

Educação™: discussões sobre o “Novo Ensino Médio” do Brasil

Education™: discussions about Brazil's “New High School”

Education™: discussions sur le “Nouveau Lycée” du Brésil

Luan Cardoso Ferreira¹
Universidade Federal Fluminense

Resumo: A sociedade atual é chamada por muitos de “neoliberal”, sendo marcada pela reprodução de uma razão empresarial em busca da propagação de interesses do mercado em diversas esferas. Nesse sentido, este artigo propõe debater como a dimensão da educação se insere neste contexto, refletindo sobre obstáculos e desafios para se realizar um ensino transformador. Propõe-se investigar o “Novo Ensino Médio” anunciado no governo Temer em 2017, assumindo como hipótese que a formulação desta política possa ser compreendida com maior profundidade ao apresentarmos indícios da existência de algumas redes relacionais entre governo e setor privado. Na pesquisa, analisamos a proposta enunciada em relação com a de outros dois grupos – Itaú Unibanco e Instituto Inspirare – pela perspectiva das redes, o que nos levou a discutir sobre o lugar do Movimento Pela Base Nacional Comum e seus anseios.

Palavras-chave: Neoliberalismo. Novo Ensino Médio. Redes sociais.

Abstract: Today's society is called by many “neoliberal”, being marked by the reproduction of a business reason in search of the propagation of market interests in various spheres. In this sense, this article proposes to debate how the dimension of education fits into this context, reflecting on obstacles and challenges to realize a transformative teaching. It is proposed to investigate the “New High School” announced by the Temer government in 2017, assuming that the formulation of this policy can be understood in greater depth by presenting evidence of the existence of some relational networks between government and the private sector. In the research, we analyzed the proposal in relation to that of two other groups - Itaú Unibanco and Instituto Inspirare - from the perspective of the networks, which led us to discuss the place of the Movement for the Common National Base and its aspirations.

Key-words: Neoliberalism. New High School. Social networks.

Résumé: La société d'aujourd'hui est appelée par de nombreux “néolibéraux”, marquée par la reproduction d'un motif commercial à la recherche de la propagation des intérêts du marché dans différentes sphères. En ce sens, cet article propose de débattre de la manière dont la dimension de l'éducation s'inscrit dans ce contexte, en réfléchissant sur les obstacles et les défis pour réaliser un enseignement transformateur. Il est proposé d'enquêter sur le “Nouveau Lycée” annoncé par le gouvernement Temer en 2017, en supposant que la formulation de cette politique peut être comprise plus profondément en présentant des indicateurs de l'existence de certains réseaux relationnels entre le gouvernement et le secteur privé. Dans la recherche, nous avons analysé la proposition par rapport à celle de deux autres groupes - Itaú Unibanco

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal Fluminense. *E-mail:* luan-cf@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1880-1899>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2344421884492739>.

et Instituto Inspirare – du point de vue des réseaux, ce qui nous a amenés à discuter de la place du Mouvement pour la Base Nationale Commune et de ses aspirations.

Mots-clés: Néolibéralisme. Nouvelle Lycée. Réseaux sociaux.

Recebido em: 02 de setembro de 2019

Aceito em: 17 de dezembro de 2019

1. Introdução

A hegemonia neoliberal vem sendo aprofundando fortemente no Brasil, atingindo marcos impressionantes com a ascensão de Michel Temer ao cargo de Presidente e com sua promoção de reformas limitadoras dos direitos sociais anteriormente garantidos (FAGNANI, 2017). As propostas deste governo vêm seguindo uma linha clássica daquela vertente político-econômica, apresentando as suas medidas como se fossem a única alternativa de “solução” para as crises do capital, tentando repelir e rejeitar qualquer possibilidade de inflexão política contrária: a onda dominante se propõe a assumir, portanto, a ordem da direção que a sociedade toma (DARDOT e LAVAL, 2016).

Num cenário individualizante e desnorteador, o conhecimento e a conscientização da população se mostram imprescindíveis para qualquer possível perspectiva de mudança emancipatória (KRUPSKAYA, 2017). Podemos inferir uma problematização no que se refere aos tipos de saberes a partir dos quais a maioria da população estaria partindo para analisar a realidade desoladora, ou ainda, discutir qual forma de educação estaria sendo difundida socialmente.

A partir disso, podemos questionar se a pedagogia escolar hegemônica – ou seja, a razão pedagógica que predomina na sociedade contemporânea – vem buscando formar pessoas mais multilateralmente, com disposições e capacidades para construir uma vida social solidária e ter visões de mundo integrais e reflexivas. O que também colocamos é, por outro lado, se a educação existiria numa qualidade mais próxima de um “presente de grego”² (KRUPSKAYA, 2017), dando conhecimento sob a condição de assimilação da ideologia dominante, ou seja, condicionando o aluno à apreensão da hierarquia de classe, da adoração aos ricos e poderosos e do isolamento individual e competitivo. Compreendemos a importância desta questão, pois, nas palavras de Marcelisa Monteiro, as “disputas em torno dos programas a serem implementados junto às escolas públicas representam disputas entre projetos societários diferentes” (2013, p. 287).

² Uma referência da autora à famosa narrativa histórica de um fato ocorrido durante a Guerra de Troia, na Antiguidade: Grécia teria enviado para a cidade de Troia um cavalo de madeira que escondia, em seu interior, soldados prontos para atacar após o presente ser aceito. Daí, portanto, a noção de “presente de grego” (KRUPSKAYA, 2017), um presente que carrega em si algo negativo, contrário àquele que o recebe.

Analisando uma pesquisa de opinião divulgada em 2017, notamos que, na realidade brasileira, 72% das pessoas ansiavam por uma reforma no Ensino Médio, não tendo sido de seus desejos necessariamente a proposta defendida pelo governo da época³. Em vista do conflito colocado, este artigo se propõe a discutir determinadas perspectivas sobre o modelo educacional que foi defendido pelo governo Temer, partindo de um estudo focado no assim chamado Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017) em sua relação com modelos educacionais privados. Mais especificamente, este trabalho é guiado pela hipótese de que seria possível reconhecer a existência de redes relacionais entre governo e setor privado que permitiriam compreender com maior profundidade o contexto no qual a proposta de mudança no ensino médio se encontra inserida. Nosso objetivo é, para além de ensaiar um mapeamento das redes, apontar certos atores, entender as posições ocupadas pelos mesmos, refletir sobre as correlações de forças e algumas das propostas em jogo.

Metodologicamente, começamos estudando os anseios do Instituto Unibanco (2016) para transformações na educação, que é seguido de uma comparação destes com a Medida Provisória (BRASIL, 2016b) e a lei de mudança no Ensino Médio (BRASIL, 2017), para então serem discutidas outras aproximações do Itaú Unibanco com o governo Temer. Após perpassar conexões de outras entidades privadas com a proposta – dando destaque, ainda, para o modelo educacional do Instituto Inspirare – conectaremos tais debates com o grupo Movimento Pela Base Nacional Comum e seus anseios para, por fim, ensaiarmos uma síntese com a presença de discussões sobre o modelo de ensino que está presente no Novo Ensino Médio e colocado para a sociedade brasileira. Assumimos a perspectiva das redes (AVELAR e BALL, 2019; MARQUES, 2006) como referência teórica principal que guia o texto.

Ao longo do artigo, também apresentamos debates e reflexões sobre as relações entre o público e o privado no Estado e na educação pública em geral. Nesse sentido, a presente investigação se situa numa área de pesquisas fortemente consolidada no Brasil, que já conta com uma diversidade de produções relevantes (ADRIÃO e DOMICIANO, 2018; ADRIÃO et al, 2016; PERONI, 2013; PERONI e CAETANO, 2015; XIMENES, 2014) – alguns dos quais compartilhamos o mesmo objeto de estudo (CAETANO, 2016; MONTEIRO, 2013).

Há acordo, neste trabalho, com tal literatura principalmente no que diz respeito ao entendimento de que as transformações sociais ocorridas nos anos 90 – sintetizadas em

³ Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/72-aprovam-proposta-de-reforma-do-ensino-medio-diz-pesquisa-ibope.ghtml>>. Acesso em: 07/12/17. Este comentário foi feito partindo do entendimento de que a pergunta da pesquisa – “O sr. é a favor ou contra a reformulação do ensino médio, que em linhas gerais propõe a ampliação do número de escolas em tempo integral, permite que o aluno escolha entre o ensino regular ou profissionalizante, define as matérias que são obrigatórias, entre outras ações?” – foi ampla demais para um conhecimento específico do Novo Ensino Médio pelo entrevistado.

significantes como “globalização” e “neoliberalismo” – foram determinantes para compreendermos o modelo educacional contemporâneo. Sem prejuízo das valorosas contribuições existentes, no entanto, compreendemos que o presente artigo se diferencia por enfatizar o tema sob a ótica das redes, buscando analisar a proposta educacional do governo Temer em relação com a de grupos privados, bem como refletir sobre ambos os setores em função das dinâmicas de conflito entre diferentes perspectivas educacionais. Isto contribuiria para um aprofundamento das reflexões no campo e, portanto, justificaria a realização do trabalho.

2. Educação e a proposta do Instituto Unibanco

O Instituto Unibanco, entidade que atualmente pertence ao Itaú Unibanco e que faz pesquisas sociais, lançou em junho de 2016 – três meses antes da MP nº 746, a proposta de Temer para a educação – um estudo relacionado aos treze componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio. Nele, foram feitos questionamentos críticos frente à realidade escolar, apontando, por exemplo, uma distorção entre a idade dos estudantes e a série ocupada pelos mesmos, um modelo educacional cansativo para os alunos, uma educação fora de sua realidade, baixo desempenho de estudantes nos índices educacionais, etc. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016).

Em outro momento, o estudo faz colocações notáveis sobre como os problemas educacionais desse nível de ensino podem ser enfrentados. As propostas possuem um foco específico: a reestruturação da matriz curricular a partir de uma perspectiva específica que se baseia em “repensar o modelo de Ensino Médio e promover a flexibilização do currículo como proposta de equidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 43), visto o entendimento do grupo de que “mudar o sistema no sentido da flexibilização é uma agenda urgente”⁴.

Nesse sentido, a proposta talvez possa ser compreendida como uma forma “toyotista”⁵ de ensino, entendendo que este modelo: “caracteriza-se pela flexibilidade, ou seja, os mercados buscam produzir produtos de acordo com os padrões de consumo, a fim de explorá-los e ampliá-los” (GONÇALVES e KOEPEL, 2017, p. 4011). Nestes termos, entendemos a chamada “flexibilização do currículo” como uma proposta de produção de conhecimento voltada aos padrões de interesse dos alunos.

Vale ressaltar que se, nas palavras de Gonçalves e Koepsel, “atribui-se o problema à organização educacional, segundo a qual falta o atendimento das especificidades individuais”

⁴ Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/16/>>. Acesso em: 05/12/17.

⁵ Em referência ao sistema de produção desenvolvido pela empresa Toyota no pós-Segunda Guerra (GONÇALVES; KOEPEL, 2017), usado para evitar desperdício e não criar estoque por meio da fabricação voltada para a relação direta entre consumidor e produtor.

(2017, p. 4013), perde-se de vista a caracterização estrutural do problema. Não podemos limitar a questão a apenas uma desordem no nível individual, pois há toda uma complexa estrutura econômica e impessoal que constrange e limita os indivíduos em diversos sentidos (GONÇALVES e KOEPSEL, 2017).

Sobre a questão específica da maneira como se poderia atingir a flexibilização para mudar o ensino, a resposta é ainda trazida pelo Instituto Unibanco:

Outra possibilidade poderia ser pensada a partir da obrigatoriedade da alocação dos treze componentes curriculares no Ensino Médio. Na revisão da proposta, algumas disciplinas poderiam integrar o núcleo comum, enquanto outras seriam eletivas, de forma que a matriz curricular fosse cumprida a partir de diferentes trajetórias de formação. (INSTITUTO UNIBANCO, 2016, p. 43).

Tal perspectiva é bem consolidada no Instituto, vide a efetuação do “Seminário Internacional Desafios curriculares do Ensino Médio no Brasil” em 2016, entendido como “parte do esforço de pesquisa do Instituto Unibanco iniciado em 2015, que visa contribuir para a compreensão das principais questões e dilemas relacionados à estrutura e ao currículo do Ensino Médio no Brasil”⁶, e do “Seminário Internacional Desafios curriculares do Ensino Médio: flexibilização e implementação” em 2017, feito “com o intuito de fortalecer o debate que ajude a pensar propostas concretas de desenho e implementação de novos currículos para esta etapa da educação básica”⁷.

2.1. *Conexões com o Novo Ensino Médio*

É necessário apontar a semelhança destes pontos defendidos pelo Instituto Unibanco (2016) com o que se consolidou como reforma para o Ensino Médio (inicialmente MP 746 de 2016 e depois lei 13.415 de 2017), feita no governo Temer. Como colocado na Exposição de Motivos à MP 746, as justificativas que sustentam a proposta de reforma podem ser agrupadas em quatro argumentos:

[...] baixo desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática conforme o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); a estrutura curricular com trajetória única para o conjunto de estudantes, cuja carga compreende 13 disciplinas, considerada excessiva e que seria a responsável pelo desinteresse e fraco desempenho; a necessidade de diversificação e flexibilização do currículo, tomando por modelo os países com melhor desempenho no Programa Internacional de Avaliação de Alunos

⁶ Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/blog/2016/10/07/instituto-unibanco-promove-seminario-internacional-desafios-curriculares-do-ensino-medio-em-novembro/>> Acesso em: 06/12/17.

⁷ Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/blog/2017/06/05/flexibilizacao-do-curriculo-do-ensino-medio-e-tema-de-seminario-promovido-pelo-instituto-unibanco/>>. Acesso em: 06/12/17.

(PISA); o fato de que menos de 17% dos alunos que concluem o ensino médio acessam a educação superior, e que cerca de 10% das matrículas estão na educação profissional como justificativa para a introdução do itinerário “formação técnica e profissional” (FERRETI e SILVA, 2017, p. 393).

Nesse sentido, há indícios de que o fundamental sobre a questão curricular tenha se moldado em grande parte no artigo 4º da lei:

“Art. 4º O art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

“Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular [BNCC] e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional”. (BRASIL, 2017).

Diferentes arranjos possíveis (a partir das cinco áreas descritas), para além de uma parte comum a todos (que seria definida pela BNCC), aparecem, portanto, como forma de redução e flexibilização do currículo. A medida, presente na lei e na MP 746, se assemelha à proposta de revisão curricular do Instituto Unibanco (2016) apontada anteriormente⁸.

Outro ponto a ser ressaltado é o dos indicadores educacionais, o PISA e o IDEB, pois tanto o Instituto Unibanco (2016) quanto o governo Temer (BRASIL, 2016b e 2017) demonstraram uma preocupação em comum na procura por melhoria dos números. A busca pela flexibilização e por melhores indicadores, entretanto, podem não ser caminhos divergentes; pelo contrário, é possível compreender a existência de certa harmonia entre ambos, com o primeiro possivelmente sendo um caminho para se alcançar o segundo. Nas palavras de Motta e Frigotto, “melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo de forma a facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala (...)” (MOTTA e FRIGOTTO, 2017, p. 365).

Aqueles índices aparecem com considerável importância na argumentação do governo e do Instituto Unibanco – com este último sugerindo que a proposta de reformar o Ensino Médio teria surgido a partir dos resultados do IDEB de 2016, abarcando grande potencial para

⁸ Devemos notar que a questão da flexibilização curricular e dos arranjos alternativos não é uma novidade destas propostas. Ambas as questões já se encontravam presentes, por exemplo, nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o Ensino Médio de 2012. Compreendemos, no entanto, que existe uma diferença quando flexibilização e arranjos diversos são colocados no centro do debate (tal como nas propostas observadas neste trabalho), e não mais na posição de complementares ao sistema educacional.

tornar a escola mais atrativa para jovens a partir da flexibilização⁹. Devemos remarcar que o uso do PISA e do IDEB para medir a qualidade de ensino (seja por pesquisas, seja por governos) não é novo no Brasil (XIMENES, 2014). A diferença das propostas analisadas neste trabalho, no entanto, parece residir no destaque dado à busca pela melhora de tais índices – como se ela fosse fidedigna de um aperfeiçoamento monumental no sistema educacional, mesmo com alguns pesquisadores problematizando tais métodos de medição da qualidade¹⁰.

Ponto importante que ambos os setores (público e privado) compartilham é também a proposta de que se deve adequar o sistema educacional à realidade dos estudantes, numa tentativa de aproximar a escola da vida dos alunos. No entanto, é curioso que esta proposta apareça nos projetos do governo relacionada à outra figura que não a vida estudantil, mas numa busca de alinhamento ao mercado do trabalho. Na Exposição de Motivos escrita pelo ex-Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, é dito que os problemas dos índices educacionais seriam:

[...] reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016a, p. 2, grifo nosso).

Em um artigo do economista do Itaú Unibanco, Caio Megale (2016), publicado pelo Itaú BBA, aponta-se que em 1992 a média de estudo era de 4,8 anos, subindo para 8 anos em 2014. Partindo disso, se entende que a produtividade da “mão de obra” brasileira deveria estar aumentando, mas que, na melhor das hipóteses, ela teria ficado constante (MEGALE, 2016). E ainda, a preocupação com a educação relacionada ao mercado de trabalho também se mostra presente em perspectivas do Itaú Unibanco, bem como a relação entre a proposta de flexibilização e a questão da produtividade: “o país ainda não parece ter encontrado a melhor forma de gerar incentivos, via legislação, na direção de aumentos de produtividade. Desta forma, o impulso gerado pela educação, em países com legislações mais flexíveis, pode estar amortecido no Brasil.” (MEGALE, 2016, grifo nosso).

⁹ Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/relatorio-2016/ensino-m%C3%A9dio.html>>. Acesso em: 07/12/17.

¹⁰ Parte considerável de tais discussões se refere ao entendimento de que tais índices quantitativos apresentariam um caráter parcial e não-representativo das múltiplas desigualdades econômicas e culturais do sistema de ensino brasileiro (MOTTA e FRIGOTTO, 2017; SOARES e XAVIER, 2013).

2.2. *Itaú Unibanco e o governo Temer*

A coincidência de propostas para a educação, como foi exposto, não é a única relação que o Itaú Unibanco, entidade à qual o Instituto Unibanco é subordinado, parece manter com o governo. Assim, neste tópico buscaremos reconhecer algumas das práticas que apontam indícios de uma possível aproximação entre os dois atores.

Por exemplo, em maio de 2016, um mês antes da divulgação do estudo do Instituto Unibanco (2016), o ocupante do cargo de Ministro da Fazenda no governo Temer, Henrique Meirelles, nomeado pelo Presidente, fez um anúncio que vale ser ressaltado. Foi dito que Ilan Goldfajn, antes economista-chefe do Itaú Unibanco, iria passar a ocupar o cargo de Presidente do Banco Central¹¹, função mantida por ele até fevereiro de 2019.

Neste ponto, vale ressaltar o entendimento de Eduardo Marques (2006) sobre as relações entre o público e o privado, pois, na sua visão, a política é entendida como uma área dividida em subsistemas, cujos atores seriam tanto internos quanto externos ao Estado. Esta organização seria resultado do envolvimento de sujeitos e grupos com lobby e busca de influência, portanto, fundando uma conexão entre o mundo político e o negocial que se configuraria sob a forma de redes relacionais. (MARQUES, 2006). Sugerimos, neste trabalho, que há indícios desta articulação existir no caso analisado.

Outro fato que aponta para algum nível de aproximação entre os setores foi a decisão tomada no Conselho Administrativo de Recursos Fiscais (CARF), em abril de 2017. O Conselho agiu favoravelmente ao Itaú em um processo que este último sofria após a fusão com o Unibanco em 2008, isentando a organização de pagar R\$25 bilhões em Imposto de Renda (IR) e Contribuição Social sobre Lucro Líquido (CSLL)¹².

O CARF, no mesmo período, também vinha sofrendo críticas pelo seu modo de trabalho, recebendo acusações de que ele atuaria em defesa dos grandes contribuintes que estão em débito com a Receita Federal¹³. Nesse sentido, a decisão de isentar aquele banco deve ser interpretada em sua dimensão estrutural. Ela poderia ser o indicador da consolidação de determinados interesses e padrões de atuação dentro do órgão ou do governo em geral com relação aos atores envolvidos, visto que vínculos e conexões entre grupos privados e o poder

¹¹ Disponível em: <<https://economia.uol.com.br/noticias/efe/2016/05/17/economista-chefe-do-itaun-unibanco-e-o-novo-presidente-do-banco-central.htm>>. Acesso em: 06/12/17.

¹² Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/economia/carf-decide-favor-do-itaun-em-processo-de-25-bi-de-impostos-21186804>>. Acesso em: 06/12/17.

¹³ Disponível em: <<https://noticias.r7.com/brasil/carf-protege-grandes-contribuintes-diz-representante-dos-trabalhadores-da-receita-27042015>>. Acesso em: 07/12/17.

público tendem a ser duráveis no tempo e, ainda, que as ações estatais não estão isoladas dos processos e interesses político-econômicos das redes de atores (MARQUES, 2006).

Nesse sentido, Marques se mostra incisivo: “a realização de políticas pressupõe o controle, ou ao menos a forte consideração do tecido do Estado por parte dos atores” (2006, p. 33). Sendo assim, a perspectiva educacional estudada sugere um controle ou “consideração” do tecido do Estado, visto a relação entre o público e o privado que tem sido discutida a partir da correlação de propostas para a educação.

Vale ressaltar, ainda, a participação do superintendente executivo do Instituto Unibanco (o mesmo que apresentou o seminário do grupo sobre a reforma do Ensino Médio em 2017), Ricardo Henriques, em audiências públicas sobre a reforma, tendo sido um dos interlocutores convidados a opinar. Segue um trecho representativo da visão do grupo: “A situação esdrúxula que produzimos, que é haver 13 disciplinas, no mínimo, obrigatórias para todos os estudantes. [...]” (apud FERRETI e SILVA, 2017, p. 395, grifo nosso). Este ponto, além de reforçar o interesse do Instituto em reestruturar o currículo escolar, mostra como o grupo estava participando ativamente nas deliberações sobre a reforma, apresentando também seus interesses.

Ainda, o estudo de Ferreti e Silva (2017) mostra como não só o Instituto Unibanco, mas também outras entidades ligadas a institutos privados ou fundações empresariais participaram de audiências públicas. Suas posições se consolidaram lado a lado com representantes de órgãos do governo em defesa da reforma, indicando mais conexões entre governo e setor privado (FERRETI e SILVA, 2017).

3. Outros grupos privados

Nesse sentido, é importante ressaltar atuações de outros entes privados com o Estado. Suas propostas se relacionam à mudança no sistema educacional numa direção que se assemelha àquela explicitada pelo Instituto Unibanco (2016) e pelo governo Temer (BRASIL, 2016b e 2017).

3.1. Instituto Inspirare

Um destes grupos é o Instituto Inspirare, cuja proposta de modelo educacional pode ser apresentada brevemente como também sendo uma proposta exemplar daquela defendida pelo setor privado e o governo. O Instituto possui parceiros importantes de serem destacados, como a Prefeitura Municipal de São Miguel dos Campos e as Secretarias da Educação dos Estados de São Paulo e de Alagoas, além de alguns “correalizadores”, como a Fundação

Lemann, o Instituto Natura e o próprio Instituto Unibanco (dentre outros), contando ainda com apoio do Movimento Pela Base¹⁴.

Em resumo, o projeto “Educação Integral Inovadora”, proposto pelo Instituto Inspirare (2015), coloca como seu objetivo um ensino mais personalizado, moderno, descentralizado e que permita mais autonomia ao estudante. No documento divulgado (INSTITUTO INSPIRARE, 2015), algumas das críticas feitas ao sistema educacional seguem a direção daquelas feitas pelo Instituto Unibanco (2016) – por exemplo, na visão de que a educação seria desconexa da realidade e das demandas contemporâneas.

É importante ressaltarmos certas propostas do Instituto Inspirare (2015), como a defesa de que: o ensino possa ser medido melhor pelos indicadores específicos; que a educação se baseie numa Base Nacional Comum da Educação para orientar matrizes curriculares diversificadas; que o aluno possa seguir uma “trajetória personalizada”, não se restringindo à série ou ao ano cursado, focando também numa personalização dos conteúdos didáticos, da prática pedagógica, das relações com os discentes, etc. Nota-se que é explícita uma perspectiva de flexibilização e personalização para uma melhora do sistema educacional (INSTITUTO INSPIRARE, 2015).

É defendida, também, a necessidade de experiências práticas com a realização de estágios e projetos, apontando uma necessidade de se melhorar a infraestrutura escolar e de se articular uma tecnologia moderna e dinâmica para o ensino (INSTITUTO INSPIRARE, 2015). Nesse sentido, vale ressaltar a defesa, feita diretamente pelo Instituto, de financiamentos múltiplos para a educação:

[...] Educação financiada com recursos intersetoriais: Os recursos para a Educação Integral Inovadora devem advir de diferentes setores do governo (saúde, esporte, cultura, assistência) e da sociedade civil (investidores privados, empresas, startups, organizações e indivíduos da comunidade), por meio de arranjos educativos intersetoriais ou locais.” (INSTITUTO INSPIRARE, 2015, p. 5, grifo nosso).

Nesse ponto, a lógica de privatização do ensino é mais direta, mas ela não se restringe à participação privada para o financiamento estrutural e tecnológico das escolas. Há ainda uma maneira de privatizar que se realiza na introdução de modelos de gestão privados, considerados supostamente mais dinâmicos, de outra gerência, focalizada nas necessidades do cliente/consumidor, e seguindo princípios normativos – característicos de organizações privadas – daquilo que se entende por “Nova Gestão Pública” (DARDOT e LAVAL, 2016; LIMA, 2013). Esta forma também aparece presente no modelo proposto pelo Instituto Inspirare (2015).

¹⁴ Disponível em: <<http://inspirare.org.br/category/quem-somos>>. Acesso em: 06/12/17.

3.2. *Movimento Pela Base Nacional Comum*

Este grupo atua desde 2013 tendo em vista a defesa, a aplicabilidade e a construção de uma Base Nacional Comum Curricular¹⁵, contando com o financiamento da Fundação Lemann, do Instituto Natura e do Itaú BBA (AVELAR e BALL, 2019). Alguns dos pontos defendidos em seu programa informativo caminham também na direção da perspectiva aqui estudada quando, por exemplo, se fala de uma parte comum e uma diversificada do currículo, ou então quando se fala da necessidade de apoio de um “amplo espectro de agentes públicos e privados” à proposta¹⁶.

Efetivamente, tal adesão à BNCC é concreta, visto, por exemplo, as análises aqui feitas sobre o Instituto Unibanco (2016), o Instituto Inspirare (2016), a MP 746 (BRASIL, 2016b) e a lei 13.415 (BRASIL, 2017). Tais grupos mostraram um grande foco no funcionamento da Base para melhorar a educação, apontando para um entendimento comum de sua defesa.

Podemos citar algumas instituições, para além dos Institutos Unibanco, Inspirare e dos financiadores, que comportam atores participantes (em número variado) da rede relacional que forma o Movimento, como mapeado por Avelar e Ball (2019): Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Conselho Nacional de Educação, MEC, Câmara dos Deputados, Fundação Itaú Social, Fundação Roberto Marinho, Governos de Pernambuco, Santa Catarina e Ceará, Banco Mundial, USP, PUC-SP, Stanford University, UnB, UFMG, INEP, Frente Parlamentar da Educação, dentre muitos outros, somando um total de 52 instituições relacionadas.

Nesse sentido, o Movimento se estrutura a partir de redes de associação, cuja atuação principal desde sua criação tem ocorrido na forma de encontros, com conferências, workshops, grupos de discussão e eventos em geral (AVELAR e BALL, 2019). Seu desenvolvimento na qualidade de instituição teve como fundamento, principalmente, dois seminários organizados pela Fundação Lemann, ambos contando com a participação de pessoas ligadas a órgãos de educação do governo brasileiro e a fundações e organizações privadas: um feito em Abril de 2013 na Yale University; outro feito em Outubro de 2013 na cidade de Campinas, São Paulo. Além disso, é importante ressaltarmos que houve também a participação de pessoas que relataram as experiências da Base Comum dos Estados Unidos (AVELAR e BALL, 2019)

A partir do seu estudo, Marina Avelar e Stephen Ball (2019) percebem que o Movimento Pela Base vinha buscando ensinar aos tomadores de decisão a importância do currículo comum proposto, partindo de pontos vindos do modelo estadunidense¹⁷, de forma a

¹⁵ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/quem-somos/>>. Acesso em: 07/12/17

¹⁶ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/Necessidade-e-construcao-Base-Nacional-Comum.pdf>>. Acesso em: 07/12/17

¹⁷ Ainda que os Estados Unidos tenham realizado reformas nos currículos e nas avaliações que não resultaram numa melhora no seu cenário educacional (PERONI e CAETANO, 2015).

arrecadar fundos e difundir suas perspectivas educacionais – entende-se, ainda, uma grande participação do setor privado na formulação da BNCC. Visto a marcante presença da Base no Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), há indícios de que os anseios do Movimento (portanto, dos grupos privados e das redes que o formam) venham sendo atendidos e materializados.

Tais anseios, por sua vez, se situam num histórico que remonta pelo menos até a década de 90 no Brasil, de maneira que não é novo falar em currículos comuns ou bases nacionais comuns no país. Nesse sentido, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 constituiu um marco por ter determinado a necessidade de uma base desse tipo para o ensino fundamental.

A questão da BNCC, de uma maneira geral, engloba diversas disputas entre diferentes visões de educação e de sociedade, visto a centralidade que ela passa a assumir por permitir “ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola” (PERONI e CAETANO, 2015, p. 341). Ainda que alguns a defendam pelo seu potencial em ser um “guia” aos docentes e uma “cartilha” de direitos e deveres para o corpo escolar, outros a criticam por potencialmente comprometer a autonomia docente, o direito à diferença, o respeito aos saberes e culturas locais (via imposição de padrões e controles externos ao processo pedagógico), além de afastar a participação dos principais envolvidos no trabalho educacional – o que representaria a falta de democratização da política e a imposição de um currículo mínimo determinado pelos interesses econômicos dominantes na sociedade (PERONI e CAETANO, 2015)

4. Considerações Finais

A partir de, inicialmente, uma análise das relações entre as propostas educacionais do Instituto Unibanco (2016) e do governo Temer (BRASIL, 2017), pôde-se chegar a uma complexa relação entre os interesses de entidades privadas, organizadas hegemonicamente em torno do Movimento Pela Base (AVELAR e BALL, 2019), e o Novo Ensino Médio. Apesar da profundidade do assunto requerer um estudo mais minucioso – sobre as relações entre BNCC, Movimento Pela Base, setor privado e poder público, por exemplo –, algumas considerações a respeito do assunto podem ser feitas.

Entendemos que há indícios da existência de uma complexa estrutura relacional envolvida na proposta de reforma do Ensino Médio, com um foco explícito na defesa da Base Nacional Comum Curricular (AVELAR e BALL, 2019). Mais ainda, essa organização se aliará, nas suas práticas e no seu discurso, a uma rede global de ideias e formas políticas – como visto na relação com universidades e instituições de fora do Brasil (AVELAR e BALL, 2019).

Na perspectiva de Eduardo Marques (2006) o sistema das redes impactaria, em algum nível, na implantação das políticas em função da posição de cada ator, do seu poder negocial e

das preferências e projetos políticos buscados – o que, especificamente para a rede enfatizada neste trabalho, mereceria um estudo mais aprofundado. Há indícios, portanto, de que estas relações, tal como presentes na nova proposta para o Ensino Médio, representariam um arranjo político novo de atores dos setores de business, da burocracia estatal e da área educacional do governo, de maneira que podemos compreender tal movimento como parte de um grupo de ações e iniciativas que visam uma reestruturação do sistema (AVELAR e BALL, 2019).

Nesse sentido, entendemos que tal transformação possa ser entendida numa direção de aprofundamento e intensificação do projeto neoliberal no Brasil, como resultado da atuação articulada do governo Temer com determinados grupos econômicos (FAGNANI, 2017). É uma mudança que, no entanto, parece partir de uma estrutura política que já havia andado em algumas das direções que foram tomadas – visível, por exemplo, na presença de medidas que permitiam a flexibilização e os arranjos alternativos de currículos, bem como a construção de uma BNCC; o que já vinha preocupando pesquisadores da área frente à possibilidade de caminhada em direção a um retrocesso educacional com medidas de privatização (PERONI e CAETANO, 2015). Assim, as aproximações entre a proposta educacional dos grupos privados analisados e a reforma do Ensino Médio nos permitiu relacionar a realidade discutida com estudos sobre redes formadas pelo público e pelo privado.

Outra aproximação possível é a de perspectivas que entendem o Estado na qualidade de dependente, num nível considerável, dos interesses da classe social dominante (KRUPSKAYA, 2017) – representada, na realidade estudada, pelas poderosas entidades privadas. Fazemos esta colocação por reconhecermos as proximidades relacionais e programáticas dos grupos privados frente às políticas hegemonicamente colocadas.

Pudemos observar, ainda, como a realidade material do mundo do trabalho serviu como base para os desenrolares da superestrutura educacional (KRUPSKAYA, 2017) em ao menos dois momentos. Primeiro, quando para a questão da distância entre ensino e realidade contemporânea dos alunos, apenas a falta de suprimento das demandas vindas do mundo do trabalho seja colocada como principal questão a ser enfrentada para uma reforma (BRASIL, 2016a). Segundo, na temática do aumento da produtividade, visto o entendimento de que em diversos países uma reforma na educação deste caráter teria acarretado como resultado o aumento da produtividade e, portanto, isto deveria ser um exemplo para a realidade brasileira (MEGALE, 2016). Parece-nos claro que um modelo educacional baseado somente nestas preocupações seja bastante limitado, frente às múltiplas potencialidades inerentes ao ser humano.

A proposta de mudança na forma de gestão educacional é outro ponto que deve ser destacado. Foi proposta uma administração não apenas nos moldes do setor público. Nessa perspectiva, têm-se como foco os resultados, que são medidos pelos índices educacionais (PISA

e IDEB) buscando um melhor desempenho dos alunos – mensurado de forma meramente quantitativa (MOTTA e FRIGOTTO, 2017). Como Raquel Maria Caetano diz: “As diferentes manifestações da privatização da educação pública através das parcerias público-privadas se tornam uma prática de gestão adotada pelos sistemas públicos para imprimirem uma suposta qualidade na educação sob a ótica dos resultados.” (CAETANO, 2016, p. 85).

Entende-se, portanto, a existência de uma expansão da forma de pensar neoliberal, onde se difunde a lógica empresarial – com sua busca de resultados e cálculo numérico da eficiência – como regra (DARDOT e LAVAL, 2016). Sendo assim, os modelos de análise e de ação propostos com base nessa ideologia são entendidos como necessários e inflexivos para a solução de temáticas sociais, dificilmente sendo questionados justamente por que se fundamentam numa racionalidade que dita, hoje, a hegemonia global (DARDOT e LAVAL, 2016).

A partir disso, reconhecemos uma materialização da mentalidade neoliberal e, portanto, privatista na lógica do domínio público da educação, visível na análise sobre as relações de entidades privadas com o Estado (CAETANO, 2016). Entretanto, essa dominação do privado avança para além da gestão escolar, perceptível também no reconhecimento de demandas do movimento em torno da reforma do Ensino Médio que levantam a questão de que se possam fazer novas licitações e novos financiamentos dentro da área, ainda tendo em vista uma educação formada com considerável participação de recursos do setor privado (INSTITUTO INSPIRARE, 2015). Nesse sentido, é necessário que se compreenda melhor quais formas a captação de recursos públicos da educação pelo âmbito privado pode tomar e o seu reflexo no sistema educacional.

Todas estas considerações apontam para uma caracterização específica das propostas para a educação brasileira. Elas não são de caráter emancipatório, crítico e reflexivo, que permitiriam entender melhor a realidade para se chegar numa perspectiva de mundo mais solidária (KRUPSKAYA, 2017), pelo contrário. Este modelo educacional faz parte de um processo de aprofundamento do neoliberalismo, direcionado por uma complexa rede de atores privados em conexão com setores públicos (AVELAR e BALL, 2019). Nele, reproduz-se a subordinação dos sujeitos ao desigual sistema político-econômico, mantendo e reforçando sua lógica de dominação tanto no campo material quanto no campo subjetivo, por exemplo, com seu foco no mundo do trabalho, na produtividade e na gestão escolar por modelo privado (DARDOT e LAVAL, 2016).

É um sistema normativo que impõe a difusão da lógica competitiva do individual, em benefício de alguns particulares, contraposto a uma lógica do comum (DARDOT e LAVAL, 2016). Entendendo que o Estado também se situa numa dimensão conflituosa (KRUPSKAYA, 2017), pontuamos que seja de extrema importância a compreensão do setor político

hegemônico, para que se tente buscar com maior clareza perspectivas e possibilidades de mudança na sociedade – ainda que a disputa se paute em áreas específicas como a da educação.

Referências

ADRIÃO, Theresa; DOMICIANO, Alessandra Cassia. A Educação Pública e as Corporações: avanços e contradições em uma década de ampliação de investimento no Brasil. FINEDUCA – Revista de Financiamento da Educação, Porto Alegre, v. 8, n. 3, abr. 2018. ISSN 2236-5907. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/79084>>. Acesso em: 16/09/2019. Doi: <https://doi.org/10.17648/fineduca-2236-5907-v8-79084>.

ADRIÃO, Theresa et al. Grupos Empresariais na Educação Básica pública brasileira: limites à efetivação do direito à educação. Educação & Sociedade. Campinas, v. 37, n. 134, p. 113-131, jan./mar. 2016. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302016000100113&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016157605>.

AVELAR, Marina; BALL, Stephen J. Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil. International Journal of Educational Development, v. 64, p. 65-73, jan. 2019. ISSN 0738-0593. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080?via%3Dihub>>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016157605>.

BRASIL. Exposição de Motivos nº 84, de 15 de set. de 2016. Brasília: DF, 2016a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf>. Acesso em: 07/12/17.

BRASIL. Medida Provisória nº 746, de 22 de set. de 2016. Brasília: DF, 2016b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 16/09/2019.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fev. de 2017. Brasília: DF, 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 16/09/2019.

CAETANO, Maria R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto UNIBANCO: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. Revista Educação e Emancipação, Maranhão: EDUFMA, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016. ISSN 2358-4319. Disponível em:

<<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/reducacaoemancipacao/article/view/4982>>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v9n1p122-139>.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016. ISBN: 9788575594841.

FAGNANI, Eduardo. O fim do breve ciclo da cidadania social no Brasil (1988-2015). Textos para Discussão. Unicamp. IE, Campinas, n. 308, jun. 2017. ISSN 0103-9466. Disponível em: <<https://fagnani.net/periodicos/>>. Acesso em: 16/09/2019.

FERRETI, Celso J.; SILVA, Monica R. Reforma do Ensino Médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 38, n. 139, p.385-404, abr./jun. 2017. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200385&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176607>.

GONÇALVES, Amanda M.; KOEPEL, Eliana C. N. Nova lei do Ensino Médio (lei nº 13.415/2017): proposições conservadoras. In: XIII Congresso Nacional de Educação – Educere. Paraná, p. 4004-4019, 2017. ISSN 2176-1396. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23877_12760.pdf>. Acesso em: 16/09/2019.

INSTITUTO INSPIRARE. Educação Integral Inovadora na Perspectiva do Inspirare. Inspirare, 2015. Disponível em: <<http://inspirare.org.br/wp-content/uploads/2015/11/Inspiare-Educa%C3%A7%C3%A3o-Integral-Inovadora-1.pdf>>. Acesso em: 06/12/17.

INSTITUTO UNIBANCO. Ensino Médio no Brasil: distribuição dos tempos por áreas e componentes curriculares. Instituto Unibanco, 2016. Disponível em: <http://www.institutounibanco.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Pesquisa_Tempos_Ensino_Medio_2016.pdf>. Acesso em: 06/12/17.

KRUPSKAYA, Nadezhda K. A construção da pedagogia socialista. São Paulo: Expressão Popular, 2017. ISBN 9788577432950.

LIMA, Licínio C. Privatização da educação no contexto da(s) “Terceira(s) Via(s)”: uma caracterização em análise. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 2, p. 177-181, mai./ago. 2013. ISSN 1645-1384. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss2articles/apresentacao.pdf>>. Acesso em: 16/09/2019.

MARQUES, Eduardo C. Redes sociais e poder no Estado brasileiro: aprendizado a partir das políticas urbanas. *RBCS – Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 21, n. 60, fev. 2006. ISSN 0102-6909. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092006000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-69092006000100002>.

MEGALE, Caio. Educação, produtividade e crescimento. Itaú BBA, 2016. Disponível em: <<https://www.itaubba-pt/analises-economicas/publicacoes/nossos-artigos/educacao-produtividade-e-crescimento>>. Acesso em: 07/12/17.

MONTEIRO, Marcelisa. Relação público-privada na Educação Básica no Brasil: uma análise da proposta do Instituto Unibanco para o Ensino Médio público. In: PERONI, Vera M. V. (org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. ISBN 9788578437886.

MOTTA, Vânia C. da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (lei nº 13.415/2017). *Educação & Sociedade* Campinas, v. 38, n. 139, p.355-372, abr./jun. 2017. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302017000200355&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16/09/2019. Doi: <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017176606>.

PERONI, Vera M. V. (org.). Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação. Brasília: Liber Livro, 2013. ISBN 9788578437886

PERONI, Vera M. V.; CAETANO, Maria R. O público e o privado na educação: Projetos em disputa? Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. ISSN 2238-4391. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>>. Acesso em: 16/09/2019. :DOI <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v9i17.584>.

SOARES, Francisco J.; XAVIER, Flavia P.. Pressupostos Educacionais e Estatísticos do Ideb. Educação & Sociedade. Campinas, v. 34, n. 124, p. 903-923, jul./set. 2013. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302013000300013&lng=pt&tlng=pt>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302013000300013>.

XIMENES, Salomão B. Padrão de Qualidade do Ensino: desafios institucionais e bases para a construção de uma teoria jurídica. Tese de Doutorado (Faculdade de Direito – Universidade de São Paulo). São Paulo, p. 428, 2014. Disponível em: <<https://teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/pt-br.php>>. Acesso em: 16/09/2019. DOI: <https://doi.org/10.11606/t.2.2014.tde-22052015-090529>.