3) que faça suas escolhas individuais; 4) protagonista jovem líder; 5) com formação para o mercado de trabalho (INSTITUTO UNIBANCO, 2013, p. 09).

Notamos, assim, que, no processo de implementação do PJJ na Escola Girassol, assumiu-se a centralidade da formação de um sujeito individual, cujo sucesso dependesse de suas condições pessoais de desenvolvimento, como se elas não tivessem relação com as estruturas sociais, econômicas, culturais e políticas que impõem às juventudes uma interdição de suas vidas. Como salienta Frigotto (2004), é silenciada a perspectiva de classe das juventudes na escola, como se as mudanças na vida dos jovens dependesse de tão somente um processo de responsabilidade individual, de um saber usar recursos financeiros – como se as juventudes trabalhadoras, como as do entorno de Girassol, tivessem autonomia financeira—,

como se fosse uma questão de desenvolver um sujeito protagonista, líder, para que o sucesso escolar despontasse e a inserção no mercado de trabalho fosse realizada. Todavia, com essas premissas do PJJ, negava-se o caráter de classe vivido pelas juventudes da Escola Girassol, posto que, segundo Frigotto (2004):

[...] a questão central não é de caráter individual nem primeiramente de gênero, de cor ou de raça, mas de classe social. Por isso, a inserção precoce no emprego formal ou “trabalho informal”, a natureza e as condições de trabalho e a remuneração ou o acesso ou não à escola, a qualidade dessa escola e o tempo de escolaridade estão ligados à origem social dos jovens (FRIGOTTO, 2004, p. 193).

E essa perspectiva formativa assumida pela Escola Girassol, a partir do PJJ, em que, conforme Frigotto (2004, p. 197) em suas críticas sobre o modo como o capital silencia as condições de classe das juventudes no processo educacional, aponta que “[...] se efetiva a interiorização ou subjetivação de que o problema depende de cada um, e não da estrutura social, das relações de poder”. Assim, a solução para o *sucesso escolar das juventudes* está em “[...] adquirir o “pacote” de competências que o mercado reconhece como adequadas ao “novo cidadão produtivo” (FRIGOTTO, 2004, p. 196-197), como *capacidade de construção de projeto de vida, responsabilidade financeira, capacidade de fazer escolhas, protagonistas, liderança, apto ao mercado*. Isso se contrapõe à perspectiva de formação ampla, em que se reconhece a perspectiva de classe das juventudes e suas desigualdades sociais, sendo necessário, ao lado de uma política pública de ensino básico que articule “[...] ciência, conhecimento, cultura e trabalho [...]”, não “[...] homogeneizadora nem atomizadora e particularista”, conforme Frigotto (2004, p. 210), *política focalizadas de inserção social*, que permita condições de as juventudes vivenciarem essa formação ampla, em oposição a uma formação minimalista, pautada não tão somente Língua Portuguesa e Matemática, tão ao gosto do PJJ.

Isto posto, compreendemos que essas metodologias pautadas na pedagogia das competências, em um constituir um sujeito produtivo ao mercado, limita a formação dos jovens, uma vez que se pauta em projeto de caráter pragmático, útil aos interesses imediatos do mercado, em que o método é mais importante do que a aprendizagem adquirida por meio do conhecimento historicamente construído pela humanidade, a partir da integração ciência, conhecimento, cultura e trabalho. Na perspectiva do PJJ, busca-se a formação de sujeitos com comportamentos flexíveis, ajustáveis às necessidades do mercado de trabalho, contribuindo para desenvolver formas de trabalho automatizado, precário, criando-se uma expectativa perversa de que a obtenção dessa subjetivação individualista gerará a obtenção do emprego, silenciando-se, isto sim, a crise estrutural do desemprego vivida no interior do modo

capitalista, para a qual as soluções pressupõem, conforme Frigotto (2004, p. 206), também um “[...] projeto nacional e de massa que altere a estrutura social produtora da desigualdade”.

Dessa forma, destacamos mais ainda as características da pedagogia das competências na minimização dos conteúdos em prol de trabalhar competências para mobilizar os conhecimentos focados em Língua Portuguesa e Matemática, assumidas tanto nos documentos como no desenvolvimento das ações da escola. Nesse sentido, é preconizado, no ideário do PJJ, uma ênfase ao discurso do empreendedorismo, em uma negação dos sujeitos coletivos, das lutas de classe, em uma coadunação ao sujeito produtivo, adaptável às oscilações do mercado, responsável por problemas que ultrapassam suas capacidades de solução individual, posto que são estruturais. Trata-se, de acordo com Araújo (2001, p. 18), em uma formação focada na motivação do sujeito individual, tão importantes em uma sociedade de negócios, voltada para a exclusão social e potencialização cada vez mais do lucro:

[...] a formação, com base na noção de competência, surge comprometida com estratégias que visam a aumentar a produtividade das empresas e, para isso, apoia-se na motivação e nas amplas capacidades dos trabalhadores e se associa a outras estratégias de caráter tecnológico, organizacional e de mercado.

Ainda com relação às Metodologias Jovem de Futuro, destacamos a Estudar Vale A Pena, que, de acordo com o Instituto Unibanco (2012), tem como objetivo contribuir com a redução do abandono escolar em escolas públicas do Ensino Médio, considerando que o grau de escolaridade é o maior fator impulsionador do nível de renda e de empregabilidade desses jovens. Uma das premissas dessa campanha é que a escola deveria planejar, criar e executar as ações da Campanha, as quais eram divididas em duas fases: 1) sensibilização, momento de chamar a atenção dos jovens para o assunto; 2) mobilização, momento de envolver o jovem em ações que mostrassem as vantagens dos estudos para eles. Essa metodologia foi uma das mais utilizadas na escola pesquisada, conforme relato abaixo.

*[...] a que mais a gente utilizou na escola foi Estudar Vale A Pena, que era uma metodologia que a gente utilizava para motivar os alunos, trazer ex alunos na escola para mostrar que eles estudaram na escola, que eles continuaram a vida, que eles se tornaram referência, que eles tinham uma formação, que eles tinham um projeto de vida, essa era a principal que a gente utilizava na escola. O agente Jovem que possibilitava o aluno ser protagonista, articulador, fazer a interação com a comunidade de estar compartilhando de estar integrando, então o Agente Jovem era o nosso carro chefe e o Jovem Cientista que a gente estava sempre motivando o aluno, mostrando para ele que ele poderia estar participando principalmente de várias ações, de vários projetos, é... que ele poderia estar tendo a oportunidade de estar mostrando suas habilidades, talento que estava intrínseco nele, então a gente usava muito essa metodologia para a questão do estudo, da valorização e do esforço do aluno (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

O relato da gestora evidencia a perspectiva individualista do PJJ adotada pela escola, em que o aluno é considerado o protagonista da sua vida, passando a ideia de que somente pelo seu esforço conseguirá superar a problemática do abandono escolar. Dessa forma, se desconsidera que no abandono escolar estão intrínsecos fatores internos e externos à escola, como: situação de extrema pobreza, o que impacta até nas condições mínimas de alimentação; o envolvimento precoce do jovem no mercado de trabalho, devido sua situação socioeconômica; violência física e psicológica, muitas vezes ocorridas dentro de casa; déficit de aprendizagem, que pode impactar no psicológico do jovem, causando a desmotivação pelos estudos; a falta de conhecimento de que a função da escola não é só formar para passar no ENEM ou para facilitar o acesso ao mercado de trabalho, mas sim para formar o sujeito de forma integral para que ele consiga participar criticamente da sociedade em que vive.

Esse relato revela ainda a essência dos objetivos do PJJ, pois de acordo com o grupo de gestão do conhecimento do IU, a escolaridade está relacionada com a renda e a empregabilidade. Desse modo, as Metodologias Jovem de Futuro foram pensadas como fundamentais para alcançar os resultados a que se propõe o PJJ, buscando atender as exigências do mercado (INSTITUTO UNIBANCO, 2013). Todavia, a perspectiva de formação ampla, pressupondo articulação entre ciência, conhecimento, cultura e trabalho, para além, portanto, de uma automatização em Língua Portuguesa e Matemática em prol de processos de avaliação em larga escala, conforme ideário minimalista do PJJ deveria vir acompanhado também da compreensão das juventudes que estão imersas na escola. Isso, pois, as juventudes estão inseridas também no interior de lutas de classes e de intensas desigualdades sociais, para o que as soluções educacionais não são tão somente de ordem metodológica, mas sociais, pressupondo, de acordo com Frigotto (2004), políticas públicas que possibilitem os jovens viverem a escola, a perspectiva integrada, como a garantia de políticas distributivas e emancipatórias.

Entretanto, a implementação do PJJ na Escola Girassol seguiu a maximização do ideário liberal de que o acesso à escola e suas tecnologias gerariam “mobilidade, equalização e “justiça” social”, como salienta Frigotto (2010, p. 38), produzindo-se a pretensa crença de escolarização elevada geraria *trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados*, em um verdadeiro processo de silenciamento das desigualdades sociais vividas pelas juventudes trabalhadoras. Assim, para Frigotto (2010):

Toda a política educacional, desenhada especialmente após a segunda metade da década de 1960, tem nos postulados da teoria do capital humano seu suporte básico. Ao lado de uma política econômica que velozmente se associa ao capital internacional, cujo escopo é a exacerbação da concentração da renda e da

centralização do capital, torna-se a “democratização” do acesso à escola – particularmente à universidade – como sendo o instrumento básico de mobilidade, equalização e “justiça” social. Produz-se, então, a crença de que o progresso técnico não só gera novos empregos, mas exige uma qualificação cada vez mais apurada. De outra parte, enfatiza-se a crença de que a aquisição de capital humano, via escolarização e acesso aos graus mais elevados de ensino, se constitui em garantia de ascensão a um trabalho qualificado e, conseqüentemente, a níveis de renda cada vez mais elevados. [...] A realidade, em suma, passa a demonstrar de forma cada vez mais clara que as “promessas” prognosticadas da política econômica e educacional não se cumpriram (FRIGOTTO, 2010, p. 38).

As análises de Frigotto (2010) acerca da TCH, são importantes para a compreensão a respeito da implementação do PJJ na Escola Girassol, pois evidencia que a escola assumiu essa teoria apesar de saber que o PJJ não contemplava os anseios da escola porque tinha receio de não ter o recurso financeiro para custear ações/atividades, em uma evidência de que a negação de financiamento público efetivo pelo Estado acaba por sujeitar as escolas a essas relações público-privadas. Assim, embora tenha realizado outras ações de cunho mais amplo, assumiu o ideário do PJJ quando, por exemplo, trouxe alunos egressos para dar palestras, mostrando-os como exemplo de ter vencido através do estudo. Entretanto, não apresentou aos alunos a contradição que é o fato de que não há lugar para todos no mercado formal de trabalho, independente da qualificação.

Dessa forma, compreendemos que há uma influência histórica da Teoria do Capital Humano na política educacional que associa a escolarização e elevação no grau de ensino à elevação da renda e que, paralelo a isso, se encontra a política econômica associada ao capital internacional. A comparação da afirmativa de Frigotto (2010) com o que diz o grupo de gestão do conhecimento do IU indica que a proposta pedagógica do PJJ está em consonância com os moldes da TCH, em que a real preocupação não se concentra na formação integral do indivíduo, para ser mais específica, do jovem, mas sim, formar para atender às necessidades do mercado. Assim, o IU trata-se de um mercado de formação, um instrumento de reprodução ideológica que faz as juventudes acreditar que a inserção social e ascensão econômica estão praticamente garantidas a partir da qualificação, o que não se cumpre no interior do modo de produção capitalista.

De acordo com documentos, a proposta do IU aponta para uma prescrição porque acena para um ideal de metodologia que induz o jovem a acreditar que sabendo inovar, criar, liderar, ser flexível, ser perseverante, comprometido, ter autocontrole, ter poder de persuasão, poder de negociação e saber trabalhar em equipe, é o suficiente para “aumentar a inserção dos jovens no mercado de trabalho e ser o elemento de quebra do ciclo intergeracional de pobreza” (MONTEIRO, 2013, p. 219). Portanto, para o IU, os problemas educacionais do

Ensino Médio estariam resolvidos com a garantia do acesso, permanência e conclusão desse nível de ensino, prescrevendo como impactos para as juventudes uma formação de acordo com as exigências do mercado. Para Frigotto (2010),

O conteúdo das demandas dos *homens de negócio* no campo educativo, estrutural, e ideologicamente, não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente e com ele as contradições assumem nova qualidade. O rejuvenescimento da teoria do capital humano é expressão desta mudança de conteúdo histórico (FRIGOTTO, 2010, p. 214).

Assim, compreendemos que o sistema capitalista apresenta contradições, coloca a educação como fonte redentora dos problemas, das falhas estruturais desse sistema. A escola, sozinha, não é capaz de solucionar uma crise que é estrutural, embora possua um papel fundamental na construção da resistência, pois

[...] quanto mais eficaz e global for o trabalho escolar, na sua tarefa específica de transmissão do conhecimento elaborado e historicamente sistematizado, tanto mais ele significará um instrumento que se volta contra os interesses do capital e a favor da classe trabalhadora (FRIGOTTO, 2010, p. 39).

Por outro lado, há de se considerar que o processo de ressignificação da política educacional, dentro do espaço escolar pelos sujeitos durante sua implementação, também é um ato de resistência ao que o projeto neoliberal procura impor através da oferta de formação com o objetivo de formar jovens com novas habilidades e competências que atendam a nova realidade do mercado de trabalho.

Neste sentido, apesar da escola ter assumido o ideário do PJJ durante sua implementação, demonstrou resistência ao incluir, na formação dos jovens, o desporto. Ao procurar, dentro das suas possibilidades, garantir a participação de todos os jovens da escola nos jogos, como veremos em análises a seguir, ofertando uniformes e criando condições para o envolvimento de todos os discentes nas atividades desportivas da escola, já que muitos não tinham condições financeiras de adquiri-los.

Por outro lado, essa abertura para o desporto na escola coaduna-se, mesmo no interior da maximização do ideário fragmentado da formação veiculada pelo PJJ, a indícios de ações formativas em uma perspectiva de formação para além do utilitarismo das avaliações em larga escala, mas focadas em uma perspectiva de formação ampla. Isso, pois, segundo Ramos (2008), uma educação integrada pressupõe a capacidade de se propiciar aos jovens o acesso a conhecimentos e à cultura que foram construídos pela humanidade, aí incluídos os desportos, que lhes permita a construção de caminhos para a produção da vida, inclusive para a possibilidade de viver o tempo dos esportes para além da vida escolar, mas devendo isso

ocorrer na escola, já que ampla maioria das juventudes trabalhadoras não tem condições econômicas de vivenciar esse aprendizado fora desse ambiente, compreendendo-se o esporte como *um instrumento transformador*, como salienta a Gestora da Escola Girassol:

*A escola fez uma adaptação com o plano de ação que a escola já tinha, porque na verdade a gente já tinha um plano de ação, a gente já tinha uma proposta estruturada, o que nos faltava era esse apoio financeiro, [...] em relação as ações desenvolvidas na vigência do projeto, é...eu destaco a olimpíada dos jogos internos, a OLIERT, que foi um marco, movimentou muito, integrou esses alunos, porque o esporte, ele motiva, ele é um instrumento transformador também [...] (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Tratou-se, assim, de ações no Ensino Médio da Escola Girassol que buscaram, em uma perspectiva integrada, desenvolver possibilidades formativas, pelo desporto, que contemplassem

[...] as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2008, p. 06).

Dessa forma, foi importante a vivência nos esportes, principalmente quando se considera o contexto de desigualdades sociais vividas pelas juventudes que se encontravam no período estudado, quebrando a lógica de um sujeito cognitivo, robotizado e autômato, focado na expressão da Língua Portuguesa e Matemática e do ideário mensurador das avaliações em larga escala.

Assim, apesar dos objetivos determinados pelo Programa, estes foram direcionados durante a sua implementação de acordo com a perspectiva de formação que se pretendia, em termos de se entender o desporto como importante para a formação humana, por intermédio da mobilização criativa dos sujeitos, do redirecionamento das metodologias e atividades propostas, dando novas formas a essa política e desenvolvendo diversas maneiras de articulação com a realidade dos sujeitos. Dessa forma, apresenta, como ato de resistência, a utilização do recurso financeiro do programa na promoção do desporto para os jovens, por acreditar no esporte como um instrumento que iria diminuir a situação de vulnerabilidade.

A Escola Girassol também demonstrou resistência no Ensino Médio, em uma perspectiva integrada, ao trabalhar no sentido de ver esses jovens terem acesso à universidade pública, embora se compreenda que a perspectiva integrada não deva ser definida “[...] por uma vinculação imediata e pragmática, nem como o “mercado de trabalho” nem como o “treinamento” para o vestibular” (FRIGOTTO, 2004, p. 208).

Todavia, ao problematizar a necessidade de os jovens estarem em uma Universidade, a escola se abriu à possibilidade de buscar uma formação para que eles ultrapassassem o perfil de Língua Portuguesa e Matemática, tão ao gosto do PJJ no interior das avaliações em larga escala, como já destacamos anteriormente. Isso se deve ao fato de que a perspectiva integrada pressupõe, de acordo com Ramos (2008, p. 10), a garantia de acesso “aos conhecimentos socialmente construídos”, que permita “a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento dos estudos”, de maneira que, ao oportunizar o acesso às condições para a Universidade, a escola acabou por produzir, contraditoriamente, um “aprofundamento dos estudos”, para o que foi necessário ultrapassar o minimalismo de Língua Portuguesa e Matemática que estavam intrínsecos aos planos de atividades da escola, ligados às orientações do PJJ, imprimindo a mais “conhecimentos socialmente construídos”.

Tratou-se, assim, da realização de ações/atividades que contribuíram para o acesso dos jovens à Universidade pública, diante do que entendemos que a escola renormatizou as prescrições do PJJ quanto às suas ações formativas, partindo-se da compreensão de que “Nossa vida é em consequência uma sequência de debates de normas, exigidos pela configuração normas antecedentes, de um lado, e impossível e invisível, do outro, que desembocam na série de resultantes que denominamos “renormalizações” (SCHWARTZ, 2014, p. 264).

No entanto, destacamos que a perspectiva de formação para os jovens apontada pelos documentos do PJJ é mercantil, estando alicerçada em eficiência e eficácia econômica, sendo uma alternativa ao desemprego e à manutenção da produção coletiva de riquezas, preservação e apropriação privada.

Neste sentido, a gestão escolar na escola passou a ser orientada pelos padrões da produtividade e o espaço foi mais usado para fomentar a formação de jovens para o empreendedorismo, a competitividade e a empregabilidade, ao invés de promover em sua maior amplitude a educação integral, uma educação na perspectiva emancipatória, com ações que articulassem os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, como elementos integradores de diferentes dimensões da vida humana, em prol da constituição de um sujeito coletivo, que reconhecesse as contradições da sociedade e nela pudesse intervir a partir do acesso a amplos aspectos da produção humana mediados pelo trabalho, enquanto princípio educativo e organizador de uma base unitária. Pelo contrário, a escola assumiu em maior intensidade o PJJ, com sua feição mercantil, constituidora de um tipo de sujeito fragmentado na formação, flexível às razões do mercado.

### 3.2 A Implementação do PJJ e o silêncio de financiamento do Estado Brasileiro

Nesta subseção, analisamos a implementação do PJJ e o silêncio de financiamento do Estado brasileiro, evidenciando a relação da ideia de Estado mínimo e a política de parceria do Instituto Unibanco e o Ministério da Educação.

A partir da análise da implementação do PJJ na EEEM Girassol, evidenciamos que o Estado brasileiro precisa assumir sua responsabilidade para com as políticas públicas, pois “o Estado é a organização burocrática que possui o poder de [...] constituir unilateralmente obrigações para terceiros, com extravasamento dos seus próprios limites” (BRASIL, 1995, p. 41). Para tanto, o Estado deveria trabalhar mais na perspectiva de executor e não apenas como regulador.

No entanto, concordamos com Gramsci (2006) ao afirmar que o Estado seria constituído da sociedade civil mais a sociedade política, o que rompe com a ideia de Estado enquanto representante exclusivo da burguesia. Porém, o que se viu no processo de implementação dessa escola foi a expressão do silenciamento do Estado com relação à redução da sua atuação, ao deixar nas mãos da iniciativa privada a gestão metodológica da educação dos jovens do ensino médio.

O silenciamento do financiamento do Estado para com essa escola é evidenciado quando verificamos que antes da implementação do ProEMI/PJJ a escola recebia de recurso anual em média de R\$ 6.791,00 reais, através do PDDE/MANUTENÇÃO ESCOLAR/ENSINO MÉDIO, para suprir as necessidades de 16 turmas, cerca de 538 alunos, considerando todo o contexto histórico, cultural e econômico dos escolares dessa comunidade, conforme tabela a seguir.

**Tabela 9** – Repasses da verba do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE para a Escola Girassol

Ano	Fonte	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente	Valor
2011	FNDE	MANUTENÇÃO ESCOLAR-PDDE - Médio	Banco do Brasil	0565	652008	6.791.40
2010	FNDE	MANUTENÇÃO ESCOLAR-PDDE - Médio	Banco do Brasil	0565	652008	6.778.80
2009	FNDE	MANUTENÇÃO ESCOLAR-PDDE - Médio	Banco do Brasil	0565	652008	6.749.40

**Fonte:** www.fnde.gov.br.

Foi nesse contexto, de bairro periférico, de comunidade muito carente e de recursos financeiros insuficientes, que a equipe gestora da EEEM Girassol percebeu, nessa política

educacional, a possibilidade de melhorar sua condição, em que passaria a receber, a partir do ano de 2012 com a adesão ao ProEMI/PJF, R\$ 50.000,00 reais anualmente.

*Quando o programa chegou ao conhecimento da equipe gestora da escola, ele veio com uma finalidade primeiramente é... financeira, né?! Ele tinha um aporte de R\$ 50.000, 00 por ano, teria a durabilidade, período de implantação seria de três anos e a cada ano a escola iria receber R\$ 50.000,00. Então foi apresentado o projeto, a que aderisse ao projeto teria que fazer um plano de ação e isso motivou muito a escola a fazer parte porque nós estávamos precisando equipar a escola, melhorar o ambiente escolar. O que aconteceu foi que nós precisávamos do recurso, a escola carente, localizada numa comunidade extremamente carente, professores com boa vontade para ensinar, porém os recursos não permitiam. Quando a escola foi contemplada com o ProEMI/JF, nós sabíamos que teríamos muito trabalho, mas ficamos contentes, era uma verba muito boa que iria permitir a realização do nosso trabalho, o avanço do nosso aluno. Então pegamos a proposta deles e alinhamos com aquilo que queríamos para a escola. A gente trabalhava tudo o que a Metodologia Jovem de Futuro propunha, mas procuramos adequá-las a nossa realidade, por mais que se falasse em trabalho, empreendedorismo, nosso principal objetivo durante esses três anos foi colocar os nossos alunos dentro da universidade pública (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Assim, a partir da fala da gestora da escola, fica evidente que a EEEM Girassol assumiu essa política educacional acreditando que iria resolver o problema de falta de investimentos básicos que a escola possuía, como a escassez de material didático, de expediente, de equipamentos tecnológicos, a climatização das salas de aula, bem como a realização de ações já planejadas pela escola que acabavam ficando limitadas por falta de recursos financeiros.

De acordo com a equipe gestora, antes do programa, a escola já se esforçava para realizar suas ações, porém muitas vezes esbarrava na falta de condições mínimas decorridas da insuficiência de recursos financeiros. Nesse sentido, a professora articuladora diz que “*infelizmente as ideias todo mundo tem, a gente tem ideia, mas precisa de dinheiro para pôr as ideias em prática, sem o dinheiro, fica difícil*” (PROFESSORA ARTICULADORA). Esse relato evidencia o silenciamento do Estado brasileiro com relação a sua função mantenedora da escola pública, apontando para uma possível minimização do seu papel frente às políticas públicas educacionais sob sua responsabilidade. Nesse contexto, sob a justificativa da inoperância do sistema educacional com relação a problemas como a repetência e a evasão escolar, somada ao discurso do setor privado de que o problema não reside na falta de recurso e sim na falta de controle de distribuição desses recursos financeiros, bem como a ideia de eficiência e eficácia do setor privado no gerenciamento de políticas públicas educacionais, abriu-se espaço para que o setor privado elaborasse e implementasse nas escolas públicas suas políticas educacionais (OLIVEIRA, 2015). Encontramos aqui características de uma política neoliberalista com a defesa dos princípios econômicos do capitalismo, com evidência do

interesse empresarial na educação pautada em diretrizes que se deslocam do campo social para o político econômico.

No neoliberalismo há o incentivo do Estado máximo ao capital (investimento no mercado internacional, capital financeiro e privatizações) e Estado mínimo ao social (políticas sociais compensatórias, meritocráticas e focalizadas; “refilantropização” da assistência social, solidariedade, repasse das atribuições do estado à sociedade civil) (ANDERSON, 1996; BEHRING, 2003; 2007; CHESNAIS, 1999; LAURELL, 1998; WOOD, 1999 apud OLIVEIRA, 2013, p. 81).

Com isso, observamos que a equipe gestora possuía anseios com relação à solução de problemas financeiros da escola que as impediavam de realizar as ações a contento e o Estado, através da parceria ProEMI/PJF, disponibilizou esse recurso. No entanto, essa política educacional apresentou características de intervenções limitadas, focalizada em Língua Portuguesa e Matemática e, de certa forma, observamos também o Estado, através dessa parceria, financiando as metodologias do Instituto Unibanco (IU) com o Projeto Jovem de Futuro (PJF).

Contraditoriamente, a escola a partir da construção do PRC e do Plano de Ação, percebeu que não poderia utilizar aquele recurso para suprir todas as necessidades básicas, pois este era definido para a realização das ações do PRC. Então, trouxe para dentro do Plano de Ação ações que se aproximavam das necessidades básicas da escola, como é o caso do desporto, realizado através das Olimpíadas Esportivas Interna da Escola (OLIERT), como exposto na seção anterior, como indício de contradição ao PJF, em prol de uma perspectiva de formação ampla, mais integral para os jovens dessa escola de Ensino Médio.

Ressaltamos que o investimento financeiro realizado pelo governo federal, através do FNDE, chegou às escolas por meio de suas Unidades Executoras - UEx, dividido em custeio e capital<sup>17</sup>, e o valor variou de acordo com o número de alunos, jornada escolar e turnos de funcionamento, como podemos ver na tabela abaixo.

---

<sup>17</sup> **Recursos de custeio**, de acordo com a Portaria nº 448, de 13 de setembro de 2002, são destinados à aquisição de bens materiais de consumo e à contratação de serviço para a realização de atividades de manutenção, necessários ao funcionamento regular da escola, os quais, em razão de seu uso corrente e da definição da Lei nº 4.320/64, perdem normalmente sua identidade física e/ou têm sua utilização limitada a dois anos. **Recursos de Capital** são aqueles que, em razão de seu uso corrente, não perdem a sua identidade física, e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos, destinados a cobrir despesas com a aquisição de equipamentos e material permanente para as escolas, que resultem em reposição ou elevação patrimonial (BRASIL, 2002).

**Tabela 10** – Repasse de verbas do ProEMI, de acordo o número de alunos, a jornada escolar de 5 (cinco) horas diárias e/ou com oferta de Ensino Médio no período noturno

Intervalo do número de alunos matriculados	Valores dos repasses		
	Custeio	Capital	Total
Até 100 alunos	14.000,00	6.000,00	20.000,00
100 a 300	21.000,00	9.000,00	30.000,00
301 a 500	28.000,00	12.000,00	40.000,00
501 a 700	35.000,00	15.000,00	50.000,00
701 a 900	42.000,00	18.000,00	60.000,00
901 a 1100	49.000,00	21.000,00	70.000,00
1101 a 1300	56.000,00	24.000,00	80.000,00
1301 a 1400	63.000,00	27.000,00	90.000,00
Mais de 1401	70.000,00	30.000,00	100.000,00

**Fonte:** Brasil (2014).

Conforme a tabela 11, a Escola Girassol se enquadrava no intervalo de alunos de 501 a 700, e também ofertava ensino noturno, portanto, obteve repasses de R\$ 50.000,00 por ano, considerando 2012 e 2013, conforme tabela 12.

**Tabela 11** – Repasses da verba do ProEMI para a Escola Girassol

Ano	Fonte	Programa	Banco	Agência	Conta Corrente	Valor
2012	FNDE	PDDE QUALIDADE – ProEMI	Banco do Brasil	5568	5436	50.000,00
2013	FNDE	PDDE QUALIDADE - ProEMI	Banco do Brasil	5568	28703	50.000,00
2014	-----	-----	-----	-----	-----	00.000,00
Total						100.000,00

**Fonte:** Extratos bancários – Arquivo da escola.

Esse recurso foi liberado para a escola somente após a aprovação do PRC pelo Comitê Estadual e sua validação pelo MEC, em cumprimento às diretrizes previstas no Documento Orientador do ProEMI.

Com base no PRC construído pela escola e posteriormente aprovado pelo Comitê Estadual e validado pelo MEC, no Sistema de Gestão de Projetos do Instituto Unibanco (SGPIU), a escola construiu um Plano de Ação, incluindo os resultados esperados (R1, R2 e R4), subatividades e as Metodologias Jovem de Futuro, conforme descrito no quadro 12.

**Quadro 13** – Plano de Ação Pedagógica do ProEMI/JF da Escola Girassol

R1 – Alunos com competências em Língua Portuguesa e Matemática desenvolvidas						
Atividade	Subatividade	Metodologia JF	Início Previsto	Final Previsto	Despesas	Valor
Instalar a Rádio Escola nas dependências do colégio	Elaborar com professores e alunos uma programação para ser transmitida uma vez por semana a todos os educandos do colégio	Construindo o Futuro	03/06/2013	13/12/2013	Adequação do espaço para instalar a Rádio Escola	R\$ 1.022,50
					2 microfones	R\$ 1.400,00
					10 caixas de som	R\$ 1.100,00
					1 mesa de som amplificada	R\$ 3.200,00
					400 metros de fios	R\$ 800,00
Oficinas de produção textual	Estimular os professores a realizar as oficinas	Campanha Estudar Vale a Pena	30/04/2013	29/11/2013	Material pedagógico	R\$ 300,00
					Material pedagógico	R\$ 550,00
					35 Recargas para toner de impressora	R\$ 3.500,00
Capacitação para os professores para o uso das tecnologias em Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	O uso de diversos softwares no ensino da matemática	Sem metodologia	13/05/2013	08/11/2013	300 xerox	R\$ 60,00
					1 caixa amplificada	R\$ 1.500,00
					2 microfones	R\$ 600,00
Oficinas de Língua Portuguesa e Matemática	Produção de texto e raciocínio lógico, com intervenção e devolutiva do professor ao aluno	Entre Jovens (3ª série)	07/06/2013	29/11/2013	1 Data Show	R\$ 2.800,00
					1 TV LED 47	R\$ 3.500,00
					1 Central de ar 22 BTUS	R\$ 2.900,00
					Material pedagógico	R\$ 1.575,00
					37 papéis cartão	R\$ 18,50
					6 réguas	R\$ 6,00

Confecção de figuras geométricas	Oficinas para confecção de figuras geométricas	Sem metodologia	20/05/2013	25/10/2013	20 cartolinas	R\$ 10,00
					4 resmas de papel chamex	R\$ 48,00
					40 réguas	R\$ 40,00
					20 pincéis	R\$ 30,00
					300 xerox	R\$ 60,00
Subtotal						R\$ 25.020,00
<b>R2 – Alunos com alto índice de frequência</b>						
Oficinas sobre arte e cultura (artes plásticas, dança e música)	Realização de evento cultural mensal	Campanha Estudar Vale a Pena	01/05/2013	20/12/2013	Adequação do ambiente escolar para a realização das oficinas	R\$ 4.800,00
		Entre Jovens (1ª série)				R\$ 4.000,00
Possibilitar o uso de mídias nas aulas de todas as disciplinas	Uso dos recursos midiáticos disponíveis na escola	Construindo o Futuro	22/04/2013	09/12/2013	3 notebooks	R\$ 6.300,00
					2 pendrives	R\$ 100,00
Subtotal						R\$15.200,00
<b>R3 – Professores com alto índice de frequência (Não existem ações planejadas para esse resultado esperado)</b>						
<b>R4 – Práticas pedagógicas melhoradas</b>						
Feira tecnológica	Estimular e dar suporte aos professores no uso mais frequente das tecnologias em sala de aula	Jovem Cientista	01/08/2013	05/10/2013	55 Resmas de papel	R\$ 825,00
					250 pincéis atômicos	R\$ 625,00
					65 papéis 40 kg	R\$ 65,00
					10 rolos de barbante	R\$ 25,00
					150 cartolinas	R\$ 75,00
					150 recargas de tintas para pincel de quadro branco	R\$ 750,00
					15 tubos de cola branca	R\$ 105,00
					40 canetinhas coloridas	R\$ 480,00
					50 EVA	R\$50,00
					100 papéis colossete	R\$ 100,00

Realizar rodas de conversas com os alunos a respeito do tema, fazer pesquisa bibliográfica, realizar palestras e oficinas	Construção de projetos, levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do meio ambiente e sustentabilidade	Campanha Estudar Vale a Pena	01/10/2013	15/11/2013	6 coletores de lixo	R\$ 2.100,00
Contratar consultorias para ministrar oficinas para os professores, envolvendo todas as áreas do conhecimento (Linguagens Códigos e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, matemática e suas Tecnologias)	Os professores ministrarão oficinas de leitura para os alunos	Construindo o Futuro	05/08/2013	18/10/2013	1 capacitação de professores	R\$ 4.580,00
Subtotal						R\$ 9.780,00
Total						R\$ 50.000,00
R5 – Gestão escolar por resultado (não houve ações planejadas para esse resultado esperado)						
R6 – Infraestrutura da escola melhorada (não houve ações planejadas para esse resultado esperado)						

**Fonte:** Arquivo da “Escola Girassol” (2013).

Os recursos foram investidos na aquisição de material para a viabilização da implementação do PRC da escola e seguindo as orientações do Programa em alinhamento com o FNDE. Porém, de acordo com a diretora, houve um problema com relação uma parte do recurso ao inserir as ações no PDDE Interativo. Por uma questão de redação, o sistema classificou algumas ações que eram de capital como custeio, como “adequação do auditório com compra de 04 centrais de ar”. A escola então comprou o material das ações que não apresentaram problema e teve que fazer justificativas para o FNDE via SEDUC/PA para que este autorizasse o gasto do recurso. De acordo com a diretora, esse foi um processo demorado, com muitas idas e vindas de documentos, até que em 2019 essa autorização saiu e o restante do recurso foi gasto e prestado conta no ano de 2020.

A gestora da EEEM Girassol (2020) ressaltou que o que corroborou para esse problema na redação de construção dessas ações foi o curto prazo para a construção do plano:

*tinham que fazer tudo muito rápido para inserir no sistema e não perder a oportunidade de receber o recurso. E, apesar de ter passado pela técnica da URE, pela SEDUC/PA, ainda assim ocorreu esse equívoco que trouxe transtorno para a direção da escola e os membros da UEx da escola, bem como atraso no cumprimento dessas ações.*

Tratamos nessa análise da implementação do PJJ e silenciamento do Estado brasileiro com relação à garantia de recursos financeiros que garantissem o desenvolvimento das atividades da escola na sua totalidade, pois de acordo com a análise dos recursos que a escola recebia anterior ao ProEMI/JF e o valor posterior ao programa. Assim, fica evidente, principalmente na fala da professora articuladora e da gestora, que isso foi o que mais impulsionou a escola a implementar essa política educacional.

Notamos, contudo, que para a viabilização das ações do PJJ trabalha-se com recursos públicos, que permitem a constituição de um tipo humano preceituado pelo mercado, sempre flexível, adaptável, negando a possibilidade de uma perspectiva integrada, para a qual a formação ultrapassa minimalismos formativos e tecnicistas, pautados em uma pedagogia de metodologias como salvaguardoras da melhoria da qualidade do ensino. A questão, então, é o projeto que se constrói hegemonicamente por meio do estado, posto que os recursos poderiam ser destinados para o desenvolvimento de uma perspectiva de formação integrada, para a qual recursos públicos para o fomento de laboratórios, bibliotecas, dentre outros aspectos, são importantes. Mas a lógica empresarial tem se infiltrado na definição das políticas públicas de formação das juventudes no Ensino Médio.

Sobre o financiamento para uma formação na perspectiva integrada que permita formar os jovens em amplas dimensões, para além de um cognitivismo português-matemática, pautando a educação como relação de formação mínima e avaliação igual à qualidade, Ciavatta (2011), ao discutir a questão trabalho e educação no contexto de um currículo de formação integrada no Ensino Médio e EJA, salienta a necessidade de, para uma perspectiva integrada de formação das juventudes, considerarem-se as necessidades materiais dos estudantes, proporcionando também condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores. Do contrário, a perspectiva integrada tende ao esvaziamento do horizonte formativo escolar, o que acaba sendo corroborado quando a lógica empresarial se apropria tanto do papel formativo quanto dos recursos públicos, em prol das constituições de seu projeto hegemônico de formação humana. Segundo a pesquisadora:

Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de

alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso (CIAVATTA, 2011, p. 50).

Na mesma linha, Rodrigues *et al.* (2017), ao discutirem o Ensino Médio integrado e questões de gestão, práticas docentes e financiamento, destacam a necessidade de recursos públicos para implementação de uma perspectiva integrada de formação no contexto do Ensino Médio, tanto no que se refere à constituição de estruturas físicas no ambiente escolar para o exercício da (re) descoberta do conhecimento, quanto para a formação dos professores e melhoria salarial. Assim, para os autores:

Frigotto (2005), ao discutir “Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio”, problematiza que o ensino médio numa perspectiva integradora não pode deixar de ter uma materialidade de condições materiais, como laboratórios, bibliotecas, material didático, condições de trabalho e salário adequado de professores, a fim de que se possa obter êxito em sua efetivação. Trata-se, assim, de uma problematização que toca profundamente na questão do financiamento da educação brasileira. Chama-nos atenção, contudo, que esse financiamento não se esgota tão somente na busca de recursos a serem investidos na melhoria dos espaços escolares públicos, considerando-se que muitas escolas não possuem sequer cadeiras confortáveis, muito menos biblioteca equipada com grande acervo, quando o têm, quadras de esporte, laboratórios de informática e de outras áreas do conhecimento, dentre outras materialidades imprescindíveis para que o educando esteja com condições de (re)descobrir o conhecimento, reinventando, problematizando-o. Pelo contrário, Frigotto (2005) destaca que o investimento também deva ocorrer na formação dos professores, na melhoria de seus salários e, por fim, na melhoria de suas condições de trabalho (RODRIGUES *et al.*, 2017, p. 96).

Para esses pesquisadores, o financiamento público para uma perspectiva integrada de formação tende a corroborar com a constituição de sujeitos em condições de se contrapor ao mundo da coisificação humana, como “sujeitos tão somente voltados para o exercício de “[...] atividades neuromusculares na divisão internacional do trabalho” em detrimento de uma formação que “[...] prepara para a produção no âmbito das atividades cerebrais na divisão internacional do trabalho” (ARRIGHI, 1998, apud FRIGOTTO, 2005, p. 76)”.

Todavia, Rodrigues *et al.* (2017, p. 96) salientam, com o que concordamos, que o financiamento público de uma perspectiva de Ensino Médio integrado “[...] depende de uma opção política que lhe reconhece o valor formativo enquanto projeto de sociedade que toma o homem em sua integralidade [...]”. Isso não coaduna com o financiamento público colocado à disposição do desenvolvimento do PJE, posto que sua perspectiva formativa se coloque na contramão da integração, pressupondo fragmentação da formação humana a um mínimo de conhecimento.

O que está em jogo, entretanto, nessa disputa por uma negação de recursos para uma perspectiva integrada de formação no Ensino Médio e a abertura de recursos para a

perspectiva minimalista e fragmentada de formação a partir do PJF é o projeto de formação de um tipo de homem e mulher atrelados aos interesses e necessidades do mercado. Como já salientava Gramsci (2014) quando discutia Americanismo e fordismo, em que a criatividade é adormecida em prol de uma servidão e manutenção de um tipo de sociedade cada vez mais dual, com um ensino também dual e, por conseguinte, um sistema educativo e relações também duais.

Assim, de acordo com Gramsci (2014), o capital busca de todas as formas se perpetuar cada vez mais e, para tanto, busca a conformação, que se manifesta em uma naturalização das relações sociais, sempre desiguais no interior do capitalismo, em um processo de adaptação psicofísica de condições de trabalho e de vida, manifestada nos processos de nutrição, de habitação, de costumes, que precisam ser adquiridos. Dessa forma, o PJF cumpre importante papel, produzindo um tipo humano adaptado às crises do capital, capaz de um protagonismo juvenil, de se constituir líder e empreendedor, em uma negação das relações históricas e estruturais de constituição de desigualdades sociais no interior do modo de produção capitalista. Trata-se de uma perspectiva formativa, a do PJF, que produz o consentimento dos mais diversos sujeitos da classe trabalhadora aos interesses de um modo de produção que acumula, concentra, centraliza a riqueza e provoca a pobreza, num processo de domesticação dos sujeitos “[...] a normas e hábitos de ordem, de exatidão, de precisão sempre novos, mais complexos e rígidos, que tornam possíveis as formas cada vez mais complexas de vida coletiva, que são a consequência necessária do desenvolvimento do industrialismo” (GRAMSCI, 2014, p. 262).

### **3.3 Os processos de aprendizagem: entre o minimalismo e a formação pragmática**

A implementação do Projeto Jovem de Futuro na Escola Girassol ocorreu em coalizão com o ProEMI, por meio da indicação da SEDUC/PA no PAR/SIMEC, por entender que ela atendia a critérios exigidos pelo ProEMI, tais como:

- a) a adequação da estrutura física e quadro técnico-docente das escolas que permitam a ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, a educação em tempo integral; b) capacidade de articulação da escola com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; c) capacidade de atender as especificidades da escola no período noturno, assim como as especificidades do Normal Médio e do Ensino Médio Integrado (BRASIL, 2014, p. 19).

Porém, as evidências durante o percurso dessa pesquisa apontaram que a Escola Girassol não atendia a essas premissas exigidas pelo ProEMI, pois, com relação a estrutura

física, o prédio era amplo, tinha salas disponíveis para as aulas de reforço de Língua Portuguesa e Matemática, no entanto, eram salas em situação precária, sem ventiladores, considerando que o prédio possuía uma cobertura de cimento e a região sudeste do Pará, onde a escola é localizada, possui um clima muito quente. Com relação ao quadro técnico-docente, não se pode afirmar que permitia a ampliação do tempo ao aluno, pois a carga-horária dos docentes não foi ampliada para que eles pudessem atender os escolares no contra-turno. Além disso, a escola realizou articulações com outras instituições, porém não foram suficientes. Inclusive, um exemplo disso foram os estágios ofertados aos alunos, sendo evidenciado o não atendimento da totalidade dos estudantes devido à falta de vagas para todos. Com relação às especificidades do ensino noturno, também não atendia, uma vez que, como esses alunos eram trabalhadores, não tinham como retornar no contraturno para participar de atividades de reforço, como era o caso dos alunos do diurno, então a escola buscava sanar na medida do possível essas necessidades dentro do próprio turno de estudo deles.

Assim, as evidências indicam que o critério no qual a escola realmente se enquadrava do ponto de vista dos sujeitos da escola era a necessidade de receber recursos financeiros para custear as ações que esta já tentava desenvolver antes do ProEMI/PJF. E, do ponto de vista da SEDUC/PA, era a elevação da sua média no IDEB, conforme relato da professora articuladora: *“A 4ª URE fez uma seleção das escolas que estavam com problema no IDEB e a nossa escola foi uma das escolhidas, como estava com baixo rendimento, o ProEMI/PJF entrou na escola para a gente dar uma melhorada nesse rendimento”* (PROFESSORA ARTICULADORA).

No entanto, Werle (2011) nos ajuda a compreender que esse tipo de avaliação em larga escala, responsável por gerar o IDEB, se legitima a partir de ações pragmáticas atreladas a ranqueamento das instituições escolares, redes municipais e estaduais, bem como a liberação de recursos financeiros. Dessa forma, seu foco principal não é a comparação dos resultados das instituições públicas educacionais, essa é apenas uma das estratégias do projeto neoliberal que busca atender ao modelo gerencialista focado em resultados, alterando a rotina da escola e a prática pedagógica dos professores.

Assim, o relato da coordenadora pedagógica da escola se coaduna com o que disse a professora articuladora, pois evidencia essa política pública educacional nas competências de Língua Portuguesa e Matemática, com vistas a elevar o IDEB.

*O PJF iniciou em 2012. Ele foi indicado pela secretaria de Educação e nós teríamos que acessar o PDE Interativo e fazer o aceite desse programa, então a escola fez o aceite do programa. No primeiro momento foi a secretaria de educação que aceitou e no segundo momento a escola aceitou junto ao PDE Interativo.*

*Aderimos porque nós precisávamos alavancar a questão da aprendizagem dos nossos alunos. Sair daquele quadro da mesmice, não que a gente não vinha fazendo um trabalho pedagógico, a gente já vinha sim fazendo o trabalho pedagógico, mas o PJJ, veio nos oferecer subsídio para que os alunos alavancassem mais as questões de Língua Portuguesa e Matemática (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Dessa forma, é um programa que nega até a historicidade da escola, que se coadunou a uma formação focada em resultados, acreditando que assim estava inovando. No entanto, assumiu uma formação minimalista por priorizar as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, contraditória à perspectiva de formação ampla em que todas as dimensões do projeto pedagógico são construídas a partir das necessidades de aprendizagem do aluno com proposta de currículo que contemple a todos com uma formação integral dos sujeitos. Portanto, a perspectiva de formação ampla se contrapõe a formação minimalista, assim, não se conforma com uma formação fragmentada, uma vez que busca a formação por inteiro e tem “[...] como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral” (RAMOS, 2005, p. 117).

Neste sentido, para entender como se deu esse processo de aprendizagem na implementação do ProEMI/JF, foi necessário buscar compreender como se deu o processo de construção do PRC. De acordo com a gestora da escola, havia um prazo estipulado pelo MEC para a construção:

*[...] a gente tinha que fazer um plano de ação para inserir no sistema do MEC, então a professora responsável, a professora referência da SEDUC que estava na 4ª URE, é...trouxe para nós as informações, nos orientou, e assim nós fomos dialogando com a comunidade, não é?! Primeiro a gente buscou se apropriar da metodologia do projeto, como ele seria desenvolvido, quais eram as etapas e quem participaria desse momento. Apropriada dessa informação, nós reunimos com os pais, com os alunos, eram alunos da 1ª série do ensino médio (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

No relato da gestora da escola, ela expõe a necessidade que tiveram de se apropriar das metodologias do PJJ e, como já abordamos na seção 2, essas metodologias eram pautadas no controle, eficiência e eficácia, com o objetivo de desenvolver competências e habilidades em Língua Portuguesa e Matemática e incentivar no jovem a criação do seu projeto de vida, fazendo com que se tornassem responsáveis por suas escolhas, além de desenvolver competências e habilidades voltadas para o campo profissional e estimular o protagonismo juvenil, transformando os alunos como monitores e apresentando práticas pedagógicas diversificadas (INSTITUTO UNIBANCO, 2013b).

Porém, essas metodologias possuíam um caráter pragmático, tendo como princípio a prática, o treinamento através dos conteúdos ensinados, fundamentando o conhecimento na

experiência, com foco nos resultados da ação dos sujeitos. Essas ações culminavam em uma aprendizagem minimalista, fragmentada, portanto, contrária à perspectiva de formação ampla desses sujeitos.

De acordo com Ramos (2010, p. 199), “as concepções pragmatistas têm seus fundamentos epistemológicos centrados na questão lógico-metodológica da relação sujeito-objeto no processo de apreensão do real”. Nesse contexto, identificamos características da concepção pragmatista nas Metodologias Jovem de Futuro, pois eram pautadas em técnicas pedagógicas focadas em Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando o processo necessário de formação ampla dos sujeitos, o que foi contrastado pela escola quando buscou a condução dos sujeitos para o ingresso nas Universidades, tendo de imprimir uma formação para além das disciplinas anteriormente citadas.

Ainda de acordo com a gestora da escola, após essa etapa com a comunidade escolar, partiram para a construção do PRC propriamente dita, levando em consideração as orientações do Documento Orientador do ProEMI com relação ao Macrocampo, Ação/Atividade, Meta, bem como a priorização de Língua Portuguesa e Matemática, conforme exposto no quadro 13, pois com a construção do Plano e sua aprovação, o recurso para a realização das ações da escola estaria garantido.

**Quadro 14** – Plano de Reestruturação Curricular 2012 (PRC) do ProEMI da Escola Girassol

Macrocampo	Ação/Atividade	Meta
Acompanhamento Pedagógico (obrigatório)	Oficina de geometria	Instrumentalizar os professores para trabalhar conceitos de geometria espacial levando o aluno a aprimorar os conhecimentos sobre desenho geométrico.
	Oficina de Tecnologia para o Ensino da Matemática	Realização de capacitação de professores para utilização de tecnologias no ensino da matemática, buscando elevar o nível da aprendizagem dos educandos.
	Oficina Pedagógica Estratégias de Leitura	Capacitar os professores sobre as estratégias de leitura, visando despertar no aluno o gosto pela leitura.
	Meio Ambiente	Promover campanhas sócio educativas com a comunidade escolar, visando despertar nos educandos a convivência harmônica com o meio e seus seres, a fim de construirmos uma escola sustentável.

	Oficina de Produção Textual	Promover mini oficinas de produção textual com o foco nas leituras obrigatórias dos processos seletivos, buscando aprimorar suas habilidades de leitura e escrita.
Iniciação Científica e Pesquisa (obrigatório)	Rádio Escola	Melhorar a comunicação escolar envolvendo as habilidades orais e escritas entre os educandos envolvendo as disciplinas de linguagem e humanas.
	Oficina de Arte e Cultura	Proporcionar aos alunos atividades lúdicas e corporal intercaladas ao período letivo, a fim de dinamizar as atividades educativas visando a permanência do educando na escola e assim diminuir a evasão escolar, principalmente no turno da noite.
	Feira de Ciências e Arte	Realizar feiras de ciências e artes visando articular a prática dos saberes escolares entre os educandos, promovendo com isso, um alto índice de aprendizagem.
Comunicação e uso de mídias	Inclusão Digital	Integrar as ferramentas midiáticas nas atividades educativas, visando dinamizar as aulas e favorecer o aprendizado interdisciplinar dos alunos.
Leitura e Letramento	Oficinas Pedagógicas	Realizar oficinas pedagógicas de aprendizagem com metodologias diversificadas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, a fim de potencializar as habilidades dos alunos na leitura e escrita, produção textual e no desenvolvimento do raciocínio lógico matemático.

**Fonte:** Arquivo da “Escola Girassol” (2013).

O quadro acima apresenta um Plano de Reestruturação Curricular (PRC) com ações/atividades que possui como foco o desenvolvimento de competências em Língua Portuguesa e Matemática. As propostas de formações contidas nele foram previstas apenas para professores de Língua Portuguesa e Matemática e, ainda, de caráter instrumentalizador. Também podemos perceber que as oficinas propostas para os alunos apresentavam como foco o treinamento dos escolares para a realização das avaliações externas e, para diminuir a evasão, propuseram as oficinas de arte e cultura. Todas essas ações buscavam atender às exigências do Programa e alcançar a melhoria dos resultados dos indicadores do IDEB. Para tanto, os professores e gestores dessa escola assumiram como mudanças curriculares este conjunto de propostas descrito neste Plano (quadro 13), tomando-as como inovações

pedagógicas a partir da Metodologia Jovem de Futuro. Porém, de acordo com Saviani (1975), inovar, na concepção dialética, trata-se de mudar raízes, de mudar a base e não apenas trocar um método por outro, subordinando os meios aos fins. A falta de mudança de base na busca de inovação do currículo a partir do PRC fica evidente a partir do relato abaixo.

*[...]com a finalidade de melhorar não só o ambiente escolar, mas principalmente impactar na aprendizagem dos alunos, melhorar os indicadores da escola e proporcionar um aprendizado significativo para esses alunos, principalmente, levando em consideração a proficiência de Língua Portuguesa e Matemática (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

O relato da gestora evidencia que, embora a construção do PRC fosse uma proposta do ProEMI/MEC, o direcionamento da sua construção através dos documentos norteadores, bem como o uso das Metodologias Jovem de Futuro, direcionaram a escola para a construção de uma proposta de inovação curricular de caráter capitalista, focando na melhoria da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática.

Portanto, compreendemos que o capitalismo, sendo incapaz de solucionar a problemática social causada pela sua própria crise, usa o Estado para realizar ações pontuais, buscando corrigir o que ele considera como *déficit* que pode prejudicar os interesses do mercado em âmbito global. Conforme Frigotto (2010), a educação é um campo de disputa hegemônica que ocorre na articulação de concepções, na organização dos processos e dos conteúdos educativos. Neste sentido, a partir de Sandri (2016), compreendemos tratar-se de uma proposta de formação minimalista e imediatista, pois dispensa a base científica e teórica em função de uma formação genérica, de base pragmática centrada na prática, na experiência utilitarista que reduz a totalidade de disciplinas com base formativa ampla, em Língua Portuguesa e Matemática, em que a preocupação é a preparação do jovem do Ensino Médio para o mercado de trabalho por meio da técnica, o que compromete sua formação no sentido amplo, na sua totalidade, na sua forma integral, opondo-se à perspectiva ontológica.

Dessa forma, evidenciamos características de uma proposta de formação tecnicista, pragmática e baseada na pedagogia das competências. Assim, observamos que a proposta de formação ofertada para o jovem do Ensino Médio através da proposta do ProEMI, que deveria estar fundamentada em princípios científicos, objetivando a formação ampla desses sujeitos, através da parceria deu lugar à proposta do PJF que apresentava intervenção pedagógica pautada em metodológicas simplistas e técnicas, em que os sujeitos da escola são vistos apenas como executores das ações.

*[...] na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à*

condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência [...] (SAVIANI, 2006, 13).

Assim, observamos na proposta construída pela escola, dentro das diretrizes do ProEMI/PJF, a redução do processo educativo em treinamento de competências e habilidades, resumindo-se em um processo de aprendizagem minimalista, resultante de uma formação pragmática essencial no processo de dominação capitalista. Dentro desse contexto, outra orientação contida no Documento Orientador era a ampliação do tempo do aluno na escola. Entretanto, partindo das informações colhidas e da análise do Plano de Ação, evidenciamos que essa ampliação ocorreu de forma fragmentada, pois os próprios alunos compareciam à escola no contraturno para dar reforço de Língua Portuguesa e Matemática para os colegas que apresentavam mais dificuldades de aprendizagem com relação a essas disciplinas, conforme relato da aluna egressa 2: “Como eu tinha facilidade com a leitura, eu lembro que eu fazia parte do grupo de leitura”.

Enquanto isso, a formação que seria ofertada aos professores sobre as estratégias de leitura, a fim de que os professores fossem “capacitados” através dessas estratégias para desenvolver no aluno o prazer pela leitura, conforme previsto no Plano de Ação, não ocorreu devido à dificuldade de encontrar uma empresa, uma equipe de formação que atendesse às exigências burocráticas de prestação de contas do serviço prestado. Portanto, evidenciamos mais uma vez a proposta de intervenção do privado dentro da escola pública para trabalhar metodologias com os professores, conforme relato.

*Nós planejamos a ação de formação para os professores sobre as estratégias de leitura para que eles ajudassem os alunos em Língua Portuguesa..., mas não foi possível realizar, porque essa questão burocrática é muito difícil, a gente não encontrou ninguém que pudesse dar a formação e ter as notas de prestação de contas exigidas. Então esse dinheiro ficou na conta bancária da escola e só depois com justificativa feita por escrito é que foi liberado para ser gasto com outras ações (PROFESSORA ARTICULADORA).*

Assim, de acordo com a fala da professora articuladora, evidenciamos que houve um processo de responsabilização da escola por dar conta desses resultados na proficiência de Língua Portuguesa, embora não tivessem conseguido o mínimo de suporte para a formação continuada através da ação prevista no Plano de Ação para os professores desse componente curricular. De acordo com o relato, entretanto, o foco era sempre a mensuração, a quantificação, sem uma perspectiva de formar em amplas dimensões os sujeitos.

*Eu acho assim, no meu entender, ele (PJF) ajudou muito os nossos alunos, primeiro nós alavancamos na nota do IDEB, nossa escola nunca tinha apresentado a nota do*

*IDEB devido à participação dos alunos, devido o fluxo, né, e depois do programa a escola apareceu, teve a nota do IDEB [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

Assim, observamos a responsabilização da escola em elevar o rendimento dos alunos nos testes de larga escala, revelando características de uma formação restrita a dois componentes curriculares, apontando para a oferta de uma formação funcional, portanto, minimalista. Apoiados por Saviani (2008), compreendemos que se trata de uma pedagogia tecnicista, em que o

Marginalizado será o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo. A educação contribuirá para superar o problema da marginalidade na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade (SAVIANI, 2008, p. 11).

Neste sentido, o processo de ensino do ProEMI/PJF foi pautado por competências, através de suas metodologias e com base nas necessidades do mercado de trabalho que objetivavam formar os sujeitos para a realização de trabalhos de cunho técnico. Assim, Saviani (2008) nos confirma a responsabilidade posta para a escola no sentido de resolver um problema que é social, formando sujeitos produtivos para atender as necessidades do mercado. Percebemos na escola pesquisada a cobrança por produtividade na medida em que esta, ao se ver com o PRC e o Plano de Ação prontos e o recurso liberado para a concretização das ações, se sentiu ainda mais responsável pelo alcance dos resultados esperados, principalmente com relação ao IDEB, que é o resultado de uma avaliação que “não avalia as condições de produção dos processos de ensino e que não envolve diretamente o corpo docente, portanto não é avaliação e sim uma mensuração simples” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 117). Outro ponto importante que encontramos a partir da análise dessas ações, são características de uma formação pragmática. No entanto, sabemos que

O conhecimento verdadeiro é útil na medida em que, com base nele, o homem pode transformar a realidade [...]. O conhecimento é útil na medida em que é verdadeiro, e não é verdadeiro porque é útil, como sustenta o pragmatismo. Enquanto para essa filosofia a utilidade é consequência da verdade, para o pragmatismo a verdade fica subordinada à utilidade, entendida esta como eficácia ou êxito da ação do homem, concebida esta última, por sua vez, como ação subjetiva, individual, e não como atividade material, objetiva, transformadora (VÁZQUEZ, 2007 apud RAMOS, 2010, p. 2003).

Diante do exposto, destacamos que o PJF, nosso objeto de estudo, apresenta características pragmática e tecnicista, pois sua concepção metodológica está pautada na busca de eficiência e eficácia na produção de sujeitos que atendam as necessidades do mercado produtivo, para tanto, sua proposta formativa é básica, pontual, objetiva e individualista. No entanto, percebemos a necessidade de avanço no sentido de superar o

processo de formação hegemônico, pautado na concepção tecnista nos moldes do setor privado, executada nas escolas públicas de Ensino Médio, como é o caso do PJJ, uma vez que a escola precisa romper com abordagens pedagógicas que tratam o conhecimento como uma produção técnica, em que os sujeitos tornam-se apenas receptores e executores de projetos elaborados por intelectuais da classe dominante, sem vínculo com o contexto social da escola.

Ainda dentro da perspectiva de construção de um currículo de acordo com as orientações do ProEMI que versava sobre a perspectiva de uma formação integral e em consonância com o PJJ que objetivava uma gestão para resultados, conforme suas metodologias, a escola planejou implementar uma rádio escola dentro do ambiente escolar, visando de acordo com o próprio Plano, melhorar a comunicação escolar. Entretanto, essa foi uma ação que não foi executada, uma vez que os equipamentos previstos no Plano de Ação foram comprados, mas a efetivação não ocorreu devido à dificuldade de adequação do espaço físico para a instalação da rádio, conforme relato abaixo:

*Não conseguimos instalar a rádio escola, devido à necessidade de adequação do espaço, então não foi possível, mas nós compramos o material... microfone, caixas de som e mesa de som amplificada, igual estava no plano. E serviu muito, nós usávamos para as nossas atividades culturais com os nossos alunos e na realização das Feiras das Profissões, e também das gincanas que a gente fazia (PROFESSORA ARTICULADORA).*

De acordo com a análise do Plano de Ação da escola, as atividades culturais a que a professora articuladora se refere, são atividades de dança, música, recital de poesias e apresentações de peças teatrais realizadas pelas professoras de Língua Portuguesa com os alunos, realizadas mensalmente e que contemplavam os alunos das 1ª e 2ª séries do Ensino Médio. Nessa ação/atividade, a escola usou o termo atividade cultural no sentido de indicar a realização de atividades com artes e incentivar nos discentes suas descobertas artísticas, pois o objetivo era tornar a escola mais atrativa para assim diminuir o número de alunos evadidos, principalmente do ensino noturno.

No entanto, observamos no Plano de Ação que não contemplou a totalidade dos alunos, uma vez que estava direcionado somente para as turmas de 1ª e 2ª séries, ficando de fora a 3ª série. Compreendemos a partir de Gimeno Sacristán (2002) que é através da cultura que nos aproximamos das pessoas por meio dos traços culturais e modos de comunicação, portanto, consideramos que as atividades culturais promovidas pela escola são fundamentais no processo de formação ampla dos sujeitos, já que a formação ampla pressupõe o desenvolvimento do aluno nos aspectos intelectual, emocional, físico e cultural. Entretanto, essa atividade não abarcou a totalidade dos alunos.

Ainda de acordo com a fala da professora articuladora, evidenciamos que a equipe da escola, mesmo diante dos obstáculos, buscou se reinventar e aproveitar da melhor forma possível os recursos que conseguiram através do Programa, focalizando nas necessidades imediatas dos alunos, conforme relato: “*nós descobrimos muitos talentos com essas atividades culturais que fizemos com os nossos alunos*” (PROFESSORA ARTICULADORA).

Com relação ao Projeto de Redesenho Curricular (PRC), principal objetivo do ProEMI, ao serem indagadas sobre ele, tanto a coordenadora pedagógica quanto a professora articuladora da época tiveram dificuldade para lembrar da construção. O que elas lembravam era da construção do Plano de Curso Anual de acordo com a matriz curricular do ENEM e do Plano de Ação orientado pelo IU/PJF, através de formações para o trio gestor. Porém, ao analisar os documentos, verificamos que o PRC foi construído sim, conforme exigência do Programa (quadro 13), o que ocorreu foi que a preocupação era tamanha com o cumprimento das ações dentro do prazo, já que o monitoramento destas era realizado através da inserção dos dados no sistema de Gestão de Projetos do Instituto Unibanco (SGPIU) que o PJF acabou se sobrepondo ao ProEMI dentro da escola. Isso, pois, caso as ações não fossem inseridas ou fossem inseridas com atraso, a escola não entraria no grupo de escolas destaque, ficando em situação difícil diante das demais que eram participantes do ProEMI/JF, conforme relato abaixo:

*A escola tinha que construir um plano de trabalho, onde nós tínhamos um calendário, onde nós tínhamos as ações e os responsáveis por essas ações, além disso, a gente também alimentava o sistema com essas ações na plataforma do Jovem de Futuro, e a gente por meio de relatórios, cada responsável pela ação, acompanhava, fazia os registros e depois socializava para que a gente pudesse fazer o feedback, porque o programa ele previa que a gente tinha que fazer um circuito de gestão (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Diante do exposto, apesar das evidências coletadas na escola demonstrarem que a professora articuladora procurou articular o programa da melhor forma possível, sua fala também corrobora com a da gestora da escola, pois também ficou evidente que ela desconhecia informações importantes com relação à parceria ProEMI/PJF, tais como: 1) que o PRC era o principal instrumento dessa política educacional; 2) que o ProEMI tratava-se de uma proposta de inovação curricular; 3) que o ProEMI visava a formação integral do aluno; 4) a relação público-privada entre IU e MEC que deu origem ao imbricamento ProEMI/PJF. Indagada sobre como realizou essa articulação, disse:

*Primeiro a gente fez um projeto, porque o PJJ foi bom, interessante, porque além dele dar as formações, ele mandou a verba também, porque sem verba não dá para fazer nada. A gente articulava da seguinte maneira: a gente fazia as ações com o custo de cada ação, porque tudo precisa de dinheiro, aí a gente reunia, vamos fazer essa ação da leitura para melhorar em Português, vamos fazer as oficinas para melhorar em Matemática, né. E a gente fazia essas ações em conjunto com os professores todos, né, e aplicava. Justamente deu certo porque a gente... porque eles mandaram a verba para a gente pôr essas ações em prática (PROFESSORA ARTICULADORA).*

A formação focada em Língua Portuguesa e Matemática, a partir da realização de oficinas como metodologia, evidencia o uso de uma pedagogia tecnicista, uma proposta de ensino fragmentada, com o objetivo de preparar o aluno para atender as necessidades do mercado de trabalho, é a técnica do “aprender a fazer”. Ou seja, “Para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer” (SAVIANI, 2003, p. 14). Neste sentido, compreendemos que essa metodologia comprometeu a perspectiva de formação ampla proposta pelo ProEMI. Percebemos na sua fala que o PJJ se sobrepôs ao ProEMI na escola, a professora desconhecia a coalizão ProEMI/JF, bem como acreditava que a verba recebida pela escola teria sido enviada pelo IU através do PJJ.

Ainda de acordo com informações coletadas, o que a escola fez foi voltar todo o seu trabalho para o desenvolvimento do Plano de Ação, considerando que este era monitorado através do SGPIU. Indagada sobre a participação dos professores, a professora articuladora diz:

*Até que aqui, pelo menos aqui na escola foi interessante, porque todas as ações que a gente elaborou, teve uma ação das olimpíadas daqui da escola, que com a verba a gente até doou os uniformes para os alunos, porque a gente é uma escola da comunidade carente, de uma região carente. Muitas vezes na olimpíada da escola os alunos não tinham o dinheiro para comprar o uniforme, então com o PJJ a gente pôde doar esse uniforme e a participação dessa ação nos jogos, assim, como gincana também, todo mundo participou, todo mundo colaborou. Nas ações todo mundo tinha sua parte, todo mundo colaborou, todo mundo fez (PROFESSORA ARTICULADORA).*

A fala da professora articuladora representa uma ação de resistência, pois enquanto o PJJ estava preocupado em alcançar os resultados através de suas metodologias tecnicistas, a escola, apesar de ter assumido essa proposta, contraditoriamente realizou uma ação desportiva, promovendo a inclusão de todos a partir do uso do recurso para a compra do uniforme da OLIERT, alcançando os alunos na sua totalidade. Assim, apesar de ter sido uma ação pontual, foi de grande importância para esses alunos. No entanto, o foco nas ações do PJJ revela que o ProEMI foi usado apenas como suporte financeiro, e o PRC ficou desconhecido até mesmo pelo trio gestor. Portanto, o PJJ que dentro da parceria possuía a

função de gerenciar o desenvolvimento do PRC nas escolas, acabou monopolizando o pedagógico com suas metodologias, conforme relato.

*O processo formativo dos alunos se deu por meio de oficinas, de acompanhamento de estudo, por meio de palestras, que a própria escola, utilizando o material do Jovem de Futuro, proporcionava com os alunos participantes do programa, tendo em vista que nós não tivemos um redesenho curricular, nós não implementamos esse redesenho curricular, até porque o programa não focou para esse lado (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Mediante ao que foi exposto, evidenciamos o minimalismo com relação aos processos de aprendizagem ofertados aos jovens do Ensino Médio através do Projeto Jovem de Futuro, em que “[...] questões técnicas da didática são definidas, explicadas e entendidas em consonância com os projetos políticos-filosóficos nos quais elas se assentam e com os quais se articulam [...]” (ARAÚJO; RODRIGUES, 2011).

Todo esse processo de formação minimalista com foco nos resultados coaduna com o principal motivo que justificou a SEDUC/PA selecionar a escola para que fizesse parte do I Ciclo do ProEMI/PJF, que foram as taxas de fluxo escolar, em especial o índice de evasão escolar. Portanto, vimos a necessidade de apresentar esse fluxo considerando os anos vigentes da implantação dessa política educacional, assim, a tabela 1 apresenta esse fluxo da Escola Girassol da 1ª a 3ª série do ensino médio no período de 2011 a 2014.

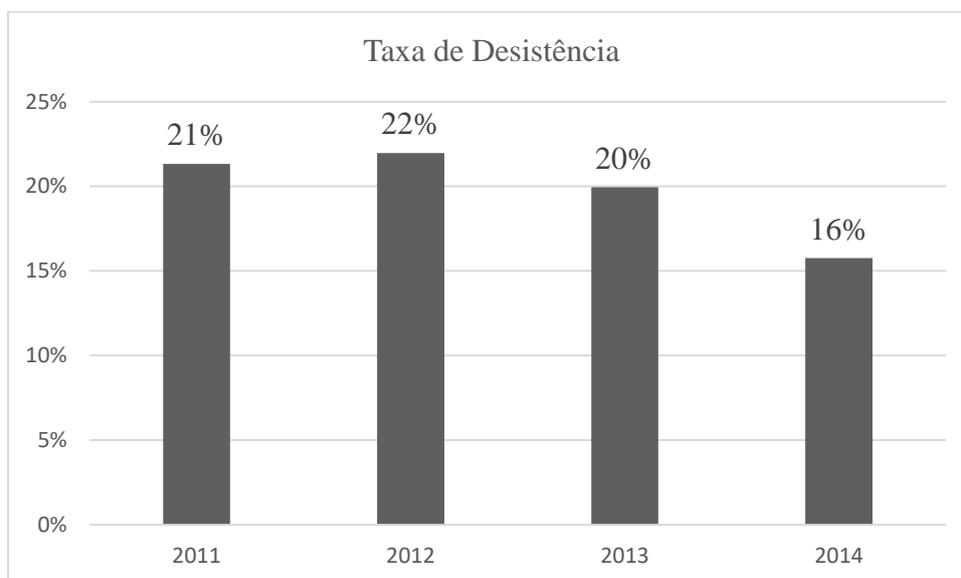
**Tabela 12** – Taxas de fluxo da Escola Girassol – 2011 a 2014

Anos	Aprovação	Reprovação	Desistência	Transferência	Retenção	Total
2011	441	37	138	31	0	647
2012	413	54	145	44	4	660
2013	466	15	131	43	2	657
2014	418	28	92	40	6	584

**Fonte:** Relatório Final, arquivo da escola (2020) – Elaborado pela autora.

Os resultados foram evidenciados em termos de indicadores, porém, só consideraram o cognitivo, negando uma formação por inteiro para os estudantes. Assim, observamos que o número de alunos desistentes diminuiu porque contraditoriamente a escola ficou mais atrativa, ofertou uniformes para os jogos, fez atividades culturais. Portanto, a escola seguiu a lógica do PJF, não ofertou a formação por inteiro.

Para melhor visualização e entendimento, apresentamos também esses dados em forma de gráficos.

**Gráfico 1** – Taxa de desistência

**Fonte:** Relatório Final, arquivo da escola (2020) – Elaborado pela autora.

De acordo com os dados anteriormente citados, o ano de 2012 apresentou o maior índice de desistência, com 22% no início do ProEMI/PJF na escola, um número bem maior que o ano de 2011 que antecedeu essa política educacional. Porém, observamos que nos anos seguintes esse índice foi diminuindo, conforme relato isso ocorreu devido a uma força tarefa que a escola realizava para alcançar esse objetivo. Assim, houve uma força tarefa tanto dos “Agentes Jovens” quanto da equipe escolar fazendo o acompanhamento do fluxo escolar para evitar a evasão, esse foi um fato importante, o problema residiu em estar pautado numa lógica gerencialista que tinha como objetivo maior o produto.

*[...] os agentes jovens geralmente eram os bons alunos, que estudavam, que se empenhavam, que participavam de tudo na escola, o que articulava e uma das funções deles era monitorar a frequência dos alunos através de uma ficha que a coordenação pedagógica passava para eles. Eles recebiam essa ficha com o nome dos alunos da turma na segunda-feira e devolviam para nós na sexta-feira depois da última aula, nela eles registravam o nome dos alunos faltosos e também registrava se algum professor havia faltado, daí a gente já dava um jeito de ligar para os alunos faltosos e se não conseguisse falar, a gente mandava os colegas ir atrás deles para não deixar eles desistirem (PROFESSORA ARTICULADORA).*

Outro indicar formativo é citado pela aluna egressa 3, que é a campanha “Estudar Vale a Pena”, uma das Metodologias Jovem de Futuro, que de acordo com o Manual da Campanha, possuía o objetivo de reduzir a evasão e o abandono escolar. Nesse sentido, alunos eram selecionados, denominados “Agentes Jovens”, responsáveis por fazer a mobilização da campanha na escola, para tanto contava com voluntariado para realizar palestras, aplicar jogos e servir como exemplo de pessoa que conseguiu vencer na vida.

*Tinha uma campanha que a gente fazia, se estudar vale a pena, um grupo de aluno recebia uma camisa com esse tema e eram responsáveis de participar das reuniões [...] nem todos iam para as reuniões, participavam dessas reuniões só o grupo de mobilização e tinham que incentivar os outros a estudar, passar no ENEM (ALUNA EGRESSA 3).*

A aluna egressa 3 deixa claro que apenas um grupo de alunos participavam das reuniões. Nessas reuniões, eram instruídos a liderarem as ações de mobilização da escola, como: eventos e jogos, os quais deveriam ser desenvolvidos no contraturno. Para tanto, os alunos que participavam desse grupo precisavam ter tempo disponível para coordenar essa mobilização. A respeito dessa mesma metodologia, o aluno egresso 4, disse:

*A campanha Estudar Vale a Pena era interessante, pois incentivava a gente a estudar, mas os alunos coordenadores da campanha ficavam sobrecarregados, porque tinha que movimentar os alunos para participarem das atividades da escola e para isso tinham que ficar indo de sala em sala para incentivar os alunos da escola [...] a coordenadora ainda dava uma ficha para eles preencherem todo dia com o nome dos alunos que faltava nas aulas e os que matavam aula (ALUNO EGRESSO 4).*

Na conversa com os alunos a respeito desse indicador formativo, ficou evidente que eles tinham prazer em participar das ações da escola por já serem conhecidas por eles, mas expuseram que muitas vezes se sentiram sobrecarregados por terem que dar conta das suas responsabilidades enquanto estudante e ainda se sentirem responsáveis em não deixar que o colega desistisse. Isso fica evidente na fala da aluna egressa 5:

*Eu via o esforço dos meus colegas que era do grupo de mobilização, muitas vezes eles ficavam muito cansados de correrem atrás para não deixar ter faltas, todo dia eles entregavam o nome dos alunos que tinham faltado para a coordenadora, daí ela ligava para os pais e se não conseguisse mandava recado por nós mesmo. Mas ainda teve aluno que desistiu, não é porque não queria estudar é porque tinha problemas familiares (ALUNA EGRESSA 5).*

Sobre isso a aluna egressa que também era Agente Jovem relata,

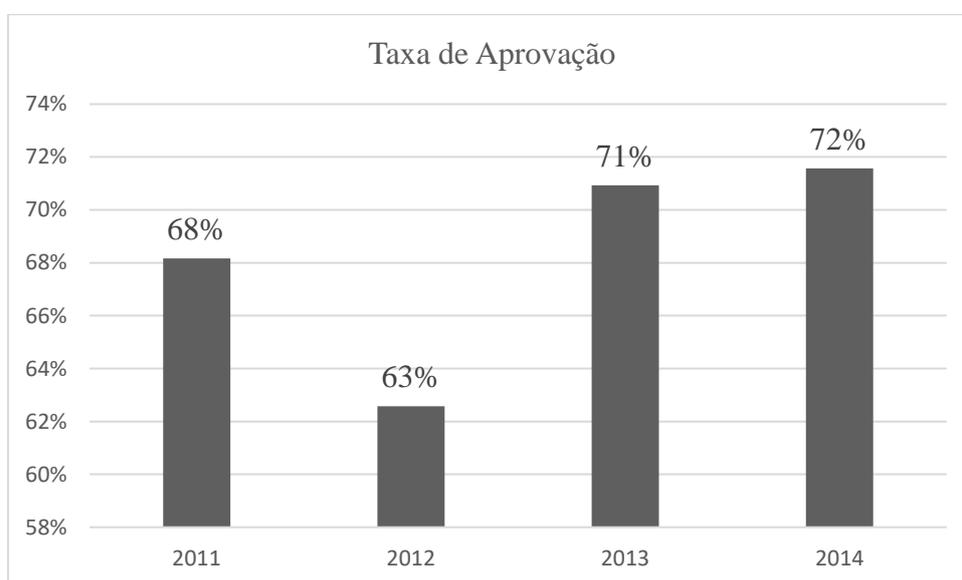
*A gente ia atrás dos alunos que estavam faltando às aulas, mas era complicado porque eles na maior parte das vezes não faltavam porque queriam, eles tinham problemas pessoais, as meninas que estudavam durante o dia eram mais questão de gravidez, de não ter com quem deixar o filho, porque teve algumas que engravidaram nesse período. Tinha uma que até levava o filho para a escola e a gente ajudava ela cuidar, mas no caso dos alunos da noite, eles diziam que desanimavam devido passarem o dia trabalhando, isso os homens, porque as mulheres diziam que além de trabalhar fora ou em casa, ainda tinha a situação familiar...tipo...filhos, marido, essas situações, mas mesmo assim a gente fazia o que podia para tentar trazer eles e não deixar eles desistirem da escola (ALUNA EGRESSA 3).*

As falas das entrevistadas revelam que a escola se propôs com muito empenho sanar o problema da desistência e conseguiu avançar. Porém, também se deparou com a questão

socioeconômica dos alunos, algo que ia para além das forças da escola, pois, “[...] as pseudo - explicações para os bloqueios no acesso e no percurso escolar somente serão apreendidas concretamente na medida em que se tenha a cisão da sociedade de classe como ponto de partida” (FRIGOTTO, 2010, p. 91).

Outro fator observado foi a taxa de aprovação dos anos de 2011- 2014, que verificamos ser a maior taxa de aprovação ano de 2011. Em 2012 houve uma baixa maior do que os demais anos e a diferença entre os anos de 2013 – 2014 foram mínimas, conforme demonstra gráfico a seguir.

**Gráfico 2** – Taxa de aprovação



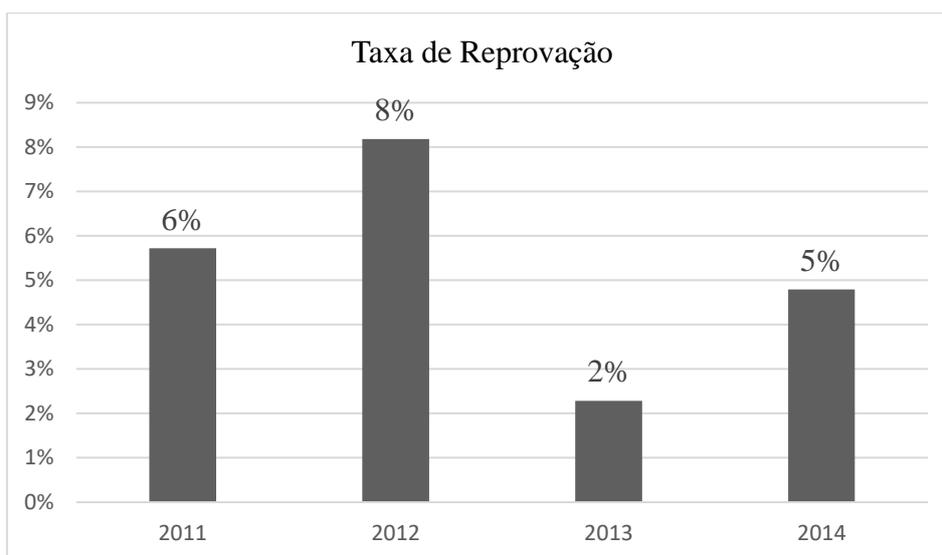
**Fonte:** Relatório Final, arquivo da escola (2020) – Elaborado pela autora.

O relato da coordenadora pedagógica da EEEM Girassol coaduna com os números apresentados através do gráfico 3, quando ela diz que: *“o...se a gente for olhar os nossos dados, o número de aprovação, de reprovação, melhorou bastante, né?!”*. Neste sentido, ao evidenciar o crescimento no número de alunos aprovados, observamos que nenhum dos anos que compõe o período do ProEMI/JF na escola (2012-2014) superou o ano de 2011 que o antecedeu. De acordo com o relato da gestora, isso ocorreu porque *“o PJJ, ele já vinha numa metodologia voltada para a formação, para a gestão escolar, para a Gestão Escolar para Resultados, [...] dentro dessa perspectiva de focar nos resultados da proficiência de Língua Portuguesa e Matemática”* (GESTORA DE EEEM GIRASSOL).

No entanto, sabemos que o avanço no índice de aprovação é um fator importante no processo de democratização da escola pública. Porém, ressaltamos que o fato de ter ocorrido

esse crescimento na taxa de aprovação (2012-2014) não significa que a oferta da formação focada em Língua Portuguesa e Matemática deixaram de ser uma oferta de formação minimalista e pragmática. Com relação à taxa de reprovação, houve uma instabilidade no fluxo conforme descrito no gráfico 4 abaixo.

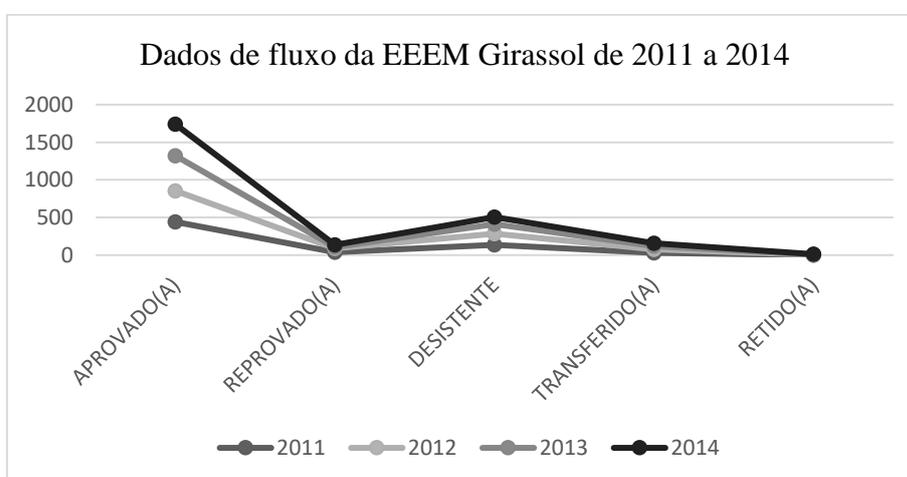
**Gráfico 3 – Taxa de reprovação**



**Fonte:** Relatório Final, arquivo da escola (2020) – Elaborado pela autora.

De acordo com os dados observados, o ano de 2012 apresentou o maior índice de reprovação com 8%, ano de início do ProEMI/JF na escola. Entretanto, observamos que em 2013 houve uma redução significativa no índice de alunos reprovados e, em 2014, esse índice apresentou crescimento.

**Gráfico 4 – Dados de fluxo de 2011-2014**



**Fonte:** Relatório Final, arquivo da escola (2020) - Elaborado pela autora.

De acordo com os dados de fluxo da EEEM Girassol apresentados nessa subseção, durante os três anos (2012-2014) de implementação do ProEMI/PJF, houve melhora no fluxo da escola, o qual foi um dos motivos que levou esta a ser selecionada pela SEDUC/PA para participar dessa política educacional, pois o grande objetivo era elevar o índice do IDEB, conforme fala da coordenadora pedagógica no decorrer desta subseção. Porém, ressaltamos que de acordo com a investigação realizada, a avaliação do SAEB no Ensino Médio no período pesquisado, era feita por amostragem, uma vez que ainda não havia IDEB por escola. Assim, o conjunto dos resultados das escolas formava o resultado do IDEB do Estado do Pará, o que explica a preocupação da SEDUC/PA com o fluxo escolar, conforme apresentado abaixo:

**Figura 10** – IDEB – Resultados e Metas



Fonte: INEP (2020).

Os dados do IDEB nos revelam que apesar da preocupação com os resultados, da centralização do PJF em Língua Portuguesa e Matemática e da escola pesquisada ter apresentado melhora no fluxo, no contexto geral do Estado do Pará, o IDEB não apresentou avanço no período pesquisado (2012-2014).

Neste sentido, ainda no contexto da análise realizada, constatamos que a formação ofertada para os jovens da EEEM Girassol foi focada em Língua Portuguesa e Matemática, revelando uma proposta de formação minimalista, que contraria a proposta de formação integral, vimos também a grande preocupação da equipe gestora na garantia da permanência dos alunos na escola para a conclusão do Ensino Médio, bem como para contribuir com o acesso destes a universidade pública, conforme relato.

*[...] o índice maior de evasão e diminuiu sim. Os alunos, eles ficavam incentivados a continuar, né, porque tinham os agentes jovens a noite também, eles vinham para as reuniões a tarde, que eu lembro, os meninos da noite vinham para as reuniões a*

*tarde. Os agentes jovens ajudavam a ir atrás dos alunos que estavam querendo desistir. Os aulões e as palestras que nós fizemos, também ajudou muito os alunos entrarem na universidade pública (PROFESSORA ARTICULADORA).*

Assim, evidenciamos que dentro de suas possibilidades a gestora buscou mediar as orientações feitas através dos documentos orientadores do Jovem de Futuro que tinha como foco a Gestão Escolar para Resultados de Aprendizagem com o que a escola acreditava ser mais importante para aquelas juventudes, com o sonho que a equipe escolar nutria de ver esses jovens na universidade pública, prosseguindo seus estudos. Neste sentido, compreendemos a partir de Frigotto (2010) que a escola possui vínculo com a perspectiva da produtividade capitalista, porém, contraditoriamente, consegue se contrapor e oferecer resistência as imposições dessa teoria.

[..] a escola não é produtiva a serviço dos indivíduos indistintamente, no seio de uma sociedade sem antagonismos, como supunham os adeptos da teoria do capital humano. Também não é ela produtiva a serviço exclusivo do capital como pretendiam os críticos (reprodutivistas) da referida teoria (FRIGOTTO, 2010, p. 13).

Observamos também através de documentos de registro da escola que as ações propostas no Plano de Ação Jovem de Futuro, em sua maioria, foram realizadas dentro do tempo previsto. A escola também alimentava o Sistema de Gestão de Projetos (SGP) semanalmente, inserindo a frequência dos alunos e as aulas dadas pelos professores, bem como informava no sistema as ações realizadas, revelando que tinham muito cuidado para não perder o prazo, pois, caso contrário, isso não seria bom para a imagem da escola.

### **3.4 A relação da Metodologia Jovem de Futuro com a crise estrutural do desemprego**

Nesta subseção, analisaremos a partir das falas dos alunos egressos a relação das Metodologias Jovem de Futuro com a crise estrutural do desemprego, evidenciando através dos cadernos de metodologias, os quais foram adotados pela escola, a lógica de mercado. Isso, pois, se tratava de oficinas direcionadas para orientar o aluno a investir na sua capacidade de aprendizagem, com o discurso de que basta que o jovem saiba o que quer e se esforce que irá conseguir. Tratou-se, portanto, de um discurso que está intimamente relacionado com a própria crise estrutural do modo de produção e reprodução do capital.

Ao longo das falas dos alunos egressos identificamos apesar do ProEMI e o PJF terem chegado à escola imbricados, ao falarem eles sempre se reportam ao PJF e sempre relacionando ele a ações desenvolvidas pela escola. Neste sentido, os indagamos sobre qual era a relação do ProEMI e do PJF com a formação deles. As respostas foram:

*A gente viu, assim, a parte de informática, eu lembro que tinha até um curso que foi dado de informática básica na época, eu não participei, mas na época teve, assim um curso voltado, que eles falavam sempre que era para capacitar a gente para o mercado de trabalho (ALUNO EGRESSO 2).*

O aluno acima citado se refere à Metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho aplicada pelo professor independente do componente curricular que ministrava cujo foco era desenvolver competências e habilidades necessárias para o campo profissional, orientava o jovem do Ensino Médio a ter uma visão sobre o campo do trabalho e que eles refletissem sobre sua inserção profissional, buscando uma qualificação que atendesse às necessidades do mercado. Dessa forma, colocava a escola como fundamental no papel de formar esse estudante para o mercado de trabalho.

Através dessa metodologia, a equipe gestora da escola passava a buscar parcerias com as empresas para ofertas de estágio para esses jovens, porém, como não havia vagas para todos, eram selecionados os alunos que mais se destacavam. Neste sentido, a partir de Forrester (1997), compreendemos que o trabalho deixa de ser entendido na sua condição histórica fundante e passa a ser estruturado para atender a globalização e o mercado. Assim, devido às ações políticas e ideológicas neoliberais e a escassez de vagas disponíveis no mercado de trabalho, a escola acaba deixando de lado a perspectiva integradora para assumir a lógica do capital, que é formar sujeitos nos moldes do mercado, uma vez que não há vagas no mercado formal de trabalho para todos, o que ocorre é o aumento da competitividade pelas poucas vagas que existem, pois, o desemprego é algo estrutural. Dessa forma, evidenciamos na escola pesquisada que havia um trabalho de direcionamento dos jovens para o mercado de trabalho a partir das metodologias do PJJ, entretanto, no momento de buscar os estágios, era necessário selecionar os alunos, porque não havia vagas para todos, conforme relatos:

*O projeto tinha a Metodologia Introdução ao Mundo do Trabalho, onde a gente vinha com palestras né, sobre emprego, inclusive empresas públicas como o Banco do Brasil, Ministério Público, vieram na escola trazendo palestras, nós conseguimos vários estágios nessas empresas, sensibilizando os alunos sobre o mercado de trabalho mesmo, conscientizando eles sobre jornada, sobre os direitos, sobre os deveres. Então foi bacana essa metodologia. Nesse período nasceu a Feira das Profissões, partimos dessa metodologia. Infelizmente [...], não tinha como contemplar a todos, assim, nós selecionávamos os alunos que mais se destacavam, que possuíam as melhores médias e indicávamos para fazer a prova e conquistar a vaga de estágio (COORDENADORA PEDAGÓGICA).*

A fala da coordenadora pedagógica expõe a crise estrutural do desemprego a qual abordamos na seção 2. No entanto, de acordo com o discurso do IU “nenhum outro fator impulsiona o nível de renda e de empregabilidade tanto quanto o grau de escolaridade” (WANDA ENGEL, Superintendente do IU, 2021, p. 02 [Web]). Nesse sentido, para Nosella

(2012), a relação trabalho e educação hoje em nosso país estão dentro de um quadro *catastrófico*, em que as forças produtivas atingiram o ápice do capitalismo. Contudo, a miséria aumentou e, neste sentido, a participação dos educadores é fundamental no debate acerca do trabalho e da educação, pois, a partir do quadro de miséria e da repressão do Estado, surgem pedagogias voltadas para a formação de mão de obra e o grande problema reside em fazer os sujeitos da classe trabalhadora acreditarem que não entram no mercado de trabalho por falta de preparo, quando na verdade o problema é a violência da política de mercado para com esses sujeitos. Dessa forma, no contexto da oferta de estágios, as alunas egressas expõem as dificuldades vividas e deixam claro que não havia oferta de estágio para todos, corroborando com o que afirma Nosella (2012) acerca da violência do mercado para com esses sujeitos da classe trabalhadora.

*[...] alguns colegas conseguiram estágio na época, eu não consegui, mas quando terminou o estágio, a coisa ficou difícil para eles, assim como para a maioria das pessoas. Eu faço parte da minoria que não conseguiu entrar na universidade ainda, porque engravidei, tive que ir batalhar para cuidar do meu filho, passei por muita dificuldade. Ainda não entrei na universidade, estou desempregada, mas estou na luta (ALUNA EGRESSA 5).*

*Durante o período do ensino médio, através do projeto alguns alunos conseguiram estágio de trabalho, a diretora corria atrás e conseguia, mas não tinha para todo mundo, eu fui contemplado, depois que terminou o estágio ficou difícil, mas entrei na universidade e vou me formar no final do ano, mas ainda não tenho emprego e sei que não vai ser fácil, está difícil para todo mundo, vou deixar de ser estudante para ser desempregado, pelo menos por enquanto (ALUNA EGRESSA 3).*

De acordo com os alunos egressos, eles sentiam desconforto com relação ao fato de que durante o desenvolvimento das metodologias do PJJ se falava em preparar para o mundo do trabalho, porém, quando a escola conseguia estágio era em número muito reduzido, contemplando apenas os alunos que mais se destacavam nos estudos. Uma das alunas, durante a entrevista, chegou a demonstrar tristeza e disse que viu a maioria da sua turma realizar o sonho de prosseguir os estudos enquanto ela não conseguiu. A aluna reconheceu a importância da escola na sua trajetória, mas disse:

*[...] minha situação não permitiu que eu prosseguisse, terminei o ensino médio com dificuldade, levando o meu bebê para a escola, para não ter que desistir [...] as vezes fica a sensação de fracasso, mas depois levanto a cabeça novamente e vejo que não é só eu que passei e passo por isso, daí o sonho de me formar e arrumar um bom emprego, volta novamente (ALUNA EGRESSA 5).*

No relato de outro aluno egresso, identificamos o discurso do empreendedorismo, também trabalhado através do PJJ com os jovens do Ensino Médio da EEEM Girassol. Segundo ele:

*Quando eu estava no ensino médio à tarde, eu arrumei um serviço e então, naquele tempo eu era um menino, mas já tinha minha profissão de soldador, eu trabalhava meio período e ganhava pouco, aí ele (o patrão) falou: “Se você for estudar a noite e trabalhar o dia todo eu te pago R\$ 1.000,00 (mil reais), porque você trabalha bem”. Depois que eu terminei o ensino médio, eu saí de Marabá, devido a falta de emprego, a situação estava muito precária, foi então que eu fui embora para o Mato Grosso. Aqui, trabalhei oito meses numa empresa, minha esposa me aconselhou a sair do emprego e montar meu próprio negócio, hoje trabalho por conta própria, a necessidade fez eu me tornar um empreendedor, trabalho com metalúrgica a serralheria. Hoje não tenho mais vontade de fazer faculdade, porque eu tenho o meu próprio serviço, entendeu?! Quando eu morava aí (Marabá) a oportunidade de serviço era pouca, mesmo eu já tendo a minha profissão [...] hoje não vou dizer que eu vivo tranquilo, tranquilo, ninguém vive, porque todo mundo tem conta (risos) (ALUNO EGRESSO 6).*

Assim, observamos que metodologias como as que foram inseridas na escola no contexto do PJF apresentavam chavões como protagonismo e empoderamento juvenil, porém, na medida em que através de uma das suas ações selecionavam-se apenas os alunos com as melhores médias, por falta de vaga de estágio que contemplassem a todos, revela que sua essência não busca a transformação social, a perspectiva de igualdade e a construção coletiva. Deste modo, a partir de Frigotto (2010), entendemos que a fala do aluno egresso 6, revela um discurso caótico da ideologia neoliberal, bem como a crise estrutural do desemprego vivida por esses sujeitos.

A crise não é, portanto, como a explica a ideologia neoliberal, resultado da demasiada interferência do Estado, da garantia de ganhos de produtividade e da estabilidade dos trabalhadores e das despesas sociais. Ao contrário, a crise é um elemento constituinte, estrutural, do movimento cíclico da acumulação capitalista, assumindo formas específicas que variam de intensidade no tempo e no espaço (FRIGOTTO, 2010, p. 66).

A preocupação de parte dos egressos entrevistados foi com relação a ter um emprego regulamentado que lhes garantam direitos trabalhistas, conforme consta na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 7º, em que fixa os direitos dos trabalhadores. Dessa forma, fica evidente durante a entrevista, conforme relato abaixo:

*Terminei o ensino médio, mas ainda não entrei na faculdade [...] fico preocupada, preciso conseguir um trabalho que seja fixo, porque viver de bico, não é bom, no dia que a gente não trabalha, a gente não come. Não que eu queira ganhar sem trabalhar (risos), mas a gente é humana, a gente adocece, tem problemas... dificuldades. Na verdade, sonho com um emprego que me dê garantias... mas está difícil (risos) (ALUNA EGRESSA 5).*

Ao longo das entrevistas observamos nas falas dos alunos egressos que havia certo cumprimento do que foi orientado pelas Metodologias Jovem de Futuro durante sua implementação. Percebemos que eles falavam com entusiasmo de ações promovidas pela escola para eles, porém, demonstraram que percebiam alguns colegas sobrecarregados para

dar conta de fazer o monitoramento de faltas dos próprios colegas, das aulas não dadas pelos professores e ainda terem que cumprir com suas tarefas escolares do cotidiano.

Diante do exposto, a fala dos sujeitos nos revelou que a perspectiva pedagógica das metodologias utilizadas pelo PJJF era pragmática e tecnicista, em que a preocupação não residia em ofertar a formação ampla e, sim, em atender as demandas do capital, em concordância com o que afirma Frigotto (2010, p. 28):

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital.

Ademais, conforme nossas análises nessa subseção, as falas dos alunos egressos evidenciaram que o conteúdo da Metodologia Jovem de Futuro está relacionado com a crise estrutural do desemprego, uma vez que buscou inculcar no jovem do Ensino Médio a ideia de que o seu sucesso é fruto exclusivamente do seu esforço, independente das circunstâncias socioeconômicas. A contradição, assim, reside do fato de que, por mais esforço que esses alunos tenham feito para participar das metodologias, das ações do projeto, não havia oferta de estágio para todos, portanto, não abarcou a totalidade dos discentes, pois se tratou de um projeto educacional voltado para atender as necessidades do mercado no contexto da crise estrutural do capital. Dessa forma, uma das características dessa crise é o desemprego, consequência do modo de produção e reprodução do capital, que desencadeia no trabalho informal e até mesmo no subemprego, o que implica na instabilidade do trabalhador, nos rendimentos baixos e conseqüentemente na baixa qualidade de vida.

Ainda de acordo com o relato dos alunos egressos, evidenciamos que a escola fez o que estava a seu alcance, desempenhou seu papel com esforço, porém o discurso apresentado em algumas reuniões do PJJF é contraditório com relação à realidade do mercado de trabalho formal. Com isso, apesar de muitos terem investido na sua formação acadêmica, coisa de que eles se orgulham muito, reconheceram que para conseguir um emprego formal não é fácil, disseram terem visto muitas pessoas com diploma na mão, mas eles ainda têm que ganhar a vida com o trabalho informal. Esse tipo de relato expressa “[...] a grande falácia disseminada para a população de que a educação é o fator por excelência da empregabilidade (empregar-se e manter-se no emprego)” (FRIGOTTO, 2003 apud SANTOS, 2014, p. 461).

### 3.5 A contestação formativa e as contradições: a escola e o projeto de formação

Nesta subseção, discorreremos sobre a contestação formativa e as contradições entre a os conteúdos do PJJ e a proposta pedagógica no contexto da implementação dessa política educacional na EEEM Girassol. Ressaltamos que os jovens egressos dos quais tratamos aqui são oriundos da periferia, filhos e filhas de trabalhadoras e trabalhadores e cursaram os três anos do Ensino Médio nessa mesma escola, lócus da pesquisa.

De acordo com os documentos analisados, o PJJ como gerenciador das ações educacionais dentro da escola, apresentou orientações que vão de encontro às necessidades de cunho mercantil. Porém, ao chegar ao interior da escola, o verdadeiro tom foi dado por aqueles que faziam a escola e, foi no contexto da implementação dessa política educacional, que as contradições foram reveladas e os sujeitos que ali estavam cotidianamente conduziram esse processo formativo de acordo com o projeto de formação da escola na perspectiva da prática social. Isso, pois, o mais importante na pedagogia da prática social é proporcionar aos alunos uma condição reflexiva para potencializar a construção do conhecimento, para que sejam capazes de “compreender relações, compreender as determinações que se ocultam sob as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente” (SAVIANI, 2015, p. 36). Nesse sentido, a escola exerce um papel fundamental como mediadora no agir sobre o meio e contribuir para transformá-lo. A evidência dessa contestação formativa é encontrada no relato dos estudantes egressos, conforme observamos nos excertos abaixo:

*Em 2013 a gente desenvolveu a Feira das Profissões e a gente falou sobre o curso de Direito. A turma de 2012 era muito unida, na feira das profissões a gente corria atrás das coisas, na nossa bagunça mesmo a gente conseguia se organizar e no final dava tudo certo. O nosso foco na feira das profissões era a vida acadêmica, estudar como era o ramo do direito, as suas áreas e aí a gente apresentou, eu lembro que quando o avaliador foi lá né, aí a gente soube explicar sobre promotoria, e a parte da infância da juventude, tudo voltado para a parte acadêmica (ALUNA EGRESSA 4).*

*[...] a minha turma, a gente trabalhou apresentando a profissão de advogado, na verdade não era nem advogado, era do Bacharel em Direito, aí tem várias vertentes, tem advogado, delegado, a gente também abordou esses pontos, o cara que é formado em Direito tem “enes” áreas que pode exercer (ALUNO EGRESSO 1).*

*A gente participou da Feira das Profissões, era muito bom, todo mundo se envolvia, a gente dividia as tarefas, todos tinham que dar conta da sua parte. Tinha a professora regente da turma, era ela quem orientava a gente no projeto da feira. Ela começava orientar desde o tema que a gente ia trabalhar, daí a gente dividia os grupos e cada grupo tinha a sua responsabilidade a cumprir (risos), no final tudo saía lindo, todos participavam e a gente aprendia sobre aquela profissão..hum..porque não era só a gente estudar sobre aquela profissão, a escola trazia os profissionais para dar palestra para a gente durante a preparação para a feira, o que eu achava mais interessante é que a maioria dessas pessoas que vinham*

*dar as palestras era ex alunos da escola, isso incentivava a gente a estudar mais. Lembro que um falou para nós que não era fácil, falou da dificuldade para se formar e também para conseguir um emprego (ALUNO EGRESSO 2).*

As palestras citadas pelo aluno egresso 2, fizeram parte de uma das atividades/ações da Metodologia Jovem de Futuro “Estudar Vale a Pena”, em que eram convidados ex-alunos da escola para atuarem como palestrantes com o objetivo de “mostrar pessoas que estudaram na mesma escola e conseguiram alcançar os seus objetivos na vida” (INSTITUTO UNIBANCO, [s.d], p. 16). Os objetivos dessa atividade na perspectiva do PJJ era mostrar para os jovens que se aqueles alunos egressos da escola conseguiram vencer na vida, eles também conseguiriam. Seria uma atividade interessante se não trouxesse para o jovem estudante a responsabilização do seu sucesso ou insucesso futuro. Isso aponta para o que Nossella (2012) diz, que é uma associação direta entre mercado de trabalho e educação, portanto, a minimização do papel da escola na formação do jovem. No entanto, a contradição formativa é evidenciada quando, mesmo seguindo a lógica do PJJ, a escola utilizava as ações/atividades para incentivar esses jovens a prosseguirem os estudos e a entrarem na Universidade. Segundo uma das alunas:

*[...] lembro que nesse tempo falavam muito de ENEM na sala de aula, os professores falavam que tínhamos que estudar aqueles conteúdos porque tínhamos que passar no ENEM, nas reuniões a coordenadora falava que nós que eramos do grupo de mobilização tínhamos que incentivar os outros a passar no ENEM. Tinha a feira das profissões, todos se empenhavam, era a parte que a gente mais gostava [...] eu consegui entrar na universidade pública, quer dizer, a minha turma quase toda conseguiu (ALUNA EGRESSA 3).*

Os relatos das egressas e dos egressos revelam que, enquanto o PJJ apresentava suas metodologias de formação pautadas no controle, eficiência e eficácia com foco nos resultados, sem a preocupação com o processo dialético, conforme discutimos na seção 2, a escola, por sua vez, procurou fazer a mediação entre as exigências do Plano de Ação/PJJ e o seu projeto de formação. Assim, verificamos que a escola realizou a ação na data prevista, porém, promoveu a articulação entre os alunos atuais daquele período e os alunos egressos da escola com o objetivo de incentivar os estudantes a darem prosseguimento aos estudos, considerando que os palestrantes faziam parte da vivência dos alunos, bem como do mesmo contexto cultural e socioeconômico. Nesse sentido, a partir de Saviani (2008, p.45) entendemos que

*[...] se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar sua dominação.*

Partindo do ponto de vista dos sujeitos dessa pesquisa e em concordância com Saviani (2008), entendemos que a escola deu ênfase a sua própria pedagogia indicando para a perspectiva voltada para a prática social na sua totalidade quando desenvolveu seu projeto de formação considerando o processo histórico socioeconômico e cultural desses discentes, enquanto o PJJ se limitava ao controle da realização das ações, com foco nos resultados das Proficiências de Língua Portuguesa e Matemática. Portanto, isso fica demonstrado na fala dos sujeitos da pesquisa:

*A escola fez uma adaptação com o plano de ação que a escola já tinha, porque na verdade a gente já tinha um plano de ação, a gente já tinha uma proposta estruturada, o que nos faltava era esse apoio financeiro, principalmente para que a gente pudesse melhorar o ambiente escolar e potencializar essas ações que até então a gente fazia na escola, mas assim, de uma forma bem, vamos dizer assim, bem é...precária porque a gente não tinha esse suporte financeiro, a gente não tinha os instrumentos necessários para a gente realizar de uma forma que a gente pudesse motivar os alunos, mostrar para eles um outro ambiente, possibilitar todos os materiais que precisava, e com o Jovem de Futuro, com esse recurso, [...], a gente conseguiu potencializar essas ações (GESTORA DA EEEM GIRASSOL).*

Nessa fala, a gestora expõe a necessidade que a escola tinha de ter um recurso financeiro para realizar as ações que ela julgava necessárias para a formação dos seus discentes. Assim, viu no programa essa oportunidade e, portanto, fez uma adaptação no planejamento que já possuía acrescentando o que exigia o ProEMI/PJJ para atender ao que Krawczyk (2014a) chama de dois projetos em disputa, o da classe empresarial, no caso aqui o PJJ, e o outro projeto que era o de atender a necessidade de formação dos seus discentes, partindo da realidade deles, tendo como foco o prosseguimento dos estudos e a busca pelo conhecimento científico.

Outro ponto de contradição que encontramos foi a forma como a Escola Girassol ofertou o desporto para esses jovens estudantes, garantindo a participação de todos nos jogos através da doação dos uniformes. Dessa forma, promoveu a integração dos alunos, ao mesmo tempo em que atendeu a uma das metas do PJJ, que era tornar a escola mais atrativa para diminuir a evasão, conforme se observa no relato da professora articuladora:

*[...] aqui na escola foi interessante, porque todas as ações que a gente elaborou, teve uma ação das olimpíadas, a OLIERT, daqui da escola, que com a verba a gente até doou os uniformes para os alunos, porque a gente é uma escola da comunidade carente, de uma região carente. Muitas vezes na olimpíada da escola os alunos não tinham o dinheiro para comprar o uniforme, então com o PJJ a gente pôde doar esse uniforme e a participação dessa ação nos jogos, assim, como gincana também, todo mundo participou [...] (PROFESSORA ARTICULADORA).*

De acordo com aluno egresso 6, a atividade esportiva ofertada pela escola ajudou a melhorar até mesmo a situação de vulnerabilidade em que muitos alunos se encontravam.

Essa foi uma ação da escola inserida no Plano de Ação/PJF, que já era um projeto que a escola tinha, porém, faltava recurso financeiro para potencializá-lo.

*Eu estudava a noite, mas eu participei de todas as OLIERTs, era o que eu mais participava, o que eu mais gostava (risos), o meu esporte...que eu participava dentro da OLIERT, era o futsal. Naquele tempo tinha muito valentão na escola, e eu era um (risos), mas o esporte me ajudou a melhorar muito, porque a diretora sempre chamava a gente para conversar...ela dizia que a gente tinha que cumprir as regras do esporte e uma delas era não se envolver em confusão. Nos finais de semana, ao invés da galera ficar na rua se envolvendo com coisa errada, a gente ia para a quadra da escola treinar...era muito bom (ALUNO EGRESSO 6).*

*O ano que nós ganhamos o uniforme para a OLIERT foi o melhor, eu sempre gostei de participar dos jogos, mas tinha dificuldade para comprar o uniforme, daí a escola deu esse uniforme para nós, ajudou muito. Nós sempre éramos muito apaixonados pela quadra da escola, eu fazia parte do grupo do futsal feminino, eu passava o dia na escola, podia me procurar na quadra que eu estava por lá, se não fosse horário da minha aula. A OLIERT era muito boa, de todas as atividades que a gente fazia na escola, essa era a que me dava mais prazer. A OLIERT envolvia praticamente todos os alunos, a gente mora num lugar que tem muita violência, muita pobreza e o esporte para nós era o que nos ajudava a não ficar na rua no tempo livre. A gente ia treinar na quadra da escola até nos finais de semana. As outras escolas vinham jogar com a gente... aprendi muito através do esporte (ALUNA EGRESSA 5).*

Outro ponto importante na concretização desse projeto esportivo foi o olhar que a escola teve para alunos, como o egresso 2, que durante a entrevista chegou a nos falar que fazia suas refeições na instituição e, partir dessa atividade de esporte, ele se aproximou mais tanto da gestora quanto do seu professor de Educação Física e foi ajudado por eles. Entendemos que esse é um caso pontual e que a escola não conseguiria resolver a situação de todos, uma vez que se trata de um problema estrutural. Porém, a escola com o seu projeto de formação, com o olhar para o discente enquanto sujeito, fez diferença na vida dele, é o que ele evidência na sua fala:

*Essa escola foi muito importante na minha vida, fui criado só pela minha mãe, passamos muita dificuldade, quando a diretora disse o uniforme da OLIERT seria doado pela escola, eu fiquei feliz demais, porque eu sabia o quanto de dificuldade financeira que eu passava. Foi através do meu desempenho na OLIERT, porque eu fazia parte do basquete, que depois que eu terminei o ensino médio, eu passei a ser estagiário do professor de Educação Física... a diretora junto com o professor conseguiram um contrato como estagiário para eu ser assistente do professor de Educação Física, daí eu ganhava um dinheirinho com isso, daí isso me incentivou muito, hoje sou formado em Educação Física e trabalho de carteira assinada em uma escola de grande porte daqui da cidade, sou muito feliz com a minha profissão (ALUNO EGRESSO 2).*

Assim, o que se observou a partir da análise dos sujeitos entrevistados é que a escola teve uma preocupação com a formação desses discentes para além de Língua Portuguesa e Matemática. Ela se preocupou em envolvê-los em atividades que os ajudassem a desenvolvê-los integralmente e tirá-los da situação de risco que viviam. Para tanto, ofereceu a eles o

desporto, abriu a escola aos finais de semana para que praticassem esportes e, com isso, foi ganhando a confiança, o respeito e a admiração deles, pois “trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2008, p. 57), considerando que não é somente pelo conhecimento que o homem é liberto e sim pela prática social em sua totalidade.

Isto posto, destacamos que além do desporto, a escola não se contentou em promover só as oficinas de Língua Portuguesa e Matemática, ela foi além do que previa o Plano de Ação/PJF. Assim, a instituição promoveu a gincana envolvendo todas as áreas do conhecimento, em que houve a integração dos professores de todas as disciplinas e os aulões Pré-ENEM, envolvendo também todas as áreas do conhecimento. Além disso, contou com a parceria da UNIFESSPA e UEPA, em que os estudantes universitários se tornaram parceiros da escola, ajudando os professores a realizarem os *aulões*, conforme relatos abaixo:

*[...] a gente tinha os nossos objetivos de formação para os nossos alunos, a gente queria que eles fossem além do ensino médio, então a gente viu que o foco só em Língua Portuguesa e Matemática, melhoraria a proficiência, melhoraria o IDEB, mas a gente precisava ajudar eles a entrar na universidade pública, e eles eram pertencentes a uma comunidade muito carente, a situação econômica deles não permitia que eles pagassem cursinho pré-vestibular, então nós buscamos parceria com a UNIFESSPA e a UEPA e promovemos para eles os aulões Pré-ENEM, fizemos também a gincana envolvendo todas as disciplinas, todos os professores e os alunos participaram, se envolveram (PROFESSORA ARTICULADORA).*

*Nossa! A escola desenvolveu muitas atividades bacanas com a gente, lembro dos aulões Pré-ENEM, que os universitários vinham dar aula para nós junto com os nossos professores, era muito bom, eram aulas mais dinâmicas [...] tinha também a gincana envolvendo todas as disciplinas, nossa...a gente se envolvia muito, foi muito bom para nós, tanto que hoje estou me formando em Engenharia Química (ALUNA EGRESSA 4).*

De acordo com os relatos, observamos que a escola, apesar de possuir limitações, não se prendeu a elas e buscou integrar os professores da escola, buscou parcerias com as Universidades públicas da cidade e procurou trabalhar na perspectiva da formação ampla. Assim, a instituição não se limitou apenas às metodologias do projeto, mas procurou implementá-las o mais próximo possível da sua realidade, alinhando-as com os objetivos já existentes na escola. Portanto, cabe aqui reconhecer que,

Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos (ARROYO, 2012, p. 28).

Assim sendo, observamos que a escola de certa forma fez a revitalização da sua proposta pedagógica, se contrapondo àquela orientada pelo PJE, pois definiu ações centradas na realidade dos sujeitos, que no caso, eram os discentes da escola, a fim de contribuir com a promoção da transformação da realidade desses sujeitos. Nesse sentido, a instituição conciliou a necessidade formativa e a socioeconômica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho buscamos analisar em qual direção ocorreu a implementação do Projeto Jovem de Futuro (PJF) no contexto do Projeto Ensino Médio Inovador (ProEMI) na Escola Estadual de Ensino Médio Girassol, no período de 2012-2014, no município de Marabá/PA, entre a lógica de mercado e as contradições de formação ampla. Buscamos identificar as contradições do ProEMI em relação ao PJF quanto ao processo de formação, bem como apreender as orientações para a implementação do PJF no sistema educacional público. Procuramos, ainda, compreender as ações tomadas pela escola *locus* da pesquisa, no processo de implementação do PJF nas relações de contradição entre mercado e perspectiva de formação ampla.

Para responder aos nossos objetivos, contamos com um aporte teórico que permitiu ampliar o conhecimento acerca do nosso objeto e para responder aos nossos questionamentos de pesquisa. Cada etapa da pesquisa foi fundamental no decorrer desse percurso em busca de responder o problema aqui discutido. Porém, tivemos como dificuldade o acesso aos alunos egressos, uma vez que foi difícil encontrar o contato deles, além da dificuldade em encontrar um horário disponível para a realização da entrevista.

O estudo que realizamos dos documentos norteadores do ProEMI/PJF, das Metodologias Jovem de Futuro, a análise do PRC e Plano de Ação/PJF da escola, além das entrevistas com os alunos egressos, a gestora, coordenadora pedagógica, professora articuladora da escola e a técnica referência da 4ª URE, foram fundamentais para clarear o nosso entendimento na busca dos achados da pesquisa e das inferências que realizamos.

Procuramos dar conta do nosso problema de pesquisa por meio das indagações formadas como questões norteadoras, bem como tomando como base os nossos objetivos da pesquisa, em que procuramos saber quais foram as contradições do ProEMI em relação ao PJF quanto aos processos formativos, bem como quais orientações para a implementação do PJF no sistema educacional público e ainda quais ações foram tomadas pela EEEM Girassol no período de 2012-2014 na implementação do PJF, na relação de contradição de mercado e a perspectiva de formação ampla.

A partir do exposto, alcançamos os objetivos da pesquisa e concluímos que o IU é um mercado de formação, um instrumento de reprodução ideológica, portanto, as contradições do ProEMI em relação ao PJF quanto ao processo de formação reside no fato de que, enquanto o ProEMI tinha como objetivo de promover uma educação integral e, para tanto, sua proposta era de inovação curricular, enfatizando projetos integrados apoiado ao Projeto Político

Pedagógico da escola, o objetivo do PJJ tinha um modelo de gestão empresarial, com foco no produto, com uma gestão escolar para resultados. Para tanto, o PJJ se centralizava na gestão e avaliação dos resultados, com um sistema de monitoramento baseado nas metas e indicadores da escola. Dessa forma, responsabilizava a gestão escolar pelos resultados, pois partia do princípio de que o resultado de excelência depende de uma gestão escolar de excelência que, independente de quaisquer circunstâncias, cumpra o prazo das ações/atividades a serem realizadas.

Para isso, conta com o monitoramento, possui foco no desenvolvimento de competências, com uma orientação de formação fragmentada, pois tem como foco a melhoria da Proficiência em Língua Portuguesa e Matemática para, evidentemente, atender às exigências de melhoria do IDEB. Portanto, a contradição entre ProEMI e PJJ reside no fato de que o ProEMI apresentou a perspectiva de formação ampla para os estudantes e o PJJ, através do seu modelo de gestão de conteúdos e de suas metodologias, tinha como perspectiva formar o estudante para atender as necessidades do mercado, uma vez que o IU, como um mercado de formação, buscou formar um homem de novo tipo.

Verificamos através dos documentos analisados que as orientações para a implementação do PJJ no sistema educacional público era que os Estados interessados na parceria fizessem a adesão, que o nome do PJJ permanecesse e que o Estado garantisse na escola parceira uma equipe composta pelo(a) gestor(a), coordenador pedagógico(a), bem como a lotação de um(a) professor(a) articulador(a). Além disso, previa a garantia de uma unidade de apoio ao IU dentro das Secretarias Estaduais de Educação, a garantia de técnicas de referência da SEDUC para orientar e supervisionar as etapas de implementação do PJJ nas escolas, a divulgação, mobilização e pactos para os resultados, a promoção de capacitação para a gestão voltada para resultados e a garantia por parte do MEC de repasses financeiros diretamente às escolas, por meio do FNDE.

Assim, durante o processo de implementação, o Estado deveria garantir a avaliação de desempenho, no caso do Estado do Pará, Estado da escola pesquisada, essa avaliação era realizada por meio do SisPAE (Sistema Paraense de Avaliação Educacional), com início no ano de 2013, o qual avaliava Língua Portuguesa e Matemática, bem como políticas de reconhecimento, pois as escolas que conseguiam realizar todas as suas ações/atividades dentro do prazo previsto e que se destacavam ao participarem da reunião denominada pelo PJJ como Reunião de Boas Práticas, faziam a apresentação de suas práticas exitosas para as demais escolas que faziam parte da parceria. Portanto, verificamos que para que o IU/PJJ se tornasse

parceiro do Estado, era necessário que o Estado garantisse o recurso financeiro, assim como os recursos humanos necessários para a implementação do PJJ.

Diante das evidências, compreendemos que no processo de implementação do PJJ na EEEM Girassol, as ações tomadas pela escola nas relações de contradição entre mercado e a perspectiva de formação ampla, identificamos através da pesquisa que:

1) A escola, apesar de ter cumprido com as exigências do PJJ no cumprimento das ações/atividades, apresentou no desenvolvimento de suas ações a preocupação em ofertar uma formação para além de Língua Portuguesa e Matemática;

2) Utilizou o recurso financeiro recebido para potencializar as ações pedagógicas que a escola já possuía antes da implementação do PJJ;

3) Potencializou o desporto na escola, através da OLIERT, comprou o uniforme para os alunos participarem adequadamente dos jogos, pois estes não possuíam condições financeiras para isso;

4) Apesar de percebermos no Plano de Ação/PJJ da escola que foram planejadas oficinas focadas somente em Língua Portuguesa e Matemática, verificamos também que, paralelo a isso, a escola promoveu a Gincana do Conhecimento, envolvendo todas as áreas do conhecimento e integrando professores e alunos;

5) A escola também promoveu *aulões* PRÉ-ENEM com a parceria das universidades públicas da cidade;

6) Realizou a Feira das Profissões, conforme previsto no Plano. Entretanto, trouxeram para contribuir com a escola, profissionais de diferentes áreas para dar palestras para os alunos;

7) Realizou também a Feira Literária com a participação de artistas da terra e, durante o percurso da atividade, vários talentos da escola foram descobertos;

8) As aulas de reforço ministradas pelos próprios alunos no contraturno foi uma das evidências encontradas de que a relação IU/PJJ intensificou a ideia de realização do trabalho pedagógico na escola com pouco investimento de capital financeiro e humano, em uma lógica que busca a conformação dos sujeitos ao mercado;

9) Apesar do esforço da equipe escolar, o projeto hegemônico na escola foi o PJJ, pois devido a carência de investimento financeiro, esta foi seduzida pela oferta do dinheiro a partir da adesão ao ProEMI/PJJ;

10) As evidências apontam que o PJJ se colocou na escola para formar uma concepção gerencialista;

11) O PJJ não mudou a realidade da escola, pois esta, ao findar os três anos do Programa, voltou a ficar com os poucos recursos financeiros de antes. Entretanto, o que permaneceu foi o ideário de mercado.

Identificamos que para promover uma educação humana integral para as juventudes oriundas da classe trabalhadora, a escola buscou compreender a real necessidade desses sujeitos. Dessa forma, o que percebemos foi que a forma como a equipe gestora conduziu o processo de implementação do ProEMI/PJJ na escola revela que na prática tiveram que fazer adequações, de modo a receber o recurso federal destinado, suprindo, assim, as necessidades mais urgentes da instituição e viabilizando as ações pedagógicas que já vinham tentando realizar antes. Com isso, percebemos que a escola não estava em busca de uma nova proposta pedagógica, mas sim de recurso financeiro para consolidar a proposta pedagógica que já possuía, pois, a escola se encontrava em condições de trabalho precário, tanto em termos de estrutura física como de material pedagógico. No entanto, a escola conduziu o projeto de forma que ele subsidiou a realização dos objetivos que ela já possuía.

Asseguramos na nossa pesquisa que o PJJ se sobrepôs ao ProEMI, devido aos dois possuírem objetivos formativos diferentes e o controle da execução do programa ter ficado sob a responsabilidade do IU. Outro ponto é que a partir da implementação dessa política educacional, o silêncio financeiro do Estado em relação à escola fica evidente. Os relatos dos sujeitos evidenciam que a escola possuía sua proposta de formação, porém não tinha recurso financeiro suficiente para implementá-la. Além disso, observou-se que a oferta de formação centrada em Língua Portuguesa e Matemática é minimalista e se contrapõe à perspectiva de formação ampla para os estudantes, bem como o discurso das Metodologias Jovem de Futuro, adotadas pela escola, evidencia sua relação com a crise estrutural do desemprego e com a Teoria do Capital Humano, pois os estudos revelam que a conclusão do Ensino Médio não basta para que o jovem seja inserido no mercado formal de trabalho.

Conforme foi sendo discutido no decorrer deste texto, compreendemos que o Ensino Médio possui dois projetos em disputa. Assim, torna-se necessário que a escola ofereça aos seus discentes uma formação que busque o seu desenvolvimento pleno, que reconheça as singularidades desses sujeitos e que os tenha como centralidade. Porém, verificamos a partir da nossa pesquisa, que esse não é um processo fácil, pois quando o trabalho pedagógico parte de uma parceria público-privada, como é o caso do ProEMI/PJJ, existem acordos firmados ainda na formação da agenda e na formulação da política pública.

Dessa forma, ainda dentro do ciclo das políticas públicas e na fase da implementação, não dá para interferir nos acordos. Entretanto, é possível dar um tom diferente na sua

implementação. Contudo, para a escola promover uma educação integral não é tão simples, pois envolve vários aspectos que independem da vontade dos sujeitos envolvidos na implementação. Ressaltamos que a nossa pesquisa não apresenta respostas definitivas, mas demonstra que há a necessidade de continuar investigando parcerias como essa e com o intuito de avançar no sentido de ofertar uma educação na perspectiva da formação ampla, bem como investigar a relação do ProEMI/PJF com a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e com a BNCC.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, T.; PERONI, V. M. V. A educação pública e sua relação com o setor privado Implicações para a democracia educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 3, n. 4, p. 107-116, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/105>. Acesso em: 10 maio 2021.
- ALVES, A. G. R. **Gestão escolar para resultados na educação**: uma análise da parceria entre o Instituto Unibanco e o Ministério da Educação na execução do Projeto Jovens de Futuro. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, 2018.
- ARAÚJO, R. M. L. **Desenvolvimento de competências profissionais**: as incoerências de um discurso. 2001. 207 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2001.
- ARAÚJO, R. M. L. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36., 2013, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia, GO: UFG, ANPED, 2013.
- ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista educação em questão**, Natal (PA), v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. S. (Org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. v. 3000.
- ARAÚJO, R.; RODRIGUES, D. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. Indagações sobre currículo – Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. Brasília, 2007. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Centro de Referência em Educação Integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/>. Acesso em: 04 jun. 2021.
- BALDUINO, M. A. C. **Programa Jovem de Futuro**: uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do ensino médio na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014). 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2016.
- BARATA-MOURA, J. O trabalho da educação. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói (RJ), ano 13, n. 20, p. 05-21, 2015. DOI: [doi.org/10.22409/tn.13i20.p8611](https://doi.org/10.22409/tn.13i20.p8611)
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1997.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil (1988). **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, p. 1, 5 out. 1988.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm). Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 2.208 de 17 de abril de 1997.** 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. Brasília, DF: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec2208.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CNE, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Fazenda. Secretaria do Tesouro Nacional. **Portaria n. 448, de 13 de setembro de 2002.** Brasília, DF: Ministério da Fazenda; Secretaria do Tesouro Nacional, 17 set. 2002. Disponível em: [http://portalfns.saude.gov.br/images/banners/Sigem/Portaria\\_448\\_de\\_13\\_de\\_Setembro\\_de\\_2002.pdf](http://portalfns.saude.gov.br/images/banners/Sigem/Portaria_448_de_13_de_Setembro_de_2002.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Juventude:** diretrizes e perspectivas. São Paulo, SP: Conselho Nacional de Juventude; Fundação Friedrich Ebert, 2006a.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 04 out. 2019.

BRASIL. **Lei n. 12.061, de 27 de outubro de 2009.** Altera o inciso II do art. 4º e o inciso VI do art. 10º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Brasília, DF, 28 out. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm). Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais 2009.** Brasília, DF: MEC; SEB, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia\\_tecnologias\\_atual.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf). Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Gabinete do Ministro. **Portaria n. 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/123-quem-e-quem-1534541290/gm-gabinete-do-ministro-519672309/102-gabinete-do-ministro>. Acesso em 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Portaria n. 1140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília, DF: MEC; SEB, 9 dez. 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoes?id=20189>. Acesso em: 01 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador**. Documento Orientador. Brasília, DF: MEC; SEB, set. 2011. Disponível in: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-ProEMI&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-ProEMI&Itemid=30192). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 65, de 13 de julho de 2010**. Altera a denominação do Capítulo VII do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc65.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Brasília, DF, 06 ago. 2013. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.852%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2012.852%2C%20DE%205%20DE%20AGOSTO%20DE%202013.&text=Institui%20o%20Estatuto%20da%20Juventude,Sistema%20Nacional%20de%20Juventude%20%2D%20SINAJUVE). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Decreto n. 8.537, de 5 de outubro de 2015. Brasília, DF, 06 out. 2015**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/decreto/D8537.htm#:~:text=1%20%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulamenta,ve%C3%ADculos%20do%20sistema%20de%20transporte](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/decreto/D8537.htm#:~:text=1%20%C2%BA%20Este%20Decreto%20regulamenta,ve%C3%ADculos%20do%20sistema%20de%20transporte). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 dez. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República Secretaria – Geral Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016**. Brasília, DF, 23 set. 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Decreto n. 9.306, de 15 de março de 2018**. Dispõe sobre o Sistema Nacional de Juventude, instituído pela Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Brasília, DF, 16 mar. 2018. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2018/decreto/D9306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/decreto/D9306.htm). Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Comitê de Governança, Riscos e Controle (CGRC)**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/aceso-a-informacao/gestao-e-governanca/governanca/comite-de-governanca-riscos-e-controle-cgrc>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Universidade e Sociedade**, Brasília (DF), ano 24, n. 56, p. 84-99, ago. 2015. Disponível em: <http://portal.andes.org.br/imprensa/publicacoes/imp-pub-1392300137.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAETANO, M. R. Ensino Médio no Brasil e a privatização do público: o caso do Instituto Unibanco. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. Disponível em:

<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/reducaoemancipacao/article/view/4982>. Acesso em: 10 maio 2021.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís (MA), v. 9, n. 1, p. 122-139, jan./jun. 2016. DOI: [dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p122-139](https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p122-139)

CAETANO, M. R. Relações entre o público e o privado: influências do setor privado na gestão da educação pública. E agora? **Revista O Público e o Privado**, v. 15, n. 30, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2153>. Acesso em: 10 maio 2021.

CASTRO, M. R. O. **Uma experiência do programa ensino médio inovador em Ananindeua**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2017.

CIAVATTA, M. A reconstrução histórica de trabalho e educação e a questão do currículo na formação integrada – ensino médio e EJA. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (Org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A “Era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan./abr. 2012.

CRUZ, M. S. R. S. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular**. 2018. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2018.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf/>. Acesso em: 10 maio 2021.

DALFIOR, E. T.; LIMA, R. C. D.; ANDRADE, M. A. C. Implementação de políticas públicas: metodologia de análise sob o enfoque da política institucional. **Revista Saúde em Debate**, Rio de Janeiro (RJ), v. 39, n. esp., p. 283-297, dez. 2015.

FAPESPA. Fundação Amazônia de Amparo a Estudos e Pesquisas do Pará. **Perfil da juventude paraense 2018**. Belém, PA, 2018. Disponível em: [www.fapespa.pa.gov.br](http://www.fapespa.pa.gov.br). Acesso em: 10 maio 2021.

FIGUEIREDO, K. J. A. A. **Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI: o que revelam as intenções de melhoria do ensino médio no Brasil: o caso do Distrito Federal**. 2015. 243 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2015.

FORRESTER, V. **O horror econômico**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo, SP: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 56. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2018.

FREITAS, L. C. Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos Reformadores Empresariais. **Revista Germinal: Marxismo e educação em Debate**, Salvador (BA), v. 6, n. 1, p. 48-59, jun., 2014. DOI: [dx.doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594](https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594)

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 35, n. 129, p. 1085-1114, out./dez. 2014. DOI: [doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817](https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143817)

FRIGOTTO, G. (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, G. Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015.

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capital real. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010.  
FRIGOTTO, G. Ensino médio e técnico profissional: disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, n. 68, mar. 2013. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-medio-e-tecnico-profissional-disputa-de-concepcoes-e-precariedade/>. Acesso em: 10 maio 2021.

FRIGOTTO, G. Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P.; (Org.). **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Fundação Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação no Brasil: perplexidade, desafios e perspectivas. *In*: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. **Juventude e sociedade**: trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo, SP: Editora Perseu Abramo, 2004.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 24, n. 82, p. 93-130, abr. 2003.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Apresentação. *In*: **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; MOTTA, V. C. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 e lei (13.415/2017). **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017

GENTILI, Pablo. O discurso da qualidade como retórica conservadora no campo educacional. *In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu. **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.*

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da Cidadania. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

GOMES, T. C. **A Educação Integral e o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI**: singularidades desta política em uma escola estadual. 2017. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará Santarém, PA, 2017.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e fordismo. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2001. v. 4.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932). Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. *In: **Cadernos do cárcere***. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2006. v. 2, p. 13-53.

GROPPO, L. A. Sentidos de juventude na Sociologia e nas políticas públicas do Brasil contemporâneo. **R. Pol. Públ.**, São Luís, v. 20, n 1, p. 383-402, jan./jun. 2016.

GROPPO, L. A. Teorias críticas da juventude: geração, moratória social e subculturas juvenis. **Revista em Tese**, Florianópolis (SC), v. 12, n. 1, jan./jul. 2015. DOI: <http://dx.doi.org/10.5007/1806-5023.2015v12n1p4>

HORA, D. L. **Gestão Democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico)

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados**: Marabá. Rio de Janeiro, RJ, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/maraba.html>. Acesso em: 10 maio 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Produto Interno Bruto – PIB**. Rio de Janeiro, RJ, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>. Acesso em: 10 maio 2021.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades**. 2011. Disponível em: [www.institutounibanco.org.br](http://www.institutounibanco.org.br). Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades**. 2012. Disponível em: [www.institutounibanco.org.br](http://www.institutounibanco.org.br). Acesso em: 10 out. 2020.

INSTITUTO UNIBANCO. **Metodologias Jovem de Futuro**: Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. São Paulo, SP, 2013a.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades**. 2013b. Disponível em: [www.institutounibanco.org.br](http://www.institutounibanco.org.br). Acesso em: 10 out. 2020.

IOEPA. Imprensa Oficial do Estado do Pará. **Portaria de Lotação n. 617/2012**. Belém, PA, 2012. Disponível em: <https://ntetucurui.files.wordpress.com/2009/11/portaria-de-lotac3a7c3a3o-2012.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

JUNIOR, G. N. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM):** rumo a formação de trabalhadores de novo tipo? 2015. 2018 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2015.

JUNIOR, G. N.; D'AGOSTINI, A. O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial: rumo à formação de trabalhadores de novo tipo? **movimento-revista de educação**, n. 6, p. 329-361, 2017. DOI: [doi.org/10.22409/mov.v0i6.309](https://doi.org/10.22409/mov.v0i6.309)

JUNQUILHO, G. D. Reforma gerencial o “gerente caboclo” frente os desafios da reforma do Estado no Brasil. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD SOBRE LA REFORMA DEL ESTADO Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA, 7., 2002, Lisboa. **Anais [...]**. Lisboa, Portugal, 2002. p. 01-23

KNOW-HOW. In: **MEUS dicionários**. Disponível em: <https://www.meusdicionarios.com.br/busca?k=know+how>. Acesso em: 2 de fev. 2020.

KOSIK, K. **A dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1976. (Rumos da cultura moderna, v. 26)

KRAWCZYK, N. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educ. Soc.**, Campinas (SP), v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014. DOI: [doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002)

KRAWCZYK, N. R. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar. 2014a. DOI: [doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002](https://doi.org/10.1590/S0101-73302014000100002)

KRAWCZYK, N. R. Políticas de Regulação e Mercantilização da Educação: Socialização para uma nova cidadania? **Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v. 26, n. 92, p. 799-819, out. 2005. DOI: [doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005](https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300005)

KRAWCZYK, N. R. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de pesquisa**, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011. DOI: [doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006](https://doi.org/10.1590/S0100-15742011000300006)

KRAWCZYK, N. R. Sob a lógica do mercado: a especialista em política educacional critica a influência do setor privado e da Economia na Educação. **Revista Carta na Escola**, edição 87, jun. 2014b.

LIBÂNIO, J. C. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo, SP: Hércus Editora, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

LIMA, M.; ALMEIDA, J. F. Educação básica integral na rede federal: análise do curso técnico em eletrotécnica. **Revista Binacional Brasil Argentina**, Vitória da Conquista, v. 5, n. 1-2, p. 167-186, jul. 2016.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARABÁ. *In*: **WIKIPEDIA**. A enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Marabá>. Acesso em: 27 out. 2019.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. DOI: [doi.org/10.21814/rpe.12674](https://doi.org/10.21814/rpe.12674)

MARX, K. Posfácio à segunda edição alemã (1872) do primeiro volume de “O Capital”. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**: em três tomos. Lisboa, Portugal: Edições Avante; Moscovo; Edições Progresso, 1983. t. 2, p. 94-103.

MENEZES, E. T.; SANTOS, T. H. **Verbete Plano Decenal de Educação para Todos**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo, SP: Midiamix Editora, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em 05 jun 2021.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

MONTEIRO, M. **A formação discursiva neoliberal em escolas públicas estaduais**: o Projeto Jovem de Futuro do Instituto Unibanco. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2014.

MONTEIRO, M. Relação público-privada na educação básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o ensino médio público. *In*: PERONI, V. M. V (Org.). **Redefinição das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa (PR), v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: maio 2021.

NOSELLA, P. (Org.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas da educação do trabalhador. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, A. C. Estado, sociedade civil e difusores ideológicos do capital: educação e cultura com uma agenda política e ideológica desafiante. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: UFF, UERJ e EPJJV, 2013. Tema: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento.

OLIVEIRA, C. M. As influências do banco mundial na política educacional: o foco na educação e na regulação social. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba, Paraná: UFPR; ANPED SUL, jun. 2016. Tema: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Disponível em: [http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4\\_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_CAROLINE-MARI-DE-OLIVEIRA.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAAE**, Brasília (DF), v. 25, n. 2, p. 197-209, maio/ago. 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491>. Acesso em: 10 maio 2021.

OLIVEIRA, R. C. R. **Administração pública, concessões e terceiro setor**. 3 ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 2015.

PARÁ. **Diário Oficial do Estado do Pará, n. 33.776/2018**. Belém, PR, 2018.

PARÁ. **Lei n. 6.936, de 22 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a criação do Conselho de Juventude do Estado do Pará (COJUEPA). Pará, Belém, 22 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.sejudh.pa.gov.br/sites/default/files/LEI%20N%C2%BA%206936-2006%20-%20JUVENTUDE.pdf>. Acesso em: 10 maio 2021.

PERONI, V. M. V. A atuação do Instituto Unibanco em escolas de Ensino Médio no Brasil: implicações para a democratização da educação. *In*: CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE CIÊNCIA POLÍTICA, 9, 2017, Montevideu. **Anais [...]**. Montevideu, Uruguai: Associação Latino-americana de Ciência Política (ALACIP), jul. 2017. Disponível em: <http://www.congresoalacip2017>. Acesso em: 10 maio 2021.

PERONI, V. M. V. **Redefinições das fronteiras entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

PERONI, V. M. V.; CAETANO, M. R. O público e o privado na educação. Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015.

PERONI, V. M. V. **Redefinições entre o público e o privado**: implicações para a democratização da educação. Brasília, DF: Liber Livro, 2013.

PROEMI. Programa Ensino Médio Inovador. **Educação Integral**. Disponível em: <https://educacaointegral.mec.gov.br/ProEMI>. Acesso em: 24 abr. 2019.

RAMOS, M. **Concepção de Ensino Médio Integrado**. 2008. Disponível em: [http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao\\_do\\_ensino\\_medio\\_integrad\\_o5.pdf](http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrad_o5.pdf). Acesso em: 03 jun. 2021.

RAMOS, M. Práxis e pragmatismo: referências contrapostas dos saberes profissionais. *In*: SEMINÁRIO DE PESQUISA, 4., 2009, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro, RJ: UFF;

UERJ; EPJIV, 2013. p. 193-212. Tema: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento.

RIBEIRO, M. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte (MG), v. 34, e214130, 2018. DOI: dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130

RODRIGUES, D. S. *et al.* Ensino médio integrado: implicações nas práticas docentes e nas questões de gestão e financiamento público. **MARGENS - Revista Interdisciplinar**, v. 11, n. 16, p. 84-99, jun. 2017. ISSN: 1982-5374.

RODRIGUES, P. P. **Instituto Unibanco e o Projeto Jovem de Futuro**: uma forma de inserção dos empresários nas políticas públicas educacionais para o ensino médio. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2016.

SACRISTÁN, J. G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Trad. Ermani Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

SADER, E. **Lula e a esquerda do século XXI**: neoliberalismo e pós – neoliberalismo no Brasil e na América Latina. Rio de Janeiro, RJ: LPP/UERJ, 2019.

SANDRI, S. **A relação público-privado no contexto do ensino médio brasileiro**: em disputa a formação dos jovens e a gestão da escola pública. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2016.

SANDRI, S. SILVA, M. R. O programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. **Revista Contrapontos I Eletrônica**, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019.

SANTOS, T. F. A. M. A crise atual do capital na conformação do estado contemporâneo e gestão da educação. **Revista Políticas Públicas**, São Luís, n. esp., p. 459-465, jul. 2014.

SAVIANI, D. A filosofia da educação e o problema da inovação em educação. *Educação Brasileira: Estrutura e Sistema*, p. 65-71 e 81-82. Tal perspectiva foi mais amplamente desenvolvida no artigo “A filosofia na formação do educador”. **Revista Didata**, n. 1, jan./mar. 1975.

SAVIANI, D. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. *In*: GARCIA, W. E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 1980.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista Faz Ciência**, v. 12, n. 16, p. 13-36, jul./dez. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia. Edição Comemorativa.** Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil.** 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. 504 p.

SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas (SP), v. 28, n. esp. 100, p. 1231-1255, out. 2007a. DOI: doi.org/10.1590/S0101-73302007000300027

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas (SP), v. 12, n. 32, p. 52-180, jan./abr. 2007b.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015. DOI: dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.12463.

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro (RJ), v. 9, suppl. 1, p. 14-45, 2011. DOI: doi.org/10.1590/S1981-77462011000400002

SCHWARTZ, Y. Conceituando o trabalho, o visível e o invisível. **Trab. Educ. Saúde**, v. 9, n.1, p. 19-45, 2011. DOI: doi.org/10.1590/S1981-77462011000400002

SCHWARTZ, Y. Motivações do conceito de corpo-si: corpo-si, atividade, experiência. **Letras de Hoje**, Porto Alegre (RS), v. 49, n. 3, p. 259-274, jul./set. 2014. DOI: doi.org/10.15448/1984-7726.2014.3.19102

SECCHI, L. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2012.

SEDUC. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico da EEEM Girassol, 2019-2021.** 2018. (arquivo da escola)

SEDUC/PA. Secretaria de Estado de Educação. **Documento Norteador do Projeto Jovem de Futuro.** 2012 (arquivo da escola)

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. 3. reimpr. São Paulo, SP: Cortez, 2018.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2016.

SHIROMA, E. O.; EVANGELISTA, O. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-line**, v. 4, p. 21-38, 2014. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/4359>. Acesso em: 10 maio 2021.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional.** 4.ed. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis (SC), v. 26, n. 2, 523-550, jul./dez. 2008. DOI: doi.org/10.5007/2175-795x.2008v26n2p523

SILVA, M. R.; JAKIMIU, V. C. L. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em Movimento. **Ensaio: aval. pol. públ. educ.**, v. 24, n. 93, out./dez. 2016. DOI: doi.org/10.1590/S0104-40362016000400007

SILVA, M. R.; SCHEIBE, L. Reforma do Ensino Médio: pragmatismo e lógica mercantil. **Revista Retratos da Escola**, Brasília (DF), v. 11, n. 20, jan./jun. 2017. DOI: doi.org/10.22420/rde.v11i20

SOUSA, C. L. **A Fundação Victor Civita como reflexo da relação do empresariado brasileiro com as políticas para o Ensino Médio e a juventude**. 2019. 172 f. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em: [https://ppeb.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/DISSERTACOES\\_2017/Cristiane%20Lopes%20-%20Dissertação.pdf](https://ppeb.proesp.ufpa.br/ARQUIVOS/DISSERTACOES_2017/Cristiane%20Lopes%20-%20Dissertação.pdf). Acesso em: 10 maio 2021.

SOUSA, J. A. **Mídia como elemento da superestrutura capitalista: um diálogo com as revistas Veja e Carta Capital e suas divergentes abordagens**. 2019. 267 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, PR, 2019. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/4699?mode=full>. Acesso em: 10 maio 2021.

SOUZA, C. **Políticas públicas: uma revisão de literatura**. Sociologias, Porto Alegre (RS), ano 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. DOI: doi.org/10.1590/S1517-45222006000200003

SOUZA, R. M. **Protagonismo juvenil: o discurso da juventude sem voz**. Rev. Bras. Adolescência e Conflitualidade, v. 1, n. 1, p. 1-28, 2009. Disponível em: <https://revista.pgskroton.com/index.php/adolescencia/article/view/183>. Acesso em: 10 maio 2021.

STEGER, M.; ROY, R. **Introdução ao neoliberalismo**. Lisboa, Portugal: Conjuntura Actual, 2013.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De Olho nas Metas 2013-2014**. Sexto relatório de monitoramento das 5 metas do Todos Pela Educação. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Em 10 anos, aprendizado adequado no ensino médio segue estagnado, apesar dos avanços no 5º ano do fundamental 2019**. 21 mar. 2019. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/meta-3-em-10-anos-aprendizado-adequado-ensino-medio-segue-estagnado-avancos-5-ano-fundamental/>. Acesso em: 10 maio 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. UNESCO: Jontien, 1990.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas Públicas na Perspectiva de Direitos Humanos: um Campo em Construção. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 8, n. 14, jun. 2011. Disponível em: <http://sur.conectas.org/wpcontent/uploads/2017/11/sur14-port-daniel-vazquez-e-domitille-delaplace.pdf>. Acesso em: 23 set. 2018.

VIGEVANI, T.; OLIVEIRA, M. F.; CINTRA, R. Política externa no período FHC: a busca de autonomia pela integração. **Tempo soc.**, São Paulo (SP), v. 15, n. 2, nov. 2003. DOI: [doi.org/10.1590/S0103-20702003000200003](https://doi.org/10.1590/S0103-20702003000200003)

WERLE, F. O. C. Política de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro (RJ), v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011. DOI: [doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003](https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500003)

YOSHIOKA, R. **Avaliação de implantação de núcleo urbano na Amazônia**: exemplo de Nova Marabá – Pará. 1986. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 1986.