



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KELEN TATIANE JAQUES**

**SUBORDINAÇÃO DOS SABERES À ECONOMIA: ENQUADRAMENTOS  
NEOLIBERAIS NO MODELO DA ESCOLA DA ESCOLHA**

**SÃO JOÃO DEL-REI – MG**

**2022**

**KELEN TATIANE JAQUES**

**SUBORDINAÇÃO DOS SABERES À ECONOMIA: ENQUADRAMENTOS  
NEOLIBERAIS NO MODELO DA ESCOLA DA ESCOLHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João Del-Rei, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira.

**SÃO JOÃO DEL- REI – MG**

**2022**

**KELEN TATIANE JAQUES**

**SUBORDINAÇÃO DOS SABERES À ECONOMIA: ENQUADRAMENTOS  
NEOLIBERAIS NO MODELO DA ESCOLA DA ESCOLHA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João Del-Rei, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira.

APROVADA EM: 30 de agosto de 2022.

---

Dra. Cristina Almeida Cunha Filgueiras  
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

---

Monica de Ávila Todaro  
Universidade Federal de São João Del-Rei

---

Dr. Wanderley Cardoso de Oliveira  
(Orientador)  
Universidade Federal de São João Del-Rei

**SÃO JOÃO DEL-REI – MG**

**2022**

*Dedico ao meu pai, que investiu sua vida na  
minha trajetória acadêmica; à minha mãe, que  
é meu exemplo de perseverança; à minha  
irmã, pelo incentivo; e ao Thiago, que me  
acompanhou e sustentou em todo esse  
processo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus e minha intercessora, Santa Teresinha, por oportunizar mais uma experiência acadêmica, acompanhar meu caminho e direcionar minha vida.

Ao meu pai, Toninho, que sempre me inspira e incentiva a estudar e buscar conhecimento. A minha mãe, Cida, que é meu exemplo de perseverança; a minha irmã, Karen, que me incentivou a inscrever no processo seletivo. Ao Joaquim, meu sobrinho, que nasceu enquanto eu ainda cumpria os créditos e ressignificou minha forma de viver. São estas pessoas que jamais desistem de me mostrar que eu posso e devo ir mais longe do que acredito poder.

Ao Caio, cunhado e amigo, que contribuiu em várias fases do meu processo seletivo.

Agradeço meu companheiro de vida Thiago, que cuidou de cada momento difícil, vibrou com as conquistas e caminhou comigo desde o processo seletivo até os últimos ajustes.

Ao Wanderley, meu orientador, pelo respeito em todo o processo de escrita, e o olhar carinhoso em cada dificuldade.

A Mônica Todaro, que foi uma “Mãenica” durante todo mestrado. Ela é a grande responsável por fazer meu processo acadêmico ser doce e leve, tal qual sua existência. Suas contribuições são sempre revestidas de ternura e carinho.

A Cristina Filgueiras, que realiza um de meus sonhos ao aceitar o convite e estar presente em minha banca. Sou grata por cada contribuição, por “cada colar no pescoço da baiana”!

A todos os professores do PPEDU, de forma especial ao professor Paulo César Pinheiro que, além de ser um profissional espetacular, me acolheu em um momento de enfermidade e com muita sabedoria me auxiliou naquele difícil período.

Aos meus colegas de turma, que se tornaram amigos para toda vida, especialmente, Vanessa, Kaio, Henrique, Tamara, Monique, Janice, Ermita, Ana Cláudia, Isaías e nosso poeta Thales. A jornada foi mais divertida com vocês!

As minhas amigas da Escola Estadual Cônego Osvaldo Lustosa: Aline Montanari, Priscila Weber, Fátima Medeiros e Débora Moreira.

A todas minhas amigas da Diretora Educacional da Superintendência Regional de Ensino de São João del-Rei: Cristiane Uebe, Viviane Ameno, Leila Barros, Jaqueline Vieira, Fernanda Silva, Sueli Cortez, e, especialmente minha irmã de alma Alessandra Carvalho: sem o seu incentivo, sua força e sua habilidade de me conduzir, eu jamais teria alcançado.

Eu sempre acreditei que nunca fazemos nada sozinhos, e que cada experiência de troca deixa em nós “pedaços” do outro, e o mesmo leva “pedaços” de nós, por isso, essa pesquisa tem o “pedaço” de cada uma dessas pessoas, todas foram um farol para que meu caminho estivesse iluminado.

Espero que a universidade pública tenha o reconhecimento que merece porque, as produções que a mesma entrega à sociedade, são fundamentais para ampliar os vieses de conhecimento, bem como investigar as iniciativas que pretendem acabar com a educação pública brasileira.

*"Eis então o meu resumo, fácil é constatá-lo.  
Da vida somos só o talo".*

*(Laís Corrêa de Araújo, 1967).*

## RESUMO

O presente estudo tem como tema as influências do neoliberalismo na educação. O neoliberalismo recebe destaque em seu sistema ideológico uma vez que atua de forma ativa e pontual na educação, sendo essa ação prioridade do seu sistema governamental. O objetivo geral foi analisar a metodologia da Escola da Escolha, modelo aplicado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), nas escolas do Estado de Minas Gerais. De forma específica, busquei compreender o contexto do surgimento do ICE e o Modelo da Escola da Escolha, bem como analisar a presença de características neoliberais na metodologia deste modelo e correlacionar as teorias de Judith Butler e Christian Laval no íterim do sistema educacional neoliberal. Enquanto problema de pesquisa, procurei responder em que medida o ICE atravessa a escola, com seu discurso neoliberal, na tentativa de transformar os sujeitos em reprodutores da lógica mercantil, formando-os para a lógica de mercado, no contexto de uma escola do município de São João del-Rei/MG. Esta pesquisa é de abordagem qualitativa e se insere no campo das investigações de fenômenos contemporâneos utilizando de conceitos como neoliberalismo, educação e enquadramentos, tendo como principal estratégia de pesquisa o estudo de caso, que é realizado a partir da minha vivência enquanto professora da Educação Básica do Estado de Minas Gerais. A partir dessa perspectiva, esta pesquisa foi estruturada em três capítulos: no primeiro, contextualizo a ação neoliberal na educação pública mundial e nacional, com um breve histórico nos contextos político, econômico e neoliberal; o segundo capítulo traz a contextualização da metodologia e o terceiro, e último, apresenta o Modelo da Escola da Escolha e como ele reproduz as práticas neoliberais nas políticas públicas do Estado de Minas Gerais.

**Palavras-Chave:** Educação. Neoliberalismo. Corresponsabilidade. Enquadramentos.



## ABSTRACT

The present study has as its theme the influences of neoliberalism in education. Neoliberalism is highlighted in its ideological system since it acts actively and punctually in education, this action being a priority of its governmental system. The general objective was to analyze the methodology of Escola da Escolha, a model applied by the Institute of Co-responsibility for Education (ICE), in schools in the State of Minas Gerais. Specifically, I sought to understand the context of the emergence of the ICE and the School of Choice Model, as well as to analyze the presence of neoliberal characteristics in the methodology of this model and to correlate the theories of Judith Butler and Christian Laval in the interim of the neoliberal educational system. As a research problem, I tried to answer to what extent the ICE crosses the school, with its neoliberal discourse, in an attempt to transform subjects into reproducers of mercantile logic, training them for the logic of the market, in the context of a school in the municipality of Sao Joao del-Rei/MG. This research has a qualitative approach and is part of the field of investigations of contemporary phenomena using concepts such as neoliberalism, education and frameworks, having as main research strategy the case study, which is carried out from my experience as a teacher of Basic Education of the State of Minas Gerais. From this perspective, this research was structured in three chapters: in the first, I contextualize neoliberal action in global and national public education, with a brief history in the political, economic and neoliberal contexts; the second chapter presents the contextualization of the methodology and the third, and last, presents the Escola da Escolha Model and how it reproduces neoliberal practices in public policies in the State of Minas Gerais.

**Key words:** Education. Neoliberalism. Co-responsability. Frameworks.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Investidores do ICE.....	59
Figura 2 – Os 4 pilares da educação .....	75
Figura 3 – O Projeto de Vida: ser e querer ser .....	77
Figura 4 – Representação da Estrutura das Aulas de Projeto de Vida nos dois anos do Ensino Médio.....	78
Figura 5 – Organização das Eletivas .....	80
Figura 6 – Habilidades trabalhadas nas aulas de Estudo Orientado .....	81
Figura 7 – As Práticas Educativas .....	83
Figura 8 – Ciclo de Melhoria Contínua .....	86
Figura 9 – Descentralização da Equipe Escolar .....	89
Figura 10 – Infográfico Base do Modelo da Escola da Escolha.....	92
Figura 11 – Fluxograma das Metodologias de Êxito.....	94
Figura 12 – Requisitos a serem desenvolvidos no Jovem Protagonista .....	95
Figura 13 – Competências para a atuação na vida e no trabalho.....	96
Figura 14 – Espiral de parceria do ICE .....	99

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>CAPÍTULO 1: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO: AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE CAPITAL HUMANO</b> .....	19
<b>1.1 O Neoliberalismo e a Escola Pública Por Christian Laval: Formação de Capital     Humano, Competitividade, Oferta e Demanda</b> .....	27
<b>1.2 As Formas de Mercadorização Da Educação</b> .....	33
<b>1.3 Judith Butler e a Escola: A Violência Ética e os Enquadramentos Sociais Neoliberais     no Ataque às Escolas e na Desvalorização do Professor</b> .....	45
<b>CAPÍTULO 2: METODOLOGIA</b> .....	57
<b>2.1 O Contexto da Pesquisa</b> .....	57
<b>CAPÍTULO 3: O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO</b> .....	66
<b>3.1 O ICE</b> .....	67
<b>3.2 Caderno I: Concepção do Modelo da Escola da Escolha</b> .....	68
<b>3.3 Caderno II: Concepção do Modelo Pedagógico</b> .....	72
<b>3.4 CADERNO III: Metodologias de Êxito, Rotinas e Práticas Educativas</b> .....	76
3.4.1 Projeto de Vida.....	77
3.4.2 O Pós-Médio .....	79
3.4.3 As Eletivas.....	79
3.4.4 O Estudo Orientado.....	80
3.4.5 Práticas Experimentais .....	82
<b>3.5 Caderno IV: Espaços Educativos e Gestão do Ensino e da Aprendizagem</b> .....	84
<b>3.6 CADERNO V: Tecnologia de Gestão Educacional</b> .....	87
<b>3.7 Evidências Neoliberais: O Perfil de Aluno, de Professor e de Escola Esperados no     Modelo da Escola da Escolha</b> .....	89
3.7.1 O Aluno .....	90
3.7.2 Os Professores .....	93
3.7.3 A Escola .....	97
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	101
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	106

## INTRODUÇÃO

Muito antes da possibilidade de frequentar um programa de pós-graduação em educação, eu já tinha a convicção de que a vida docente era o caminho que eu queria seguir. Sempre apoiada por meus pais em minhas escolhas, decidi que tentaria a vaga no curso de educação física na Universidade Federal de São João del-Rei, em Minas Gerais, no então vestibular do ano de 2004. Minha mãe sugeriu que eu estudasse por mais um ano e tentasse medicina, meu pai insistia com o discurso de que eu deveria continuar os estudos na direção que eu escolhesse; porque, segundo ele, é trabalhando com o que se gosta, que se tem sucesso, independente da remuneração. Meu pai sempre nos incentivou a estudar, todos os seus discursos acerca do conhecimento e das possibilidades que ele tentaria nos proporcionar envolvia estudo, cursos, vida acadêmica. Se perguntarem a ele qual a finalidade de um mestrado, ele não saberá, mas sabe da sua importância na continuidade dos estudos dos sujeitos.

De uma origem muito humilde, filho de zona rural, com a necessidade de trabalho para sobrevivência, ele abandonou a escola na terceira série, ainda no ciclo de alfabetização. Fascinado pelos astros, aviões, naves e satélites, ele conta que seu maior sonho era ser astronauta, piloto de avião, militar da aeronáutica, realidade impossível para um menino nascido na zona rural de Coronel Xavier Chaves. Mas a vida encarregou de ensiná-lo algumas coisas, permitir que ele viajasse de avião, conhecer alguns espaços aéreos e se sentir próximo do sonho que não conseguiu conquistar, talvez, por isso, nunca questionou minha escolha de ser professora em uma sociedade que tortura e desvaloriza a profissão.

E assim, sempre me lembrando dos ensinamentos de meu pai, eu segui firme os quatro eternos anos da graduação, com um medo indescritível de não conseguir concluir alguma demanda dentro do prazo determinado de oito semestres. Meu primeiro contato com a escola foi no estágio supervisionado, e eu quis escolher as escolas em que estudei na educação básica, porque tinha certeza que minha memória afetiva ajudaria a me sentir segura. E assim aconteceu, quando entrei na primeira escola, foi emocionante. Rever aquele espaço, meus professores, e reviver algumas memórias me fez acreditar que seria mais fácil do que eu imaginaria. E foi. Foi muito prazeroso, divertido e engrandecedor. Embora a parte burocrática do estágio não fosse simples, relatórios diários, ficha de acompanhamento, assinaturas e carimbos, a prática era maravilhosa. Acompanhar os professores e participar das aulas era mágico.

Ao fim do meu primeiro estágio, tive a absoluta certeza que tinha feito a escolha certa. Eu me sentia muito realizada, orgulhosa por ter tido a confiança de seguir minha intuição e escolher ser professora, professora de educação física. E me propus que não seria mais uma

professora, mas que seria a professora inspirada no melhor de todos os professores que eu tive, e ainda me reconstruindo de forma que pudesse melhorar cada dia mais.

No segundo e terceiro estágios, iniciei em outra escola que eu também estudei, porém com uma faixa etária maior e, depois, fui para a APAE. Outra vez me senti desafiada, nunca tive contato direto com pessoas com necessidades específicas. Mas eu queria conhecê-las, conhecer o ambiente, as práticas e a rotina da instituição. O primeiro contato foi com os surdos, aprendi um pouco de LIBRAS, ganhei meu sinal (para os surdos nossos nomes são acrescidos de sinal) e me diverti aprendendo com eles, com as estratégias para sobreviver em um mundo que ignora qualquer indivíduo que não se encaixa nos padrões estabelecidos. Entendi a importância da inclusão, de se falar, pensar e estudar a inclusão. Mais ainda, de se cobrar a inclusão e os direitos de quem absurdamente precisa ser incluído, porque de alguma forma as normas sociais os excluíram.

Identifiquei-me tanto com o “ensino especial”, o ensino para além da escola convencional, que me propus a estagiar na escola do Presídio Municipal de São João del-Rei. Incrivelmente não tive medo, acreditava estar mais segura no presídio, com tantos agentes da secretaria de segurança pública, do que na rua. Conheci o sistema educacional prisional, suas adaptações, as regras e obrigações que englobam a prática discente. Discordei de várias, mas os questionamentos ficaram apenas nos relatórios de estágio. O momento que mais me emocionou foi quando encontrei colegas de escola presos, no banho de sol, sendo submetidos às regras do sistema carcerário, pela primeira vez consegui enxergar o mundo de cima, fora da minha percepção de mundo, era muito estranho estar no mesmo ambiente em situações tão opostas. Nesse momento, tive meu despertar para as questões sociais, os enquadramentos normativos, o sistema excludente.

A minha perspectiva não foi de forma científica, foi de forma sentimental, meu gatilho foi a injustiça. Sim, achei injusto eu estar no ensino superior enquanto alguns colegas estavam na prisão. Eu não fazia ideia dos motivos pelos quais estavam ali, mas eu os conhecia, fomos amigos, vizinhos, colegas de grupo de trabalho escolar, de trocar fita de vídeo game. Cheguei em casa muito triste, confidenciei para minha mãe o que havia acontecido, e ela respondeu: “Cada um tem a vida que escolhe para si”. Eu não concordei. Quem escolhe ser preso? Quem escolhe passar uma parte da vida na prisão? Eu tinha certeza que o contexto era bem maior que apenas uma escolha pessoal. E, por isso, meu trabalho de conclusão de curso foi sobre práticas escolares.

Seguindo a temática dentro da educação física, segui firme em mais um estágio escolar, este por sua vez tinha como finalidade ser meu campo no Trabalho de Conclusão de Curso. E

observei a prática de uma professora de educação física que resistia a um sistema engessado de educação, cujas iniciativas queriam obrigar a mesma estratégia de disciplinarização como: filas rígidas para o deslocamento até a quadra, atividades que não promovessem barulho das crianças e nem gastasse o material de educação física. A escola não queria permitir que os alunos tomassem água ou usassem o banheiro de forma espontânea, exigia que a professora conduzisse uma fila com eles até a porta dos sanitários, e os levassem para a sala de aula.

Certa vez, a professora foi chamada pela supervisão pedagógica para saber o motivo pelo qual ela levou os alunos para a quadra. A professora questionou a supervisão sobre ter conhecimento do planejamento elaborado, uma vez que a permanência na sala era necessária para um trabalho teórico, de conhecimento pelos alunos das estratégias de construção de brinquedos que seria feita na aula seguinte.

Mesmo com tantos obstáculos, questionamentos e perseguição, a professora não abandonou sua prática e sua essência teórico-metodológica. Mas a rotina era constantemente observada, criticada e repreendida pelas “autoridades pedagógicas” da escola. Várias vezes eu perguntei a ela se quando eu não estava no estágio as intervenções eram mais frequentes e ela dizia que sim, na minha ausência ela tinha, inclusive, a aula interrompida sem sua permissão.

Com o término de minha pesquisa de campo para o trabalho de conclusão de curso, continuei em contato com a professora por muitos anos, e ela foi vencida pelo sistema, exonerando-se do cargo e se dedicando a outra área profissional. Infelizmente, perdemos uma resistência ao sistema.

Após a conclusão da graduação, passei no concurso público para professora da prefeitura municipal de Governador Valadares. Mudei-me para a cidade e tive minha primeira experiência de morar sozinha e conviver com as dificuldades da vida adulta, há quase quinhentos quilômetros de distância da minha família. Porém, o mais difícil não foi a ausência física dos meus pais e da minha irmã, foi conhecer um sistema educacional que segregava na prática e diz garantir equidade no discurso. As escolas municipais eram em tempo integral, os alunos ingressavam às sete horas da manhã e saíam às quinze horas. Nesse período, a escola deveria oferecer quatro refeições: café da manhã na entrada, às sete horas; colação, às nove e meia da manhã; almoço, ao meio-dia; e café da tarde às quinze horas, na saída dos alunos. Minha primeira observação foi acerca da qualidade e da quantidade de comida: metade da caneca com achocolatado, para a primeira refeição; duas bananas, ou duas maçãs, ou um iogurte para a segunda; o almoço era composto por excesso de carboidrato, pouca ou nenhuma proteína e alguns vegetais; a quarta e última refeição era entregue na porta, e as crianças levavam para casa biscoito, ou fruta, ou algumas vezes não serviam nada.

Com a ampliação da carga horária de todos os anos do ensino fundamental, as escolas-sedes não possuíam infraestrutura e número de salas suficientes, o que fez com que a prefeitura alugasse anexos. O anexo em que eu trabalhava não possuía refeitório para os alunos, foram levantadas paredes de tapumes dentro de uma quadra para configurar as salas de aula, não possuía iluminação, ventilação e nem teto para garantir uma acústica satisfatória. O teto mais próximo era o da quadra, que ficava há mais de quinze metros de altura. O barulho de alunos e professoras era ensurdecador, as vozes se confundiam, por mais que os alunos se mantivessem em silêncio, havia o zunido das vozes das professoras ministrando suas aulas. Era um ambiente insalubre, tanto para os educandos, quanto para as professoras. Havia uma outra quadra, nesse mesmo espaço, onde aconteciam minhas aulas, mas não tinha material. As aulas deveriam acontecer com um pedaço de corda velha, alguns cones quebrados e uma bola furada.

Mas minha personalidade não me permitiu observar tanta precariedade por muito tempo. Logo eu fui até a diretora questionar as condições de trabalho, e ela me respondeu dizendo que eu estava em um dos melhores anexos da rede municipal. Fiquei impressionada com a capacidade de adaptação ao pior. E não achei que fosse culpa da diretora, eu senti que o sistema já havia maltratado tanto sua prática, que ela não tinha forças para lutar. Saí da sala dela com a promessa de que ela tentaria alguns materiais para que eu pudesse trabalhar. Entrei no ônibus para retornar para casa, e me fiz outro compromisso: o sistema não vai me fraquejar, eu serei resistência.

Um ano depois, eu consegui ser aprovada no concurso do Estado de Minas Gerais e, com essa aprovação, eu senti que poderia retornar para minha cidade e minha família. Era necessário cumprir o estágio probatório de três anos para que eu tivesse direito à remoção, e assim eu o fiz. Iniciei minha nova trajetória com um desafio diferente: sair dos anos iniciais do ensino fundamental, para trabalhar com o ensino médio. Agora mais segura, mais experiente, e sempre fiel a todo o aprendizado construído em meus quatro anos de universidade pública. Foi muito fácil. Voltei para casa, no final do expediente, pensando que alguma coisa estava errada, tinha sido muito simples. Tudo deu certo, fui respeitada, ouvida. Os alunos foram receptivos, carinhosos, acolhedores. Tinha alguma coisa errada, eu pensava. Não consegui relaxar, fui trabalhar tensa no outro dia e, para minha surpresa, foi melhor que o dia anterior. E assim, descobri que meu perfil de trabalho seria o ensino médio.

Muitos colegas ainda não conseguem compreender o motivo pelo qual eu me identifiquei com essa faixa etária: o tão temido ensino médio. Eu também não sabia, só sabia que me sentia uma professora realizada, com um perfil definido, com coragem para participar da construção de jovens. Percebi que esse era o motivo que trouxe a identificação: eram jovens,

com certo capital cultural e que já conseguiam se posicionar perante as situações. Dialogavam e questionavam as injustiças do espaço escolar, das decisões autoritárias, da falta de diálogo. Eram jovens que começavam o despertar para a vida social, coletiva, compartilhada. Descobri minha preferência de atuação: ensino médio.

Fizemos muitas mudanças na escola, implementamos o Grêmio Estudantil, fundamos uma Associação de Pais e Alunos, fortalecemos o Colegiado Escolar, aproximamos a escola da comunidade. Promovemos eventos sociais e culturais na escola, formaturas e solenidades de conclusão de curso. Crescemos enquanto professora, alunos, escola e comunidade escolar.

Concluindo exatos três anos, solicitei minha remoção para São João del-Rei, e consegui. Nessa fase, eu não pulei etapa nenhuma, foi muito simples, nem eu considerei a facilidade do pedido. Retornei para minha cidade com um novo desafio: escola, colegas e alunos novos. Medo, insegurança e preguiça. Sim, preguiça. Preguiça de recomeçar minha prática profissional. Precisei de um mês para me adaptar, conhecer os alunos, entender a escola, o ritmo e a rotina. Primeiro enfrentamento: alunos que tinham problemas com outros professores ficavam sem aula de educação física. Eu só conseguia me sentir arrependida de ter voltado. Foram dois dias com o mesmo problema, chegava na turma para minha aula e a vice-diretora informava que a aula seria na sala, como se meu conteúdo fosse posse da escola e eu, uma almoxarife.

No terceiro dia com esse impedimento, procurei o diretor escolar para que ele me notificasse por escrito dessa decisão, porque eu estava disposta a tomar as providências cabíveis. Ele me relatou que não havia respaldo legal, e que a prática era “antiga”, e que a escola não possuía outra para conter os alunos e suas indisciplinas. Então, argumentei dizendo que justamente por estar diante de uma prática antiga, e ser uma professora que acabara de chegar na escola, estava abandonando a prática que não condizia com meu tempo de serviço na instituição. A escola deveria, agora, encontrar outra ferramenta punitiva para os alunos que não fosse “retirar” a educação física.

Um mês de trabalho e eu já estava empenhada em mudar algumas ilegalidades pedagógicas, principalmente as que eram voltadas ao meu conteúdo e minha prática pedagógica. Outro fato importante foi a imposição do caminho que os estudantes deveriam seguir ao retornarem da quadra. Por mais absurdo que pareça, a vice-direção da escola me abordou, enquanto eu retornava para a sala com uma de minhas turmas, para dizer, com um tom de voz muito alterado, que eu não poderia passar por aquele caminho, uma vez que o caminho definido para os alunos fazerem era outro. Eu não consegui entender qual o objetivo pedagógico da demarcação do território de trânsito, e então questionei qual o motivo de obrigar os alunos



fazer um caminho cuja distância a ser percorrida era maior, e ela não soube dizer. Só respondeu que era “regra antiga da escola”.

Como eu já havia explicado anteriormente, um dos meus objetivos era romper com as regras antigas, herança desnecessária, e trabalhar de um jeito diferente. Assim eu o fiz. Permaneci indo e retornando da quadra pelo trajeto que melhor atendesse a demanda dos alunos.

A resistência sempre foi uma forte característica da minha personalidade. O hábito de questionar e exigir que as práticas profissionais da e na escola sejam construídas pelas demandas trazidas pelos principais personagens: os alunos. Não tenho o objetivo de extinguir os parâmetros curriculares de ensino, muito menos menosprezar as práticas didáticas e metodológicas que são fundamentais à minha profissão. Apenas acredito que o processo educacional pode e deve promover aos estudantes a chance de diálogo e experimentação, e não de autoridade e cerceamento.

Infelizmente, a prática profissional e seus impedimentos não estão apenas na prática dos sujeitos escolares. O sistema educacional é massacrante. Participar da prática neoliberal educacional, estando consciente da mesma, é desmotivador. Perceber e compreender cada ação governamental, cada estratégia de mudança de currículo e cada segregação disfarçadas de benfeitoria torna frustrante o ato de ser professor. Lecionar conteúdos de projetos privados, perder carga horária na matriz curricular e cumprir metas e ações determinadas pela interferência de empresas privadas é angustiante.

Atualmente, a escola em que eu trabalho passa por uma reformulação do currículo, no qual um instituto “ensina” ao Estado, à secretaria de educação, à equipe gestora e pedagógica como se deve lecionar, condicionando os planejamentos, as estratégias didáticas, as ferramentas metodológicas, a prática do professor e a nova roupagem da escola.

E desse modelo, dessa “nova forma de fazer escola”, surgiu minha motivação na busca pela compreensão do cenário no qual a escola está inserida, as estratégias políticas que movimentam os discursos e as práticas que envolvem o processo educacional. Não é uma proposta de fazer mais do mesmo, mas é uma projeção para além de um sistema global que alicerça, é a pretensão de conhecer, identificar e compreender as interferências os objetivos que o modelo praticado pretende alcançar.

O sistema político neoliberal se preocupa, de forma especial, com a escola e a formação dos sujeitos que atuarão socialmente e profissionalmente no seu funcionamento. Para tanto, ele mobiliza esforços e parceiros da iniciativa privada para compartilhar a responsabilidade com a educação pública sob a argumentação de não ser capaz de gerir e financiar essa demanda. Com isso, surgem Organizações Sociais vinculadas à iniciativa privada que se propõem a

implementar modelos educacionais, gerindo e controlando métodos, didáticas, prática docente, currículo e gestão das escolas.

Nesse contexto, é que surge o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, unido a uma série de “parceiros” que auxiliam na execução e monitoramento do modelo pedagógico, elaboram metas e estratégias para que as escolas sigam, cumpram e façam a devolutiva com resultados que demonstrem o alcance das competências estabelecidas.

A motivação para esta pesquisa se deu no ano de dois mil e vinte, no qual a escola em que atuo foi escolhida para executar um Modelo de Ensino Médio em Tempo Integral e, por esse motivo, fomos convocados para uma “Reunião Formativa” promovida pela Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais, na cidade de Belo Horizonte, a qual fora gerida pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – e seus consultores pedagógicos.

No discurso dos consultores, percebi que a proposta possui uma preocupação relevante com o atendimento às demandas do mercado de trabalho, especificamente, na tentativa de garantir mão-de-obra barata, alienada e acrítica. Com um currículo engessado, matrizes curriculares definidas, conteúdos e práticas direcionadas por diretrizes estabelecidas em uma coletânea intitulada Cadernos Formativos, a ação educativa dos professores e da escola precisa atender demandas específicas seguindo tudo que está imposto.

Enquadrando o discurso com o objetivo de moldar a percepção dos servidores presentes na reunião, os formadores do ICE reforçavam, em seus discursos, que o Estado não é suficiente para garantir uma educação de qualidade, sendo necessária a ação da iniciativa privada para conduzir a melhor forma de se fazer a prática escolar.

Então, com tantos estímulos, iniciei o processo de investigação proposto nesta pesquisa, a qual se constitui de dois capítulos: uma breve contextualização histórica da política e da economia nacional, bem como a ação destas na educação; e, em um segundo capítulo, utilizo de referenciais teóricos para problematizar os enquadramentos formativos propostos pelo Modelo da Escola da Escolha elaborado pelo ICE, fazendo uma análise das “novas formas de educar” que são sugeridas.

Protagonismo Juvenil, competitividade, marketing, parceria e organizações sociais, são palavras que entraram no contexto escolar e se enraizaram ao passo que, com uma proposta de quebra de paradigmas, elaboram e exigem a aplicabilidade de ferramentas de gestão educacional, que garantem ser

[...] uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, [...] requer, de todos os profissionais que compõem

a Equipe Escolar, a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas (BARRETO, 2019a, p. 19).

Ainda nas diretrizes do ICE, o modelo de gestão a ser seguido pela escola, na figura do diretor escolar, deve se reger pela consciência da ação do modelo da Escola Escolha, educando pelo trabalho e pelo fazer, entendendo que a prática vale mais que a teoria, investindo em um Ciclo Virtuoso no qual a gestão pública compartilha sua responsabilidade com investidores sociais ou parceiros, que acompanham e auxiliam a execução do modelo, sugerindo indicadores e estratégias de melhoria.

Nessa perspectiva, gestão pública, comunidade, escola e investidores sociais atuam principalmente em benefício da formação dos educandos, promovendo a manutenção e perpetuidade de um sistema público de ensino de qualidade, comprometido com os Conceitos e Princípios da Escola da Escolha (BARRETO, 2019a, p. 23).

O ICE, então, traz consigo toda estrutura didático-metodológica para garantir que o modelo construído por ele seja capaz de se assegurar no seio na escola, impondo as estratégias de planejamento, os parâmetros a serem alcançados, os cursos técnicos e matrizes curriculares a serem utilizados, além de todo o aparato de vistoria e fiscalização, abrindo as portas para que a iniciativa privada “contribua” com a escola pública, entrando pela porta da frente da instituição.

Esta pesquisa tem como proposta fundamental compreender o contexto do surgimento do Instituto de Corresponsabilidade pela educação e o Modelo da Escola da Escolha, investigando a presença de características neoliberais na metodologia do referido Modelo, na tentativa de correlacionar as teorias de Judith Butler e Christian Laval no ínterim do sistema educacional neoliberal.

## **CAPÍTULO 1: APARELHO IDEOLÓGICO DE ESTADO: AS TRANSFORMAÇÕES POLÍTICAS DA ESCOLA E A PRODUÇÃO DE CAPITAL HUMANO**

A educação sempre recebeu atenção especial no discurso do governo dominante, porém, essa atenção quase nunca aconteceu e acontece em forma de políticas públicas que priorizem investimento financeiro efetivo, incentivo às práticas pedagógicas que consideram o contexto cultural escolar, valorização profissional e fomento de modalidades de ensino que propiciem o atendimento personalizado às instituições. Na contramão das necessidades específicas de cada instituição escolar, as ações de quem está no poder sempre aludem à normatização e padronização ideológica das mesmas, a fim de controlar e garantir a reprodução da ideologia dominante.

Em cada troca de governo, a escola sofre alterações nas normativas que regem sua organização e funcionamento. Para compreendermos melhor essa afirmação, precisamos contextualizar, desde os primórdios da organização do estado, como a ação política marca e controla todos os seguimentos da sociedade, em especial a escola, que sempre foi usada enquanto um dos principais aparelhos ideológicos de estado.

Segundo Soares (1978), existem dois conceitos clássicos e ainda dominantes sobre a configuração do estado: elementos e aparelhos. Os elementos são compreendidos como a substância primária que dá origem às condições materiais de funcionalidade e funcionamento de um estado, e são divididos em três: território, população e ordenamento (político e administrativo). Território e População são considerados elementos efetivos do estado, sendo o primeiro de significância geográfica, é um definidor que situa na geografia de uma determinada comunidade, é ele quem define e identifica a localização de uma população, sendo ela sedentária ou nômade, nativa ou estrangeira. Já o elemento população é considerado o corpo do agrupamento humano, seus aspectos econômicos, identitários, culturais e biológicos, constituído pelo somatório das classes sociais, que estão dentro de um território. E é nesse cenário territorial da população que se instituem, organizam e representam as funções de governança, dando origem ao terceiro elemento, o ordenamento político e administrativo, que é um esquema do estado que se diversifica para controlar os órgãos aparelhados.

Ainda de acordo com o autor, no que se refere ao significado de aparelho, ele considera ser um termo que exprime ideia de funcionamento, no caso da organização de um Estado, aparelho é o conjunto de órgãos que concorrem para uma função, preparação, ou execução de algo determinado. Por isso, diante do significado de aparelho e da função que o ordenamento exerce, o autor assume discordar que o mesmo seja elemento, uma vez que assume neste caso,

dentre outras funções, a regulamentação, a fiscalização e o controle de pessoas nos diversos órgãos de controle do ordenamento.

Passamos agora a analisar o chamado *ordenamento político e administrativo* do estado. Para uns, sob designação de governo (em sentido muito amplo), ele constitui o terceiro dos elementos do Estado. Para nós, porém – que só concebemos, como tais, o Território e a população – este *ordenamento* (ou governo) representa antes o aparelho repressivo de Estado (SOARES, 1987, p. 69).

Para endossar sua nova proposta sobre os ordenamentos, Soares ainda tece algumas considerações:

Os homens dividem-se em governados e especialistas na arte de governar, os quais (estes últimos) se situam acima da sociedade e se chamam governantes ou representantes do Estado. Este aparelho, este grupo de homens que governa outros, serve-se sempre de instrumentos de repressão, de coação, quer esta seja exercida pela clava na idade primitiva, por armas mais aperfeiçoadas na época da escravatura, por armas de fogo aparecidas na Idade Média, quer enfim por armas modernas que são, no século XIX, verdadeiros prodígios, inteiramente baseados nas últimas realizações da técnica (SOARES, 1987, p. 75).

Nesta linha de pensamento, Althusser (1970) nos traz à reflexão alguns aparelhos de estado, as distinções entre eles, e quais os segmentos que pertencem a cada uma das categorias de aparelho. O autor divide os aparelhos de estado em duas categorias principais: aparelhos ideológicos de estado e aparelhos repressivos de estado.

Os aparelhos repressivos têm como objetivo garantir o ordenamento político e administrativo do estado, recebem o nome de repressivo porque funcionam pelas várias formas de violência: física, regimentar, limitadora, de controle, enquadramento e coação, compreendendo o governo, os governantes e representantes do mesmo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais e as prisões.

Os aparelhos ideológicos cumprem a função de reforçar a consciência social que dá legitimidade ao sistema a partir da reprodução ideológica da classe dominante, e se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas: igrejas, escolas, famílias, o jurídico, o sistema político partidário, os sindicatos, o sistema de comunicação (imprensa, rádio, emissoras de televisão) e a cultura (artes, literatura, patrimônio material e imaterial).

Ainda refletindo na construção do que distingue Aparelho Ideológico de Aparelho Repressivo de Estado, o autor defende que ambos funcionam de forma ideológica e de forma repressiva, sendo o determinante da ação caracterizado pelo objetivo primeiro de cada um dos aparelhos: o aparelho ideológico funciona de modo prevalente pela ideologia e de forma

secundária pela repressão, através de sanções e exclusões que acontecem no ambiente escolar, por exemplo; o aparelho repressor funciona de modo prevalente pela repressão e de forma secundária pela ideologia, “o exército e a polícia funcionam também pela ideologia, simultaneamente para assegurar a sua própria coesão e reprodução e pelos valor que projetam no exterior” (ALTHUSSER, 1970, p. 47).

Após contextualizar e categorizar os aparelhos de estado, Althusser faz uma comparação entre os mesmos, afirmando que em unanimidade os aparelhos repressivos de estado pertencem ao domínio público, enquanto os aparelhos ideológicos são híbridos, em parte pertencem ao público, e em parte pertencem ao privado: escolas, redes de comunicação e empresas culturais e de fomento à cultura, por exemplo.

Na tentativa de resolver esse impasse, o autor baseia-se em Gramsci refletindo que a distinção entre público e privado pertence ao direito burguês, que utiliza sua condição de dominador elaborando estratégias para que o proletariado se mantenha na condição de subordinação. Nos aparelhos ideológicos, o domínio do Estado vai além do direito público e privado, ele é a condição da distinção dos mesmos. “Pouco importa que as instituições que os realizam sejam públicas ou privadas. O que importa é o seu funcionamento. Instituições privadas podem, perfeitamente, funcionar como Aparelhos Ideológicos de Estado” (ALTHUSSER, 1970, p. 46).

Pensando nas instituições escolares, e na forma legal de funcionamento destas, a secretaria estadual de educação é o órgão que regulamenta escolas particulares e públicas. No caso das instituições particulares, é necessário um registro no Ministério da Educação e Cultura para que haja permissão de funcionamento, sendo exigido por lei que cumpram a legislação do governo, sob pena de perda dessa autorização. Conforme prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9394 de 1996, em seu artigo 19:

As instituições de ensino dos diferentes níveis classificam-se nas seguintes categorias administrativas:

I - públicas, assim entendidas as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público;

II - privadas, assim entendidas as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado.

III - comunitárias, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 1º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem qualificar-se como confessionais, atendidas a orientação confessional e a ideologia específicas. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019)

§ 2º As instituições de ensino a que se referem os incisos II e III do caput deste artigo podem ser certificadas como filantrópicas, na forma da lei. (Incluído pela Lei nº 13.868, de 2019) (BRASIL, 1996).

A partir desta deliberação fica evidente que o Estado determina e controla o fazer pedagógico das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas. Althusser (1970) afirma que não importa se o aparelho ideológico é público ou privado, uma vez que todos são normatizados pelas leis que delimitam e definem a forma de funcionamento, e o não cumprimento da legislação implica na perda da permissão de funcionamento obrigando, assim, que as instituições particulares funcionem de acordo com a ideologia dominante.

Atualmente, o governo do estado de Minas é liderado por uma ideologia neoliberal que pensa a educação enquanto mercadoria e faz parcerias com bancos e empresas a fim de atender os modelos econômicos. Esse modelo educacional, que é uma reconfiguração do modelo positivista de ensino, oferta uma “qualificação” tecnicista para garantir a mão de obra barata, com o discurso de que a capacitação imposta é a única forma de ingresso no mercado de trabalho. Os cursos técnicos são escolhidos por um pequeno e privilegiado grupo social que está no poder e tem como objetivo manter-se nele.

E para compreender a ideologia neoliberal é necessário conhecer os processos políticos e econômicos que fizeram-na surgir e conquistar tantos apoiadores, sendo defendida, inclusive, por grande parte da população que é prejudicada pelas consequências das práticas desse modelo político. Para esta explicação, farei uma pausa no contexto educacional, com o objetivo de contextualizar o cenário político e econômico e, posteriormente, retomar as influências que a educação sofreu dentro destes diversos cenários.

O modelo político que antecedeu o surgimento do neoliberalismo se chama liberalismo, ou seja, o modelo atual seria uma remodelagem de uma política anteriormente praticada e que não obteve sucesso. O liberalismo, criado pelo filósofo e economista britânico Adam Smith, tem seus primeiros relatos no século XIX. Nesse primeiro momento, as questões sociais seriam pensadas para poucos, ou seja, para um grupo reduzido, pertencente à burguesia, dotado de privilégios, que usava o poder que tinha para prevalecer sobre os outros indivíduos da sociedade. Nesse sentido, o discurso burguês possuía tamanha credibilidade a ponto de convencer os menos favorecidos de que, para obter ascensão social, o sujeito deveria destacar-se perante os demais, demonstrando ser o melhor da espécie.

Nomeada de Darwinismo Social<sup>1</sup>, essa prática garantia que, se a iniciativa pública adotasse medidas de auxílio aos menos favorecidos, estaria incentivando o fracasso da

---

<sup>1</sup> Herbert Spencer (1820-1903) foi um filósofo e sociólogo inglês, responsável pela teoria do darwinismo social, considerado um seguidor de Comte e representante do positivismo na Grã-Bretanha. Acreditava que a evolução seria um princípio universal, sempre operante. Muito conhecido na sua época, Spencer fez parte do círculo de amigos de Charles Darwin, autor de *A origem das espécies*, obra publicada em 1859. Spencer seguiu esta linha de pensamento e tentou aplicar as ideias de Darwin ao contexto da vida do homem em sociedade, originando o dito

sociedade, uma vez que se acreditava que todas as coisas estavam ao alcance de todos e, por isso, o indivíduo que não as conquistasse seria o pior da espécie. A partir do momento que o Estado subsidia os piores da espécie, os vulneráveis, ele está fadado ao fracasso, porque auxiliará na ascensão de alguém que não teve competência para ascender a si próprio.

O liberalismo se instaura de forma tão profunda a ponto de a população acreditar que uma boa capacidade econômica é melhor do que uma boa capacidade social. Esse modelo defende que a educação não pode ser universal, mas direcionada a um pequeno grupo, a escola deve oferecer um ensino para a prática, ou seja, uma formação técnica, com o objetivo de sobrepor aos demais, os indivíduos que possuem acesso a ela. Essa ideologia também defende que o estado só participa dos setores que contribuem para a manutenção de sua ordem: constituição, políticos e leis de controle e regulação da população. Ela não se responsabiliza pelas questões que cercam a vida dos indivíduos: economia, geração de emprego, ensino, saúde e transporte, defendendo que todas estas questões devem partir do próprio indivíduo.

Em 1929, a lógica de mercado do liberalismo o levou à decadência, defendendo a chamada “mão invisível”, que consiste em uma economia autorreguladora, na qual o Estado não precisaria intervir nem subsidiar e retira sua participação por acreditar que empresas e pessoas se controlariam por si próprias. Porém, essa ideia de “mão invisível”, promove uma crise na Bolsa de Valores de Nova Iorque. A maioria das empresas começou a vender ações acima de seu valor de mercado. Os compradores, ao perceberem que haviam investido em ações fantasmas, requereram o valor pago e, para fazer essa devolução, as empresas começaram a vender seu patrimônio, maquinário e imóveis tiveram de ser vendidos para angariar fundos para devolução do dinheiro obtido.

A falência das fábricas teve mais destaque nos Estados Unidos, porém, ela se difundiu por todo mundo, uma vez que ele era o país que mais comprava matéria prima. O desemprego aumentou de forma descontrolada e as empresas que não haviam superfaturado suas ações começaram a falir, como consequência da perda do poder de compra da população.

Com o fracasso da ideologia liberal e do liberalismo econômico, os estados iniciaram a busca por um novo modelo que os retirasse da crise. Constatando que a economia e o mercado não possuem capacidade autorregulatória e, que a ausência do Estado gera crise econômica, decidiram aderir ao modelo teórico-econômico de Keynes<sup>2</sup>, o Estado de Bem-Estar Social, que

---

darwinismo social. O qual influenciou o pensamento sociológico, o planejamento organizacional e o sistema educacional.

<sup>2</sup> John Maynard Keynes é criador do modelo mais conhecido de políticas públicas: O Estado e Bem-Estar Social. Neste modelo o estado deve garantir mecanismos que promovam serviços públicos gratuitos e de qualidade, como educação, saúde, saneamento básico, benefícios trabalhistas, transporte e lazer. Foi fundador do Fundo Monetário



teve origem na Alemanha, em 1880, com Otto von Bismarck. Neste novo modelo, o Estado deve investir no social e garantir que todas as pessoas tenham os mesmos direitos, acesso à educação, saúde, água encanada, rede de esgoto e subsídio para aquisição de moradia. Uma das formas de incentivo para essa promoção de bem-estar é a realização de obras públicas, nas quais o Estado investe nele mesmo, asfaltando e reformando estradas, construindo pontes e prédios públicos, gerando emprego para além das empresas privadas, diminuindo o desemprego, aumentando o poder de compra e conseqüente aumento de produção industrial.

Mas todo esse processo de garantias do bem-estar precisaria ser financiado pelo Estado e, no caso do Brasil, foi preciso realizar empréstimos já que não possuía reservas suficientes para executar o novo modelo por um longo período. Esses empréstimos, nomeados de financiamento, só foram possíveis com o Tratado de Bretton Woods. Percebendo a necessidade de conseguir recursos financeiros para subsidiar a manutenção do Estado de Bem-Estar Social, os Estados Unidos sugeriram uma conferência em um resort, na cidade de Bretton Woods, situada no estado de New Hampshire. O tratado firmado definiu um sistema de regras político-monetárias para regular a política econômica internacional e estabilizar o sistema monetário, dando origem ao Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD que, tempos depois, se dividiu em Banco Mundial e o Banco para investimentos internacionais; e Fundo Monetário Internacional – FMI, que é financiado pelos países membros, sendo que cada um investe um valor, como em uma espécie de compras de cotas, que garante sua maior ou menor influência no mesmo. Ou seja, quanto maior a participação de determinado país, maior seu poder de influência nas decisões do Fundo. Com esse investimento, também é possível viabilizar empréstimos a juros baixos para os países que fazem parte da organização e passam por crise financeira, ou precisam investir em algum segmento.

As ações diretas do Banco Mundial na educação ficam mais evidentes nos anos 70, quando se inicia uma evolução de seus créditos. A concessão de recursos que se limitava a energia e infraestrutura, passa a financiar o setor social com diminuição das exigências de execução do projeto financeiro, em troca da participação ativa nos programas dos setores financiados. Tal mudança “desenvolve uma considerável e contínua produção de pesquisas e estudos na área social, os quais tendem a influenciar não somente o desenho dos projetos que financia, mas a própria agenda política dos países tomadores” (FONSECA, 2001, p. 89).

Dessa forma, educação e desenvolvimento social entram no foco das pesquisas que culminam em um conjunto de políticas imprescindíveis para a concessão de créditos das quais

---

Internacional (FMI). No Brasil, além de influenciar na ideologia política, a partir dos anos 30, foi tema de uma coletânea, nos anos 70, do filósofo, mestre e doutor em economia Tamás József Károly Márton Szmrecsányi.

dois seguimentos se destacam: o primeiro submete os objetivos educacionais às estratégias de inserção no mercado de trabalho, em atendimento à política econômica do Banco; o segundo confere à educação status de mitigação da pobreza, com foco na camada populacional mais impactada com os ajustes econômicos. Desse modo, se estimula a redução das despesas em educação ao mesmo tempo que se capacita os indivíduos mais pobres para o mercado de trabalho informal.

A partir de considerações do próprio Banco, o investimento na educação de determinado país deveria considerar as métricas de desenvolvimento e oferta de emprego, ou seja, nações com baixo índice desses critérios não necessitavam de altos investimentos em educação.

É assim que se inicia o processo de redução de investimentos em educação. O Banco Mundial amplia sua intervenção nas concepções das políticas educacionais, reforçando a necessidade de redução de custos com as mesmas, bem como a diminuição da responsabilidade do estado no financiamento da educação.

Várias reformas institucionais foram realizadas a partir dos anos 1980 com a intenção de ajustar o Estado brasileiro aos ordenamentos do novo padrão de produção do sistema capitalista, as quais foram intensificadas nos anos 1990. Os principais fundamentos dessa reforma vieram da doutrina neoliberal e exprimem a necessidade de reestruturação das grandes áreas de atuação do Estado, estabelecendo um foco maior para áreas sociais, como é o caso da educação (CARDOZO *et al.*, 2017, p. 137).

Ainda como estratégia de descentralização da educação, o BIRD incentiva a participação da comunidade na gestão do processo escolar, e na diversificação do ensino com a justificativa de atender à identidade local. No entanto, esses incentivos pretendem contribuir “para a política de recuperação de custos do estado e para a redução de sua responsabilidade referente à oferta educacional” (FONSECA, 2001, p. 94), uma vez que induz o compartilhamento dos custos do ensino e a comunidade passa a cooperar com as despesas escolares.

Os Estados Unidos era um dos países com maior capital investido no FMI, por estar com a economia estável e em ascensão devido ao mercado do petróleo, a atividade econômica do fundo foi consolidada, e países como o Brasil puderam usar dos empréstimos para financiar a manutenção do Estado de Bem-Estar Social.

No Brasil, o Estado de Bem-Estar Social aconteceu com mais visibilidade em dois momentos: o primeiro deles abrange o período entre 1930 e 1964, ainda distante da semelhança com o sistema europeu, em nosso país se valorizava a concepção de cidadania regulada para a definição de direitos sociais. Já no segundo período, entre 1964 e 1985, a política social se

estruturou no regime militar, financiada por empréstimo concedido pelo FMI, mantendo a cidadania regulada e, ainda, assumindo um caráter antidemocrático:

No Brasil, a consolidação, e a expansão do regime de bem-estar social, teve início, pós-1964, sob um governo autoritário. Não houve universalização dos direitos sociais, tampouco o respeito aos direitos civis, e um modelo econômico concentrador de renda e socialmente excludente financiou a ampliação da oferta de serviços sociais (GRIN, 2016, p. 191).

Houve então um desencontro entre a essência do Estado de Bem-Estar Social, e a cidadania regulada que o regime militar aplicava, autoritarismo e conservadorismo rompiam com o viés democrático que era proposto pelo modelo europeu. Grin (2013, p. 192) afirma que:

A política social do regime militar foi constituída de maneira burocrática. Ao controle sindical, assim, somou-se o controle administrativo de salários sem a mediação da “luta de classes democrática”. Mesmo programas como o Funrural, organizado sobre bases não contributivas e mais universalizante, foram implantados pela burocracia estatal. Não aceitando os conflitos políticos para gerar algum consenso social, o regime militar ampliou a centralização burocrática. Organizou-se um “regime de bem-estar burocrático” sem a política para expressar demandas sociais.

Não era esperado pelo mercado mundial que entre o final de 1973 e o início de 1974 houvesse um aumento tão abrupto no preço do petróleo. Esse aumento causou reflexos negativos na economia europeia e dos Estados Unidos, um dos maiores financiadores do FMI. Essa crise do petróleo fez com que os investidores do FMI requeressem seu dinheiro de volta, mas como os países devedores não possuíam fundos monetários para quitar os empréstimos, foram submetidos a juros altíssimos sob o dinheiro concedido. E é nesse momento que, no Brasil, um dos países sem condição de quitar a dívida, inicia a decadência do milagre econômico defendido na ditadura. Com as parcelas do empréstimo sendo pagas a juros altíssimos, os índices de crescimento do Brasil pararam e a população começou a enfrentar o regime militar, aumentando as críticas e a dificuldade do governo em manter cobertos os abusos que cometeram durante anos, e a farsa do crescimento nacional.

Grin (2013) afirma que o Regime Militar não possui nada em comum com a essência do Estado de Bem-Estar Social. A ditadura teve como objetivo controlar a cidadania de forma autoritária, limitando direitos e escolhendo quem poderá usufruir dos mesmos. A política social fora construída de forma burocrática e seletiva, não beneficiando os cidadãos mais vulneráveis, uma vez que, o direito de acesso às políticas sociais passava pela obrigatoriedade de ter profissão reconhecida e emprego formal. Desse modo, “Não houve universalização dos direitos sociais, tampouco o respeito aos direitos civis, e um modelo econômico concentrador de renda

e socialmente excludente financiou a ampliação da oferta de serviços sociais” (GRIN, 2013, p. 191).

No setor trabalhista, havia controle das ações sindicais e controle administrativo de salários, a educação técnica era usada para amenizar e reduzir a pressão das classes baixas por vagas nas universidades garantindo a ordem social por meio do ensino, priorizando as vagas do ensino superior para os filhos da classe alta.

### **1.1 O Neoliberalismo e a Escola Pública por Christian Laval: Formação de Capital Humano, Competitividade, Oferta e Demanda**

Pensando atualmente, aproximadamente quarenta anos após o término da ditadura, percebemos um movimento parecido, porém aperfeiçoado no âmbito escolar, reforçando a ideia de que a escola continuou reproduzindo as ações do modelo educacional daquela época. “O neoliberalismo atual não veio para transformar a escola de uma hora para outra. [...]. A mutação presente é apenas uma atualização numa fase mais madura da sociedade de mercado de uma tendência ativa há muito tempo” (LAVAL, 2019, p. 33), um fenômeno econômico, de mercantilização e mercadorização da escola pública.

Essa continuidade deve-se o sistema de competitividade que é um dos pilares que sustentam o neoliberalismo, o jogo da concorrência generalizada que tem início na gestão da escola e se dissemina por todos os espaços através de lógicas econômicas aplicadas à pedagogia escolar, formando uma escola nova que pretende atender à iniciativa privada, considerando os estudantes como capital humano. Acredita-se que a competição resultará em maior eficiência da escola, porque a “concorrência” entre escolas promove o empenho de funcionários e alunos para torná-la melhor, empenho que é entendido como esforço para além das obrigações que competem aos cargos que compõem a totalidade da instituição.

Para além da competição, existe ainda uma exigência pela “reforma da escola”, porém não se avalia o tipo de reforma e qual escola se quer construir através da mesma. Há um culto à inovação, à profissionalização e à transformação tecnológica, mas sem pensar nas responsabilidades estatais sobre elas. Nessa direção, a escola começa a perder sua essência de desenvolver os saberes sociais, culturais e políticos, para atender os propósitos prevalecentes na economia globalizada e capitalista uma vez que, na sociedade de mercado o consumo, vem à frente da instrução.

Essa mutação da escola não é fruto de uma espécie de ‘complô’, mas de uma construção muito eficaz, na medida em que não é possível identificar facilmente uma ou várias instâncias responsáveis por ela, o processo é difuso, tem múltiplas plataformas nacionais e internacionais, cuja ligação não é clara à primeira vista, utiliza, em geral, vias técnicas e se apresenta com frequência com as melhores intenções ‘éticas’ (LAVAL, 2019, p. 19).

Com isso, o universo dos conhecimentos e dos bens e serviço começam a se confrontar, de forma que as pessoas não mais veem razão na autonomia do significado intelectual dos campos do saber, fundindo escola e empresa numa mesma razão de ser: a escola enquanto subordinada às demandas da empresa.

A contribuição das organizações econômicas mundiais para a produção de um discurso global – por causa de sua força financeira - que tendem a representar um papel de centralização política e normatização simbólica e reforçam a necessidade de reformar a escola para que esta dialogue com a política e a economia - traz ao Brasil e ao mundo a ideia de que o Estado, sozinho, não é capaz de gerir a educação pública, tão pouco realizar as “atualizações” que são necessárias.

Assim, surgem as parcerias que visam auxiliar o Estado na reformulação de uma nova escola. Em Minas Gerais, o atual governador Romeu Zema, através de sua secretária estadual de educação, Julia Sant’Anna, firmou uma parceria com o ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Essa Organização Social recebe verba pública e incentivo financeiro de iniciativas privadas, como o Instituto Natura e o Itaú-Unibanco para implementar e gerir um modelo de Tempo Integral nas escolas públicas estaduais.

Laval (2019) afirma que estamos vivenciando uma transformação da instituição escolar associada a três tendências: A primeira é a *desinstitucionalização*, na qual a escola deixa de produzir conhecimento para produzir serviços, se tornando uma empresa educadora, sendo obrigada a apresentar resultados inovadores. A segunda é a *desvalorização*, porque é reduzida a valores econômicos que priorizam a eficiência produtiva e a inserção profissional na escola. A terceira e última é a *desintegração*, nela a escola perde sua autonomia e recebe a implementação de modelos de funcionamento padronizados. Nessa lógica, temos o Modelo da Escola da Escolha, do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, no qual toda didática e metodologia estão dispostas em forma de Cadernos Formativos e devem ser executadas conforme instruções recebidas através de cursos de formação e pelos manuais disponibilizados.

Dessa forma, a educação moderna passa a ter três únicas funções, a formação de mão de obra “qualificada” e direcionada para determinada demanda, mudança do entendimento sobre a importância da sociedade, focada no indivíduo e não na sociedade, e formação de

cidadãos responsáveis, proativos e flexíveis a mudanças mercadológicas. A escola se torna uma “quase empresa”, com funcionamento baseado no modelo de companhias privadas, e com a obrigação de alcançar o máximo de desempenho e rendimento do ensino que agora é exigido. Há um discurso modernizador para que se evite o desperdício de tempo, com foco na produção de capital humano, reprodutor de ações automáticas e subordinadas a modos de abordagem oriundos dos setores de produção.

A nova ordem econômica liberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão-de-obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10992).

O modelo econômico neoliberal defende a diminuição de subsídios públicos para educação pública, porém, ao considerar a utilidade econômica da escola no sistema e a aplicação de modelos escolares que atendam às necessidades mercadológicas das empresas, a educação passa a receber investimentos de forma considerável, porque ela começa a ser vista com objetivo econômico: o conhecimento enquanto ferramenta a serviço da eficiência do trabalho.

Outro ponto que merece destaque nessa proximidade da governamentalidade neoliberal é a conversão de escolas e universidades que têm, paulatinamente se transformado em pequenas ou grandes incubadoras empresariais. Este processo é sentido desde a flexibilização dos currículos, até a presença cada vez mais constante de que o empreendedorismo é a única alternativa possível para milhares de estudantes. Isto é, o neoliberalismo transforma o estudante em empresário de si mesmo (RAASCH *et al.*, 2020, p. 02).

No neoliberalismo, a despesa com educação deixa de ser consumo e passa a ser investimento. Por isso, o investimento no saber conveniente se torna ganho de mais uma fonte de produtividade, na qual o indivíduo dará ao Estado um retorno financeiro permanecendo na profissão induzida pelo mesmo.

Porém, o contexto escolar não é homogêneo, o ritmo de aprendizagem não é igual para todos os sujeitos, ou seja, os estudantes com maior dificuldade de aprendizagem não são rentáveis e, por isso, não recebem atenção direcionada para as suas especificidades. Não é oferecida chance de permanência, à medida que o estudante não é contemplado pelas práticas impostas pela nova razão de educar, e o anseio pela inserção no mercado de trabalho já está consolidado na construção dele, o sujeito tende a abandonar a escola para se inserir em

subemprego, uma vez que não concluiu as etapas que são exigidas para ser contratado por uma empresa, por exemplo.

Ainda nesse processo, é clara a substituição de alguns termos educacionais por termos mercadológicos. Na escola, a palavra conhecimento cede seu espaço para a competência, o que caracteriza a ação primitiva que a escola assume: a gestão de recursos humanos a partir do momento que o conhecimento se torna competência a ser desenvolvida. Os conteúdos e estratégias escolares de ensino passam a ter uma padronização pedagógica com base na eficiência traduzida em competências e habilidades.

Portanto, conhecimentos comuns recebem outros enquadramentos exclusivamente voltados para o mercado de trabalho, como por exemplo, a associação da habilidade de ler e escrever à necessidade de se ter boa comunicação no meio trabalhista. Essa lógica de competência substitui o desenvolvimento integral pelo desenvolvimento de habilidades diretamente ligadas à personalidade empregável, fazendo da escola uma empresa prestadora de serviço de formação para as demandas de mercado.

O neoliberalismo tem sua atuação inicial na escola, porque seu objetivo é criar, desde a pré-escola, seus sujeitos: indivíduos que alimentarão o sistema retribuindo em forma de mão de obra o investimento que foi feito em educação.

Nessa ótica, os indivíduos são moldados, desde muito cedo pelo mercado, pelas indústrias, pelo próprio sistema, que exige produção e excelência. E a instituição escolar, como parte integrante do tecido social, não está isenta dessas influências, quando na verdade ela mesma exerce ou ao menos favorece a participação desses atores na lógica neoliberal (RAASCH *et al.*, 2020, p. 5).

Judith Butler (2018), em suas definições de enquadramento, deixa claro que a intencionalidade varia de acordo com o direcionamento que se quer atribuir a determinado fato. Notoriamente, o neoliberalismo, em sua ação nas escolas, enquadra o olhar dos sujeitos e da sociedade para que todos acreditem que a transformação da política educacional seja beneficiária aos estudantes, uma vez que profissionaliza a partir da modernização das técnicas. Na verdade, o que este enquadramento esconde é a sua política de adaptação ao mercado de trabalho, direcionando e reduzindo os saberes a uma única razão: a formação de mão de obra empreendedora.

O saber cultural, científico e filosófico cede seu lugar para o adestramento de sujeitos que atenderão às exigências mercadológicas, e o discurso que esconde a intenção e enquadra o olhar de forma que a sociedade defenda esse modelo é a crença de que escola e empresa se complementam e devem se conciliar. “Assim, os reflexos neoliberais sobre a educação a

transformam em uma mercadoria de mercado. A educação passa a ser um negócio altamente rentável. Portanto, o direito à educação passa a ser considerado” (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10995).

A profissionalização dos estudos sempre foi cogitada, a crítica que Laval constrói é com relação à forma que tem sido feita. O atendimento a uma única demanda - formação de mão de obra assalariada - diminui e desvaloriza conhecimentos indispensáveis à construção de um processo educacional pertinente às várias necessidades sociais e intelectuais do indivíduo, não oportunizando o contato, o conhecimento, o reconhecimento e a escolha daquele que é o foco da construção do aprendiz, o estudante.

Outro enquadramento importante é a narrativa que reforça a necessidade de se qualificar a mão de obra, alegando que a falta de emprego não é real, a responsabilidade é do indivíduo que não possui competências para ocupar as vagas que se encontram disponíveis.

Consequentemente a escola é acusada de preparar mal os jovens para a vida profissional, de permanecer muito distante das preocupações do emprego. Portanto, a política conduzida pelos poderes públicos [...] seguirá uma lógica de melhoria da formação dos jovens em busca de emprego, sob a forma de estágios e pactos a favor do emprego, enquanto a política social e urbana tentará remediar a socialização falha. (LAVAL, 2019, p. 89).

No sistema neoliberal educacional, os professores tendem a receber em grande escala cursos de aperfeiçoamento e reciclagem, que são financiados pelas empresas parceiras do modelo implementado. A perspectiva utilizada para esta ação é a necessidade profissional de constante atualização, porém, nesses cursos são apresentados os fundamentos do modelo a ser inserido na escola, bem como manuais e metodologias que deverão ser utilizados. Como parte integradora da execução pelo professor, ainda é sugerido que a instituição será fiscalizada de forma periódica para verificar se o desenvolvimento da metodologia está dentro das normas e do cronograma apresentados no curso. Dessa forma, o professor precisa seguir uma série de etapas pré-estabelecidas pelos criadores do modelo, desde o planejamento até as didáticas e metodologias em sala de aula.

A competição é uma das engrenagens do neoliberalismo e, evidentemente, não ficaria fora do contexto escolar. Ela permeia todas as esferas da escola, seus atores e setores. Os estudantes devem desenvolver uma aptidão nomeada de protagonismo, na qual proatividade, adaptabilidade e autorregulação são características primordiais ao sucesso da educação escolar, uma vez que, atualmente, estes são requisitos exigidos pelas empresas, principalmente pelas empresas que financiam o modelo.



A competição no contexto escolar é entendida como garantia da qualidade de ensino. Segundo Laval (2019), essa ideologia aprimorou-se com Ronald Reagan, que foi presidente dos Estados Unidos entre 1981 e 1989. Em sua campanha eleitoral, Reagan convenceu a população de que a escola não poderia pertencer ao domínio público, e que sua regulamentação legislativa não permitia a melhoria do processo educacional, portanto era necessário extinguir o departamento nacional de educação e descentralizar as regulações burocráticas e sindicais do ensino. Com essa desobrigação do Estado, os repasses às escolas públicas seriam diminuídos e as famílias receberiam uma “bolsa”, chamada por ele de *voucher*, com a qual poderiam escolher em qual escola privada matriculariam seus estudantes e, por consequência, qual instituição atenderia melhor a demanda mercadológica de acordo com o enquadramento imposto pelo sistema econômico e político. Com essa possibilidade de escolha pelas famílias, a competitividade entre as escolas estimularia a melhora da educação, uma vez que as escolas menos procuradas investiriam em melhorias tanto no quadro de funcionários, quanto de modelo educativo, visando ofertar o saber adequado à demanda exigida.

Com isso se pretendia promover “uma dinâmica de escolha, isto é, uma concorrência o mais livre possível entre produtos de valor diferente”. [...] O “sistema educacional centralizado e burocratizado” tem de ser substituído por um ensino pluralista e diversificado, em que cada aluno tenha a possibilidade de progredir a seu ritmo no caminho que ele próprio terá escolhido (LAVAL, 2019, p. 123).

Então, diante de tantos defeitos apontados ao modelo educacional, o neoliberalismo constrói um enquadramento que leva à sociedade concluir que o sistema educacional precisa se aproximar às lógicas de mercado, começando pela descentralização das instituições. Essa lógica se dissemina por todo mundo, chegando em vários países, inclusive no Brasil.

Se a escola então é vista como uma empresa, tudo o que diz respeito a ela é enquadrado na linguagem comercial. Cada vez mais, competitividade, oferta e demanda penetram no discurso e na prática educacional, sendo a demanda o principal fator da política educacional. É ela que vai direcionar quais rumos a escola deverá seguir, e quais necessidades deverá atender.

A forma com que a atual modernização da escola tem sido feita também diminui, progressivamente, os limites entre público e privado, nos quais o dinheiro investido em educação tem sido discurso de investimento que visa rentabilidade, ou seja, a educação é um negócio, o saber se torna matéria-prima para o comércio, o dinheiro e o poder. Os materiais didáticos se tornam ferramentas para a formação de recursos e capital humanos. Por estar no interior de uma economia de mercado, as empresas “parceiras” consideram os estudantes sujeitos a serem formados consumidores desde a fase inicial da escolarização até os últimos

anos da vida escolar. A escola pública torna-se assim alvo de políticas descompromissadas com o desenvolvimento crítico, cognitivo, social e intelectual dos estudantes, visto que o conhecimento é voltado para determinada área comercial e se tornando mercadoria.

## 1.2 As Formas de Mercadorização da Educação

De acordo com Laval (2019), a mercadorização da educação pode ser interpretada de várias formas. Com o objetivo de fornecer mão de obra adequada às demandas do sistema econômico, ela valida suas novas estruturas curriculares e pedagógicas atendendo à pressão da lógica de mercado. O que parece benéfico é alertado pelo autor como investida empresarial, ou seja, para além da mercadorização de currículo, ainda há outras formas que abrangem os vários segmentos escolares, e uma delas é o *marketing* escolar.

Com base em seus estudos, Laval (2019) sugere três tipos de marketing escolar: o marketing para a escola, cujos estudantes e suas famílias, ao verem determinadas propagandas de objetos, jogos e softwares que “prometem” auxiliar no processo de aprendizagem, fazem a aquisição dos mesmos. O marketing na escola, considerado o fenômeno mais recente, “no qual se pratica formas de patrocínio, publicidade e vendas na própria escola” (LAVAL, 2019, p. 130), e o marketing da escola, nele as escolas tendem a agir como empresas, estabelecendo uma concorrência entre si, além de comprar e vender instituições.

A partir desse cenário, o autor evidencia dois fenômenos importantes: o primeiro se destaca pela iniciativa de empresas que entram no setor educacional tanto para fazer publicidade quanto para vender produtos; o segundo considera a escola uma empresa que produz mercadoria específica, ou seja, recursos e conteúdos de ensino se tornam produtos que beneficiam a concorrência entre instituições escolares.

Quando cada vez mais produtos educativos entram no mercado, quando as escolas tendem a se transformar em empresas concorrentes, há uma comercialização da atividade educacional. É desnecessário dizer que esses fenômenos se relacionam de muitas maneiras, na maneira que, no geral, são regidos pela tendência a não haver nenhuma atividade, nenhum espaço e nenhuma instituição que escape da integração ao capitalismo (LAVAL, 2019, p. 131).

Com a regência da lógica de mercado na escola e a ideologia generalizada de comércio, a autonomia da atividade educativa fica comprometida porque sempre deve atender a alguma demanda exigida. “Enquanto ‘bem de consumo’ a escola se torna despesa, enquanto ‘bem de

investimento' ela é e será objeto de gastos cada vez maiores por parte das empresas, famílias, dos Estados, tendo em vista um aumento do rendimento futuro" (LAVAL, 2019, p. 131).

Nessa vertente mercadológica, a despesa com ensino é comparada à indústria de produção de massa. Segundo Laval (2019), as despesas públicas com educação chegam a alcançar volumes percentuais que variam entre vinte e trinta por cento na educação básica, valores que, para alguns países, representa parte considerável do orçamento público, reforçando a ideia de que investimentos privados se fazem necessários para apoiar os gastos e aumentar a qualidade, facilitando a "parceria" com empresas que alegam se preocupar com a educação e, simultaneamente, querem orientar as estratégias de ensino, controlando, gestando e criando mercados educacionais em um sistema específico de empréstimos e incentivos fiscais.

Essa ideologia mercadológica na escola não é uma iniciativa atual, segundo Laval (2019, p. 133):

Ela faz parte de um processo de liberalização do intercâmbio comercial e do desenvolvimento de novas tecnologias de informação e comunicação que vem acontecendo em todo o mundo. A grande tendência do período que estamos vivendo é a competição mais direta dos sistemas educacionais nacionais em um mercado global. [...] Segundo essa concepção, a instituição escolar de Estado deve ser, se não joga de vez na lixeira da história, ao menos dividida de acordo com a rentabilidade dos segmentos que a compõem.

O estímulo à criação do sistema de escolas privadas é a forma mais real do mercado de ensino. O neoliberalismo tem, como um de seus objetivos, trazer redução de gastos com a educação ao orçamento público, seja compartilhando a gestão escolar de escolas existentes, seja oferecendo isenção fiscal às empresas que pretendem fundar sua própria instituição de ensino.

Os modelos educacionais que acompanham essas empresas parceiras são focados no desenvolvimento de mentalidades de consumo de conteúdo, ou seja, conteúdos enquadrados enquanto rentáveis para a ascensão social e profissional, culminando na valorização de uns em detrimento de outros, cujas formas de aprendizagem adquirem sistemas mecânicos, de compreensão parcial com culto à eficiência e à rapidez, características do mercado capitalista para a formação de capital humano visando o alto rendimento de empregados para a produção em massa.

O discurso pedagógico que alega a necessidade da introdução de novas tecnologias atrai empresas do segmento de informática, que afirmam garantir aprendizagem e formação tecnológica a partir da aquisição e utilização de seus softwares.

A informática e a internet não são vistas como objetos técnicos que devem ser estudados e compreendidos, ou como ferramentas suplementares úteis à aprendizagem, mas como alavancas ‘revolucionárias’ que permitirão mudar radicalmente a escola e a pedagogia. Apostas comerciais e métodos pedagógicos se enredam de uma forma nunca vista (LAVAL, 2019, p. 143- 144).

Nesse sentido, a identidade do professor se fragiliza ainda mais, visto que, além de ter a responsabilidade de garantir a aprendizagem do aluno, ele precisa utilizar de ferramentas tecnológicas e oferecer suporte técnico.

O papel do professor não é mais transmitir conhecimentos, mas motivar, orientar e avaliar. Ele se tornou ‘coach’ e ‘pesquisador’. Os *educational leaders* à frente das escolas, formados em gestão privada, se dedicarão a introduzir essa guinada no modelo pedagógico e promover a difusão das novas tecnologias na nova ‘organização educadora’ (LAVAL, 2019, p. 144).

Ao observar a participação do professor nesse processo, nota-se que ele perde sua identidade e passa a adquirir a função de orientar o uso dos softwares e das tecnologias, sendo os materiais de informática as novas máquinas de ensinar. Com isso, a escola produz uma prática mais rentável e os alunos constroem o próprio saber.

A comercialização do espaço escolar é um dos aspectos mais significativos da abolição das fronteiras entre a escola e a sociedade de mercado, da liquefação progressiva dos quadros mentais e ideológicos que durante muito tempo fizeram com que a publicidade e educação, lógica comercial e ensino, se parecessem, se não antinômicos, ao menos muito estranhos um ao outro (LAVAL, 2019, p. 149).

O ideal puro e desinteressado do saber se torna desnecessário e cede lugar à parceria com a publicidade. Tal enquadramento, de uma nova forma de saber, é tão impositivo que as resistências a ele se enfraquecem progressivamente uma vez que, sob o pretexto de modernização e aproximação dos jovens pela publicidade, os órgãos nacionais de educação admitem a comercialização da escola.

Os principais motivos dessa colonização são, indiscutivelmente, comerciais para as empresas e, muitas vezes, financeiros para a escola que admite a presença de empresas e publicidade em seu espaço. Também devemos nos perguntar que concepção educacional subjacente [...] comanda a introdução de marcas e mercadorias no espaço escolar (LAVAL, 2019, p. 149).

Existem dois enquadramentos muito fortalecidos no sistema educacional atual. O primeiro é com relação à consideração dos benefícios da publicidade enquanto única solução para a melhoria da educação, o que impede o surgimento de outra via para a situação da escola na atualidade. O segundo propaga que a instituição escolar é desinteressante e não passa de um

local de socialização cujos educadores devem recorrer a recursos tecnológicos por serem mais lúdicos do que a leitura, que recebe um enquadramento de prática tediosa.

Laval (2019) cita a experiência estadunidense de marketing dirigido às escolas:

Interessadas em atrair a atenção dos jovens consumidores, todas as grandes empresas criam campanhas de marketing dirigidas à escola. Por contrato, empresas de bebidas ou alimentos (em geral fabricantes de *junk food*, causadora de obesidade) têm exclusividade para comercializar produtos nos estabelecimentos escolares. As escolas estadunidenses foram, assim, o último campo de batalha da guerra geral entre a Coke, a Pepsi e a Dr. Pepper (LAVAL, 2019, p. 151).

Esse fenômeno chegou a uma proporção tão abrangente nos Estados Unidos que a corrida publicitária às escolas foi considerada venda de alunos, na qual as escolas com um número considerável de matrículas passaram a ser mais visadas para divulgação das empresas. Em troca de recursos pedagógicos, computadores, móveis e infraestrutura, as instituições cedem espaços para propagandas.

Na França, a publicidade também entra nas instituições escolares através de variadas estratégias: jornais estudantis, atividades esportivas, gincanas, viagens e locação de espaço externo, como por exemplo, o muro das escolas, para a divulgação de empresas e produtos.

Para regulamentar a publicidade na escola e tornar natural mais essa estratégia neoliberal, o governo francês confere ludicidade à mesma, cujo papel fundamental considera-la um valor agregado com o argumento de que as estratégias do marketing inseridas na educação transformam o processo educacional tornando as horas letivas menos duradouras, as atividades pedagógicas mais leves e as aulas mais divertidas.

Laval (2019) também considera que a educação neoliberal recebe alguns contornos curiosos por todo o mundo, com a inserção de publicidade de marcas empresariais e alimentícias controversas à sua identidade: a Coca-Cola com proposta pedagógica incentivando valores esportivos; o McDonald's oferece lancheiras com instruções sobre geografia; a empresa de Chocolates M&M's distribuem confeitos com cartilhas matemáticas; e companhias petrolíferas distribuem filmes pedagógicos sobre as belezas naturais dos espaços em que possuem licença de extração.

Em 2011, no Brasil, precisamente no estado de Alagoas o governador sancionou a Lei n.º 7.288, que dispõe sobre empresas patrocinadoras de escolas públicas, e autoriza a inscrição do nome ou marca de empresas patrocinadoras nos uniformes de alunos da rede estadual de educação básica do estado. Em seus artigos 2º e 3º a referida legislação referenda que:

**Art. 2º** Para efeito desta Lei considerar-se-á empresa patrocinadora de escola pública estadual aquela que, de maneira cumulativa e gratuitamente:

I - responsabilizar-se pela confecção e fornecimento do uniforme adotado pela escola pública aos alunos regularmente matriculados;

II - comprometer-se a fazer, periodicamente, obra ou serviço para a escola pública; e

III - fornecer mobiliário e material escolar.

**Art. 3º** A empresa patrocinadora de escola pública estadual terá exclusividade à inscrição de seu nome ou marca no uniforme respectivo, durante o período do patrocínio.

Parágrafo único. É vedado o patrocínio de empresas que tenham por finalidade a produção ou comercialização de álcool e fumo (ALAGOAS, 2011, sem página).

Conforme se percebe no exposto acima, o governo de Alagoas concede, em caráter de lei, autorização para quaisquer empresas, com exceção daquelas ligadas à produção e comercialização de álcool e fumo, intervir no contexto escolar a fim de contribuir com diferentes demandas. Assim, a escola se torna uma mercadoria e quem paga melhor pode vincular sua empresa à instituição: os estudantes uniformizados fazem a publicidade e o setor privado estabelece seu espaço de domínio e intervenção.

Em Minas Gerais, a política educacional neoliberal inseriu na vivência escolar programas e modelos pedagógicos que são supervisionados e construídos, em sua maior notoriedade, pelo Itaú Unibanco, Instituto Natura e Sebrae. O modelo de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) é subsidiado pelo Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), que é uma Organização Social (OS), autointitulada sem fins lucrativos, e que também possui parceria com os órgãos privados já relatados.

O Ensino Médio brasileiro reúne um número de 7,8 milhões de matrículas conforme dados do Censo Escolar 2021. Em Minas Gerais esse número é de 692.668 estudantes regularmente matriculados, nas 3219 escolas de Ensino Médio, destes 97 mil estudantes estão no modelo de Educação Integral, contabilizando 601 escolas em 344 municípios mineiros. (INEP, 2021).

O critério de seleção para integrar o grupo de escolas com o EMTI não é divulgado pelo Estado de Minas Gerais, nesse contexto, cabe à Secretaria de Estado de Educação a indicação da instituição escolar que será contemplada com o Modelo de Ensino Médio em Tempo Integral. A partir dessa indicação, todos os estudantes matriculados no primeiro ano do ensino médio estarão cursando esse regime, sem opção de escolha para a modalidade regular, ou seja, obrigatoriamente deverá cumprir a carga horária integral (manhã e tarde).

A perspectiva do Estado é expandir o modelo até que todas as escolas sejam contempladas. Inicialmente, no ano de 2019, 100 escolas compunham o grupo de instituições com Ensino Médio em Tempo Integral, gradativamente, esse número ampliou passando para

391 escolas no ano de 2020. Com a pandemia houve uma pausa nessa expansão no ano de 2021 e, em 2022, o número de instituições contempladas saltou para 601.

A implementação do Ensino Médio em Tempo Integral não faz uma consulta prévia à escola e tampouco à comunidade. Conforme dito, a Secretaria de Estado de Educação executa o cumprimento de metas de ampliação sem considerar a demanda de cada realidade escolar. Em sua maioria, jovens de escola pública usam o contra-turno para frequentarem cursos de línguas e informática, ou para iniciarem formal e informalmente no mercado de trabalho, participar de programas de incentivo ao trabalho da juventude, como é o caso do Jovem-Aprendiz, e ainda, contribuírem com o trabalho doméstico, seja cuidando da casa ou de irmãos mais novos, para que os familiares possam cumprir a jornada de trabalho.

Não houve, por parte do Governo do Estado de Minas Gerais, uma consulta pública aos municípios e escolas sobre a necessidade de se implementar uma rotina escolar com uma extensão significativa da carga horária a ser cumprida pelos estudantes e, embora as escolas e famílias manifestem interesse contrário, a modalidade de ensino é mantida.

Afirmando que a qualidade da educação se faz a partir da carga horária estendida e do atendimento às demandas mercadológicas, o ICE fundamenta o EMTI na ativação do jovem para o mercado de trabalho, cujas ações pedagógicas propostas no modelo ignoram a identidade dos jovens atendidos, promovendo uma prática inerte em que os estudantes devem cumprir as ações padronizadas que o modelo exige que sejam executadas para o alcance das metas que estão definidas nos materiais orientadores que a escola precisa seguir.

Enquanto uma política educacional que atende às demandas do capital, termos como a cooperação e a coparticipação ganham espaço e atendem à perspectiva neoliberal operacionalizando parte do currículo com estratégias que atendem à demanda de mercado.

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas organizações escolares, passa a ser visto não apenas como algo inserido na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como algo histórico e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (LOPES; CAPRIO, 2017, p. 12).

O que pode ser percebido nesse movimento de mercadização da escola é que o valor mercantil trouxe consequências ainda mais segregadoras incentivadas pela concorrência, nas quais o recrutamento social feito por famílias e escolas interfere na composição étnica e social das instituições de ensino, classificando as mesmas quanto ao número de parceiros que possui, bem como o modelo de ensino que utiliza.

A proposta de liberdade de escolha escolar se consolida como uma eficiente regulação do sistema de ensino, transformando-o em uma máquina de discriminação dos filhos das classes populares.

A desigualdade perante a escola não é fruto apenas de uma *seleção pela escola*, mas resultado das condições desiguais de *escolha da escola*. Conforme o tamanho dos recursos econômicos e culturais, a própria possibilidade de fazer escolhas, a capacidade que se pode chamar de estratégica, é desigualmente distribuída na população. Ao contrário do que diz a ideologia do mercado, não há nem formação homogênea das preferências nem igualdade dos recursos necessários para fazer escolhas racionais conforme o grupo social. Essa fabricação das escolhas é socialmente determinada (LAVAl, 2019, p. 180).

Na Inglaterra, esse sistema resultou em uma pesquisa<sup>3</sup> que identifica vários micromercados locais no país, destacando três grandes tipos de “escolhedores”: os privilegiados, os semi-privilegiados e os desinteressados. Os privilegiados possuem capacidade econômica, intelectual e social para fomentar suas escolhas, portanto, pertencem às classes sociais favorecidas; os semi-privilegiados são conscientes da necessidade de escolha, mas não dispõem de conhecimento e recursos econômicos para fazê-la; e os desinteressados não conseguem interpretar a lógica da escolha, eles almejam uma boa escola para seus filhos, mas são sujeitos pertencentes à classe trabalhadora, cuja falta de recursos econômicos, o distanciamento social e a localização de suas moradias induzem a uma não escolha que culmina na predileção de uma escola mais próxima a sua residência.

A política da livre escolha escolar, pela desigualdade cada vez maior que gera nas condições concretas de ensino, exprime e ao mesmo tempo reforça a lógica social que separa ganhadores de perdedores, obriga a entrar no jogo e escolher, organiza a dinâmica de distanciamento dos grupos um em relação ao outro. Esse universo de concorrência tem o efeito objetivo de favorecer ainda mais os que já possuem as melhores condições econômicas, sociais e culturais, por isso podem escolher e ser escolhidos pelos estabelecimentos de maior prestígio; portanto, tem o efeito de funcionar nesses tempos de individualismo triunfante e massificação escolar como um sistema de diferenciação e exclusão legítima, isto é, como um mecanismo suplementar de reprodução de classes particularmente temível (LAVAl, 2019, p. 180).

A partir desta reflexão, Laval considera que a livre escolha se torna uma obrigação de escolher, uma escolha sob coerção, em um cenário de recrutamento escolar com situações desiguais de ensino e socialização, cuja politização coletiva de necessidade e direitos é impedida pela privatização dos interesses.

---

<sup>3</sup> Pesquisa de Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball e Richard Bowe, utilizada por Laval para analisar o modelo de “cliente escolares” no sistema educacional inglês. Sendo a fonte utilizada pelo autor: Sharon Gewirtz, Stephen J. Ball e Richard Bowe, *Markets, Choice and Equity in Education* (Buckingham, Open University Press, 1995).



Deveríamos concluir, então, que o *mercado de ensino* é na realidade um dispositivo social oficioso de autosseleção que, por trás da argumentação falaciosa da racionalidade do interesse próprio, propicia a seleção social e étnica dos alunos em sociedades hierarquizadoras que se caracterizam por ter uma escola de massa e valores que impedem uma segregação oficial escancarada (LAVAL, 2019, p. 187).

A construção da lógica de mercado no contexto escolar recebe o enquadramento de estratégia igualitária e eficiente, mascarando que a mudança traz consigo uma burocratização do ensino sem o interesse de eliminar o controle de métodos e conteúdos padronizados em uma administração cada vez mais autoritária e centralizadora em nome da eficiência, da democratização e da restauração da moral da escola. Na Inglaterra, esse método exige que as escolas cumpram metas, sob o discurso de punição ou recompensa pela eficiência.

Nos Estados Unidos, algumas estratégias de autonomia visam o controle dos professores pela gestão da escola, conferindo aos gestores progressões salariais e de carreira sempre que identificar, corrigir ou dispensar professores que não seguem à risca as estratégias do modelo em prática, ou cujas metas não são atingidas por eles.

A educação passou a ser compreendida como algo espontâneo e inato ao ser humano e de olhar para o sujeito e natureza. Passou a ser vista como importante ferramenta para formar cidadãos como trabalhadores, adaptados aos valores e às formas de organização social do novo modelo cultural importado dos Estados Unidos (NETO; CAMPOS, 2017, p.10995).

A eficiência da lógica neoliberal de mercado nas escolas não está no enquadramento que configura sua verdadeira prática. Escondida no discurso de benefícios, ela traz consigo uma estratégia renovada de reproduzir as desigualdades sociais através de seus efeitos segregadores. É evidente que o objetivo político do neoliberalismo é transformar a escola em uma máquina eficiente a serviço da competitividade econômica, com critérios de avaliação e gestão escolar que objetivam a produtividade pedagógica como um valor agregado ao currículo da instituição.

Nesse contexto de omissão da realidade, a reorganização escolar reproduz termos e proposições que remetem a discursos democráticos: gestão participativa, autonomia de escolha, envolvimento da comunidade escolar são alguns dos discursos utilizados com o intuito de manter o enquadramento político conferido desde o início do projeto neoliberal. Com metas pré-estabelecidas, manuais e modelos definidos e comunidade alienada, o discurso é aceito e defendido pela sociedade.

À primeira vista é possível achar que educação e cidadania convergem no ideal neoliberal que se impõe sobre a educação. Porém, uma leitura mais crítica e aguçada

permite inferir que esses documentos enfatizam a importância da educação como ferramenta para o desenvolvimento do mercado de trabalho e o progresso da economia; defendem a qualidade da educação para que os alunos aprendam as competências necessárias para o mercado; clamam pela igualdade visando atingir as metas colocadas pelos próprios órgãos internacionais por meio de resultados obtidos em avaliações globais, mas defendem a meritocracia e o reconhecimento; decorrente disso, continuam falando em criar cada vez mais sistemas de avaliação; discursam sobre autonomia e participação da sociedade, mas não questionam o formato da escola tradicional (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10996-10997).

Já consolidado na França, o modelo de escola neoliberal se mostrou um processo com muitas contradições à medida que progride. Para Laval (2019), existem dois tipos de contradição mais evidentes: um tipo ligado ao sistema econômico, e outro que se vincula à cultura e os valores que sustentam a instituição.

Querem transformar a escola numa organização eficiente, a serviço da economia, pressupõe admitir a necessidade e a importância dos investimentos em educação para que não sejam confundidos como despesas improdutivas. Se, ao mesmo tempo, por uma aplicação dogmática do liberalismo, todas as despesas do Estado forem consideradas improdutivas e a primeira das prioridades for diminuir a ação pública e dar preferência à despesa e ao consumo privados, a lógica do “capital humano” que justifica tanto o crescimento quanto a dependência dos sistemas educacionais não terão mais sentido (LAVAL, 2019, p. 279).

Embora as noções de mercado, competitividade e marketing visem a educação regida pela economia e a incapacidade cultural e crítica dos estudantes, “é um equívoco dizer que o discurso dominante venceu e que a escola está a serviço da economia capitalista” (*Ibidem*, p. 280), uma vez que o modelo mercadológico de escola passou por algumas limitações sociais e financeiras em países como os Estados Unidos, no qual empresas “parceiras” revelaram dificuldades enfrentadas pela resistência de professores e categorias da população, uma vez que o discurso de mudança inevitável não foi suficiente para a adesão de todos os personagens da instituição escolar.

O sistema capitalista, por mais grandioso que parece ser, representa, apenas, um sistema de produção e troca que é incapaz de dominar o mundo cultural e social, gerir seus conflitos e administrar suas contradições. Impondo uma imagem de sucesso, o capitalismo tenta regular, normatizar e controlar todos os seguimentos da sociedade segundo seus próprios imperativos, mas a maioria de suas ações culmina em tensão, resistência e muitos conflitos.

Para provar essa incapacidade, basta considerarmos o crescimento da burocracia nos últimos dois séculos, o aumento do número de instituições de socialização de compensação, a proliferação das formas de educação, controle e regulação que acompanham a expansão do capitalismo, corrigem suas dinâmicas espontâneas e contrabalançam “artificialmente” a destruição das formas mais antigas de normatividade social (LAVAL, 2019, p. 281).

Na verdade, o capitalismo não considerou a pluralidade das esferas sociais, cujas estruturas de socialização não são únicas e não produzem grupos sociais homogêneos. Um país não possui, em toda sua extensão territorial, as mesmas construções sobre normas, valores, ideais e razões. Mas, mesmo diante de todas essas colocações, o capitalismo ainda é dominante e, através do modelo neoliberal, age na estrutura ideológica da escola.

A transformação da instituição escolar em um aparelho de socialização submetido ao espírito do capitalismo moderno, cujo objetivo é formar as jovens gerações segundo as formas de ser, pensar e fazer exigidas pela sociedade de mercado, é uma tarefa no mínimo difícil. Mesmo do ponto de vista do “decisores”, a coisa é mais complexa do que parece indicar sua fria racionalidade. Se é para ser “eficiente”, e se deve *realmente* preparar os jovens para a eficácia produtiva, a escola os prepararia melhor se não fizesse isso de forma direta (LAVAL, 2019, p. 282).

Laval (2019) acredita e defende, com base em suas pesquisas, que a educação, ao oferecer aos estudantes desenvolvimento intelectual e compreensão de conteúdos, contribui para uma aprendizagem ampla, crítica e fundamentada em aspectos filosóficos, científicos, sociais e políticos, uma vez que a escola “[...] é a única capaz de inserir a grande massa jovem na cultura escrita e acadêmica” (p. 282).

Acredito que nessas colocações do autor está uma das explicações do anseio do neoliberalismo sobre as escolas: formar desde o início da idade escolar, indivíduos com ideais neoliberais tão enraizados que não saberão desvincular-se dessa ideologia. Desde o aprendizado escolar até a convivência na escola, tudo regido pelo modelo educacional criado e financiado pelo neoliberalismo, acrescido do incentivo precoce para o ensino profissionalizante.

A política de emprego arremata a estratégia com a rápida inserção dos menos qualificados no mercado por meio de medidas de alívio fiscal ou fim dos subsídios aos *emplois-jeunes*. Por trás do apelo ritual à valorização do ensino profissionalizante, aparentemente há uma tentativa de reduzir o tempo de estudos dos jovens da maior parte da classe trabalhadora, o que permitiria reduzir as despesas com educação e “sair na baixa” da anomia que aflige certo número de escolas (LAVAL, 2019, p. 284).

Através dessa estratégia, o mercado de trabalho recebe mão de obra com alguma qualificação, mesmo sendo qualificação técnica. Os filhos das classes trabalhadoras tendem a ingressar nesses cursos com a promessa de rápida inserção em emprego. Não há preocupação em elevar o nível cultural e crítico desses jovens, muito pelo contrário, é conveniente a alienação que se desenvolve desde os anos iniciais, a partir da prerrogativa do homem feito para o trabalho e nada além desta possibilidade.

Os empregadores, em geral, não têm interesse de diminuir o nível de qualificação da mão de obra. Ao contrário, é mais interessante para eles contratar jovens diplomados, mas sub-remunerados em relação aos postos para os quais são formados, mesmo com a promessa de que vão “subir” ao longo da vida [...] O objetivo de elevar o “capital humano” não foi abandonado, mas depende de uma mudança no “paradigma” educacional: é nesse sentido que a escola neoliberal constitui um modelo singular. Ela não é apenas uma escola pública enfraquecida e empobrecida: ela é isso também, mas é principalmente *diferente*, pensada como diferente (LAVAL, 2019, p. 287).

Essa alteração do sistema educacional objetiva a eficiência e a produção do capital humano, tanto nos meios quanto nos fins da escola, sendo a mesma um dos recursos para o reforço da competitividade, cuja ideia dominante é combater o analfabetismo e a evasão escolar para transmitir a cultura neoliberal de vida, sociedade e trabalho, este último, em sintonia com as necessidades das empresas. Então, a partir dessa iniciativa, surge o discurso de uma educação enquanto processo ao longo da vida; a defesa da flexibilização da relação pedagógica vinculada às necessidades das empresas e a aquisição de um kit cultural com base na empregabilidade.

O sistema escolar é obrigado a subordinar seus valores culturais à lógica do valor econômico, e a concorrência entre escolas obriga todos os seus personagens, em especial pais, alunos e professores, a participarem da estrutura de concorrência, uma vez que o ato de concorrer é que movimenta a ideologia neoliberal. É ofertado aos estudantes uma atividade educadora a partir do interesse, da demanda dos mesmos, e de suas próprias concepções de realidade, ressaltando que essa noção de realidade vem sendo construída desde o início dos anos escolares a partir do ‘kit cultural de empregabilidade’, que direciona a compreensão do indivíduo com base no mercado econômico e nas suas intenções de trabalho.

Assim, o professor é obrigado a trabalhar de acordo com a demanda trazida pelos alunos, se tornando facilitador de aprendizagens ou até o responsável por organizar o tempo e o espaço daquele determinado conteúdo.

À noção de necessidade do aluno corresponde o conceito corolário de um “serviço” que se presta a cada aluno e responde a uma necessidade específica. Esse esquema, adequado ao contexto econômico liberal, transforma a escolaridade numa espécie de *self-service* em que o aluno apresenta uma “demanda” pessoal e o professor responde com uma “oferta personalizada” [...]. Tem como principais características a primazia da demanda sobre a oferta de educação, o valor prático dos conhecimentos, a crítica à educação livresca [...], a adaptação às funções profissionais, a definição de um ideal humano focado no trabalho e no interesse pessoal (LAVAL, 2019, p. 293-294).

A democratização defendida pela ideologia neoliberal não é entendida como a necessidade de integração dos estudantes das classes menos favorecidas no universo dos saberes, ao contrário, entende-se por democratização o ato de fomentar as competências operacionais mercadológicas que pertencem ao destino profissional dessa criança, a partir da

formação de um capital humano que atenderá o mercado econômico ao qual a família já pertence.

Conclui-se, portanto, que o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos (LOPES; CAPRIO, 2017, p. 03).

No modelo escolar estadunidense, esse direcionamento acontece de forma mais evidente. Segundo Laval (2019, p. 294):

Ele tende a funcionar como um *shopping center* no qual a educação secundária é mais uma experiência de consumo numa sociedade de abundância. Em vez de se incumbir dos alunos com critérios acadêmicos exigentes, a escola média estadunidense parte de uma lógica de demanda segundo a qual cada aluno deve encontrar o tema, a disciplina, o curso que lhe convém. A diversidade é promovida a dogma no próprio percurso escolar. Em certas escolas secundárias, o número de cursos disponíveis pode chegar a várias centenas, e os alunos e as famílias têm enorme dificuldade para escolher entre eles.

Essa proposta de escola modernizada pretende atender o sistema econômico em todas as suas necessidades: a escola com modelo de empresa, cujo foco é a produção de indivíduos para o trabalho e para o rendimento; a escola enquanto produtora de produtos para o consumo, se tornando um centro comercial; e a escola com princípios de publicidade, na escola e da escola, na qual marketing e patrocínio da escola induzem os produtos à realidade do possível jovem consumidor.

O modelo de escola proposto age a partir de um código de desempenho, buscando o alcance de metas e competências de acordo com a lógica de produção, cujas regras de produtividade impostas organizam a produção de capital humano, ou seja, a valorização do ensino aprendizagem deixa de considerar o desenvolvimento social, humano e educacional do estudante, reduzindo o saber às habilidades e competências conteudistas.

Os conflitos que estão em jogo na escola não apenas uma parcela de uma crise mais geral da política e da cidadania no capitalismo global. As oscilações desregradadas dos discursos oficiais são apenas parte visível de um abalo sísmico de proporções muito maiores. [...] A perda de sentido da escola e do saber capitalistas, nas quais a lógica predominante traz em si a destruição do vínculo social em geral e do vínculo educacional em particular (LAVAl, 2019, p. 300- 301).

As mudanças no sistema educacional, propostas pelo neoliberalismo, devem ser compreendidas como o produto da transformação capitalista da sociedade e, por isso, devem ser combatidas, afinal, “[...] são os fundamentos dessa forma de sociedade que devemos

começar a questionar para definir e propor as políticas, as instituições, as normas e os saberes capazes de contrabalançar essas tendências de longa duração” (LAVAL, 2019, p. 305).

A obra de Laval não propõe um programa para a educação, seu objetivo é analisar o neoliberalismo que já perdeu sua eficácia em escolas da França e dos Estados Unidos, deixando uma devastação de desigualdade. Segundo o autor, aproximar a escola da economia, modernizar a escola, alterar suas finalidades, impor o argumento do emprego para propagar a competição, manipular o objetivo da democratização e usar jovens para garantir o capital humano, fazem parte de uma ação, um enquadramento, que objetiva reduzir cultura e educação em nome da globalização e das regras de comércio e produção corroendo a escola sob a vertente utilitarista e transformando a educação em formadora de indivíduos que deverão combater na guerra econômica neoliberal.

### **1.3 Judith Butler e a Escola: A Violência Ética e os Enquadramentos Sociais Neoliberais no Ataque às Escolas e na Desvalorização do Professor**

Judith Butler é uma autora norte-americana cujas obras abordam temas sobre sexualidade, política e filosofia. Em *Quadros de Guerra*, a autora utiliza os termos *quadros e enquadramentos* para explicar a estratégia de controlar e direcionar a interpretação dos indivíduos perante determinados fatos. Tendo em vista esta concepção, utilizo da teoria para compreender como as estratégias neoliberais na educação configuram e restringem a interpretação sobre o novo modelo de escola.

A ontologia do ser é antes uma ontologia social, a qual é produzida nas relações de poder. Como afirma Butler (2018, p. 15), “[...] ser um corpo é estar exposto a uma modelagem e a uma forma social, e isso é o que faz da ontologia do corpo uma ontologia social”. Sua constituição o torna vulnerável, uma vez que as relações sociais o colocam entregue a outros seres, às normas, organizações pessoais e estratégias políticas, forças essas que são articuladas social e politicamente dentro de padrões éticos e normativos que se desenvolvem historicamente a fim de aumentar a precariedade de alguns indivíduos, e fortalecer o poder de outros.

Para que a vida de um sujeito seja considerada vida, ela precisa ser identificada como tal a partir de uma série de enquadramentos e normas pré-estabelecidos. Neste aspecto, os quadros e enquadramentos analisados pela autora são compreendidos tal qual o método utilizado na fotografia cuja finalidade é de “trabalhar com molduras que restringem e ao mesmo tempo configuram o olhar” (BUTLER, 2018, p. 5). Essas molduras promovem um enquadramento seletivo delimitando o espaço de percepção, significando quais vidas importam

mais. O fluxo de inteligibilidade que rege a classificação das vidas enquanto mais ou menos importantes é regido, na esfera pública, pelo poder, no qual os dispositivos que governam são quem definem a exclusão e a regulação das vidas.

O enquadramento configurado a um determinado fato estabelece e controla as interpretações sobre ele, sendo que a aplicação desses termos só é possível porque parte de uma organização e de um controle político. Portanto, o reconhecimento da escola e de seus sujeitos são oriundos de interpretações que o Estado configura sobre ambos.

Se o reconhecimento caracteriza um ato, uma prática ou mesmo uma cena entre sujeitos, então a “condição de ser reconhecido” caracteriza as condições mais gerais que preparam ou modelam um sujeito para o reconhecimento – os termos, as convenções e as normas gerais “atuam” do seu próprio modo, moldando um ser vivo em um sujeito reconhecível, embora não sem falibilidade ou, na verdade, resultados não previstos (BUTLER, 2018, p. 19).

Por isso, pode-se analisar dois conceitos que orientam esses enquadramentos: reconhecimento e apreensão. Reconhecer uma vida é pensá-la dentro de normas sociais que atribuem uma identidade aceitável de acordo com os padrões éticos que normatizam a condição de ser reconhecido, que modelam o sujeito para o reconhecimento. Apreender uma vida é considerado menos preciso, mas enquanto uma forma de conhecimento associa-se com o sentir e o perceber, facilitado pelas normas do reconhecimento.

Se uma vida é produzida de acordo com as normas pelas quais a vida é reconhecida, isso não significa nem que tudo que concerne uma vida seja produzido de acordo com essas normas nem que devamos rejeitar a ideia de que há um resto de vida – suspenso e espectral – que ilustra e perturba cada instância normativa da vida (BUTLER, 2018, p. 22).

Todo reconhecimento está subordinado às condições normativas que precedem nossa consciência humana, ou seja, são precondições que existem antes mesmo do nosso nascimento. As condições de reconhecimento dos sujeitos são precedidas do ato de ser reconhecido, que é uma ação controlada e enquadrada pela intencionalidade da política dominante. A autora deixa claro que tal ação é controladora e facilitadora, indutora e determinadora, mas, por mais eficaz que seja, ainda não abrange completamente nossas próprias interpretações quando oportunizamos apreender uma determinada vida, classe ou categoria.

A norma fornece enquadramentos que são utilizados para configurar o que pode ser considerado uma vida, e o que não pode ser considerado uma vida, quais vidas são passíveis de luto e quais não são, quais vidas são dignas de serem vividas, quais vidas realmente importam, bem como definem quais mortes são dolorosas e quais não são. Um soldado, combatendo em

uma guerra, cuja razão é posse de território, por exemplo, que executa vidas inocentes em busca de um ideal político e ambicioso é tido como herói quando é morto. Por que a morte deste soldado é considerada mais válida do que a morte de um morador de rua, que se encontra à margem da dignidade humana, sem condições básicas de sobrevivência? A forma com a qual se dá este enquadramento favorece essa interpretação. A vida do morador de rua é menos vida quando comparada à vida de um soldado que morreu em batalha defendendo os ideais de seu país. A vida desse morador de rua não faz parte do enquadramento normativo que define o que é uma vida e, por isso, não tem significado social neste contexto.

Na verdade, a figura viva fora das normas da vida não somente se torna o problema com o qual a normatividade tem de lidar, mas parece ser aquilo que a normatividade está fadada a reproduzir: está vivo, mas não é uma vida. Situa-se fora do enquadramento fornecido pela norma, mas apenas como um duplo implacável cuja ontologia não pode ser assegurada, mas cujo estatuto de ser vivo está aberto à apreensão (BUTLER, 2018, p. 22).

A Escola, instituição que mais contribui com a construção da interpretação daquilo que escolhemos como sujeito, é parcial, ou seja, é construída pelo sistema neoliberal que enquadra a instituição como uma empresa, já constatado pelos estudos de Laval, como um sistema que destrói a escola, mas que, atualmente, é o enquadramento que traz o reconhecimento da mesma.

Assim, observa-se que há um movimento constante de ajustamento do sistema em crise (estrutural) voltado à sua própria reestruturação. No entanto, este modelo tem aprofundado suas contradições históricas e ampliado suas características perversas, fortalecidas e intensificadas ainda mais nos dias atuais. Por outro lado, a educação tem sido pautada não só para a manutenção desse sistema (estrutural) mas, para induzir possíveis melhorias para o próprio campo educacional (reestruturação), focando em resultados mais objetivos para os problemas inerentes à educação que não necessariamente implica na obtenção de qualidade (CARDOZO *et al.*, 2017, p. 13798).

Para que o discurso se propague, é necessária uma estratégia que garanta condições para uma reprodutibilidade de sucesso. O neoliberalismo, enquanto sistema político, age com estratégia inicial na escola por considerar que esse ambiente possui uma concentração de indivíduos heterogêneos que estão em processo de construção de aprendizagens. Nesse contexto, a reprodução do modelo de escola e sociedade de produção e competição recebe enquadramento de eficaz e adequado, se difundindo e consolidando na sociedade a fim de estabelecer sua hegemonia.

O enquadramento que busca conter, transmitir e determinar o que é visto (e algumas vezes, durante um período, consegue fazer exatamente isso) depende das condições



de reprodutibilidade para ter êxito. Essa própria reprodutibilidade, porém, demanda uma constante ruptura com o contexto, uma constante delimitação de novos contextos, o que significa que o “enquadramento” não é capaz de conter completamente o que transmite, e se rompe toda vez que tenta dar uma organização definitiva a seu conteúdo (BUTLER, 2018, p. 25-26).

As famílias e os estudantes, em sua maioria, que defendem um modelo empresarial de escola, não compreendem a ação política, uma vez que só tiveram acesso ao enquadramento oferecido pelas condições normativas reguladoras. Essas famílias não compreendem o processo em sua totalidade, não percebem, por exemplo, que o sistema educacional em questão visa a produção de capital humano adequado a uma determinada demanda, dificultando a educação crítica, filosófica, libertadora. A necessidade urgente de emprego não permite que as famílias assalariadas pensem para além da questão mercadológica, entendendo que é um benefício, ou seja, o melhor caminho para seus jovens. Então, por esse motivo, acredito que um dos objetivos desse sistema é, também, a manutenção da precariedade dessa classe social.

É necessário pensar quão frágil e complexo é o caráter dos vínculos sociais, contaminados pelas estratégias de enquadramento que delimitam a forma de interpretar a vida do outro, e a nossa própria vida, nos quais o reconhecimento das mesmas é necessário para que haja existência social. A posição e a construção do sujeito, bem como sua forma de se relacionar com o outro, são determinadas por esquemas normativos que precisam ser rompidos e reconfigurados pensando o corpo em seu aspecto de relacionalidade, enquanto corpo detentor de responsividade, que é vulnerável, sofre ações e está exposto. “Afirmar que uma vida é precária exige não apenas que a vida seja apreendida com uma vida, mas também que a precariedade seja um aspecto do que é apreendido no que está vivo” (BUTLER, 2018, p. 30).

Não há uma maneira inclusiva e igualitária de reconhecer a precariedade, a comoção a ela é produzida através de estruturas de enquadramento que, mais uma vez, induzem ao que é mais ou menos precário. É necessário pensar a precariedade num contexto de apreensão do caráter precário das vidas com uma oposição ética e política, reconhecendo a precariedade como uma condição compartilhada da vida humana.

A precariedade não está relacionada somente à pobreza, à marginalidade, à violência. A precariedade implica em viver socialmente, na dependência que temos uns dos outros, mesmo quando não os conhecemos. Somos dependentes dos sujeitos que atuam no poder público, dos prestadores de serviço, como por exemplo, do gari que recolhe o lixo que produzimos, do atendente que trabalha no comércio, dos policiais, médicos, e todos que compõem nossa rede de relacionalidade.

A precariedade implica viver socialmente, isto é, o fato de que a vida de alguém está sempre, de alguma forma, nas mãos do outro. Isso implica estarmos expostos não somente àqueles que conhecemos, mas também àqueles que não conhecemos, isto é, dependemos das pessoas que conhecemos, das que conhecemos superficialmente e das que desconhecemos totalmente (BUTLER, 2018, p. 31).

Pensar na dependência é pensar na implicação social da palavra. É uma dependência que vai além do afetivo, ela está ligada à alteridade, na relação social com o “nós” que não foi escolhido, com o “nós” que não foi reconhecido.

Nós não nascemos primeiro e em seguida nos tornamos precários; a precariedade é coincidente com o próprio nascimento (o nascimento é, por definição, precário), o que quer dizer que o fato de uma criança sobreviver ou não é importante, e que sua sobrevivência depende do que poderíamos chamar de uma rede social de ajuda (BUTLER, 2018, p. 32).

Pensar na vida precária é pensar a vida enquanto um processo condicionado desde a concepção, na qual o sujeito é dependente do que está fora de si mesmo, do outro e das forças de poder. Nesse contexto, pensar o papel de professores e estudantes em um modelo educacional que priva a autonomia do ensino/aprendizagem é pensar em quais ações de resistência o governo neoliberal pretende inibir. A precarização de saberes, que favorecem o pensamento crítico e o questionamento social no contexto da escola neoliberal, entrega à sociedade indivíduos formados e induzidos a concordar e defender que a forma se de fazer escola é submeter a mesma aos princípios de mercado, competitividade e valores capitalistas. A forma neoliberal de enquadramento dos saberes escolares induz os sujeitos à defesa da educação para a produção de mão de obra que atenda às demandas das empresas.

O reconhecimento da precariedade pela classe trabalhadora também é um enquadramento condicionado à mesma para que haja adesão e conformidade com as estratégias de transformação da escola. Torna-se importante ressaltar a intenção que o neoliberalismo configura ao Estado, construindo e reproduzindo o discurso de que ele é incapaz de gerir suas escolas públicas por falta de recursos financeiros, possibilitando assim a entrada de empresas “parceiras” para gerir o currículo e as estratégias de ensino-aprendizagem.

A perseguição a órgãos de representatividade, como sindicatos e movimentos sociais dificulta a luta em prol da mudança no sistema educacional. Na tentativa de reconhecimento dessas vidas, a manifestação de alguns movimentos sociais atua com o objetivo de romper o enquadramento e ressignificar os modos de reconhecimento desses sujeitos.

Esses enquadramentos são atuantes em situações de prisões e tortura, mas também nas políticas de imigração, de acordo com as quais determinadas vidas são percebidas

como vidas, ao passo que outras, embora aparentemente estejam vivas, não conseguem assumir uma forma perceptível como tal. Formas de racismo instituídas e ativas no nível da percepção tendem a produzir versões icônicas de populações que são eminentemente lamentáveis e de outras cuja perda não é perda, e que não é passível de luto (BUTLER, 2018, p. 44-45).

O luto, sentimento reconhecido a partir da perda, e pensado aqui como categoria política, também é enquadrado de acordo com a conveniência social e política, seu reconhecimento se dá a partir do contexto cultural em que está inserido. O enlutamento de vidas menos vivíveis é quase inexistente porque há uma força do Estado para mantê-las indignas.

O ataque a professores e funcionários públicos é, de forma geral, enquadrado como necessidade social, uma vez que o reforço de discursos contrários à necessidade da existência destes cargos e carreiras é um projeto planejado e executado com eficiência pelo governo neoliberal. Não se ouve discurso de enlutamento quando o órgão competente atrasa o recebimento de provento, não há discurso de defesa quando um funcionário público é atacado no exercício de sua função, quando um professor ou professora sofre agressão, assédio moral ou qualquer outro crime. Não há enlutamento quando a escola deixa de receber as verbas que são necessárias para seu funcionamento, não há enlutamento nem indignação quando se trata de prejudicar os funcionários do setor público que, a partir de um concurso, foram admitidos de forma legal, idônea e sem indicação ou cobertura política.

A escola é enquadrada enquanto ineficiente, retrógrada e desatualizada. Ela se torna culpada de um contexto em que é vítima de um projeto que a destruiu intencionalmente para reconstruí-la nos moldes neoliberais e, assim, receber o enquadramento que irá lhe conferir reconhecimento e legitimidade. Assim, a escola deixa de fazer parte da perspectiva social e política para pertencer e se subordinar às regras de mercado funcionando à semelhança do mesmo.

A partir desse pensamento sobre a escola, que é difundido e reproduzido por toda sociedade, os sujeitos escolares que compreendem para além do enquadramento se tornam vulneráveis, uma vez que, com a aprovação do modelo pela sociedade, qualquer ação de discordância é considerada imoral, ilegal, passível de repressão, ou seja, até a comoção da comunidade escolar tem seu olhar direcionado para a desvalorização daquele que discordar do modelo.

A comoção depende de apoios sociais para o sentir: só conseguimos sentir alguma coisa em relação a uma perda perceptível, que depende de estruturas sociais de percepção, e só podemos sentir comoção e reivindicá-la como nossa com a condição de que já estejamos inscritos em um circuito de comoção social (BUTLER, 2018, p. 21, 82).

Os enquadramentos estabelecem, também, quais vidas devem ser reconhecidas e, atualmente, o professor se encontra do lado menos favorecido, assim apreendido com uma vida que não é digna de ser vivida, preservada, ouvida, considerada vida. O professor deve atender às expectativas do modelo imposto e sua participação deve ser passiva, minimizando sua condição de ser, maximizando a precariedade de sua função e levantando um questionamento sobre a necessidade desse sujeito no contexto escolar.

O enquadramento inicial, conferido ao professor, vai adquirindo amplitude a partir da reprodução do discurso sobre a categoria. Qualquer tentativa de defesa ou ação em favor dos professores é reprovada e criticada por considerável parte da população, população essa construída pela sociedade neoliberal, com preceitos neoliberais e discursos enquadrados pelo neoliberalismo.

Em momento algum, contextualiza-se a realidade social, os fatores precários e vulneráveis de subsistência do professor. Ora, se somos todos vulneráveis devido às relações sociais, se somos dependentes do outro desde a concepção, qual o motivo que faz essas vidas serem menos vivíveis? O poder de controle do Estado.

Hoje o Estado atua no campo da percepção e, de forma mais geral, no campo da representatividade, a fim de controlar a comoção, antecipando não apenas a maneira pela qual a comoção é estruturada pela interpretação, mas também, como ela estrutura a interpretação. [...] Podemos pensar no enquadramento, então, como algo ativo, que tanto descarta como mostra, e, que faz as duas coisas ao mesmo tempo, em silêncio, sem nenhum sinal visível de operação. O que surge nessas condições é um espectador que supões estar em uma relação visual imediata (e incontestável) com a realidade (BUTLER, 2018, p. 112).

Nesse sentido, percebemos que o Estado se posiciona no campo da percepção, antecipando a interpretação e a estruturação da comoção, regulando imagens e informações para estabelecer controle sob as ações de representatividade. O enquadramento, nesse sentido, é usado para limitar os dados e divulgar aquilo que o Estado quer que seja compreendido, reconhecido e apreendido, permitindo a divulgação daquilo que é pertinente à sua reputação, por isso, suas formas de indução controlam o que pode ser mostrado, o que favorece a sua imagem.

Na escola, professores são os sujeitos que atuam diretamente com os estudantes, eles são a linha de frente de aplicação do modelo neoliberal, mas a maioria não se permite alienar pelo sistema, questionando e oferecendo resistência aos modelos e projetos, às estratégias metodológicas e à padronização de suas ações, fazendo-se necessária a limitação da importância

do professor, a partir da construção de um enquadramento que configura o olhar para a desvalorização da classe.

Essas amplas normas sociais e políticas operam muitas formas, uma das quais envolve enquadramentos que controlam o perceptível, que exercem uma função delimitadora, colocando uma imagem em foco, com a condição de que uma porção do campo visual seja excluída. A imagem representada expressa assim sua admissibilidade no domínio da representabilidade, o que ao mesmo tempo expressa a função delimitadora do enquadramento, mesmo quando, ou precisamente porque, não o representa. Em outras palavras, a imagem, que, supostamente deveria entregar a realidade, na verdade a esconde da percepção (BUTLER, 2018, p. 114-115).

As ações normativas desse enquadramento atuam no sentido de determinar a desvalorização do professor, um sujeito que está passível de extinção caso não se enquadre nas necessidades do modelo educacional. Esse enquadramento procura fomentar a instabilidade quanto à defesa da importância destes profissionais. O ato de enquadrar se valida por meio de discursos e ações favoráveis a essa perspectiva que, por sua vez, induz a interpretação da ação de resistência ao modelo capitalista neoliberal. Essas ações são estrategicamente construídas para a manutenção do sistema.

Isso também acontece com a representatividade da vida. Os enquadramentos normativos que atuam no sentido de determinar quem é humano e quem não é, qual vida é passível de extinção, e qual vida não pode ser extinta. É preciso ressaltar que a palavra “humano” traz consigo o estigma de poder, assim como ser cidadão, uma vez que se confere mais valor àquilo que é humano, quando comparado àquilo que é animal.

As definições que conferem valor e significam a vida estão condicionadas aos critérios sociais, definidos pelo poder do Estado, nas perspectivas oferecidas por ele. É necessário pensar que, até mesmo na significação do sentimento de perda e luto, o Estado exerce seu poder e manipula as informações para que os sujeitos percebam os fatos como ele quer. Antes de pensar nas questões de vulnerabilidade do sujeito, deve-se analisar se a vida dele é considerada vida, já que as molduras funcionam como operações de poder, delimitando a esfera da aparição das vidas menos favorecidas.

É necessário questionar as normas que fundamentam o sujeito, onde elas operam e como produzem a ideia do humano que é digno de reconhecimento e de representação. Reconhecer o sujeito é, antes de qualquer concepção de direitos e deveres, um diálogo que o reconstitua de maneira significativa, devendo ser algo dinâmico e passível de revisão, considerando as coligações, ou seja, as formas utilizadas para a convivência com o outro.

Fazer uma solicitação para se tornar um cidadão não é tarefa fácil, mas debater nos termos mediante os quais essa cidadania é conferida é, sem dúvida, ainda mais difícil. Nessa perspectiva, o cidadão é *ele mesmo* um “intercâmbio de coligações”; em outras palavras, não há um sujeito singular ou multiplamente determinado, mas um processo social dinâmico, um sujeito que não está apenas em marcha, mas que é constituído e reconstituído no decorrer do intercâmbio social (BUTLER, 2018, p. 200).

A ideia de cidadania e coligações sociais ultrapassa a normatividade de direitos e deveres, ela considera a linguagem do sujeito, suas adaptações para atuar de acordo com o cenário, e o relacionamento com os demais sujeitos mesmo quando diferem. De acordo com Butler (2018),

[...] se um sujeito pratica tolerância em relação a outro, ou se dois sujeitos diferentes se veem na obrigação de praticar a tolerância recíproca, então esses dois sujeitos são considerados diferenciados desde o início (BUTLER, 2018, p. 201).

Os enquadramentos normativos adotados pelos sujeitos, que se percebem diferenciados, não podem se valer das características definidoras da diferenciação para definir, exclusivamente, quem é o outro, pois dessa maneira reproduziríamos a prática de ordenar e regular o outro de acordo com as molduras impostas pela ação do poder.

A estratégia é elaborar direitos da associação de um conceito de cidadania em coligação poderia ser entendida como uma forma de expandir as normas democráticas existentes de maneira que elas se tornem mais inclusivas e, assim, possam superar os “distanciamentos” entre as reivindicações e os direitos individuais [...] (BUTLER, 2018, p. 208).

É necessário pensar que os esforços em torno do conceito de ‘cidadania em coligação’ devem considerar as minorias, “[...] como algo que cruza as linhas que separam o cidadão do não cidadão” (BUTLER, 2018, p. 211). Mais uma vez retoma-se a questão do reconhecimento da vida, e dos enquadramentos que significam a mesma, na tentativa de ressignificar as molduras e os enquadramentos que os poderes regulatórios determinam para a vida e a não vida dos sujeitos.

Quando nos concentramos nos poderes estatais regulatórios, em como eles orquestram o debate e manipulam os termos para criar um impasse político, no movemos para além do tipo de enquadramento que presume uma oposição diádica ou que estrai um “conflito” de uma formação complexa de tal forma que obstrui as dimensões coercitivas e orquestradoras dos enquadramentos normativos. Ao trazer a questão do poder para o centro da discussão, os termos do debate precisam inevitavelmente mudar e, na prática, se tornar politicamente mais receptivos (BUTLER, 2018, p. 211).

Quando se aborda os enquadramentos do Estado, não se pode limitar apenas à sua ação política. A reflexão vai ao encontro da produção e da suposição de determinadas operações de poder e dos modos de inteligibilidade que propiciam o funcionamento do Estado e atuam nas noções de sujeito, cultura, identidade, religião cujos enquadramentos normativos ainda são incontestáveis.

A sociedade formada pela escola neoliberal se torna incapaz de visualizar além das molduras do enquadramento configurado. Como dito anteriormente, ainda existem alguns sujeitos que resistem e compreendem a realidade para além do horizonte regulador, porém a maioria se adapta ao que está sendo imposto. Em sua premeditada ação na educação, o neoliberalismo conduz as ações e intervenções da população em favor de suas iniciativas, consolidando uma forma aprimorada de sobrevivência do capitalismo.

Analisando a violência terrorista, cujo exemplo mais evidente são os ataques aos Estados Unidos, o Estado configura o olhar do mundo na perspectiva de vítima dos ataques sofridos, enquanto esconde sua ação violenta no Oriente Médio, invadindo e matando numa proporção muito maior do que recebe os ataques. Os Estados Unidos justificam sua ação dizendo que a forma de democracia daquela região é equivocada e que aqueles sujeitos precisam aprender a forma correta de se governar. Essa ação é uma forma de violência patrocinada pelo Estado que enquadra as informações da forma que é mais conveniente de ser veiculada. Nesse sentido, deve-se refletir a importação da noção de tolerância e de ‘cidadania de coligação’: perceber que o outro é detentor de uma cultura divergente da minha, respeitá-la e estabelecer laços de convivência harmoniosa.

Outra forma de violência patrocinada pelo governo é a noção neoliberal de competitividade na escola. Essa competição é entendida enquanto fator imprescindível para elevação da qualidade do ensino. Laval (2019) afirma que o neoliberalismo é a favor da construção da lógica de mercado nas instituições escolares, na qual pais ou responsáveis devem decidir sobre a escola que possui melhor referência para atender às suas demandas educacionais que, de fato, são demandas mercadológicas, cujos critérios de escolha permeiam, somente, a necessidade de inclusão no mercado de trabalho, abandonando a importância da construção crítica, filosófica e social do estudante. Nesse sentido, a lógica da oferta e demanda transforma a escola em uma empresa que deverá gerir seu modelo educacional em prol do atendimento às necessidades que determinada sociedade acredita necessitar de acordo com o pensamento neoliberal que está determinando aquele período econômico. Assim, a competição é sustentada pela ideologia do combate na qual a criação de um mercado da educação é garantia de sucesso escolar.

O que fundamenta a precariedade da vida é o fato de ela sempre ser dependente de outra e estar condicionada por um poder maior. A relação de alteridade entre os sujeitos os torna dependentes uns dos outros mesmo quando não existem laços sentimentais e consanguíneos, por isso, as pessoas em situação de privação de liberdade devem fazer parte do debate e das ações beneficiárias do poder público, poder esse que também é regido pelas manifestações sociais e pela performatividade dos sujeitos que consideram a causa para além das molduras impostas.

Essas molduras são operações do poder que delimitam a esfera de aparição da vida, configurando o olhar na direção de maior conveniência. O atual modelo econômico considera que a escola deve ser vista enquanto uma empresa, impondo um sistema que favorece a competição entre instituições. O conceito construído sobre a escola reforça o discurso de que o Estado não é capaz de gerir a educação pública, por isso se torna necessária a criação de sistemas de ensino, novas técnicas pedagógicas e organizacionais.

O fato é que não se deve erradicar os enquadramentos normativos já existentes, mas ressignificá-los a partir de uma investigação normativa crítica e comparativa na direção de um maior igualitarismo, não reproduzindo as classificações existentes sobre as versões dos sujeitos que conferem quais vidas são dignas de ser salvas e quais vidas não são. É repensar as coligações levando em consideração que os sujeitos são um conjunto dinâmico de relações sociais cujos enquadramentos pessoais precisam ser confrontados com novas realidades culturais a fim de aprimorar nossa prática crítica de atuação.

Trata-se, antes, de uma questão de como o poder configura o campo em que os sujeitos se tornam possíveis ou, na verdade, como eles se tornam impossíveis. E isso implica uma prática crítica de pensamento que se recusa a aceitar sem discutir o enquadramento da luta identitária que pressupõe que os sujeitos já existem, que ocupam um espaço público comum e que suas diferenças podem ser reconciliadas se tivermos ferramentas adequadas para uni-los. (BUTLER, 2018, p. 231-232).

A situação primária da ampliação do modelo escolar no passado interfere e favorece a perspectiva neoliberal sendo comum, no discurso desse sistema, trazer à tona a “antiga” escola que era destinada à classe alta, estruturando e conferindo vida aos contornos de uma relacionalidade e de uma transferência ao recrutamento de memórias que induzem à interpretação positiva do modelo neoliberal. O resíduo dessa situação primária - que foi vivida no passado - na qual a opressão é fator presente, soma-se aos demais pressupostos neoliberais e induz o entendimento dos sujeitos quanto à aprovação de uma escola competitiva e mercadológica.



Fica evidente a necessidade narrativa para dar forma ao que a sociedade precisa enxergar. A angústia por uma escola melhor e mais atualizada é criada pela interpelação e interlocução do que é oferecido e do que se pode oferecer através da ideologia enquadrada enquanto salvadora. Os critérios que surgem da expectativa da ação e dessa maneira de se relatar o cenário da escola, confirmam que, somente esse enquadramento define quem de fato a escola é, e quais melhorias que ela necessita.

## **CAPÍTULO 2: METODOLOGIA**

Essa pesquisa tem como tema as influências do neoliberalismo na educação. O interesse se inicia na minha vivência enquanto professora que, dadas as transformações escolares, fiquei incomodada com algumas das políticas públicas educacionais que ganharam mais força a partir das eleições estaduais e presidenciais do ano de dois mil e dezoito. A obrigatoriedade do ensino médio integral imposto, cujo modelo foi elaborado por um instituto do nordeste do país e aplicado no estado de Minas Gerais, sem qualquer adequação quanto à identidade, cultura, necessidade social e perfil da comunidade escolar, bem como o despertar para tantas influências externas e parcerias trouxe-me desconforto.

### **2.1. O contexto da pesquisa**

Com as eleições para governador dos estados e da federação, o governador Romeu Zema foi eleito em Minas Gerais e, desde o início de sua gestão, percebi muitas interferências no contexto educacional escolar. Medidas como centralização de processos simples como matrícula e cadastro escolar se deram de forma unificada, pela internet e em um sistema cujo controle e acesso administrativo pertencem à Secretaria Estadual de Educação. Para além das atividades administrativas, as atividades pedagógicas passaram a obedecer uma infinidade de requisitos, que antes eram de autonomia do professor e da escola.

O calendário escolar também sofreu mudanças e não traz mais a identidade da escola e da rotina escolar. Os sábados letivos, por exemplo, não podem mais acontecer de acordo com a conveniência pedagógica. O Currículo Escolar passou por mudanças institucionais a nível estadual. Dentre estas, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) surgiu de forma impositiva e sem consulta à comunidade escolar, estendendo a carga horária do aluno, mantendo-o por mais quatro horas na escola e, dependendo da instituição, impondo um curso profissionalizante sem que o mesmo atendesse a interesses e identidade locais.

Nesse tocante, o Estado de Minas Gerais entregou currículo, gestão e implementação do Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) para o ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, que traz consigo uma equipe de consultores, cadernos formativos e processos de intervenções periódicas, a fim de controlar e garantir a qualidade de implementação e execução do Modelo aplicado.

O ICE é uma organização social que surgiu no ano de 2005, no estado de Pernambuco. A princípio a intenção deste instituto seria intervir na reforma da estrutura física do Ginásio de

Pernambuco, porém decidiram ir além e propor um modelo pedagógico e de gestão, que hoje se consolida enquanto Modelo da Escola da Escolha.

Meu primeiro contato com o ICE se deu em uma reunião formativa, no ano de 2020, em Belo Horizonte, com uma formação inicial para cerca de 10 profissionais de cada escola ingressante no modelo para aquele ano letivo. Para esta formação, o estado de Minas Gerais garantiu nossa hospedagem e alimentação em um hotel cinco estrelas, o único da capital mineira, por cinco dias. Assim, a maioria dos professores que atuavam nas escolas pertencentes ao hall de escolas com EMTI participaram desse processo formativo, com consultores do ICE e gestores do SEBRAE. A proposta aqui era evidenciar a atuação do ICE nesse processo, uma vez que o SEBRAE esteve presente apenas um dia com a temática marketing para o mercado de trabalho e métodos de divulgação de instituições de ensino, a fim de instruir professores na criação e execução das redes sociais das escolas.

Na referida reunião, chamada de Formação Inicial, os consultores do ICE objetivaram ensinar a aplicabilidade do Modelo criado pelo instituto, bem como suas amarras de currículo e planejamento por parte dos professores. Na oportunidade, ofereceram uma coletânea chamada Cadernos Formativos que apresentam desde a estrutura do Modelo, com estratégias que começam com as políticas públicas voltadas para educação e que chegam até o chão da escola, até determinações para a gestão escolar, equipe pedagógica, professores e ações dos jovens.

O Modelo da Escola da Escolha, que embasa o EMTI da rede pública estadual de Minas Gerais, tem toda sua metodologia apresentada por meio desses Cadernos Formativos, que são enviados às escolas com o objetivo de multiplicação do modelo e das estratégias do mesmo para todos os sujeitos que trabalham na escola. Os cadernos possuem regulamentações a fim de orientar a ação de cada pessoa envolvida no contexto do EMTI. Ainda nesta pesquisa descreverei os conteúdos de cada um dos cinco cadernos.

Instigada pelo contexto da aplicabilidade de tantas parcerias com o setor privado, bem como pela confiança por parte do Estado de Minas Gerais em apostar em Organizações Sociais, como o ICE, para o desenvolvimento e gestão de um modelo educacional de suma importância para a educação pública, despertei o interesse de compreender melhor esse processo em uma perspectiva macro, a partir da minha vivência enquanto professora da educação pública.

A partir dessa iniciativa, na qual busquei entender em quais contextos o ICE se inseria, e em quais estados do país ele já intervinha na educação, direcionei minha busca na compreensão de onde viriam os fundos financeiros para realização de uma empreitada tão relevante, e assim, descobri que o instituto possui vários investidores que contribuem para a manutenção financeira: Instituto Natura, Instituto Sonho Grande, Banco Itaú, Jeep, Fiat, Trevo,

EMS, Instituto Cacau Show e Instituto Conceição Moura (baterias Moura). Assim, pode compreender a quem o modelo educacional atende, quais empresas são protagonistas do cenário econômico e de onde vêm as novas regulamentações da nova política educacional.

Figura 1 – Investidores do ICE



Fonte: <https://icebrasil.org.br/>.

Enquanto professora, tive a oportunidade de atuar no EMTI, uma vez que o modelo foi adotado na escola em que trabalhava. Na ocasião, no período entre os anos de 2020 e 2021, fui professora de Projeto de Vida, Estudos Orientados e Eletivas, Unidades Curriculares pertencentes à matriz de curso do Ensino Médio em Tempo Integral e pertencentes ao Modelo da Escola da Escolha, criado pelo ICE. Essas aulas já possuem sua estrutura pronta, e o professor deve seguir exatamente o modelo trazido pelos referidos Cadernos Formativos que o instituto oferece.

Assim, enquanto objetivo geral busquei analisar a metodologia da Escola da Escolha, modelo aplicado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, nas escolas do Estado de Minas Gerais. A necessidade de identificar a prática neoliberal no recorte das políticas públicas do referido estado, bem como compreender a proposta ideológica do ICE, justificam a necessidade de realização desta pesquisa. De forma específica, busquei compreender o contexto do surgimento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Modelo da Escola da Escolha, bem como analisar a presença de características neoliberais na metodologia deste modelo e analisar e correlacionar as teorias de Judith Butler e Christian Laval no íterim do sistema educacional neoliberal.

Enquanto problema de pesquisa, busquei responder em que medida o ICE atravessa a escola, com seu discurso neoliberal, na tentativa de transformar os sujeitos em reprodutores da lógica mercantil, formando-os para a lógica de mercado, objetivando, de modo geral, analisar

a metodologia da Escola da Escolha, modelo aplicado pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, nas escolas do Estado de Minas Gerais.

O presente estudo é de abordagem qualitativa e se insere no campo das investigações de fenômenos contemporâneos, utilizando-se de conceitos como neoliberalismo e educação, e buscou explorar e compreender a atuação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação - ICE - na educação, com o recorte na educação do Estado de Minas Gerais, especificamente de uma escola da rede, na cidade de São João del Rei, a partir da minha vivência enquanto professora de Educação Básica.

A escolha de uma metodologia de pesquisa se faz a partir da clareza de seu objeto de estudo e sobre aquilo que se quer responder, portanto essa pesquisa se caracteriza enquanto Estudo de Caso, uma vez que investiga a ação do ICE, instituto que foi inserido no contexto das escolas públicas do estado de Minas Gerais, mais precisamente na instituição em que trabalhava. De acordo com Yin (2009, p. 32-33),

[...] um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (...) A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que ponto de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em formato de triângulo, e como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

O estudo de caso é imprescindível para se investigar novas tendências, bem como para verificar como elementos de uma teoria são aplicados e utilizados na prática, aprofundando o conhecimento e oferecendo subsídios para novas possibilidades de pesquisa sobre o tema.

É comum que, no estudo de caso, a construção inicie com um plano aberto e, à medida que o estudo avança, ele se torne mais pontual. A pesquisa tem como ponto inicial uma problemática, que pode ter origem no conhecimento de bibliografias e legislações relacionadas ao tema, ou a partir da necessidade de continuidade de pesquisas anteriores, também podendo surgir a partir de um questionamento decorrente da prática profissional do pesquisador e, ainda, pode surgir de uma demanda externa, como a pesquisa avaliativa.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. Assim, permitem

compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como evoluem num dado período de tempo (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Em seu estudo, a autora utiliza de referências das quais busca caracterizar os tipos de Estudo de Caso pertinentes à área da educação, bem como explicar de que forma cada um deles se desenvolve e se articula no contexto da pesquisa.

É importante destacar que o caso estudado nesta pesquisa é a metodologia do ICE - Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, tendo em vista minha experiência profissional com o Modelo da Escola da Escolha, que é a base do Ensino Médio em Tempo Integral da rede pública estadual do Estado de Minas Gerais. A importância desta pesquisa se estrutura na identificação de uma política pública neoliberal, atual, que está sendo executada nas escolas de forma progressiva, expandindo anualmente de forma impositiva com discursos de cunho alienador, atrelando inserção mais rápida no mercado de trabalho, com o objetivo de formar jovens protagonistas, com ensino técnico e a serviço do capital. “Cada estudo de caso é, em si mesmo, um experimento; e este experimento está inserido em um contexto único que também é parte do experimento” (ELLRAM, 1996, p. 93).

Assim, a metodologia pode estar restrita à investigação de um único caso. Mas, esta opção só é válida quando o caso é extremo ou crítico, ou quando é revelador ou representativo de algum fenômeno, ou, ainda, quando o pesquisador está interessado em observar o comportamento de um fenômeno ao longo do tempo (YIN, 2009, p. 49).

Esse Estudo de Caso utilizou-se como principal instrumento metodológico a Pesquisa Documental. Conforme salienta Cellard (2008, p. 296), documento é tudo “que serve de testemunho é considerado como documento ou “fonte””.

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Neste Estudo de Caso, tomo como fonte todos os Cadernos Formativos (BARRETO, 2019a) que me propiciou a compreensão de como funciona a metodologia do ICE, bem como pensam e enxergam os sujeitos escolares: o estudante, os profissionais (gestor/ professores), e a escola. A análise buscou compreender a intervenção neoliberal imposta a instituições públicas escolares como uma política de governo.

Diante dos objetivos da pesquisa, inicialmente busquei entender como agem as políticas econômicas neoliberais na educação, a nível mundial e nacional a partir de referenciais como Christian Laval, Saviani, Pablo Gentili, Gaudêncio Frigotto e Judith Butler.

O neoliberalismo é conhecido por sua ação direta no processo educacional, com políticas públicas que direcionam a prática das escolas a fim de executarem as ações em prol da sua ideologia. Nesse contexto, ficou perceptível, quando conheci o Modelo da Escola da Escolha, que algumas características neoliberais perpassavam a iniciativa: parceria com a iniciativa privada; formação tendo como base a demanda do mercado de trabalho; educação técnica sob o discurso de rápido ingresso no mercado de trabalho, intervenções cujas finalidades pretendem moldar o estudante para ser autônomo, passivo, flexível às ações do local de trabalho, dentre outras exigências.

A fim de compreender o contexto do surgimento do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e o Modelo da Escola da Escolha, tomei como referência os materiais de formação recebidos (ICE, 2019), bem como a experiência da pesquisadora enquanto professora de escola da rede pública de ensino que atuava com a metodologia da Escola da Escolha no interior de suas salas de aula de Ensino Médio de Tempo Integral.

A partir do conhecimento da bibliografia referência que contextualiza a educação neoliberal em aulas da pós-graduação em educação, despertei o interesse pela temática e iniciei estudos particulares, os quais fundamentaram minha iniciativa para aprofundar a busca por compreender a estrutura da Escola da Escolha. Assim, a fim de analisar a presença de características neoliberais na metodologia deste modelo, tomei como referências muitos desses estudos, dentre os quais destacam-se Judith Butler e Cristian Laval, que me propiciaram a compreensão das tessituras do sistema educacional neoliberal. Os ideais de Judith Butler, os enquadramentos normativos sugeridos pela autora e a violência ética dos discursos políticos complementaram a maneira com a qual interpretei parte das literaturas utilizadas. Ainda compondo o arcabouço teórico, a contribuição de Christian Laval, autor Francês, direcionou minha compreensão na dimensão estrutural e mundial da ação do neoliberalismo. Em sua obra “A escola não é uma empresa”, o autor segmenta todas as práticas educacionais neoliberais mundo afora e auxilia na compreensão das mesmas no território nacional, mais especificamente, no currículo da Escola da Escolha, modelo adotado pelo governo de Minas Gerais.

No discurso neoliberal, a educação é “vendida” a quem controla o mercado, ou seja, se transfere do campo social para o campo político a fim de ingressar no mercado segundo os moldes mercantis. Nessa abordagem, a mesma é determinada por três objetivos: a educação escolar enquanto responsável por preparar os estudantes para o mercado de trabalho, o que

assegura às empresas uma formação direcionada aos seus próprios interesses (alienação dos sujeitos desde o início da educação básica, enfatizando várias técnicas de atuação profissional, dentre elas habilidades como técnicas de organização, adaptabilidade, capacidade de trabalho cooperativo e autorregulação); o segundo objetivo é a adequação da escola em prol do atendimento às necessidades ideológicas dominantes, sendo a mesma responsável direta por difundir, nesse caso, o neoliberalismo; e o terceiro é a transformação da escola em mercado de produtos que a indústria neoliberal decide como indispensáveis, empresas privadas determinam quais investimentos serão feitos no contexto educacional e vendem uma proposta de ensino que atenderá às demandas criadas por elas.

Enquanto o liberalismo político clássico colocou a educação entre os direitos do homem e do cidadão, o neoliberalismo, segundo Tomás Tadeu da Silva, promove uma regressão da esfera pública, na medida em que aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-o pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos. A seguinte recomendação do Banco Mundial exprime esta visão: a redução da contribuição direta do Estado no financiamento da educação. Parte do que atualmente é gratuito deveria se tornar serviço pago pelos estudantes que, para tanto, receberiam empréstimos do Estado ou bolsas (MARRACH, 1996, p. 23).

A educação deve ser entendida como direito social fundamental, com garantia de acesso ao conhecimento, bem como ao desenvolvimento de sujeitos com postura crítica, sem a função de atuar como forma de adestramento e disciplinarização, alienando conhecimento à força de trabalho, no qual só se percebe indivíduo aquele que se percebe capital humano: a força de trabalho como único fator de existência social, desconsiderando todas as demais categorias sociais.

Após seleção e análise do material de pesquisa, procedemos à análise dos dados que foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo. Apoiei-me naquela descrita por Bardin (2009) como

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2009, p. 42).

Para essa autora, a técnica de análise de conteúdo organiza-se em torno de três polos cronológicos: a pré-análise (organização dos documentos); a exploração do material; o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.



Assim, materiais selecionados, organizados e explorados, procedemos ao tratamento dos resultados. A terceira fase consiste, para Laurence Bardin, no tratamento e interpretação dos dados. É nessa etapa que “os dados são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos” (BARDIN, 2009, p. 127). É nessa etapa que os dados são codificados e categorizados, ou seja, transformados em recortes para análises e classificados em temas.

Assim, o tratamento dos dados levantados pelos Cadernos Formativos da Escola da Escolha (BARRETO, 2019a), levou à classificação de 3 categorias de análise: os estudantes, os servidores e a escola.

A categoria escola reuniu apontamentos das intervenções do modelo na rotina como um todo. A categorias profissionais reuniu todas as indicações do Instituto acerca de como enxergam o papel dos agentes educacionais frente ao a formação de estudantes no contexto dessa política. A categoria aluno destacou a ações a serem desenvolvidas por docentes e discentes na formação do aluno protagonista.

Cabe salientar que a seleção e análise das categorias de análise foram marcadas pelo meu lugar de pesquisadora, professora ativa de uma escola pública selecionada para aplicação da metodologia empresarial ICE enquanto estratégia de governo para a etapa de ensino médio em tempo integral.

Essas análises permitiram-nos compreender um pouco de como funcionam as recomendações de grupos empresariais para a educação no Brasil, a partir de uma política pública da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais.

O neoliberalismo é conhecido por sua ação direta no processo educacional, com políticas públicas que direcionam a prática das escolas a fim executarem as ações em prol da sua ideologia. Nesse contexto, ficou perceptível, quando conheci o Modelo da Escola da Escolha, que algumas características neoliberais perpassavam a iniciativa: parceria com a iniciativa privada; formação tendo com base na demanda do mercado de trabalho; educação técnica sob o discurso de rápido ingresso no mercado de trabalho, intervenções cujas finalidades pretendem moldar o estudante para ser autônomo, passivo, flexível às ações do local de trabalho, dentre outras exigências.

A partir do conhecimento da bibliografia referência que contextualiza a educação neoliberal em aulas do mestrado, despertei o interesse pela temática e iniciei estudos particulares, os quais fundamentaram minha iniciativa para aprofundar a busca por compreender a estrutura da Escola da Escolha. Em consonância, minha aptidão com a ideologia de Judith Butler, os enquadramentos normativos sugeridos pela autora e a violência ética dos discursos políticos, complementaram a maneira com a qual interpretei parte das literaturas

utilizadas. Ainda compondo o arcabouço teórico, a contribuição de Christian Laval, autor Francês, direcionou minha compreensão na dimensão estrutural e mundial da ação do neoliberalismo. Em sua obra “A escola não é uma empresa”, o autor segmenta todas as práticas educacionais neoliberais mundo afora e auxilia na compreensão das mesmas no território nacional, mais especificamente, no currículo da Escola da Escolha, modelo adotado pelo governo de Minas Gerais.

No discurso neoliberal a educação é “vendida” a quem controla o mercado, ou seja, se transfere do campo social para o campo político a fim de ingressar no mercado segundo os moldes mercantis, sendo a mesma determinada por três objetivos: a educação escolar enquanto responsável por preparar os estudantes para o mercado de trabalho assegurando às empresas uma formação direcionada aos interesses que alienará os sujeitos desde o início da educação básica, enfatizando várias técnicas de atuação profissional, dentre elas habilidades como técnicas de organização, adaptabilidade, capacidade de trabalho cooperativo e autorregulação; adequação da escola em prol do atendimento às necessidades ideológicas dominantes, sendo a mesma responsável direta por difundir, nesse caso, o neoliberalismo; transformação da escola em mercado de produtos que a indústria neoliberal decide ser indispensáveis, empresas privadas determinam quais investimentos serão feitos no contexto educacional e vendem uma proposta de ensino que atenderá as demandas criadas por elas.

A educação deve ser entendida como direito social fundamental, que garanta o acesso ao conhecimento, bem como o desenvolvimento de sujeitos com postura crítica, sem a função de atuar como forma de adestramento e disciplinarização, alienando conhecimento à força de trabalho, no qual só se percebe indivíduo aquele que se percebe capital humano: a força de trabalho como único fator de existência social, desconsiderando todas as demais categorias sociais.

É importante destacar, nesse momento, que a primeira intenção nesta pesquisa era de estabelecer um diálogo com os demais personagens da escola, porém dadas as medidas de combate e prevenção à COVID-19 (nos anos de 2020 e 2021), o contexto das aulas remotas e o volume de demandas que o mesmo trouxe, ficou inviável conseguir um momento com os professores e demais profissionais para que se pudesse executar a primeira proposta: uma entrevista em formato de vídeo para a construção de um documentário. Mas, com o retorno gradual das atividades presenciais e a melhora dos índices de contágio, pretendo dar continuidade a este estudo, enquanto pesquisa de mestrado, e utilizar-me de várias ferramentas metodológicas de pesquisa para que haja mais perspectivas e histórias compondo o contexto pesquisado.

### **CAPÍTULO 3: O INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO E OS CADERNOS DE FORMAÇÃO**

O aparelho ideológico mais visado do Estado, a escola, agora possui uma forma padronizada de construir sua metodologia de aprendizagem seguindo um modelo intitulado “Escola da Escolha”, criado pelo ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. O mesmo traz consigo intervenções técnicas e pedagógicas que atuam desde a gestão escolar, até o chão da sala de aula: são estratégias e modelos a serem implementados em várias escolas por todo o Brasil, seguindo um pensamento unificado que padroniza o processo educacional de instituições de norte a sul do país, ignorando cultura local, a comunidade escolar e os próprios alunos.

De acordo com as orientações do ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – os Cadernos de Formação são fundamentais para compreensão e execução do modelo proposto. A Coletânea é composta por 5 volumes (cadernos) e, segundo o ICE, tem como objetivo contextualizar o modelo, apresentar a proposta pedagógica e deliberar a funções de cada um dos atores escolares dentro da metodologia.

A apresentação inicia com o Volume I, no qual se explica a concepção do modelo, seus conceitos e intervenções para a educação inclusiva, “onde é apresentada a história da criação do Modelo, de onde partiu sua motivação, as dificuldades e oportunidades envolvidas, os atores que fizeram parte e que contribuíram para a sua elaboração” (BARRETO, 2019a, p. 5). O Volume II continua na concepção encaminhando as colocações para os princípios educativos e os eixos formativos. “Sua leitura permanente e atenta é imprescindível para o domínio do Projeto Escolar que se materializa na prática pedagógica” (BARRETO, 2019a, p. 6). Já no Volume III são apresentadas as metodologias de Êxito e como devem ser estabelecidas as rotinas e práticas educativas do modelo “são introduzidas as inovações concebidas para trazer o plano teórico-conceitual as ideias elaboradas e dar-lhes corpo no Projeto Escolar” (BARRETO, 2019a, p. 06). No Volume IV, temos “uma leitura muito própria do ICE sobre os espaços educativos da escola quanto a sua concepção, funcionalidade e intenção pedagógica para o Ensino Médio” (BARRETO, 2019a, p. 6). O caderno aborda os espaços educativos e a gestão do ensino e da aprendizagem, distribuindo as atribuições de cada servidor envolvido no modelo. Por último, no Volume V, a Tecnologia de Gestão Educacional é abordada com indicações exclusivas para a prática da gestão escolar “Nesse caderno, em especial, tem-se ainda mais clareza das relações estabelecidas entre o Modelo Pedagógico e o Modelo de Gestão,

e do quanto essas duas estruturas coexistem e se conservam mutuamente” (BARRETO, 2019a, p. 6).

Os cinco cadernos são enviados às escolas pelo próprio ICE, através da logística oferecida pela Secretaria de Estado de Educação. O material é impresso em papel couchê, formato A4, colorido. Os volumes ficam dentro de uma caixa personalizada com a identidade visual do ICE, e chegam embalados em plástico filme. Considero que essas informações precisam ser evidenciadas uma vez que nossa prática escolar sempre acontece com recursos financeiros escassos, cópias monocromáticas, em tamanho reduzido para que haja economia de folhas e tinta de impressora ou copiadora.

### 3.1 O ICE

O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) surgiu nos anos 2000 em Pernambuco, quando um ex-aluno do Ginásio Pernambuco ficou surpreso quando se deparou com o estado crítico em que o prédio da escola se encontrava. Esse ex-aluno se chama Marcos Antônio de Magalhães, que na época era presidente executivo da Philips na América Latina.

O Modelo tem sua origem na iniciativa de um de seus ex-alunos que após uma visita casual à sua antiga escola, se sensibilizou com o estado de abandono no qual se encontrava a instituição e mobilizou-se na criação de mecanismos para apoiar o resgate de seu reconhecido padrão de excelência (BARRETO, 2019a, p. 15).

Comovido com a falta de zelo com um prédio histórico e cheio de representatividade, que coleciona ilustríssimos ex-alunos, como Ariano Suassuna, Clarice Lispector e o ex-presidente Epitácio Pessoa, se inicia uma mobilização do poder público, da iniciativa privada e da sociedade, em prol de trazer ações estratégicas para enfrentar os baixos indicadores da educação da rede pública. Considerada uma ampliação da visão participativa com o objetivo de ajudar o estado nas questões de bem comum.

A intervenção destes personagens extrapolou a parte física, abrangendo o modelo pedagógico e de gestão que se deve executar.

Ao decidirem transcender o marco da reforma física de uma escola pública e ingressar no seu reordenamento político-institucional e pedagógico, o poder público, a sociedade civil e a iniciativa privada construíram uma nova equação de corresponsabilidade social não restrita ao horizonte de uma política de governo; mas, ao contrário, uma tendência que viria se tornar irreversível como potente motor de mudanças da Rede Pública de Ensino do Estado de Pernambuco, após a consolidação das inovações em conteúdo, método e gestão que hoje constituem o Modelo da Escola da Escolha (BARRETO, 2019a, p. 14).

O princípio do modelo se deu pela iniciativa de revitalizar a estrutura física do Ginásio Pernambucano, após a reforma, a equipe envolvida decidiu elaborar um modelo de parceria que também atuasse no remodelamento pedagógico e de gestão.

O desenvolvimento dessa fase contou com uma equipe de parceiros técnicos que em diversas etapas trouxeram suas contribuições. Dois destes parceiros merecem destaque: o Prof. Antônio Carlos Gomes da Costa, uma das mais importantes referências no cenário da infância e da juventude no Brasil ao lado de Bruno Silveira, estrategista e apoiador da grande causa nacional em torno da mudança do panorama legal na causa da infância e da adolescência, o que veio a acontecer com o Artigo 277 da Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990 (BARRETO, 2019a, p. 18).

Com o decorrer da obra de infraestrutura da escola, um modelo pedagógico começou a ser pensado, reunindo várias estratégias consideradas indispensáveis para a recuperação da qualidade educacional da instituição.

No discurso do Instituto, a valorização do professor e o incentivo aos alunos protagonistas são falas repetidas constantemente. O professor é o sujeito que irá executar todas as ações que são determinadas pelos ‘Cadernos Formativos’ oferecidos pela organização. No total são cinco volumes que devem ser estudados e compreendidos pelos professores das escolas que fazem parte do modelo.

De acordo com o site do ICE, atualmente o Modelo da Escola da Escolha atende 2.400 escolas públicas em 19 estados brasileiros, somando 956.800 estudantes atendidos e 67.000 professores qualificados para trabalharem com o modelo.

### **3.2 Caderno I: Concepção do Modelo da Escola da Escolha**

O Caderno 1 explica a Concepção do Modelo da Escola da Escolha. Nele são apresentados os primeiros elementos conceituais sobre os temas fundamentais que embasam teórica e filosoficamente o Modelo. Segundo este caderno a Escola da Escolha tem sua concepção

[...] ancorada no compromisso que ultrapassa a ideia de educação prioritariamente focada na dimensão cognitiva, e considera o ser humano nas suas concepções corporal, afetiva e espiritual, localizando-o em diversos contexto da vida pessoal, social e produtiva (BARRETO, 2019a, p.13).

Ainda na introdução, o Instituto afirma que o mesmo também servirá de auxílio na formação continuada do professor dentro do Modelo.

Com o discurso de fortalecimento da visão participativa que uniu sociedade civil, poder público e iniciativa privada, o Modelo se autoconsidera inovador, uma vez que estimulou parcerias em prol do enfrentamento dos baixos indicadores da qualidade da educação na rede pública, gerando uma perspectiva em torno do conceito de corresponsabilidade social, ampliando espaços de atuação que eram, apenas, entendidos como de responsabilidade estatal.

O caderno 1 ainda complementa informando que a revitalização do Ginásio se deu por meio de duas formas estruturais: a parte física do prédio que, mesmo com todas suas precariedades foi a menos complexo de se realizar; e a parte pedagógica sendo evidenciada como a parte mais “desafiadora”.

A reestruturação pedagógica atendeu às expectativas e ideais do Governo do Estado, da sociedade civil e dos parceiros que abraçaram a causa, dita como causa social. Ainda, foram recomendadas duas Agendas de Transformação que tiveram como base quatro planos a serem considerados: econômico, tecnológico, social e cultural. A Agenda 1, chamada de Agenda da Transformação Produtiva, é constituída por competências que os governos e o setor privado devem cumprir na geração de bens e serviços para obter melhor competitividade no mercado. A Agenda 2, chamada de Agenda da Equidade Social está sendo construída sob a responsabilidade da ONU, cujo contexto é a elaboração de planos de ação que firmam compromisso com a vida através de práticas que devem erradicar barreiras sociais, culturais, econômicas e políticas.

A escola é inserida nesse debate com a alegação de que as práticas educativas devem dialogar com a dinâmica da sociedade contemporânea, uma vez que “a formação humana, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais são pontos estratégicos para a formação econômica e social de um país” (BARRETO, 2019a, p. 25).

Ainda ressaltando os problemas sociais e econômicos, o ICE evidencia que, para enfrentar os desafios, é preciso aumentar os padrões de qualidade da educação que é oferecida à população, sendo necessário uma nova forma de ver, sentir e cuidar da educação uma vez que ela é a condição fundamental no enfrentamento de três desafios brasileiros:

- Assegurar a sua inserção de maneira mais competitiva numa economia em acelerado e irreversível processo de globalização;
- Executar em níveis profundos a erradicação das intoleráveis desigualdades sociais;
- Assegurar a elevação dos níveis de respeito aos direitos humanos e participação democrática da população (BARRETO, 2019a, p. 26).

Para garantir que a escola formará indivíduos capazes e atuantes, o Modelo apresenta o Marco Lógico que orientou a concepção da Escola da Escolha. Tal Marco é composto por três etapas: A primeira é o diagnóstico situacional, que utiliza de um quadro da juventude que se confirma, na segunda etapa, com o conjunto de evidências que resultam de pesquisas e estudos relativos aos indicadores da juventude, e as constatações que, que configuram e terceira etapa e, mais uma vez, responsabiliza a escola afirmando que ela não consegue resolver seus impasses o que a torna incapaz de enfrentar os desafios do século XXI.

Mais uma vez constatado que a escola não é eficiente nos critérios elucidados por eles, sugere-se, então, a ética da corresponsabilidade, cuja perspectiva de ação vai além do infraestrutural, pressupondo e exigindo uma atuação intercomplementar na qual as empresas e organizações não-governamentais deixam de desenvolver ações paralelas para fazer parte do modelo institucional “em que as forças e as luzes de cada setor se somam às demais para atingir objetivos superiores e comuns” (LAVAL, 2019, p. 40).

Nesse sentido, Laval (2019, p. 42), em seu discurso sobre a ação neoliberal na educação, afirma:

Presume-se que toda estrutura da educação deva se recompor a partir dessa noção. A concepção coloca em um mesmo plano múltiplas formas de aprendizagem ao longo da vida, que têm de se articular ou se enredar de maneira ao mesmo tempo complexa e maleável em uma estrutura de oferta de formação diversificada. Essa combinação depende da abertura da escola para o entorno e leva a parcerias múltiplas e duradouras com outros atores: famílias, poder público local, e empresas, todos esses considerados organizações educadoras.

No que se refere aos compromissos, o Caderno 1 propõe, com relação aos estudantes, que a metodologia forme jovens protagonistas, possuidores de critérios coerentes para avaliar e tomar decisões na condução de sua vida e nas relações com outras pessoas, preparando os jovens para a participação corresponsável, criativa, construtiva e solidária no exercício da cidadania, além de qualificar os jovens para que sejam capazes de compreender o mundo do trabalho, visando sua inserção e progressão no mesmo.

Em sua própria defesa, e baseando-se na necessidade de constante ressignificação nos moldes que o Modelo afirma serem necessários aplicar, é apresentada uma evolução da base que estruturou o modelo. A princípio era apenas a reforma de uma escola que o poder público não teve condições de realizar, logo depois houve a necessidade de intervenção pedagógica, com a prerrogativa que o problema ia além da parte infraestrutural. A prerrogativa tem como fundamento a concepção de um modelo que influenciasse a criação de uma política pública, associando a pedagogia à eficácia da gestão em busca de resultados mensuráveis, aplicando de

um modelo de gestão com ênfase na gestão dos processos, na coordenação de ações pedagógicas e administrativas, com aquisição de resultados estatísticos a partir da introdução e consolidação de rotinas de planejamento, acompanhamento, avaliação e reorientação em todos os níveis.

Sugerindo um Modelo Educacional flexível a mudanças e sustentado por bases estruturadas em análises do cenário contemporâneo, que prevê um diagnóstico da situação educacional do Brasil, para reunir um conjunto de evidências e culminar nas constatações sobre os resultados da educação básica no Brasil, surge um termo: corresponsabilidade.

A corresponsabilidade é a proposta de união de vários segmentos em prol da intervenção na educação pública, com base nas constatações feitas anteriormente. A responsabilidade do Estado com a educação diminui, e outros corresponsáveis são incluídos no cenário educacional.

Ser corresponsável atribui aos parceiros exigências e atribuições, nas quais os mesmos precisam se manter ativos e interventores. Para isso, é definida a ética da corresponsabilidade, que prevê a união democrática e diplomática de todos os setores que atuarão.

As alianças sociais estratégicas entre os três setores concretizam e expressam essa ética e cada segmento ingressa com o que tem de melhor: os estados com seus fins universais, ou seja, atender de forma indiscriminada todos os cidadãos; as empresas com sua capacidade de atuar com eficiência, eficácia e efetividade; e as ONGs com a sua sensibilidade, criatividade e espírito de coletividade convergindo esforços e resultando em sinergia altamente positiva (BARRETO, 2017a, p. 40).

O Estado garante a vaga para os estudantes, as empresas executarão os modelos de gestão referenciados pela sua prática e sua eficiência, e as ONGs executam seu trabalho social. Se percebe que não há menção ao professor, até esse momento as propostas são em torno da forma de gerir a escola, pensando o pedagógico enquanto administrativo, ou mesmo enquanto ação social, reduzindo a ação saber a profissionais que parecem não pertencer às licenciaturas, deixando evidente o pensar mercadológico dentro do modelo.

O Currículo pretendido é pensado em um elo que une Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação para o Desenvolvimento das Competências para o Século XXI, no qual o objetivo é promover oportunidades de aprendizado para que o estudante aja de forma autônoma, solidária e competente.

Assim, longe de ser apenas um rol de componentes curriculares, o currículo funciona como um elo entre a teoria educacional e a prática pedagógica. Estabelece a relação entre as competências de aprendizagem e as competências de ensino com a finalidade de integrar indivíduo e sociedade. Nessa perspectiva, extrapola o espaço da sala de aula, e até mesmo a escola, em busca de ambientes educacionais flexíveis, que contribuam com o processo de ensinar e de aprender de todos os educandos e que



dessa maneira realize a missão projetada no Plano de Ação da Escola (BARRETO, 2017a, p.38).

Alinhado à BNCC, o Currículo proposto se articula fundamentado por metodologias e estratégias a fim de garantir diversificação e enriquecimento na prática pedagógica.

E para compor o Currículo e a Matriz Curricular o Modelo da Escola da Escolha insere a unidade Projeto de Vida, com duas aulas semanais. O Projeto de Vida é a essência, a centralidade do modelo. É ele que dá sustentação ao nome de Escola da Escolha, uma vez que sua execução garante ao estudante uma visão da totalidade de sua vida e como o mesmo deve se planejar para realizar suas escolhas.

A partir da construção de seu Projeto de Vida o estudante compreende a importância de tornar um jovem autônomo, solidário e competente, também é através dele que irá se desenvolver as ações do Modelo Educacional, uma vez que a escola deverá considerar o Projeto de Vida de cada estudante para estruturar sua prática educativa, suas parcerias e corresponsáveis.

Pensando o Currículo a partir da premissa do Projeto de Vida, o texto afirma que serão inseridas práticas, métodos e gestão inovadores, com ações contemporâneas e flexíveis, sequencialmente estruturadas, organizadas e equilibradas, para que se obtenha uma matriz na qual o professor atue de forma ativa fomentando as provocações necessárias para desenvolver no estudante as habilidades dos pensamentos investigativo, curioso e reflexivo, pretendendo despertar o desejo de aprender enquanto constante da prática do educando.

### **3.3 Caderno II: Concepção do Modelo Pedagógico**

O segundo caderno é responsável por apresentar o marco teórico de ambas estruturas do Modelo da Escola da Escolha: o Modelo Pedagógico e os Eixos Formativos.

O Marco Lógico desse Modelo, já explicado anteriormente, foi composto por três momentos. No primeiro momento realizou-se o estudo inicial sobre quais princípios educativos e eixos formativos seriam necessários utilizar para a formação de um jovem autônomo solidário e competente. A partir desse diagnóstico surge o segundo momento, no qual foi feita a configuração do currículo, a fim de organizar os procedimentos e a organização didática da escola. Com o intuito de operacionalizar o currículo, o terceiro momento define um conjunto de estratégias, uma nova forma de organização e exploração da rotina escolar tendo em vista o aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola.

Os Eixos Formativos também são divididos em três: Formação Acadêmica de Excelência, Formação para a Vida e Formação de Competências para o Século XXI. A proposta é que esses eixos se unam, não se sobrepondo a fim de modelar a Escola da Escolha para o Ensino Médio.

A Formação Acadêmica de Excelência acontece por meio de práticas eficientes de ensino, cujos processos de aprendizagem são verificáveis a fim de garantir o pleno domínio pelo estudante. Também, a prática orientada por esse eixo enriquece, aprofunda e diversifica o conjunto de inovações do Modelo da Escola da Escolha.

A Formação para a Vida tem como objetivo a ampliação das referências dos valores formados ao longo da vida do estudante, criando condições para uma formação fundamental do processo de escolhas e decisões que o acompanharão nas dimensões pessoal, social e produtiva.

Por fim, a Formação de Competências para o Século XXI tem como objetivo orientar a ação pedagógica na formação de competências sociais, emocionais e produtivas, preparando os estudantes para enfrentar os desafios do mundo.

Assim, os Eixos Formativos orientam a prática pedagógica tanto no âmbito do currículo, dos componentes curriculares, do planejamento das aulas, da seleção dos conteúdos, temas, atividades, estratégias, recursos e/ou procedimentos didáticos, quanto das práticas que se processam na dimensão mais ampla do contexto escolar (BARRETO, 2017b, p. 46).

Esses Eixos Formativos orientam a tarefa educativa da escola, criando condições para a elaboração do Projeto de Vida do estudante, assegurando o foco no desenvolvimento pleno do mesmo.

O Currículo recebe algumas inovações, que são categorizadas em três etapas: A Base Nacional Comum Curricular – BNCC, a Parte Diversificada, e as Metodologias de Êxito. As unidades curriculares da BNCC são nacionais, definidas pela LDB nas quatro Áreas de Conhecimento, e orientadas pelo currículo de cada escola. A Parte Diversificada é composta por Unidades Curriculares que articulam com a BNCC e são responsáveis por enriquecer e fortalecer as aprendizagens, bem como a didática e a metodologia do Modelo da Escola da Escolha. Por fim, as inovações em conteúdo são materializadas pelas Metodologias de Êxito, sendo elas: Projeto de Vida, Pós-Médio, Pensamento Científico, Estudo Orientado, Eletivas e Protagonismo.

Os Princípios Educativos que fundamentam o Modelo são divididos em: Pedagogia da Presença, Protagonismo, Educação Interdimensional, Os Quatro Pilares da Educação, Ludicidade e Experimentação.

A Pedagogia da Presença é fundamentada pelo autor mineiro Antônio Carlos Gomes da Costa, e orienta as práticas de toda equipe escolar, por meio de ações que propõe atitudes participativas com o objetivo de ultrapassar os limites da sala de aula, através da consolidação de vínculos relacionais entre professores e estudantes. A reciprocidade é considerada a essência dessa proposta, que sugere culminar com o compartilhamento mútuo das experiências, exemplos positivos e tempo.

O educador incorpora atitudes básicas que lhe permitam exercer uma influência dessa relação construtiva, criativa e solidária na vida do educando. Este, por influência dessa relação com o educador, amplia e desenvolve autoconhecimento, autoestima, autoconceito e autoconfiança, o que possibilita ao aprimoramento de competências para relações interpessoais e exercício da cidadania, elementos fundamentais para sua formação e futura construção do seu Projeto de Vida (BARRETO, 2017b, p. 26).

Ainda pela perspectiva da Pedagogia da Presença, o Caderno II afirma que o exercício da mesma é atribuição de todos os sujeitos escolares, não se restringindo apenas aos professores. Ela deve estar presente nas ações de coordenadores pedagógicos, bibliotecárias, assistentes de serviços gerais, gestores e servidores do administrativo.

A Pedagogia da Presença é parte de um esforço coletivo na direção de um conceito e de uma prática menos irreais e mais humanos de educação de adolescentes em dificuldades. Contribuir para o resgate da parcela mais degradada, em termos pessoais e sociais, de nossa juventude é, sem dúvida alguma – embora apenas um número reduzido de pessoal realmente acredite nisso – uma das grandes tarefas do nosso tempo (BARRETO, 2017b, p. 36).

É fato que o exercício principal da Pedagogia da Presença é feito pelo professor, mas, de acordo com as propostas do Caderno II, todos os servidores escolares precisam compreender o modelo bem como sua prática na rotina escolar para garantir o êxito das ações pedagógicas.

O Protagonismo é uma metodologia de êxito voltada exclusivamente para os estudantes, a qual se consolida na rotina escolar a partir de um conjunto de Práticas Educativas. Educar pela perspectiva do Protagonismo é compreender o jovem como a centralidade de todas as ações, inclusive na solução de problemas.

Desenvolver uma juventude participativa e atuante mobilizando os estudantes a partir de atividades que extrapolam a vida escolar favorecendo a participação autêntica e ativa, são imprescindíveis para o desenvolvimento do jovem protagonista.

A partir das Metodologias de Êxito e de ações que favorecem a dinamicidade, a escola é o ambiente que deve ofertar a primeira vivência de protagonismo. Os estudantes precisam de

atividades que promovam a autonomia e, conseqüentemente, os desperte para a atuação protagonista.

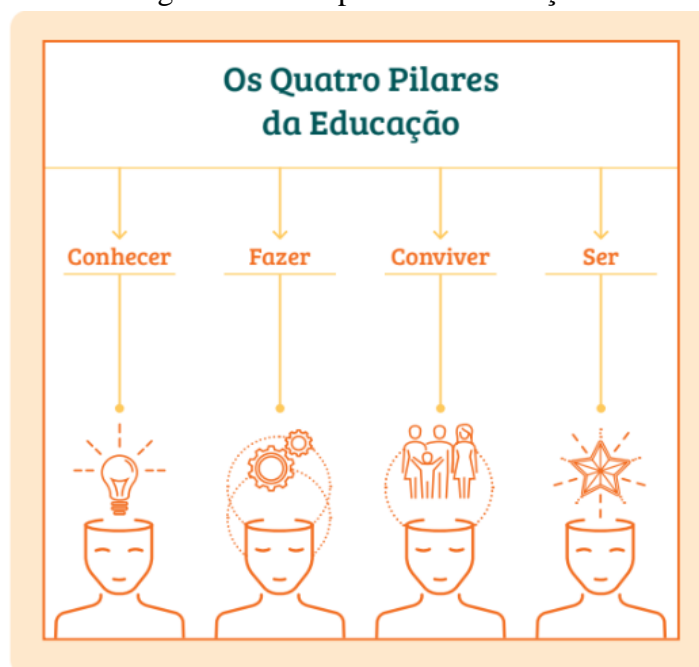
Baseado em documentos da UNESCO, o Caderno II afirma que a Educação Interdimensional está vinculada ao entendimento de que o estudante deve pertencer a um processo educacional que contribui para seu desenvolvimento pleno. Ao final do processo, esse estudante deve ser capaz de elaborar o próprio pensamento crítico, atuar no mundo agindo de maneira autônoma, crítica e positiva nas várias dimensões da vida.

A partir de uma agenda de debates com educadores os Quatro Pilares da Educação foram definidos, na década de 1990, na Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, da UNESCO. A partir da elaboração de um relatório situacional, averiguou-se que era necessário refletir a prática educacional para que a mesma revele a todos os jovens o valor do aprendizado ao longo da vida, possibilitando pensar na educação como uma maneira de lidar e conviver com o mundo contemporâneo.

Nenhum pilar se sobrepõe ao outro, e todos devem ser objeto de igual atenção durante o processo estruturado de educação. Só assim ela será uma experiência a ser concretizada ao longo da vida, em todas as suas dimensões, tanto no plano pessoal como no social (BARRETO, 2017b, p. 13).

A figura que segue ilustra os quatro pilares, na visão do Instituto de Corresponsabilidade pela educação.

Figura 2 – Os 4 pilares da educação



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

Os Pilares são divididos em quatro maneiras de Aprender: Aprender a Conhecer, Aprender a Fazer, Aprender a Conviver e Aprender a Ser. O primeiro pilar, Aprender a Conhecer, estabelece a forma com a qual acontece o acesso e a produção do conhecimento, sendo o pilar do centro das descobertas e novas aprendizagens em sala de aula. Aprender a Fazer compreende as práticas que valorizam a competência pessoal, pensando na importância que se deve destinar às qualidades humanas que se manifestam no decorrer das relações interpessoais, sendo assim, os estudantes devem ser envolvidos nos processos destinados aos resultados das práticas cooperativas. Compreender e aceitar a si, o mundo em que vive e as relações com o outro é parte do objetivo de Aprender a Conviver. As relações sociais evidenciam a diferença entre as culturas, os valores e as formações pessoais, então, aprender a viver junto com as diferenças é essencial para consciência do ser. Aprender a ser consiste na preparação do indivíduo na elaboração de pensamentos e ações autônomas e críticas. Esse Pilar depende da consolidação dos pilares anteriores – conhecer, fazer e conviver – para o autoconhecimento nas aprendizagens, competências e ações.

A consolidação do Modelo Pedagógico é considerada uma realização estratégica exitosa que uniu muitos parceiros e fundamentos metodológicos para definir o percurso lógico do currículo e das práticas educacionais que orientam o fazer do Modelo da Escola da Escolha.

### **3.4 Caderno III: Metodologias de Êxito, Rotinas e Práticas Educativas**

O Caderno III define e explica as Metodologias de Êxito, Rotinas e Práticas Educativas que compõem e orientam a execução prática do Modelo.

Com um grupo de sete unidades curriculares, as Metodologias de Êxito são componentes da Parte Diversificada do currículo que visam articular mundo acadêmico e práticas sociais, por meio de estratégias pedagógicas que favorecem a experimentação das atividades escolares.

Uma proposta educativa formulada a partir dessa perspectiva expõe a urgência de revisão da prática pedagógica com mudanças em conteúdo (o que ensinar enquanto aquilo que tem sentido e valor), método (como ensinar) e gestão (condução dos processos de ensino e de aprendizagem tratando do conhecimento a serviço da vida), profundamente alinhadas com o ideal de formação de uma pessoa autônoma, solidária e competente (BARRETO, 2017c, p. 16).

A seguir faço uma apresentação das Metodologias de Êxito voltadas para o Ensino Médio em Tempo Integral.

### 3.4.1 Projeto de Vida

O Projeto de Vida é considerado a centralidade do modelo uma vez que toda a metodologia deve considerar a elaboração do mesmo pelo estudante. Sua execução deve conciliar a formação plena para vida a partir da formação acadêmica, dos valores já consolidados e pelo desenvolvimento do conjunto de habilidades e competências previstos para o ano de curso que o estudante se encontra.

Figura 3 – O Projeto de Vida: ser e querer ser



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 3.

Para a elaboração de um Projeto de Vida o estudante precisa pensar em todos os objetivos que quer alcançar, a partir de suas perspectivas para o futuro, separá-los por período de execução (curto, médio e longo prazo) fazendo uma representação sobre ser e querer ser a partir das reflexões proporcionadas pela prática do professor em sala de aula.

Projeto de Vida não é um “projeto de carreira” ou o resultado de um teste de vocações, menos ainda no Ensino Médio. E esse não é o enfoque do Projeto de Vida no Ensino Médio da Escola da Escolha. A vida se realiza em dimensões onde a carreira profissional é um dos elementos fundamentais pelos quais é necessário decidir, assim como o estilo de vida que se quer ter, os valores que nortearão os relacionamentos que se estabelecerão ao longo da vida pessoal e social, dentre tantos outros, que se ordenam e reordenam nos cenários de cada um e que requer uma margem para rever roteiros, mudar estratégias, acrescentar ou suprimir metas, atentar ao que aumenta ou

diminui a potência de si, questionar as formas de viver e decidir por quais vias seguir para a plenitude e a alegria de viver (BARRETO, 2017c, p. 20).

Assim, é fundamental destacar que, pela perspectiva da proposta do Caderno III, a construção desse Projeto de Vida pelo estudante deve significar a representação do que se é (presente), diante do que se pretende ser (futuro). As intervenções dos professores de Projeto de Vida devem ser cautelosas a fim de propiciar a reflexão do jovem acerca de quem ele sabe é e quem ele gostaria de ser, favorecendo a descoberta das necessidades que serão atendidas para a construção e realização desse Projeto.

A escola tem como atribuição favorecer condições e apoiar as decisões advindas da necessidade dos estudantes e professores na construção do Projeto de Vida, para tanto a mesma deve subsidiar aos professores logística e infraestrutura que permitam a execução de aulas estruturadas, materiais diversificados e espaços educativos variados.

No Ensino Médio, etapa escolar considerada nesta pesquisa, o Projeto de Vida divide-se em duas etapas definidas pelo Caderno III

Figura 4 – Representação da Estrutura das Aulas de Projeto de Vida nos dois anos do Ensino Médio



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 3.

Como observado na figura anterior, no 1º ano do Ensino Médio o estudante precisa desenvolver habilidades e competências acerca de sua identidade e valores, objetivando o autoconhecimento e o reconhecimento de seus princípios consolidados desde a infância, no contexto doméstico. A partir desse desenvolvimento, o jovem documenta suas reflexões em um Guia Prático, que precede a elaboração do Projeto de vida.

O 2º ano do Ensino Médio tem como objetivo avançar com o Guia Prático, elaborando, de fato, o Projeto de Vida elencando os planos e decisões que deverão se desenvolver para o sucesso e alcance dos objetivos. Ainda permanece o registro de reflexões no Guia Prático, mas o Projeto de Vida começa a receber forma e se constituir dentro das perspectivas que se almeja.

O professor de Projeto de Vida precisa possuir um perfil específico. O Caderno III afirma que esse profissional deve saber inspirar os jovens, estando disposto a mergulhar em um processo transformador provocando os jovens a despertar seus sonhos, bem como as metas que desejam alcançar para sua vida. Esses profissionais devem apoiar a construção da identidade do jovem, estimulando aqueles que ainda não compreendem o processo, ampliando as perspectivas daqueles que já compreenderam, fomentando a responsabilidade pessoal de cada um, bem como as habilidades e competências para a atuação na vida pessoal, social e produtiva.

#### 3.4.2 O Pós-Médio

A perspectiva do Pós-Médio é dar continuidade ao Projeto de Vida, sendo nesta fase um momento de avaliação e reorganização dos planejamentos para a vida fora do ambiente escolar, para além do Ensino Médio. É nesse momento que o professor auxilia o estudante na correção de seus caminhos, bem como inserção de novos e exclusão daqueles que já foram percorridos.

#### 3.4.3 As Eletivas

As Eletivas são componentes temáticos que possuem flexibilidade na oferta, ou seja, tanto professor quanto estudante pode definir uma temática a ser desenvolvida, desde que a mesma tenha como fundamento ampliar o repertório cultural do estudante. Também podem ter como proposta o alinhamento com as necessidades de aprendizagem, que deverão ser diagnosticadas no início do ano letivo.

Nessa perspectiva, extraordinária e temporariamente, as Eletivas podem fazer parte do conjunto das ações estratégicas do Nivelamento das Aprendizagens. Mas é importante destacar que essa não é a natureza, o propósito e o fundamento das Eletivas. Assim, as Eletivas no Ensino Médio da Escola da Escolha se organizam em profunda e obrigatória articulação com a Base Nacional Comum Curricular, objetivam a ampliação e o enriquecimento do repertório cultural dos jovens, bem como o estímulo à criatividade por meio da exploração de temas presentes nas ciências, nas artes, nas linguagens e na cultura corporal por meio de metodologias dinâmicas e atividades diversificadas (BARRETO, 2017c, p. 30).



A organização das Eletivas se concentra em três núcleos: Articulação com a BNCC, Temas Transversais e Criatividade, os quais devem ser considerados no momento da construção da proposta pedagógica a ser desenvolvida pelo componente curricular. Assim, a oferta deve garantir ao estudante o aprofundamento diversificado, ampliando de seu repertório de conhecimento, em uma perspectiva macro das diversas áreas da produção humana.

Figura 5 – Organização das Eletivas



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 3.

Para que essa oferta seja pela perspectiva da Escola da Escolha, a instituição deve organizar a divulgação, na comunidade escolar, de uma série de temas a serem escolhidos. Feita a votação, o professor de Eletivas deverá desenvolver um planejamento em torno do tema vencedor. No Estado de Minas Gerais foi criado um Catálogo de Eletivas, separado por áreas de conhecimento, no qual o professor deve escolher uma temática de cada área e disponibilizar para a votação dos estudantes. A temática campeã é desenvolvida ao longo do ano letivo.

#### 3.4.4 O Estudo Orientado

O Estudo Orientado é um componente curricular que deve estimular a criação de rotinas de estudos pelo próprio estudante, bem como as habilidades de compreensão do processo avaliativo. Ele foi elaborado a partir da necessidade de ensinar os jovens a estudar com estratégias de estudo, e da relevância de construir uma rotina escolar que favoreça a melhoria da aprendizagem.

O Estudo Orientado é uma Metodologia de Êxito que objetiva oferecer um tempo qualificado destinado à realização de atividades pertinentes aos diversos estudos. Inicialmente orientado por um professor, o estudante aprende métodos, técnicas e procedimentos para organizar, planejar e executar os seus processos de estudo visando ao autodidatismo, à autonomia, à capacidade de auto-organização e de responsabilidade pessoal. Não deve ser confundido com “tempo para realizar as tarefas”, mas para realizar quaisquer atividades relativas às necessidades exigidas pelos estudos, entre elas as próprias tarefas (BARRETO, 2017c, p. 49).

Em Minas Gerais existe um Caderno Orientador que tem como objetivo auxiliar os professores na prática da rotina de estudos dos jovens. De fato, é um material que define o que deve ser feito em cada aula de Estudo Orientado, obedecendo uma lógica pedagógica padrão e obrigatória para todas as escolas que fazem parte do Ensino Médio de Tempo Integral.

Figura 6 – Habilidades trabalhadas nas aulas de Estudo Orientado



Quanto à prática de compreensão do processo avaliativo, ainda se propõe a aplicação de um teste semanal separado por unidades curriculares da Base Nacional Comum Curricular, no qual o professor responsável por seu conteúdo elabora algumas questões que deverão ser entregues ao professor de Estudo Orientado e o mesmo aplicará o teste ao estudante. Essa ação não pode ser considerada para avaliação do jovem, mas pode ser utilizada como um diagnóstico do mesmo. Nessa perspectiva, o professor deverá intervir com intencionalidade no momento da

aplicação do teste, ou seja, o mesmo fará inferências quanto ao tempo ainda disponível para a conclusão, e ainda, as formas corretas de registro de gabarito ou do local destinado às respostas.

### 3.4.5 Práticas Experimentais

As Práticas Experimentais são voltadas aos componentes de Matemática, Física, Química e Biologia, e pretendem complementar a parte teórica dos mesmos. Buscando o desenvolvimento prático e tecnológico no ensino das Ciências Naturais e da Matemática, o foco está no estímulo do estudante para que ele busque descobrir e entender os fenômenos da natureza e, para além, os fenômenos de sua própria vida.

A busca do desenvolvimento social com equidade tem sido, ao longo dos séculos, um objetivo permanente das civilizações. Para se atingir esta condição, todavia, sabe-se hoje que existe uma série de pressupostos:

- Desenvolvimento social pressupõe desenvolvimento econômico;
- Desenvolvimento econômico pressupõe desenvolvimento tecnológico
- Desenvolvimento tecnológico pressupõe desenvolvimento do conhecimento;
- Desenvolvimento do conhecimento pressupõe uma educação de qualidade (BARRETO, 2017c, p. 66).

Articulando as experimentações, o Caderno III afirma que a atitude científica se une ao modo como se constrói do conhecimento e, por isso, a escola deve investir na infraestrutura do laboratório de ciências. O mesmo deve ser um espaço que contribua para o desenvolvimento científico com foco na abordagem dos fenômenos e no desenvolvimento de soluções e problemas complexos. “As aulas realizadas nos laboratórios de Ciências e de Matemática proporcionam espaços de vital importância para que o estudante seja atuante construtor do próprio conhecimento, descobrindo que a Ciência é mais do que aprendizagem de fatos” (BARRETO, 2017c, p. 68). As práticas, por sua vez, devem proporcionar ao estudante a ampliação de sua compreensão do mundo, do seu cotidiano e de sua vida, garantindo apoio conceitual e procedimental na interpretação dos fenômenos sociais e habilidades cognitivas.

Após contextualizar todas as Metodologias de Êxito voltadas para o Ensino Médio, o Caderno III aborda as Rotinas e Práticas Educativas que devem constar no método da Escola da Escolha.

A programação das Práticas Educativas deve ser pensada a partir de um planejamento prévio e participativo estabelecendo uma Rotina. Tal programação deve ser respeitada, mas pode ser flexível quanto às necessidades dos estudantes, e do cotidiano escolar. Também é importante ressaltar que as Práticas Educativas precisam ser avaliadas e readaptadas sempre

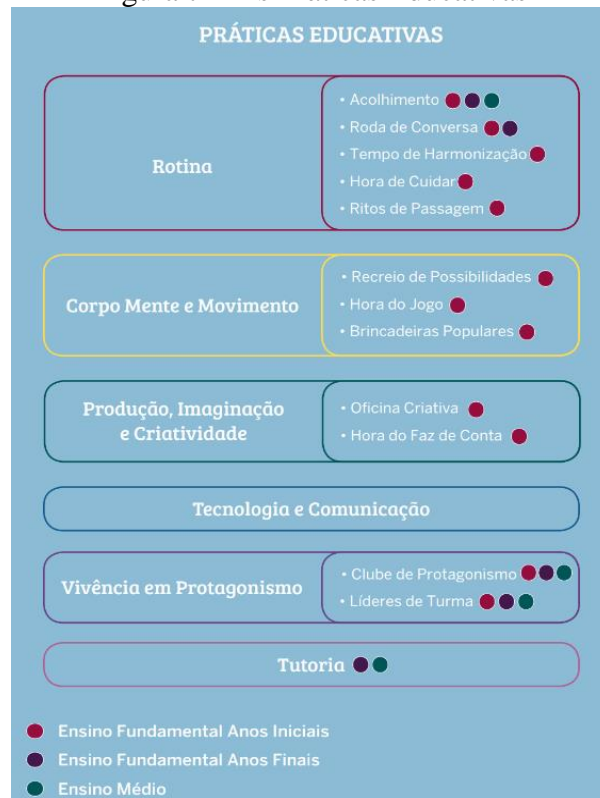
que necessário, sempre considerando todos os espaços escolares para se desenvolver atividades diversificadas e interessantes.

Para se executar a rotina das práticas é necessário construir uma programação diária e, a partir dela garantir que o ambiente a ser utilizado já esteja devidamente disponível e adequado à atividade a ser desenvolvida. Pontualidade e autorregulação são as primeiras potencialidades a serem desenvolvidas pelos estudantes.

Para o Ensino Médio, as Práticas educativas estão divididas em três segmentos: Rotina, na qual é executado o Acolhimento; Vivência em Protagonismo, na qual se desenvolvem os Clubes de Protagonismo e os Líderes de Turma e a Tutoria.

Para o Ensino Médio, a Rotina a ser desenvolvida é o Acolhimento. Existem dois grandes momentos para esse acolhimento: o Acolhimento Coletivo e o Acolhimento diário. O Coletivo acontece no início do ano letivo, no qual são executadas ações desenvolvidas pelos próprios estudantes que já frequentam o EMTI. Quando a escola está iniciando a modalidade integral, a mesma recebe a visita de jovens de outra escola que já está na prática desta rotina há mais tempo. Já o Acolhimento Diário é feito em sala de aula, ou nos demais espaços escolares, no qual o professor escolhe uma atividade para reflexão e início dos trabalhos pedagógicos. Nesse caso não existe impedimento para que os próprios jovens também realizem a liderança desse acolhimento.

Figura 7 – As Práticas Educativas



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 3.

Os Clubes de Protagonismo são representados por um conjunto de estudantes que possuem habilidades comuns e se reúnem para aprimoramento das mesmas. Por exemplo, alguns estudantes possuem habilidades artísticas para a música, e se reúnem para ensaiar ou compor alguma música; estudantes que gostam de praticar leitura de livros literários, e se reúnem para compartilhamento das histórias e troca de exemplares; jovens que praticam jogos de tabuleiro ou cartas e se reúnem para jogar juntos. Enfim, são nesses clubes de protagonismo que os jovens têm a oportunidade de organizarem por si próprios suas atividades.

Os Líderes de Turma são estudantes que passam por um processo seletivo organizado pela turma a fim de serem o representante legítimo da mesma. Primeiramente são feitos levantamentos acerca do interesse dos mesmos, posteriormente montam-se as duplas a serem votadas e, por fim, é feita a eleição.

A Tutoria se destaca por também na Matriz Curricular do Ensino Médio de Tempo Integral. O Professor Tutor tem uma turma referência, a qual ele ministra uma aula semanalmente, e auxilia no processo de ajuste de demandas e expectativas, tanto institucionais, quanto estudantis.

Na prática, a Tutoria é um método para realizar uma interação pedagógica em que o Tutor acompanha e se comunica com os estudantes de forma sistemática, planejando seu desenvolvimento e avaliando a eficiência de suas orientações de modo a resolver problemas que possam ocorrer durante o processo educativo com vistas ao desenvolvimento do Projeto de Vida (BARRETO, 2017c, p. 41).

É importante destacar que o Caderno III orienta a prática da Tutoria enquanto uma ação que pode ser adaptada de acordo com as demandas existentes, mas sempre objetivando o desenvolvimento de habilidades pessoais, acadêmicas e profissionais, mantendo enquanto centralidade o Projeto de Vida do estudante.

### **3.5 Caderno IV: Espaços Educativos e Gestão do Ensino e da Aprendizagem**

Para o Modelo da Escola da Escolha a reflexão sobre os Espaços Educativos é primordial, uma vez que pretende garantir eficácia na distribuição dos espaços nas diversas abordagens pedagógicas. Defende-se aqui que, só se aprende a conviver, convivendo e que a escola é o espaço ideal para garantir essa experiência.

As salas de aula bem como os demais espaços da escola são ambientes de convivência e aprendizagem. Porém o sistema educacional ainda persiste na manutenção dos estudantes em sala de aula independente de qual seja a atividade a ser realizada. Sendo assim, o Caderno IV

aborda a qualificação dos espaços que somente são ocupados em momentos que não são “aulas”.

O que se quer estabelecer aqui é a ampliação da percepção em torno dos ambientes de aprendizagem, mesmo nos momentos em que “não se está em aula”. Para muitas equipes escolares, as salas de aula não são espaços exclusivos nem privilegiados de aprendizagem. A configuração das salas de aula (que podem se modificar continuamente, conforme as necessidades) vai depender das disponibilidades corpóreas e simbólicas, do nível de diálogo, de contato e de trocas que se quer propiciar. Esse mesmo critério pode, inclusive, implicar em abordagens pedagógicas fora dessas salas, para além dos espaços tradicionais de aprendizagem. Portanto, o que se pretende abordar aqui é a qualificação dos chamados “espaços de convivência”, entendidos como espaços usuais nos momentos de ócio na unidade escolar, isto é, aqueles momentos em que não se está “em aula” (BARRETO, 2017d, p. 20).

Sendo assim, pensar para além da sala de aula propõe à escola um desafio: atribuir sentido e significado a todo espaço escolar. Para isso, todos os ambientes devem ser cuidados e mantidos em bom estado de uso, uma vez que a proposta sugere a exploração de todo o território escolar.

Nesse sentido, sugere-se que a Biblioteca é o primeiro ambiente a ser qualificado com espaço de convivência, uma vez que a existência da mesma é garantida na maioria das instituições de ensino.

Também é ressaltado que nem todos os espaços necessitam oferecer atividades. O espaço pode ser sua própria oferta, no qual o estudante encontrará aconchego e acolhimento para ter um tempo consigo, ou fazer uma leitura, reflexões ou um momento de estudo.

A Gestão do Ensino e da Aprendizagem se dá a partir das técnicas de avaliação. Sugere-se que a aprendizagem é o alvo da escola, e a avaliação é uma das ferramentas desse processo. A proposta nessa temática é orientar, primeiramente, os mecanismos de avaliação, acompanhamento e observação que devem compor a rotina de trabalho do professor.

A Escola da Escolha propõe que todos os processos pedagógicos se articulem entre Modelo de Gestão e Modelo Pedagógico, a fim de cumprir todas as funções do ensino e da aprendizagem. Quanto à Gestão, o processo de monitoramento dispõe de uma ferramenta conhecida como P.D.C.A. (do inglês: Plan, Do, Check, Act), cujas siglas significam e orientam: Planejar, Fazer, Checar e Agir. Mas, na proposta do ICE, as siglas foram classificadas em Planejar, Executar, Ajustar e Avaliar.

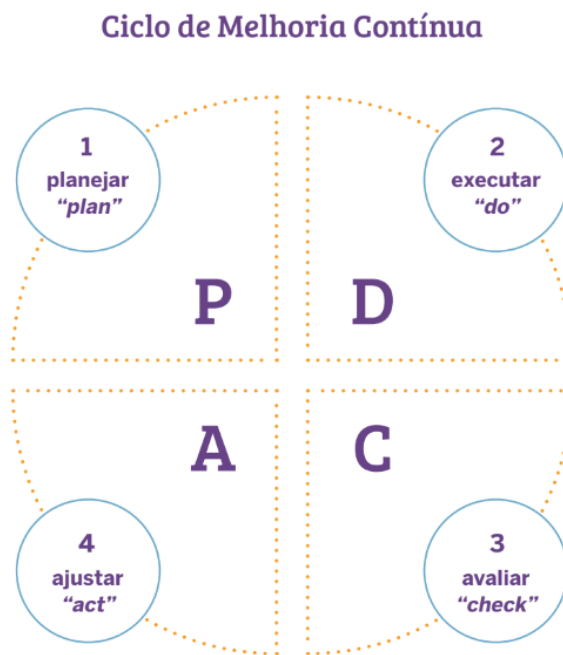
A Gestão Escolar deve planejar, juntamente com a Equipe pedagógica, quais as estratégias e ações a serem desenvolvidas. A partir do desenvolvimento das mesmas, é disposto um momento para checagem, replanejamento e ajuste das ações que não obtiveram bons

resultados. Por fim, é o momento de agir novamente sob a perspectiva da correção do que não foi satisfatório e evolução do que apresentou bons resultados para futura avaliação dos processos.

Embora não se explique a concepção do Ciclo PDCA no Caderno IV, faço aqui uma inferência sobre a origem e utilização do mesmo no contexto empresarial. Também conhecido como Ciclo de Deming, esse método foi desenvolvido na década de 20, pelo professor e matemático estadunidense William Edwards Deming, mas só se destacou na década de 50, após a Segunda Guerra Mundial, tendo em vista o projeto executado pelo próprio Deming, de restabelecimento da infraestrutura da indústria japonesa.

Popularmente utilizado na administração de empresas, o PDCA é um método de gestão de qualidade cujos objetivos pretendem garantir uma melhoria contínua nos padrões e ganhos em eficiência.

Figura 8 – Ciclo de Melhoria Contínua



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 4.

Finalizando as estratégias de Gestão do Ensino e da Aprendizagem, o Modelo da Escola da Escolha também demanda a construção de Guias de Ensino e Aprendizagem pelos professores. Nessa etapa, os professores devem fazer uma desconstrução do planejamento já elaborado e entregá-lo à gestão pedagógica, preenchendo uma planilha elaborada pelo ICE, que deverá ser afixada nos murais da escola para que toda a comunidade escolar conheça e verifique os conteúdos trabalhados e a programação das práticas propostas.

### 3.6 Caderno V: Tecnologia de Gestão Educacional

O último volume dos Cadernos Formativos é destinado aos gestores das escolas que pertencem ao EMTI. Na introdução o discurso já inicia com a afirmação que a tarefa mais complexa para a escola é garantir que a mesma cumpra sua função.

Esta complexidade é refletida no gestor e na enorme diversidade de participantes da vida escolar com os quais lida cotidianamente: professores, coordenadores, estudantes, pais e responsáveis, comunidade, sindicato, parceiros e os diversos setores da Secretaria de Educação. Além disto, a otimização do tempo dedicado aos processos administrativos e de gestão de recursos constitui-se igualmente outro desafio posto para o Gestor (BARRETO, 2017e, p. 14).

Então é atribuído, inicialmente, que o gestor da escola esclareça a toda comunidade escolar sua função e suas responsabilidades. Coordenar parcerias, integrar resultados, monitorar formação e processos de ensino e aprendizagem são, a princípio, as principais finalidades da ação do gestor.

O Modelo defende que a liderança isolada e autoritária não é aceita na gestão da Escola da Escolha. Ao contrário, o gestor precisa considerar as sugestões e interferências de todos os envolvidos no processo educacional da instituição que é responsável. Esse gestor também precisa ser determinado, objetivo, comprometido e flexível, deve saber delegar, ouvir e mediar.

A Tecnologia de Gestão Educacional propõe que o gestor reúna condições que o qualifique para atuar no cenário contemporâneo, no qual as transformações acontecem de forma constante e significativa, demandando habilidades que atendam às especificidades de cada momento, situação, conflito e cenário.

A TGE exige uma verdadeira desconstrução de conceitos e paradigmas para entender, aceitar e praticar seus postulados. Portanto, ela é mais consciência do que método de gestão, porque requer, de todos os profissionais que compõem a Equipe Escolar, a adoção de posturas e atitudes que, via de regra, não fazem parte das práticas cotidianas das escolas (BARRETO, 2017e, p. 18).

Na continuidade sobre as considerações sobre a ação da escola, o Caderno V afirma que mesmo que todos os sujeitos escolares trabalhem e cumpram a tarefa educativa, os resultados continuam sem seguridade. Portanto a TGE se insere nesse contexto a fim de educar pelo trabalho, pelo fazer, valendo-se mais da prática do que da teoria.

O Modelo de Gestão, intitulado Tecnologia de Gestão Educacional, constitui-se um instrumento versátil e eficaz, à medida que torna um ciclo de planejamento escolar



um exercício contínuo, de “ação e concepção” (teoria e prática). Instrumentos estratégicos e operacionais dão vida à TGE – os Planos e Programas de Ação – e proporcionam a “matéria-prima” para a elaboração dos relatórios de acompanhamento. A partir daí, inicia-se um novo ciclo de planejamento, tendo como pano de fundo a melhoria contínua dos processos administrativos e pedagógicos. Todos vivenciam uma relação “ganha-ganha” com a prática deste *modus operandi*: pais e responsáveis, Gestores e Coordenadores Pedagógicos, docentes, equipe de apoio, parceiros, diversos setores da Secretaria de Educação, além do seu principal participante, o estudante (BARRETO, 2017e, p. 20).

Para o ICE, a tecnologia é entendida como um conjunto de conhecimentos que inclui a contribuição de toda equipe escolar, assim, cada pessoa contribui com sua tecnologia, colocando-a a serviço da escola garantindo uma ação participativa.

Para que essas ações aconteçam é necessário que haja um Ciclo Virtuoso em que todos compreendam a contribuição de cada um: Comunidade, Equipe Escolar e Estudantes, Gestor, Secretaria de Educação e Parceiros.

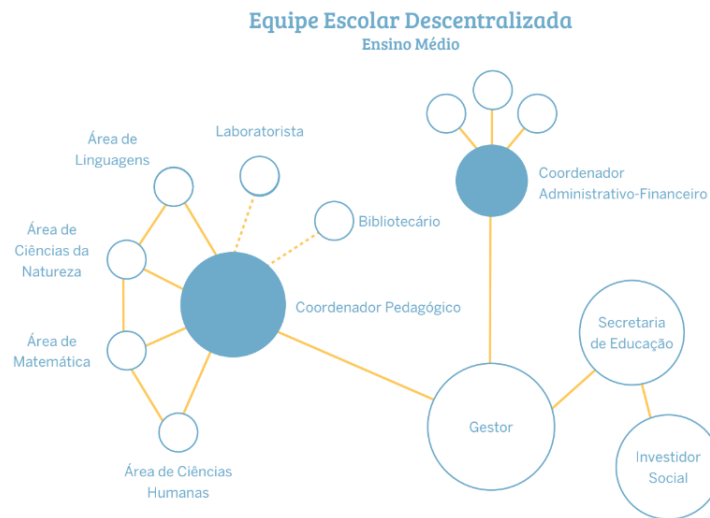
Em vista disso, cria-se um Ciclo Virtuoso, produtor de riqueza material e moral:

- Os estudantes bem formados impactam positivamente a comunidade em que vivem nas dimensões política, econômica, social e cultural;
- Os investidores sociais (parceiros) interagem e percebem claramente, ao longo do tempo, os benefícios socioeducacionais originados pela replicabilidade do Modelo nas demais escolas de uma rede pública de ensino;
- A escola e a comunidade estabelecem um processo progressivo de aproximação, tendo no exercício de uma educação de qualidade o elo entre pais e responsáveis e estudantes;
- A gestão pública maximiza seus investimentos sociais, empregando de maneira eficaz, eficiente e efetiva os tributos recolhidos da sociedade (BARRETO, 2017e, p. 23).

Nessa perspectiva todos atuam em prol da formação de jovens, mantendo e perpetuando um sistema público de qualidade, que se compromete com as premissas da Escola da Escolha.

Com um fluxograma que prevê a descentralização das responsabilidades e a distribuição do trabalho e das decisões, o Modelo garante um Professor Coordenador para cada Área do Conhecimento (P.C.A.), um supervisor escolar exclusivamente para orientar o desenvolvimento do modelo, e um Professor Coordenador Geral (P.C.G.) que é o guardião do Modelo bem como o responsável por garantir um diálogo fluído e permanente entre os PCA's, a Gestão e o Orientador Psicológico.

Figura 9 – Descentralização da Equipe Escolar



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 5.

Com a delegação planejada, o gestor consegue garantir alguns resultados concretos, conforme afirma o Caderno V. Dentre estes resultados estão: garantia do espírito de equipe, competência para adequadas formas de decisões, construção e execução contínua dos indicadores de desempenho escolar, melhoria na eficácia educacional e aumento do sentimento de pertencimento.

Por fim, defende-se que um gestor que conhece suas atribuições, confia na sua equipe e realiza sua gestão de forma competente e participativa dentro das deliberações formativas oferecidas pelo Caderno V, se torna um líder capaz de lidar com as diferenças e as diversas demandas encontradas na rotina escolar.

### **3.7 Evidências Neoliberais: o Perfil de Aluno, de Professor e de Escola Esperados no Modelo da Escola da Escolha**

Conforme exposto na Metodologia, nesse momento realizo uma análise, de forma geral dos 5 Cadernos Formativos, sob a ótica de 3 categorias: o aluno, o professor e a escola, na tentativa de procurar por pistas que ofereçam um entendimento acerca das influências neoliberais na fundamentação da educação pelo entendimento do ICE. Assim, as três categorias nos permitirão entender qual o perfil de aluno, de professor e de escola exigidos pela lógica educacional mercadológica.

### 3.7.1 O Aluno

Para o Modelo da Escola da escolha, a instituição precisa se comprometer com o desenvolvimento de alunos “protagonistas”. De acordo com o Caderno 1:

[...] ser protagonista é ser capaz de se colocar como sujeito construtor do seu Projeto de Vida e de se ver como parte da solução de problemas reais, não indiferente a eles, mas de atuar como elemento que contribui para a sua solução (BARRETO, 2019a, p. 36).

Porém, como o protagonismo não evolui naturalmente, é recomendado à escola que oportunize estratégias para que os estudantes adquiram de forma progressiva a consciência dos próprios processos de aprendizagem, bem como desenvolvam a capacidade de tomar decisões individuais e coletivas. E, para que esse protagonismo seja desenvolvido de forma satisfatória, a Escola da Escolha possui um conteúdo que é considerado o coração do Modelo: o Projeto de Vida. Neste conteúdo, o professor deve usar uma metodologia que contemple as estratégias de desenvolvimento das características anteriormente mencionadas, cumprindo com as exigências didáticas nas quais os estudantes sejam desafiados a refletir, elaborar hipóteses, buscar soluções e validar respostas.

O aluno protagonista deve compreender o conceito de autonomia, levando em consideração ações que beneficiem o coletivo. Essa autonomia só pode ser contemplada quando a escola favorece aos estudantes desafios que contribuam na construção de estratégias de autoavaliação e autorregulação, sendo sujeito do processo, e não sujeito no processo.

Embora seja contínuo e repetitivo o discurso sobre o coletivo, no modelo de aluno protagonista proposto pela Escola da Escolha percebe-se que a padronização do conceito e a supervalorização da autonomia não contemplam os alunos cujas personalidades são tímidas. Alunos que não gostam de se manifestar em público e desenvolver ações que excedem a capacidade do mesmo de interagir para além do seu limite de exposição.

O Projeto de Vida é a Unidade Curricular mais importante do Modelo, considerado pelo ICE a centralidade, uma vez que é partir dele que o planejamento escolar deve se orientar. Para tanto, também foi elaborado um Caderno de Formação para o professor de Projeto de Vida, no qual o mesmo deve utilizar das diretrizes e ferramentas que são indicadas para a execução das aulas que deveram acontecer em sala de aula.

Com o discurso de pensar a escola para o estudante, não é possível encontrar o momento em que a individualidade deve ser garantida, principalmente quando se pensa em projetar a vida

em prol da lógica mercadológica: alcançar metas a partir de objetivos que atendam às demandas do século XXI.

Seguindo a ordem de volumes dos cadernos formativos do instituto, o Volume 2 propõe princípios educativos e eixos formativos fundamentando o que o mesmo chama de Marco Teórico do Modelo Pedagógico, citando autores como Piaget, Zygmund Bauman, Antônio Carlos Gomes da Costa e até mesmo Paulo Freire, sem quaisquer menções bibliográficas tais como: título literário ao qual se refere, ano de publicação e página em que foi retirada a menção, dificultando a análise correta do contexto no qual as considerações foram feitas.

Mesmo diante dessa constatação, a construção do caderno é feita com o objetivo de orientar a prática de todos os sujeitos escolares, com foco no professor e na prática do mesmo. A afirmação do ICE se define a partir do ideal formativo, o qual pretende construir um jovem que, ao final do ciclo da educação básica, tenha conhecimentos e valores consolidados, a fim de desenvolver empatia perante os problemas ao seu redor, colocando-se como parte da solução, com amplas competências que o façam capacitar-se de forma autônoma e permanente em todas as dimensões de sua vida, constituindo assim a integralidade da ação educativa.

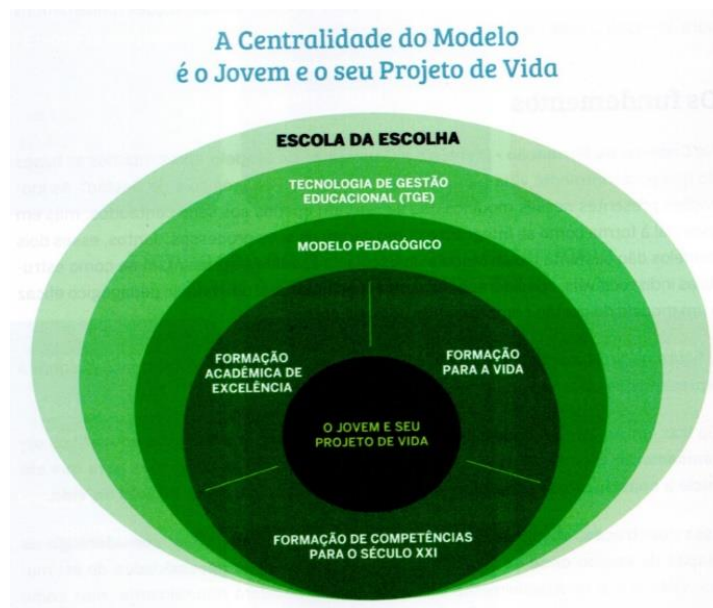
A partir dessa construção sobre como deve ser o jovem formado pelo Modelo da Escola da Escolha, o ICE ainda evidencia outras características fundamentais que a escola deve desenvolver em seus estudantes, tais como:

Pessoas autônomas, capazes de avaliar e decidir baseados em suas crenças, conhecimentos, valores e interesses; cidadãos solidários, capazes de se reconhecerem como parte da solução dos problemas reais; futuros profissionais competentes, capazes de definir o que desejam para sua vida, de projetar seus sonhos em forma de ações e de executá-las; capazes de compreender as exigências do novo mundo do trabalho e de reconhecer as necessidades de aquisição de habilidades específicas requeridas para a execução do seu Projeto de Vida (BARRETO, 2019b, p. 21).

O modelo pedagógico é construído a partir do Marco Lógico, que orienta a estruturação do percurso que o Modelo deverá seguir. Para esse Marco, são segmentados três momentos. No primeiro momento, são identificados os princípios (fundamentos) que devem unir teoria e preceitos pedagógicos aos eixos formativos que são responsáveis por orientar a prática pedagógica do currículo. No segundo momento, faz-se a configuração do currículo, materializando os procedimentos e organizações do sistema didático-escolar. O terceiro momento é responsável por definir as estratégias da operacionalização do currículo, propondo ambientes a serem explorados, rotinas colaborativas, aumento do tempo de permanência dos estudantes na escola, estratégias de convivência e melhoria do repertório cultural, científico e de aprendizagens pelos estudantes.

Com o discurso de ser inovador, o Modelo Pedagógico se compromete com a proposta de “criar processos educativos organicamente estruturados que assegurem ao estudante as condições para que ele inicie a construção do projeto mais elaborado de sua vida” (ICE, p. 39). Sendo assim, o Projeto de Vida do estudante deve ser construído juntamente com o professor responsável pela unidade curricular, para que a escola operacionalize, a partir da execução do currículo, intervenções e práticas voltadas para a execução das etapas do então Projeto de Vida já elaborado.

Figura 10 – Infográfico Base do Modelo da Escola da Escolha



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

O Projeto de Vida é a Unidade Curricular de maior relevância do Modelo, nele são construídas as estratégias que o estudante deverá executar para alcançar os objetivos que o mesmo elencou logo no primeiro ano do ensino médio. O professor, por sua vez, tem o papel de mediador, o sujeito que irá conduzir a escolha desses objetivos, estabelecendo os prazos e auxiliando na construção dos hábitos e estratégias que os alunos deverão cumprir para o sucesso das conquistas. Mas o Projeto de Vida segue cerceado por vários instrumentos que são considerados imprescindíveis: o modelo de gestão, o modelo pedagógico, a formação acadêmica de excelência, formação para a vida e a formação de competências para o século XXI. Ou seja, o estudante da Escola da Escolha, modelo criado pelo ICE, não escolhe de fato sonhos, ações e estratégias, ele apenas se orienta pelas diretrizes e cria um planejamento de sua vida tendo como referência as diretrizes, os caminhos que o instituto quer que ele siga.

Ainda no segundo caderno formativo, a atenção atribuída ao protagonismo juvenil é extremamente relevante, uma vez que o protagonismo deve ser fomentado pela escola a fim de

atender às demandas do mercado de trabalho, porém de forma velada, na qual os alunos precisam desenvolver, durante os três anos de ensino médio, habilidades como adaptabilidade às circunstâncias impostas, autodidatismo, proatividade, cooperativismo, produtividade e subordinação.

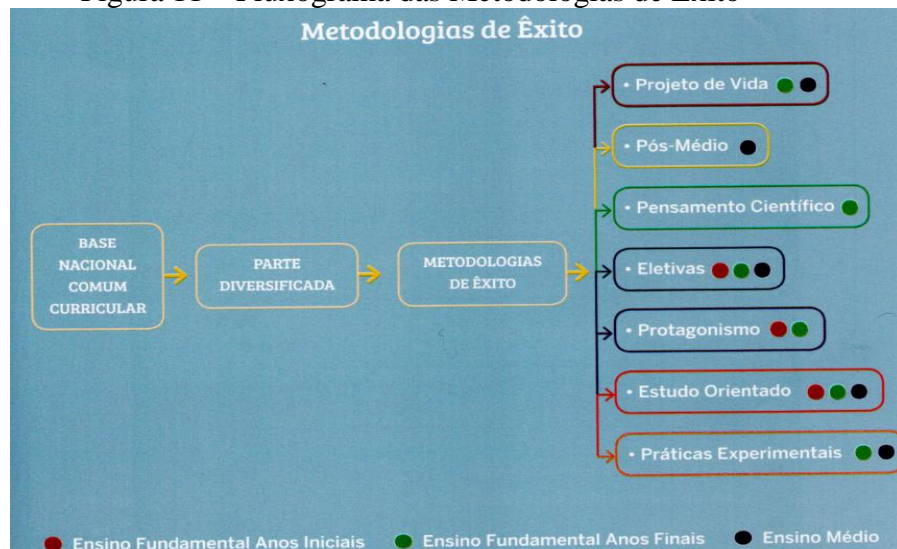
O discurso de formar jovens adaptáveis aos processos, às mudanças e necessidades urgentes nos faz refletir sobre qual educação crítica o currículo da Escola da Escolha oferece. Um protagonismo regido por várias determinações e preceitos, que não garantem a autonomia, mas sim a replicabilidade de ações padronizadas, não permite que os jovens saibam questionar, apenas garante que os mesmos saibam obedecer às demandas.

### 3.7.2 Os professores

De uma forma geral, o professor que atua no contexto do Modelo da Escola da Escolha precisa considerar três principais eixos formativos para elaborar sua prática docente: formação acadêmica de excelência, cuja finalidade é assegurar ao estudante o domínio do conhecimento através de práticas de aprendizagem eficazes e processos verificáveis de monitoração da execução do currículo; formação para a vida, na qual o professor deve fomentar condições que objetivam a ampliação das referências pessoais dos estudantes, ampliando valores, conhecimento e experiência a fim de consolidar a prática desse estudante por toda sua vida, seja ela pessoal, social ou produtiva; formação de competências para o século XXI, orienta a prática pedagógica com o objetivo de desenvolver, no estudante, a habilidade de assimilar o que foi aprendido na escola, com o contexto social fora dela, em especial no mercado de trabalho.

Para controlar em quais momentos essas atividades serão garantidas, o Modelo institui unidades curriculares ainda desconhecidas no contexto escolar: Projeto de Vida, Pós Médio, Pensamento Científico, Eletivas, Estudo Orientado e Práticas Experimentais, consideradas Metodologias de Êxito, e pertencentes à matriz curricular oficial do ensino médio. É importante ressaltar que, o Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) proposto pelo ICE possui dois vieses: Ensino Médio em Tempo Integral Regular, cuja carga horária é estendida, porém o estudante está vinculado ao ensino técnico; e o EMTI Profissional, cujo curso varia de acordo com a determinação da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Independentemente de qual modalidade a escola tenha, as Metodologias de Êxito são exigência para ambos modelos.

Figura 11 – Fluxograma das Metodologias de Êxito



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

Protagonismo, Quatro Pilares da educação, Pedagogia da Presença e Educação Interdimensional, são os princípios educativos que fundamentam o Modelo da Escola da Escolha.

Objetivando desenvolver o potencial autônomo dos estudantes, o protagonismo tem como premissa práticas escolares que fomentem o despertar da autonomia e da iniciativa nos mesmos, para que os mesmos participem da vida em sociedade atuando de forma segura, competente e habilidosa nos espaços em que ocupa fora da escola.

Utilizando como referência um relatório da UNESCO de 1996, os Quatro Pilares da Educação se apresentam enquanto inovadores, propondo ampliação do conhecimento e geração de informações, para pensar na educação ao longo da vida do estudante a fim de prepará-lo para as novidades previstas para o novo século, bem como despertar a habilidade de reconhecer e usufruir das novas oportunidades. Os quatro pilares são: Conhecer, Fazer, Conviver e Ser.

Propondo uma mudança de hábitos comportamentais, a Pedagogia da Presença tem como essência a reciprocidade, na qual o estudante é capaz de transformar a forma como se relaciona consigo e com os outros no contexto da vivência dos Quatro Pilares da Educação. O volume dois, atribui destaque à Pedagogia da Presença, definindo tempos, fases e formas de exercício da mesma, a fim de consolidar em professores e estudantes a forma de agir, para atender às expectativas dessa etapa de execução do modelo.

Na imagem abaixo, pode-se perceber os requisitos da Pedagogia da Presença no contexto do Modelo da Escola da Escolha:

Figura 12 – Requisitos a serem desenvolvidos no Jovem Protagonista



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

Constituída de quatro dimensões, a educação interdimensional, propõe uma concepção mais ampla de se tratar a educação. Logos, Mythos, Pathos e Eros, são as quatro dimensões a serem equilibradas pela prática interdimensional. Logos é a razão que ordena e domina a realidade do pensamento; Mythos tem viés transcendental, levando em consideração a relação do homem com o sentido da vida; Pathos é ligada ao sentimento, é a relação do homem consigo e com os outros; Eros está ligada ao desejo e a corporeidade. Com base em citações da UNESCO, o ICE defende que o ato de educar deve considerar todos os aspectos sociais, em especial, preparar o estudante para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda no volume dois do Caderno de Formação do ICE, a estruturação dos Modelos Pedagógico, constituída por várias diretrizes de ação prática da atuação do professor, determina algumas formas de trabalho para que o mesmo utilize em sala de aula. Orientações acerca das formas de lidar com os estudantes, bem como as expectativas de aprendizagem e de desenvolvimento moral e emocional dos mesmos recebem destaque nessa parte do caderno, correlacionando língua portuguesa e matemática enquanto base educacional para justificar a necessidade das orientações e o envolvimento mais direcionado das habilidades destacadas.

Nota-se que ao professor não é permitido criar e dinamizar dentro das propostas do currículo, o mesmo é reduzido a um mero replicador do que já está definido no caderno dois. O professor precisa cumprir com todas as deliberações tendo em vista a periodicidade das reuniões que objetivam identificar o desenvolvimento das ações, com registros que são incluídos no ciclo do PDCA e que, posteriormente, serão abordados.



Por fim, analisando as considerações que contextualizam a Formação de Competências para o século XXI, fica evidente a finalidade do modelo em atender às demandas do mercado de trabalho neoliberal. As competências e habilidades evidenciadas nessa etapa atendem à demanda da OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), com a finalidade de apresentar estratégias que apoiem na estruturação da prática pedagógica a fim de alinhar às perspectivas de Educação para Vida e para o Trabalho.

Figura 13 – Competências para a atuação na vida e no trabalho



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

O volume três do Caderno de Formação aborda de forma direcionada cada uma das Metodologias de Êxito, explicando conceito, metodologia e forma de execução. As estratégias para cada uma delas são apresentadas e, para além do Caderno, o governo oferece uma ementa pronta, que deve ser adotada pelo professor da unidade curricular.

Entendendo que o Projeto de Vida e Protagonismo já foram contextualizados anteriormente, priorizarei as demais Metodologias de Êxito:

Pós-Médio é a continuidade do Projeto de Vida fora do contexto escolar, como o próprio nome indica, é a vivência do estudando após sua experiência no ensino médio, por esse motivo,

é nesse componente curricular que o mesmo deve ser preparado para atuar em prol do seu sonho que foi planejado anteriormente; Pensamento Científico é a unidade que propõe aos estudantes habilidades que favoreçam pensar e executar as aprendizagens advindas da Base Nacional Comum Curricular, é nesse momento que estudantes e professores elaboram projetos, pesquisas e textos científicos voltados às áreas de afinidade de cada um; Eletivas são componentes curriculares temáticos, que pretendem diversificar, aprofundar ou ampliar os conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, alinhando às necessidades educacionais da escola e dos estudantes; Estudo Orientado tem como objetivo auxiliar o estudante na sua prática discente, ou seja, compromete-se com a educação para a autonomia dos estudos. Nesse componente, os estudantes são estimulados a criarem sua rotina de estudos, sua agenda de prioridades, identificando quais conteúdos precisam de maior empenho e dedicação, e quais precisam de menos atenção. São nessas estratégias que se elabora no sujeito a habilidade de aprender a aprender; Práticas Experimentais buscam auxiliar o estudante nas descobertas práticas da ciência aprendida na teoria, é proporcionar ao mesmo a compreensão dos fenômenos da natureza e da própria essência da vida.

### 3.7.3 A Escola

O Caderno de Formação, volume quatro, traz orientações acerca da organização dos espaços escolares que extrapolam as salas de aulas. Nele, são determinados ambientes educacionais específicos para cada uma das práticas das Metodologias de Êxito, chamados Espaços Educativos, a proposta é que os ambientes de aprendizagem devem fomentar o pertencimento nos estudantes, na qual os mesmos são responsáveis pela manutenção, organização e cuidado com os vários ambientes da escola. Corredores, paredes, murais, mobiliário, estacionamento, bicicletário, jardim, horta, refeitório, banheiro, laboratórios, biblioteca, acervo, salas temáticas e os demais ambientes da instituição são envolvidos nas ações educativas a fim de aguçar a percepção dos estudantes e posterior intervenção educativa dos mesmos.

A Gestão do Ensino e da Aprendizagem é colocada em evidência, com ênfase no processo de aprendizagem e nas formas de avaliação por parte do professor. Nesse contexto, o ICE oferece vários mecanismos de avaliação dos estudantes, bem como várias estratégias de ensino para que os professores adequem a sua prática em conformidade com as diretrizes do Modelo. Há, também, indicações de como e o quê os professores precisam fazer quando sua

prática envolve livros e outros materiais pedagógicos, bem como os demais espaços educativos, uso de biblioteca e salas temáticas.

A princípio, partindo de uma leitura superficial, fica o entendimento de que as ações pelos espaços educativos são extremamente positivas. Porém, questiono sobre o conhecimento que o ICE tem da realidade escolar. Várias das sugestões, como o seu e a construção de salas temáticas, laboratórios e bibliotecas não estão ao alcance da gestão escolar, nem mesmo do professor. Aqui fica evidente o desconhecimento sobre a rotina da escola e de seus espaços físicos.

Quando a primeira intervenção se deu, no Ginásio de Pernambuco, as autoridades pensaram na infraestrutura, o que não é uma especificidade do Estado de Minas Gerais. As escolas não foram adaptadas para que se tornassem acomodações adequadas para estudantes de ensino médio em tempo integral.

Enquanto professora sempre utilizei de toda a infraestrutura que a escola me oferecia a fim de realizar minhas atribuições de forma exitosa, porém é popularmente sabido que a maioria das escolas públicas possuem uma infraestrutura precária que sequer atende ao ensino regular, quanto mais garante conforto, acolhimento e qualidade na permanência de uma carga horária estendida em quatro horas.

O último Caderno de Formação aborda a atuação da Gestão Escolar dentro do Modelo da Escola da Escolha. Apesar de também determinar a prática do gestor escolar, ele propõe ferramentas de controle e execução do modelo gerencial. Termos advindos da linguagem empresarial são amplamente utilizados a fim de garantir o Ciclo Virtuoso criado pelo ICE.

Nomeada de TGE (Tecnologia de Gestão Educacional), a atuação do gestor escolar deve ser baseada na capacidade de unir saberes diversificados às áreas dos conhecimentos e ao ato de educar pessoas. Nesse contexto, o Ciclo Virtuoso se propõe a envolver escola, estudantes, comunidade, governo e investidores, em um fluxo de relacionamento que tem como objetivo gerar confiança, parceria e resultados.

Ainda utilizando de termos empresariais, é proposto um ciclo de melhoria contínua chamado de PDCA: planejar, executar, avaliar e ajustar. Nesse contexto, a escola irá planejar suas estratégias a partir das metas e dos resultados obtidos no ano ou no bimestre anterior, executará seu planejamento, avaliará no período previsto e ajustará no caso de não ter alcançado a competência que se pretendia.

Embora algumas estratégias não sejam tão assustadoras, fica evidente o viés empresarial adotado pelo Modelo da Escola da Escolha, parâmetros, estatísticas, conceitos capitalistas, alienação da população, discurso favorável ao financiamento da educação pública a partir do

estabelecimento de parcerias. Indicadores de resultados, competências a desenvolver, relatórios e monitoramento de resultados se integram à rotina do gestor escolar que, por sua vez, tem a missão de prestar contas ao ICE.

Figura 14 – Espiral de parceria do ICE



Fonte: ICE: Caderno de Formação, volume 2.

O controle de todas as ações escolares se faz a partir de estratégias camufladas enquanto ferramentas de ação educacional, aliadas a convicções que estabelecem o caminho a se seguir, bem como as intervenções, avaliações periódicas pré-definidas e registros a serem apresentados em reuniões periódicas, chamadas de EAF Encontro de Acompanhamento Formativo, nas quais se verifica a ação do professor e a escola, tendo como parâmetro as normativas que o ICE indica em seus cadernos formativos. A partir desse levantamento, os consultores do ICE analisam os resultados obtidos até a etapa, e em qual estratégia houve falhas para que haja a garantia da aplicabilidade de todo o processo, assim como está no Modelo Pedagógico.

É importante ressaltar que as forças políticas e econômicas dominantes do atual cenário exigem um novo perfil de trabalhador, cuja formação começa na escola, a partir deste aluno protagonista. Como vimos, esse protagonismo deve conferir ao aluno a capacidade de romper com as dificuldades apresentadas se adaptando ao novo, ou a uma nova forma de lidar, assim como exige o mercado de trabalho ao novo modelo de trabalhador.

O ICE, como já foi dito anteriormente, atua em escolas periféricas, que necessitam de investimentos físicos para que, a partir deles, consiga intervir no currículo escolar, aplicando a metodologia que considera restauradora de toda valorização da instituição, alegando que o Estado não é capaz de gerir a educação pública. O conhecimento é um fator de produção, produzindo o conhecimento a partir do protagonismo, garante-se um funcionário capaz de se readaptar de forma ágil e competente, sem prejudicar o processo econômico da empresa, assim:

[...] o neoliberalismo aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento, esvaziando, assim, o conteúdo político da cidadania, substituindo-os pelos direitos do consumidor. É como consumidores que o neoliberalismo vê alunos e pais de alunos (LOPES; CAPRIO, 2017, p. 03).

A partir dessa premissa, o saber passa ser um investimento, cujos valores do mundo escolar são substituídos por critérios de mercado: eficiência, mobilidade e interesse. A escola transforma-se em um local de formação de sujeitos mercadológicos, por isso a iniciativa privada considera importante investir/financiar a educação pública, porque ela garantirá a mão de obra que o mercado necessita.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário pensar, em primeiro momento, no papel do ICE na educação mineira, sua liberdade de atuação e modificação da estrutura educacional de todo um Estado. Como dito, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação é uma Organização Social, sem fins lucrativos, que conta com vários parceiros que subsidiam suas ações educacionais pelo Brasil. Ações estas que interferem no Currículo, na Gestão, na Prática Pedagógica, na Estrutura Escolar, na Matriz Curricular, na contratação de servidores e nas deliberações de acompanhamento e fiscalização da prática docente.

Com o discurso de neutralidade política, as ações do ICE sempre se convergem no atendimento às demandas mercadológicas. Afirmando pensar em uma transformação produtiva da escola, e dos jovens frutos da mesma. Objetivando garantir a inserção competitiva dos estados e do país na economia mundial, o Instituto firma parcerias com a iniciativa privada, alegando que a corresponsabilidade social, no que se refere à escola, deve ser de comprometimento de todos, e não apenas da esfera estatal. “Há de se destacar que muitas dessas instituições parceiras são ‘braços sociais’ de grandes corporações, o que atesta uma atuação política e ideológica cada vez maior dos grandes monopólios econômicos, no cenário nacional” (CYRINO, 2021, p. 80).

Ao observarmos o arsenal de patrocinadores do ICE fica evidente a quem sua política educacional “despretensiosa” atende. Empresas de grande importância no mercado financeiro do país unem-se ao Modelo financiando suas intervenções e práticas por todo território nacional. Atualmente, o ICE conta com o investimento direto de dez empresas.

Aqui, o viés neoliberal encontrado trata da supervalorização da iniciativa privada em detrimento da máquina pública, o qual se faz estrategicamente a fim de garantir o livre acesso a todas formas de intervenção, uma vez que o Estado é colocado enquanto incapaz de gerir a educação pública.

As ações gerenciais oriundas das técnicas de administração de empresa se tornam primordiais tanto na consolidação e averiguação do processo pedagógico, quanto na ação do gestor escolar, com a justificativa de não haver sucesso gerencial nas formas em que foram executadas, portanto é necessário “revolucionar o setor público, substituindo uma administração burocrática por uma administração gerencial, esta última tendo como modelo a empresa privada, vista como uma ‘sede da eficiência e da eficácia’” (CYRINO, 2021, p.76).

É necessário pensar as estratégias utilizadas no discurso neoliberal de convencimento da população. Quando lemos a proposta da Escola da Escolha percebemos que algumas das

inferências de fato concretizam um ideal de educação de qualidade. O discurso de consultores e ex-alunos conferem credibilidade às estratégias pedagógicas. Ao pensar a prática em sua totalidade, com processos de gestão vinculados à empresa, formação de competências e habilidades voltadas ao atendimento do mercado de trabalho, desenvolvimento de habilidades que favoreçam a adaptabilidade a todas as demandas mercadológicas me faz refletir sobre a intencionalidade do ICE.

Além das intervenções pedagógicas, também reflito em direção aos sistemas de gerenciamento e monitoramento das práticas escolares. Todas as ações são conferidas em encontros periódicos, bimestrais, que visam identificar quais práticas a escola ainda não consolidou e precisará consolidar dentro de um prazo estabelecido por um Instituto que em momento nenhum esteve presencialmente na instituição escolar.

A tentativa de garantir, sob quaisquer circunstâncias, a execução e sucesso do Modelo é facilmente identificada por esses sistemas de verificação e acompanhamento. Assim, é possível observar que o conhecimento se torna um fator de produção, no qual “a acumulação de conhecimentos tem um papel cada vez maior na produção, a ciência será cada vez mais estritamente submetida às exigências da valorização do capital (LAVAL, 2019, p. 56).

O discurso positivo para formação de sujeitos autônomos, solidários, competentes e protagonistas esconde a intencionalidade do modelo: a formação do jovem empreendedor. Aquele que a tudo se propõe, se ressignifica, se transforma, e se adapta.

Tudo indica que, em tempos de políticas neoliberais, o empreendedor é ‘o cara’, aquele sujeito preparado para lutar e vencer ‘faça chuva ou faça sol’, vendo em cada dificuldade e em cada crise uma oportunidade de se desenvolver, de se superar, de vencer. Essa racionalidade neoliberal, (...) reflete uma concepção meritocrática de justiça social, reproduzindo uma espécie de darwinismo social que responsabiliza o indivíduo pela sua própria condição social (CYRINO, 2021, p. 85).

Com destaque para a formação de sujeitos flexíveis, o Modelo da Escola da Escolha propõe que os jovens formados por ele saibam compreender a necessidade da flexibilidade no atual mercado de trabalho. Nessa perspectiva Cyrino (2021, p. 72), aponta que

Flexibilidade torna-se, de fato, a nova palavra de ordem: flexibilizar, desregular, desburocratizar, modernizar, este é o caminho apontado pelo neoliberalismo para o crescimento econômico. Tudo o que regula, restringe, limita a livre circulação do capital deve ser revisto, desmontado. (...) Análises econômicas e empresariais supostamente baseadas em diagnósticos isentos indicam os problemas a serem combatidos: excesso de regras, de leis, rigidez do legislativo, excesso de burocracia.

No que se refere a conteúdos curriculares, o Projeto de Vida é aquele que recebe maior destaque. Objetivando auxiliar os jovens na perspectiva do autoconhecimento, para desenvolver sua consciência de significado e atuação na própria vida e no mundo que o cerca, esse conteúdo é considerado a centralidade. Formar um jovem protagonista de sua própria vida compete em formar pela meritocracia, influenciando sua visão de mundo e impondo que o jovem sozinho é capaz de mudar sua realidade social.

Outro fator de comprovação da ação neoliberal do Modelo da Escola da Escolha é a constante vinculação das ações pedagógicas à organizações como ONU, UNESCO, Banco Mundial e PNUD, todas desenvolvedoras de ações que atendem demandas do mercado financeiro mundial, objetivando, somente, aumentar os investimentos monetários em seus interesses próprios, ou seja, nos interesses da burguesia.

Afirmando formar jovens adaptáveis aos processos, às mudanças e necessidades urgentes nos traz à reflexão de qual educação crítica a Escola da Escolha oferece. Um protagonismo que é determinado por várias deliberações e preceitos já estabelecidos, que garantem a replicabilidade de ações padronizadas, e não permite que os jovens tenham espaço para questionamento, ao contrário, garante que os mesmos somente obedecerão às demandas, neste caso, voltados ao mercado de trabalho, serão estes jovens que acatarão às mudanças mercadológicas.

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 contexto, o corpo docente da escola se encontra em total imobilização, uma vez que as práticas educacionais já estão consolidadas e a função dos professores é, apenas, reproduzir o que está deliberado. Com sequências didáticas prontas, que jamais atenderão às demandas diagnosticadas, a execução de determinadas Metodologias de Êxito já está pronta, e impassível de mudança.

A identidade do profissional está completamente sucumbida a essa reprodução conteudista e engessa. As intervenções já elaboradas com base na fundamentação do modelo não podem ser alteradas, mesmo que o professor identifique outra necessidade apontada pelos estudantes. Nesse sentido “O papel do professor não é mais transmitir conhecimento, mas motivar, orientar e avaliar. Ele se tornou um ‘coach’”. (LAVAL, 2019, p. 71).



Com essa pesquisa ratifico que a educação, enquanto aparelho ideológico, é a base da intervenção neoliberal, porque é da escola que devem emergir os sujeitos autônomos, meritocratas e empreendedores. As ações do ICE, auxilia nesse processo, a partir de suas intervenções no ambiente escolar, com sua base pautada na formação de jovens autônomos, solidários e competentes.

Embora seja uma interferência com pouco tempo de atuação no estado de Minas Gerais, já podemos verificar quantas intervenções neoliberais traz o modelo da Escola da Escolha. E, a partir destas identificações, é preciso elaborar formas de resistência que enfraqueçam o desenvolvimento fluído do ICE.

Judith Butler (2015) defende que existem várias formas de resistência, e que nenhuma se sobrepõe à outra, pelo contrário, o uso estratégico destas formas podem garantir a eficácia da resistência. Uma das formas elucidadas pela autora diz respeito às assembleias.

Para Bulter (2015), o ajuntamento de grandes grupos confere, ao mesmo tempo, medo e esperança. Medo porque a ação de uma multidão possui representatividade, força e coerência na opinião popular; Esperança porque conferem um ato de possibilidade de mudança e melhoria a partir da demanda de um ou mais conjunto de pessoas.

Porém, a autora também constata que, de acordo com a influência midiática do poder em evidência, a ação de qualquer assembleia que se oponha ao mesmo pode ser conferida enquanto ação antidemocrática ou terrorista. Também considera que o poder financeiro do Estado garante que o marketing do mesmo tenha qualidade e convencimento suficientes para induzir a opinião pública.

Butler (2015, p.13) destaca que:

Assim como as expressões coletivas da vontade popular podem colocar em questão a legitimidade de um governo que afirma representar o povo, elas também podem se perder nas formas de governo que apoiam e instituem. Ao mesmo tempo, governos nascem e morrem, algumas vezes, em virtude de ações por parte do povo, de forma que essas ações acertadas são igualmente transitórias, consistindo na retirada do apoio, desconstituindo a reivindicação de legitimidade do governo, mas também contraindo novas formas. Conforme a vontade popular persiste nas formas que institui, ela também deve deixar de se perder nessas formas se quiser reter o direito de retirar seu apoio a qualquer forma política que fracasse em manter sua legitimidade.

A partir dessa reflexão da autora, deve-se refletir sobre a melhor forma de expor e manifestar resistência ao direito a ser reivindicado. Com cautela e estratégia, a assembleia precisa configurar suas ações para que as mesmas não se tornem infundadas, descredibilizadas e questionáveis.

Em outras palavras, o efeito significante das assembleias, o efeito legitimador, pode funcionar precisamente por meio de representações e de uma cobertura de mídia organizadas, reduzindo e enquadrando a circulação do ‘popular’ como uma estratégia para a autolegitimação do estado (BUTLER, 2015, p. 25).

É importante que os movimentos reivindicatórios se preocupem com a reação do governo quando o mesmo for confrontado a partir de seus significados políticos, em nosso caso, o significado neoliberal conferido ao modelo da Escola da Escolha. “Existem modos de expressar e demonstrar a condição precária que engajam de maneira importante ações corpóreas e formas de liberdade expressiva que pertencem mais propriamente à assembleia pública” (BUTLER, 2015, p. 16).

Nos encontramos em um momento delicado, no qual a competição e a meritocracia estão sendo reforçadas e desenvolvidas desde o início da escolarização das crianças e jovens. Nesse sentido, a escola está formando, desde a base, sujeitos incapazes de perceber que a estrutura social não se modifica por ela mesma ou pela ação individual, e que, ao contrário disso, somente a mobilização coletiva é capaz de transformar.

Ressaltar que determinado grupo de pessoas existe, ocupa espaço e vive empenhadamente resistindo a uma causa ou efeito, já é uma ação relevante, um acontecimento politicamente significativo que pode amedrontar.

Mesmo diante de um cenário politicamente consolidado no Brasil e muitos outros países, uma ação coletiva de forma estratégica possui capacidade suficiente para enfraquecer a ação neoliberal no contexto escolar. Mas para isso é necessário que todo corpo docente envolvido no currículo da Escola da Escolha se una à Comunidade Escolar e demais agentes de destaque da sociedade civil, a fim de organizar um movimento, uma assembleia, de manifesto e exigência de autonomia curricular das práticas pedagógicas.

É preciso pensar e agir de forma cautelosa, prudente, e ao mesmo tempo, planejada e estratégica. Todos os envolvidos na ação precisam estar cientes de sua importância no agir coletivo, na transformação da realidade e melhoria das condições impostas.

## REFERÊNCIAS

ALAGOAS, Lei n.º 7.288 de 30/11/2011. Dispõe sobre as empresas patrocinadoras de escolas públicas e dá outras providências. Disponível em: [https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-7288-2011-al\\_117769.html](https://www.normasbrasil.com.br/norma/lei-7288-2011-al_117769.html) Acesso em: 13 de julho de 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Editorial Presença LTDA: Lisboa, 1970.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.nelsonreyes.com.br/Marli%20Andr%C3%A9.pdf>. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, 2009.

BARRETO, Tereza (Coord.). **Caderno De Formação Volume 1**. 2ª ed. Pernambuco, 2019a

\_\_\_\_\_. **Caderno De Formação Volume 2**. 2ª ed. Pernambuco, 2019b.

\_\_\_\_\_. **Caderno De Formação Volume 3**. 2ª ed. Pernambuco, 2019c.

\_\_\_\_\_. **Caderno De Formação Volume 4**. 2ª ed. Pernambuco, 2019d.

\_\_\_\_\_. **Caderno De Formação Volume 5**. 2ª ed. Pernambuco, 2019e.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB – Lei nº 9394/96** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/559748>. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

BUTLER, Judith. **Corpos em Aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

\_\_\_\_\_. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

\_\_\_\_\_. **Relatar a si mesmo: Crítica da violência ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CARDOZO, Edna de Nazaré Ribeiro; MIRANDA, André Luis Ferreira; SANTOS, Mateus Souza dos; PESSOA, Leilane de Nazaré Fagundes. Educação e Neoliberalismo em Contexto Brasileiro: Elementos Introdutórios à discussão. In: **Anais do XIII Congresso Nacional de Educação: EDUCERE. PUC-PR. Curitiba.** 2017.

COSTA, Alexandre de Souza et al. O uso do método estudo de caso na Ciência da Informação no Brasil. **InCID: R. Ci. Inf. e Doc.**, Ribeirão Preto, v. 4, n. 1, p. 49-69, jan./jun. 2013.

Disponível em:

[https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43337/2/ve\\_Ramalho\\_Marina\\_COC\\_2013.pdf](https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/43337/2/ve_Ramalho_Marina_COC_2013.pdf).

Acesso em: 24 de novembro de 2021.

CYRINO, Rafaela. O Estado “com partido”, neoliberalismo e socialização política rumo a uma sociedade de empreendedores. In: **A Demolição da Construção Democrática da Educação no Brasil Sombrio.** 1ª ed. Porto Alegre: Editora Zouk, 2021.

FONSECA, M. **A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor.** Linhas críticas, Brasília v.7, n.12 2001.

Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/download/2888/2593/5061> Acesso em: 14 de Julho de 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** 6ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

GRIN, E. J. Regime de Bem-estar Social no Brasil: Três Períodos Históricos, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 18, p. 186-204, 2013. Disponível em:

<https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cgpc/article/view/3994>. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. Disponível em <https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/> Acesso em: 02/07/2022

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2021.** Disponível em

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/pesquisa/13/5908> Acesso em:13/07/2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Caderno de conceitos e orientações do Censo Escolar 2020.** Disponível em:

[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2021.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf). Acesso em:13/07/2022.

KRAUSE, C; KRAUSE, M. Educação de mulheres do período colonial brasileiro até a o início do século XX: do imbecilitus sexus à feminização do magistério. In: **X Simpósio Linguagens e Identidades da/na Amazônia Sul-Occidental**, 2016.

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

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

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Demerval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo. Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005.

LOPES, E. C. P. M.; CAPRIO, M. As influências do modelo neoliberal na educação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 5, p. 1–16, 2008. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9152>. Acesso em: 05 de abril de 2021.

MARRACH, S. A. **Neoliberalismo e Educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

NETO, Filinto Jorge Eisenbach; CAMPOS, Gabriela Ribeiro de. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: **IV Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividades e Educação–SIRSSE**, v. 12, p. 7636-7647, 2017. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420\\_12521.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24420_12521.pdf). Acesso em: 21 de novembro de 2021.

RAASCH, Patrícia Tatiana. O Neoliberalismo na Educação: O Sujeito Como Empreendedor de Si. In: **VII Congresso Nacional de Educação**. Editora Realize: Maceió, 2020.

ROESE, M. A metodologia do estudo de caso. **Cadernos de sociologia**, v. 9, p. 189-200, 1999.

SILVA, T. T. A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILLI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, p. 9-30, 1994.

SOARES, Fernando Luso. **Introdução à Política I**. 1ª Ed. São Paulo: Editora Diabril, 1978.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 4ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.