

Direito à educação no contexto da privatização no Ensino Médio de Tempo Integral: as parcerias e a redefinição do papel do Estado

*Right to education in the context of privatization in Full-Time High School:
partnerships and the redefinition of the State's role*

*Derecho a la educación en el contexto de la privatización en la Educación Secundaria de Tiempo Completo:
las alianzas y la redefinición del papel del Estado*

Nayolanda Coutinho Lobo Amorim de Souza¹
Universidade de Santa Cruz do Sul

Éder da Silva Silveira²
Universidade de Santa Cruz do Sul

Resumo: O artigo analisa processos de privatização associados ao Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI), tomando como referência o caso da parceria estabelecida entre o Estado do Rio Grande do Sul e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Parte da compreensão do direito à educação como um campo em disputa e adota como eixo analítico a dimensão do papel estatal. Tem como objetivo promover reflexões sobre a privatização no Ensino Médio de Tempo Integral no Brasil e o papel desempenhado pelo Estado nesse processo, destacando o caso da parceria firmada entre o Rio Grande do Sul e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Discute-se o avanço da privatização, especialmente em sua forma mista, assinalando a crescente influência de atores privados. O caso do Rio Grande do Sul evidencia que a expansão do EMTI se articula à incorporação de modelos gerencialistas, reconfigurando a política educacional e tensionando a autonomia escolar e o caráter público do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à Educação; Ensino Médio de Tempo Integral; Privatização; Ensino Médio brasileiro.

Abstract: The article analyzes privatization processes associated with Full-Time High School (EMTI), using as a reference the partnership established between the State of Rio Grande do Sul and the Institute of Co-responsibility for Education (ICE). It is based on the understanding of the right to education as a disputed field and adopts the dimension of the state's role as its analytical axis. It aims to promote reflections on privatization in Full-Time High School in Brazil and the role played by the State in this process, highlighting the partnership signed between Rio Grande do Sul and the Institute of Co-responsibility for Education. The advancement of privatization is discussed, especially in its mixed form, highlighting the growing influence of private actors. The case of Rio Grande do Sul shows that the expansion of EMTI is linked to the incorporation of managerial models, reconfiguring educational policy and straining school autonomy and the public nature of the Right to Education.

Keywords: Right to Education; Full-time High School; Privatization; Brazilian high school.

¹ Doutoranda em Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. E-mail: nayolandaclas@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0830433341312168>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7461-713X>.

² Doutor em História. Universidade de Santa Cruz do Sul (Unisc), Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, RS, Brasil. E-mail: eders@unisc.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0830433341312168>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1242-2126>.

Resumen: El artículo analiza los procesos de privatización asociados a la Educación Secundaria de Tiempo Completo (EMTI), tomando como referencia el caso de la alianza establecida entre el Estado de Río Grande del Sur y el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación (ICE). Parte de la comprensión del derecho a la educación como un campo en disputa y adopta, como eje analítico, la dimensión del rol estatal. Tiene como objetivo promover reflexiones sobre la privatización en la Educación Secundaria de Tiempo Completo en Brasil y el papel desempeñado por el Estado en este proceso, destacando el caso de la alianza firmada entre Río Grande del Sur y el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación. Se discute el avance de la privatización, especialmente en su forma mixta, evidenciando la creciente influencia de actores privados. El caso de Río Grande del Sur demuestra que la expansión de la EMTI se articula con la incorporación de modelos gerenciales, reconfigurando la política educativa y tensionando la autonomía escolar y el carácter público del derecho a la educación.

Palabras clave: Derecho a la Educación; Educación Secundaria de Tiempo Completo; Privatización; Educación secundaria em Brazil.

Recebido em: 07 de abril de 2026.

Aceito em: 03 de junho 2026.

Introdução

A educação é um direito humano fundamental, reconhecido tanto no ordenamento jurídico brasileiro quanto no plano internacional. No contexto brasileiro, além de integrar o rol de direitos assegurados pela Constituição Federal de 1988, representa, nas palavras de Gentili (2009, p. 1072), “a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres”. Em âmbito internacional, esse direito também foi consagrado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No entanto, embora seu reconhecimento jurídico esteja amplamente consolidado, as formas de compreendê-lo, garanti-lo e efetivá-lo têm sido objeto de intensas disputas políticas e ideológicas. Nos últimos anos, observa-se o fortalecimento de diferentes projetos educacionais que tensionam os sentidos, os alcances e as condições de concretização do direito à educação.

Essa multiplicidade de disputas evidencia que o direito à educação não constitui uma categoria unívoca ou consensual. Conforme argumenta Saforcada (2021), em seu nome são formuladas políticas, mobilizados discursos e defendidos projetos educacionais muitas vezes contraditórios entre si, o que exige atenção às diferentes concepções de educação, de Estado e de justiça social que orientam sua materialização nas políticas públicas. Nessa perspectiva, a autora propõe que a análise do direito à educação considere diferentes dimensões, entre elas a legal-normativa; a cobertura e eficiência dos sistemas educacionais; as condições do trabalho

docente; os processos de gestão e a relação entre Estado e atores não estatais. Neste artigo, considerando os objetivos deste estudo, privilegiamos a análise de duas dimensões inter-relacionadas do direito à educação: o papel do Estado na formulação e implementação das políticas educacionais e os processos de gestão que passam a organizar o funcionamento da escola pública. A partir desse enfoque, buscamos compreender de que modo a ampliação da participação de organizações privadas na política de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) reconfigura tanto as formas de atuação estatal quanto os mecanismos de gestão escolar, incidindo sobre a organização do trabalho pedagógico a participação dos sujeitos escolares e a construção dos projetos educativos.

Nessa direção, observamos que a crescente participação de atores privados nas políticas educacionais tem ampliado significativamente os mecanismos por meio dos quais esses agentes influenciam a formulação, a implementação e a avaliação das ações estatais. Conforme apontam Silva, Fávero e Silveira (2023, p. 4), “sobre as relações entre setores públicos e privados na formulação das políticas curriculares no Brasil o que vemos é que ao longo dos últimos 20 anos vem se estreitando essa relação, com presença cada vez maior dos institutos e fundações ligados ao campo empresarial”. Esse movimento não implica a retirada do Estado da educação tampouco a transferência formal de sua responsabilidade constitucional pela garantia do direito à educação. O que se observa é uma reconfiguração das formas de governança das políticas educacionais, marcada pela crescente atuação de organizações privadas na produção de diagnósticos, referenciais curriculares, modelos de gestão, materiais orientadores e estratégias de implementação. Como consequência, decisões relacionadas aos sentidos da educação pública, às formas de gestão escolar e às prioridades curriculares passam a ser cada vez mais influenciadas por atores externos aos sistemas públicos de ensino, produzindo tensões em torno da autonomia estatal, da gestão democrática e dos próprios significados atribuídos ao direito à educação.

Desse modo, este trabalho tem como objetivo promover reflexões sobre os processos de privatização associados ao Ensino Médio de Tempo Integral, tomando como referência o caso da parceria firmada entre o Rio Grande do Sul e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Para isso, além da pesquisa bibliográfica, foi realizada análise documental de normativas e documentos orientadores produzidos pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul e pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. A análise concentrou-se na identificação de concepções de gestão, currículo, participação e organização escolar presentes nos documentos, buscando compreender como tais elementos expressam processos de privatização e redefinição do papel estatal.

A legalização da atuação do setor empresarial na educação pública brasileira

A redefinição do papel do Estado tem provocado oscilações na interpretação do direito à educação. Um exemplo evidente são as reformas educacionais da década de 1990, marcadas por processos de descentralização e privatização que representaram um retrocesso na concepção do direito à educação como direito social (Feldfeber, 2021). Ocorre que, conforme exposto por Acosta (2021), as reformas educacionais, que promovem mudanças substanciais nos sistemas educativos, por vezes são atravessadas pela emergência de novos atores.

Assim, há tempos nos deparamos com um quadro marcado pelo avanço da privatização que, longe de constituir um fenômeno neutro ou meramente administrativo, contribui para o aprofundamento das desigualdades históricas na América Latina e no Caribe. Como argumenta Gentili (2007), esse processo intensifica a segmentação e a diferenciação institucional dos sistemas educativos, tornando-os mais excludentes e socialmente discriminatórios. Na mesma direção, Feldfeber e Gluz (2020) assinalam que as políticas educacionais contemporâneas revelam uma tensão permanente entre iniciativas democratizadoras e tendências privatizadoras e mercantilizadoras que se expandem há décadas. Desse modo, a privatização não apenas reorganiza a oferta educacional, mas também reconfigura o próprio sentido público da educação, deslocando-o de um direito social para uma lógica de mercado.

Quando tratamos sobre privatização no âmbito educacional, é necessário perceber que ela se materializa de diferentes formas. A fim de exemplificar, temos uma classificação apresentada por Peroni e Oliveira (2019), que expõem que a privatização pode ocorrer: a) por meio da oferta, quando o setor privado ocupa o papel de executor de políticas públicas, por exemplo, nos casos em que são ofertadas vagas em creches privadas pagas pelo Estado; b) por meio da direção, que acontece quando a instituição continua sendo pública, mas uma organização social de natureza privada exerce influência na definição da agenda educacional, podendo ter, inclusive, comercializado produtos para o setor público; ou c) por meio de uma abordagem mista, na qual as instituições privadas atuam diretamente na gestão, no currículo e na formação de professores em parceria com sistemas e escolas.

No contexto atual, existe a valorização do privado em detrimento do público, o que tem levado ao surgimento de um ambiente propício para a consolidação de relações público-privadas, as quais normalmente se enquadram na terceira forma de privatização, a mista. Ela vem acompanhada de uma retração do papel do Estado, que passa a atuar principalmente como regulador e supervisor. Concomitantemente, instituições privadas e defensores de ideias neoliberais passam a desempenhar um papel preponderante na formulação, gestão e execução de políticas públicas (Pires, 2013).

A intervenção da classe empresarial na educação pública brasileira não é uma novidade. Essa participação tem se valido do discurso formulado pelos movimentos sociais em prol da escola pública gratuita e de qualidade. No entanto, é notório que, até o início da década de 1990, essa atuação era relativamente limitada. Conforme destacado por Krawczyk (2018, p. 63), esse período “foi uma época de fortes pressões – por parte de organizações internacionais e do governo federal – e de mecanismos de persuasão, para que o empresariado brasileiro assumisse parte da responsabilidade pelo bem-estar social da população, de forma a diminuir a responsabilidade do Estado”.

A partir desse período, surgiram diversos dispositivos legais que simplificaram o processo para que organizações privadas recebessem recursos públicos, ao mesmo tempo que ampliavam gradualmente o poder da classe empresarial. Percebemos a emergência de diversos instrumentos normativos que respaldam a transferência de ações voltadas à materialização de direitos sociais ao setor privado, exemplificados pela Lei do Voluntariado (Lei n.º 9.608/1998), a Lei das Organizações Sociais (OS) (Lei n.º 9.637/1998) e a Lei das Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (Lei n.º 9.790/1999) (Bezerra, 2019; Pires; Peroni, 2019). Incluímos nesse contexto a Constituição Federal, uma vez que a Emenda Constitucional n.º 19, de junho de 1998, ao modificar os princípios e normas da administração pública, autorizou diversas formas de parcerias, permitindo a destinação de recursos públicos para a esfera privada (Carvalho, 2017, p. 533), refletindo a orientação neoliberal adotada pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Essa orientação é caracterizada pela redução da máquina pública, diminuição dos gastos sociais, ênfase na racionalidade administrativa, busca por resultados e pela criação da figura do cidadão-cliente (Pires, 2013).

Outro marco legal que merece destaque foi a publicação da Lei n.º 11.079/2004, que instituiu normas gerais para a licitação e a contratação de parcerias público-privadas (PPPs) no âmbito da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Embora as relações estabelecidas entre sistemas educacionais e institutos privados nem sempre se enquadrem juridicamente como PPPs em sentido estrito, a referida legislação constitui um marco importante no processo de ampliação da participação de agentes privados na formulação e na execução de políticas públicas. Nesse contexto, contribuiu para consolidar um ambiente institucional favorável à aproximação entre Estado e iniciativa privada, ampliando as possibilidades de atuação de organizações do Terceiro Setor em diferentes áreas sociais, inclusive na educação pública (Sandri; Silva, 2019; Carvalho, 2019).

Nesse contexto, amplia-se a capacidade de influência de organizações empresariais e de fundações privadas sobre a formulação, a implementação e a avaliação das políticas educacionais. Essa atuação se materializa por meio da difusão de modelos gerenciais de

administração escolar, da ampliação dos sistemas de avaliação em larga escala, da produção de materiais e tecnologias educacionais padronizadas, da definição de referenciais curriculares e da incorporação de mecanismos de responsabilização e meritocracia. Tais iniciativas costumam ser justificadas pelo discurso da modernização da gestão pública, da eficiência administrativa e da melhoria da qualidade da educação. Como observam Bernardi, Uczak e Rossi (2018), esse processo contribui para a naturalização das relações entre Estado e setor privado no campo educacional. Nessa direção, Sandri e Silva (2019, p. 35) identificam a constituição de uma verdadeira “indústria especializada” em Parcerias Público-Privadas na Educação (PPPEs), evidenciando a crescente profissionalização e institucionalização desses arranjos. Mais do que representar formas complementares de atuação, tais processos revelam o fortalecimento de redes de influência que passam a disputar a definição dos problemas educacionais, das estratégias consideradas legítimas para enfrentá-los e dos próprios sentidos atribuídos ao direito à educação, produzindo impactos sobre a gestão da escola pública, a autonomia pedagógica e os mecanismos democráticos de participação e decisão.

As relações público-privadas e o Ensino Médio de Tempo Integral

A expansão das relações público-privadas na educação brasileira encontrou no Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI) um espaço privilegiado para sua consolidação. Ao articular mudanças curriculares, novos modelos de gestão e a crescente participação de organizações privadas na implementação de políticas educacionais, essa modalidade tornou-se um campo relevante para observar os processos contemporâneos de privatização da educação pública.

No caso do Ensino Médio, a presença do setor privado tornou-se mais evidente após a reforma do Ensino Médio instituída pela Medida Provisória n.º 746/2016, posteriormente convertida na Lei n.º 13.415/2017 e revogada parcialmente pela Lei n.º 14.945/2024. Segundo Silva, Chrispino e Melo (2025, p. 2), “a referida reforma ocasiona alterações consideráveis nas formas de oferta e de organização pedagógica e curricular da última etapa da Educação Básica”. Os autores indicam que a implementação do Ensino Médio de Tempo Integral intensificou disputas em torno da política de Ensino Médio e ampliou os espaços de atuação de fundações, institutos e organizações vinculadas ao campo empresarial.

Entre essas organizações destaca-se o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), associação privada criada no início dos anos 2000 que estabeleceu relações com diversos estados e municípios brasileiros (Silveira; Souza; Vianna; Almeida, 2022). Por meio do modelo curricular Escola da Escolha, o ICE passou a difundir uma proposta específica para o Ensino Médio de Tempo Integral em diferentes redes públicas de ensino brasileiras. Ao incorporar

orientações curriculares, princípios pedagógicos e mecanismos de gestão escolar, essa proposta tornou-se um importante vetor de circulação de concepções educacionais produzidas fora dos sistemas públicos de ensino. Nessa perspectiva, sua análise permite compreender como processos mais amplos de privatização incidem sobre a formulação das políticas educacionais, a gestão escolar e a efetivação do direito à educação.

O ICE se apresenta como uma entidade que busca compartilhar a responsabilidade pela educação pública com o Estado, firmando relações com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. A principal proposta do instituto é o desenvolvimento de um modelo curricular de escola de tempo integral denominado Escola da Escolha, que, segundo o próprio ICE, é “desenvolvido como uma nova escola para a juventude brasileira” (ICE, 20--). O modelo Escola da Escolha constitui a principal proposta educacional desenvolvida pelo ICE. Sua operacionalização ocorre por meio de um conjunto de disciplinas e instrumentos de planejamento, monitoramento e avaliação que orienta a gestão escolar e sua implementação.

A implementação desse modelo segue um roteiro estruturado em um ciclo de três anos, articulando esforços entre o poder público, outros membros da iniciativa privada e o próprio instituto. O processo geralmente inicia-se com o reconhecimento institucional, por parte dos governos, dos supostos resultados positivos do programa. A partir daí, o ICE é convidado a implantá-lo, e parceiros privados são mobilizados para financiar integralmente sua atuação. O ciclo inclui a assinatura de convênios entre as partes envolvidas (governo, ICE, investidores e apoiadores), elaboração de marcos legais, realização de diagnósticos da infraestrutura da rede de ensino, cálculo do Custo Aluno-Qualidade Inicial (CAQi), e uma intensa comunicação com a comunidade escolar. As escolas-piloto são selecionadas, os professores passam por processos formativos presenciais e a distância, e são realizados acompanhamento e monitoramento contínuos. Ao final, o ICE “passa o bastão” à Secretaria de Educação, que assume a continuidade do programa e pode expandi-lo para outras unidades escolares (ICE, 20--).

Em diversos estudos (Santos, 2019; Souza, 2021; Garcia, 2021; Silva, 2023; Souza, 2024; Stamm, 2024), é observado que o ICE desempenha um papel ativo na execução de políticas educacionais e na rotina escolar, não se restringindo a realizar uma atividade auxiliar ou consultiva. Desse modo, em diferentes estados brasileiros (ex. Paraíba, Maranhão, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Amapá), a gestão escolar, sob influência do ICE, começou a adotar características gerenciais tipicamente empresariais em suas práticas cotidianas. Como resultado, a gestão da escola transforma-se em uma gestão gerencial, moldada por princípios empresariais.

A abordagem gerencial implementada pelo ICE se baseia na Tecnologia de Gestão Educacional (TGE), apresentada como modelo de gestão que sustenta a operacionalização do modelo Escola da Escolha. Segundo documento institucional do ICE, a TGE constitui a base responsável por transformar a “intenção pedagógica” em “ação”, produzindo “resultados verificáveis e sustentáveis a serem entregues à sociedade” (ICE, 2015, p. 7). Nessa perspectiva, gestão e pedagogia são concebidas como dimensões indissociáveis, cabendo à gestão assegurar a concretização dos objetivos previamente definidos para a escola.

Para isso, o TGE mobiliza um conjunto de instrumentos e procedimentos gerenciais voltados ao planejamento, monitoramento e avaliação permanente das atividades escolares. O documento estabelece que a gestão deve garantir que “missão, objetivos, metas, indicadores, estratégias e ações estejam alinhados e claramente definidos” para todos os integrantes da escola, de modo que os resultados possam ser “medidos, avaliados e reconhecidos” (ICE, 2015, p. 9). Entre os principais mecanismos previstos encontram-se o Plano de Ação da Escola, os Programas de Ação, os relatórios de acompanhamento, a construção de indicadores de desempenho, a definição de metas institucionais e a utilização do ciclo PDCA (*Plan, Do, Check, Act*), definido como instrumento de melhoria contínua destinado a planejar, executar, avaliar e ajustar permanentemente os processos escolares (ICE, 2015, p. 17-18).

Observa-se, portanto, a incorporação de instrumentos tradicionalmente vinculados ao universo da administração empresarial. O próprio material da TGE afirma que sua finalidade é disponibilizar ao gestor “um conjunto de ferramentas gerenciais” capazes de dirigir a escola de forma estruturada e orientada para resultados (ICE, 2015, p. 9). Da mesma forma, o documento sustenta que o modelo busca criar uma escola pública fundamentada em um “modelo de gestão absolutamente comprometido com resultados” (ICE, 2015, p. 12), ao mesmo tempo que defende a construção de uma cultura institucional de “melhoria contínua” voltada à obtenção de níveis crescentes de eficiência escolar (ICE, 2015, p. 18).

Nesse contexto, é fundamental destacar que a incorporação desses instrumentos não se configura como um processo neutro ou meramente técnico, mas como parte de uma reconfiguração mais ampla das relações de poder e dos processos decisórios no interior da escola. Como aponta Afonso (2019, p. 11), esse movimento “implica necessariamente um recuo profundo da emancipação, o que certamente induzirá formas de resistência criativa no sentido da reposição do equilíbrio entre o pilar da regulação e o pilar da emancipação”. A centralidade atribuída ao planejamento estratégico, ao acompanhamento sistemático de indicadores, à avaliação por resultados e à responsabilização institucional evidencia a adoção de uma racionalidade gerencial que desloca o foco da gestão escolar para a obtenção de desempenhos previamente definidos.

Entre os elementos centrais dessa racionalidade destaca-se aquilo que pode ser denominado gerencialismo participativo. Diferentemente da gestão democrática, cuja participação se vincula à ampliação da autonomia coletiva, à deliberação compartilhada e à construção dos fins da ação educativa, o gerencialismo participativo busca envolver os diferentes sujeitos escolares na execução, no monitoramento e no aperfeiçoamento de objetivos previamente estabelecidos. Nessa lógica, a participação é valorizada não necessariamente como um princípio político de democratização da escola, mas como estratégia de mobilização e comprometimento dos atores com metas institucionais e resultados pactuados.

Essa distinção torna-se particularmente relevante quando se considera que o modelo de gestão proposto pela TGE não constitui um fenômeno isolado ou exclusivo das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral vinculadas ao ICE. Ao contrário, insere-se em um movimento mais amplo de difusão de racionalidades gerenciais na administração pública e, especificamente, na educação. Ao analisarem os efeitos da reforma gerencial sobre a escola pública, Silva e Alves (2012) observaram que a disseminação desses princípios tende a produzir a percepção de ampliação da participação e da democratização da gestão, mas, simultaneamente, reforça mecanismos de controle, responsabilização e monitoramento do trabalho escolar. Segundo os autores, a reforma gerencial tende a transferir para o conjunto dos docentes a imagem de maior participação e democracia na escola, mas, na prática, produz intensificação da responsabilização individual, do controle e do trabalho dos docentes e gestores (Silva; Alves, 2012, p. 678). Nessa perspectiva, o TGE pode ser compreendido menos como uma experiência singular e mais como uma expressão específica de tendências mais amplas que vêm reconfigurando a gestão da educação pública nas últimas décadas.

Por essa razão, a associação entre gerenciamento participativo e democracia precisa ser problematizada. Tal aproximação pode ser compreendida como uma forma de resignificação da participação, na medida em que a autonomia dos sujeitos escolares permanece limitada, sobretudo quando o projeto “supostamente combate o centralismo dos programas e métodos em matéria pedagógica” (Laval, 2004, p. 264). Embora o modelo atribua centralidade ao envolvimento dos diferentes sujeitos escolares no planejamento, na execução e no acompanhamento das ações institucionais, tal participação ocorre predominantemente dentro de marcos previamente definidos por metas, indicadores, estratégias e resultados esperados. Silva e Alves (2012) demonstram que, em contextos orientados por essa racionalidade, as práticas participativas frequentemente operam em consonância com processos de centralização das decisões estratégicas e fortalecimento dos mecanismos de controle. Conforme afirmam, a

lógica gerencial fortalece a centralização do poder e a autoridade técnica como base para a tomada de decisões e para a organização escolar (Silva; Alves, 2012). Tal diagnóstico ajuda a compreender por que a participação promovida pelo gerenciamento participativo difere substantivamente da gestão democrática. Enquanto esta pressupõe a ampliação da autonomia coletiva e da capacidade deliberativa dos sujeitos escolares sobre os fins da ação educativa, o gerencialismo participativo tende a mobilizar a participação como estratégia de engajamento, corresponsabilização e adesão a objetivos previamente estabelecidos.

A literatura que analisa as relações entre privatização e gestão educacional tem demonstrado que a incorporação de instrumentos gerenciais não constitui um fenômeno isolado, mas uma das principais estratégias por meio das quais atores privados passam a influenciar a organização da escola pública. É nesse contexto mais amplo que se insere a experiência do TGE/ICE. Nessa direção, Caetano (2016) manifesta preocupação em relação à inserção de elementos gerenciais no ambiente escolar, destacando o risco de comprometimento da identidade da escola como espaço de formação humana, bem como a possibilidade de perda da autonomia pedagógica dos professores em sala de aula. Nesse contexto, ainda que o Estado mantenha a responsabilidade formal pelo acesso à educação, observa-se que a gestão e, conseqüentemente, o currículo escolar passam a ser crescentemente influenciados por instituições orientadas por uma lógica mercantil. Tais instituições, por sua vez, justificam sua atuação com base no argumento de que contribuem para a melhoria da qualidade da educação pública (Peroni; Oliveira, 2019, p. 40). Como desdobramento desse processo, as escolas tendem a incorporar referências e práticas próprias do setor empresarial, buscando maior eficiência e eficácia. Nesse sentido, Caetano (2016, p. 135) afirma que a gestão gerencial “é um componente-chave da maioria das versões de privatização, ameaçando alterar tanto as formas quanto o conteúdo do trabalho na escola, atingindo diretamente a cultura escolar e a relação estabelecida entre professores, alunos e comunidade”.

No âmbito do proposto pelo ICE, observa-se que a adoção de uma abordagem gerencial, ancorada na performatividade e no gerencialismo participativo, constitui um de seus pilares estruturantes. Entretanto, tal configuração aponta para limites significativos à efetivação da gestão democrática. Ainda que o gerencialismo adotado pelo ICE não se apresente, em um primeiro momento, de forma explicitamente autoritária, a participação opera mais como mecanismo de legitimação do modelo proposto do que como efetiva ampliação da autonomia, ao mesmo tempo que reforça práticas orientadas pela eficiência, pelo alcance de resultados e pela competitividade.

A presença do ICE na rede pública estadual do Rio Grande do Sul

No Rio Grande do Sul, a expansão do EMTI ocorreu, em um primeiro momento, no contexto da reforma do Ensino Médio e da política de fomento instituída a partir de 2017, sendo normativamente materializada por meio do Decreto n.º 53.913, de 7 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio. Esse programa tinha como objetivo “o planejamento, o desenvolvimento e a execução de um conjunto de ações inovadoras relativas ao currículo e à gestão escolar, por meio da implementação de políticas públicas para o ensino médio em tempo integral no Estado” (Rio Grande do Sul, 2018). Nesse momento inicial, a ampliação esteve diretamente vinculada ao Novo Ensino Médio e à adesão ao Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, tendo início com a seleção de 12 escolas para a implementação da política.

Posteriormente, a expansão do tempo integral no estado passa a se articular a uma nova agenda nacional, associada ao Programa Escola em Tempo Integral, instituído pela Lei n.º 14.640/2023. É nesse contexto que se insere a Portaria n.º 556/2025, que institui a Política de Educação Integral em Tempo Integral da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, configurando-se como o principal mecanismo de indução da expansão e da adesão da rede estadual à política nacional.

Ao longo desse processo, observamos também uma ampliação significativa do número de escolas participantes, passando das 12 unidades iniciais em 2018 para mais de 400 escolas de Ensino Médio em Tempo Integral no estado em 2026. É nesse contexto que, em 2023, o Estado firma relação com o ICE, incorporando o modelo Escola da Escolha à rede estadual.

Constatamos que, assim como ocorreu em outros estados, no Rio Grande do Sul o instituto também passa a exercer uma função central sobre a rede pública estadual. A elaboração em 2024 do “Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral” explicita esse processo. Embora o documento apresente o Estado como agente central da política, sua análise revela a presença estruturante de concepções, metodologias e instrumentos oriundos do modelo desenvolvido pelo ICE. Tal movimento indica que não se trata apenas de uma adoção auxiliar, mas também de uma reconfiguração mais profunda das formas de organizar a gestão e o currículo escolar no âmbito estadual.

É nesse contexto que identificamos a presença de um processo de privatização endógena. O conceito foi formulado por Stephen Ball, inspirado em discussões anteriores de Levin, e posteriormente apropriado e desenvolvido por diversos pesquisadores brasileiros. Entre eles, Peroni (2018, p. 216) define a privatização endógena como um processo que

“envolve a importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado a fim de tornar o setor público mais mercadológico e mais parecido com as empresas”. No caso do Rio Grande do Sul, isso se expressa na centralidade atribuída à lógica gerencialista, visível, por exemplo, na adoção da TGE mencionada anteriormente, que “se materializa em instrumentos estratégicos e operacionais como o Plano de Ação, Programas de Ação, Agendas e PDCA (Seduc/RS, 2024, p. 52)”. Tais instrumentos não apenas organizam a gestão, mas também orientam práticas pedagógicas a partir de parâmetros de eficiência, controle e resultados.

No mais, observamos que o próprio modelo pedagógico apresentado no guia se ancora em referenciais produzidos pelo ICE, o que evidencia a ampliação da influência de atores privados não somente na gestão, mas também na definição dos conteúdos e das finalidades da educação. Nesse sentido, a privatização passa a incidir diretamente sobre o direito à educação, ao redefinir seus contornos a partir de lógicas que priorizam a performatividade e a padronização em detrimento da diversidade e da construção coletiva.

A incorporação do modelo Escola da Escolha nas redes estaduais de ensino não se restringiu à adoção de um novo desenho curricular para o Ensino Médio de Tempo Integral, mas implicou alterações concretas na organização da gestão escolar, do currículo e das rotinas pedagógicas. Estudos recentes que analisaram a implementação do modelo em diferentes estados identificaram a introdução de instrumentos específicos de planejamento, acompanhamento e avaliação, como Planos de Ação, Programas de Ação individuais, ciclos permanentes de monitoramento, definição de metas e acompanhamento sistemático de indicadores de desempenho. No caso do Maranhão, por exemplo, a pesquisa de Souza (2021) demonstrou que a TGE passou a orientar parte significativa da organização institucional das escolas, incorporando procedimentos inspirados em modelos empresariais de gestão e ampliando a centralidade dos resultados e da performatividade na condução do trabalho escolar.

No Rio Grande do Sul, estudos desenvolvidos por nosso grupo de pesquisa evidenciaram mudanças semelhantes. Além da adoção de referenciais curriculares produzidos externamente à rede estadual, verificou-se a incorporação de novas formas de organização da gestão escolar e da participação estudantil, especialmente por meio dos dispositivos previstos pelo modelo Escola da Escolha. Estudos sobre os clubes de protagonismo e a implementação inicial da política identificaram deslocamentos na compreensão da participação juvenil, progressivamente associada a competências socioemocionais, empreendedorismo e autorresponsabilização, em detrimento de práticas mais vinculadas à deliberação coletiva e à participação política dos estudantes. Paralelamente, gestores e docentes relataram preocupações relacionadas à redução da autonomia pedagógica, à padronização de práticas

escolares e à crescente influência de referenciais externos sobre a organização da escola pública, elementos que evidenciam alterações substantivas em relação às formas tradicionais de gestão e construção curricular presentes na rede estadual antes da adoção do modelo (Silveira, 2022; Quoos; Silveira; Souza, 2024).

Dessa forma, o caso do Rio Grande do Sul indica que a implementação do EMTI não se limita à ampliação do tempo escolar, mas se articula a um processo mais amplo de reconfiguração da política educacional, no qual o Estado passa a reproduzir modelos concebidos por agentes privados. Observamos que o envolvimento do modelo Escola da Escolha na definição das diretrizes da política evidencia que essa relação ultrapassa o suporte técnico, assumindo um caráter estruturante com implicações diretas para a organização das escolas, para a atuação dos sujeitos escolares e para a efetivação do direito à educação em sua dimensão pública e democrática. Essa atuação revela um processo de padronização das práticas escolares que desconsidera as particularidades locais.

Conclusões

No que se refere às relações público-privadas estabelecidas no âmbito do Ensino Médio de Tempo Integral, o estudo evidenciou que a atuação de organizações privadas ultrapassa funções meramente consultivas ou de apoio técnico, incidindo sobre dimensões centrais da política educacional. A análise do caso do (ICE) demonstra que sua participação envolve não apenas a difusão de uma proposta curricular específica, mas também a circulação de referenciais pedagógicos, instrumentos de gestão e mecanismos de acompanhamento que passam a orientar a implementação da política em diferentes redes públicas de ensino. Nesse sentido, a presença dessas organizações contribui para reconfigurar os processos de formulação e implementação das políticas educacionais, ampliando a influência de atores privados sobre a definição de prioridades, estratégias e modelos de gestão da educação pública.

Os resultados indicam, ainda, que a incorporação do modelo Escola da Escolha não representa apenas uma mudança organizacional ou curricular, mas introduz novas formas de regulação da vida escolar. A adoção de instrumentos como metas, indicadores, monitoramento contínuo, Programas de Ação, Planos de Ação e ciclos permanentes de avaliação evidencia a incorporação de uma racionalidade gerencial que passa a orientar a gestão das escolas de Ensino Médio de Tempo Integral. Embora tais mecanismos sejam frequentemente justificados pelo discurso da eficiência, da inovação e da melhoria da qualidade educacional, sua implementação produz tensões em relação à autonomia pedagógica, à gestão democrática e à capacidade das escolas de construir coletivamente seus projetos educativos.

Sob essa perspectiva, podemos compreender a atuação do ICE como uma expressão de processos contemporâneos de privatização da educação pública. Trata-se, sobretudo, de formas de privatização que não implicam a transferência direta da oferta educacional para agentes privados, mas a crescente incorporação, pelos sistemas públicos de ensino, de referenciais curriculares, tecnologias de gestão, mecanismos de avaliação e formas de regulação produzidos fora da esfera estatal marcados pela lógica gerencial. Nessa direção, a análise aproxima-se das discussões sobre privatização endógena, ao evidenciar a introdução de lógicas, instrumentos e racionalidades oriundos do setor privado no interior da escola pública. A difusão do modelo Escola da Escolha e da TGE exemplifica esse movimento ao promover a incorporação de mecanismos de gestão por resultados, monitoramento permanente, responsabilização e performatividade que passam a influenciar a organização da política educacional e do cotidiano escolar.

A análise realizada permite compreender que tais processos de privatização não constituem um fenômeno isolado ou restrito ao caso investigado. Ao contrário, inserem-se em um contexto mais amplo de fortalecimento de redes de influência empresarial nas políticas educacionais brasileiras, especificamente após a reforma do Ensino Médio. Nesse cenário, mais do que uma substituição do Estado, o que se verifica é uma redefinição das formas de governança educacional, marcada pela ampliação da participação de atores privados em processos historicamente conduzidos pelos sistemas públicos de ensino.

Sob a perspectiva do direito à educação, os efeitos desse processo extrapolam questões relacionadas ao acesso ou à permanência escolar. Conforme argumenta Saforcada (2021), a efetivação desse direito envolve também a garantia de condições democráticas para a definição dos sentidos da educação, a participação dos sujeitos escolares nos processos decisórios e a construção de projetos pedagógicos comprometidos com as necessidades dos territórios e das comunidades. Nesse sentido, a crescente influência de organizações privadas sobre modelos de gestão, referenciais curriculares e instrumentos de acompanhamento escolar tende a produzir impactos sobre a autonomia pedagógica dos docentes, a gestão democrática das instituições educativas, a pluralidade de concepções pedagógicas e a participação efetiva da comunidade escolar. Assim, ainda que a oferta educacional permaneça sob responsabilidade formal do Estado, a crescente transferência de referências, tecnologias de gestão e orientações curriculares para organizações privadas tensiona dimensões centrais do direito à educação, especialmente aquelas relacionadas à autonomia institucional, à gestão democrática e à construção coletiva dos projetos educativos.

Por fim, os achados da pesquisa indicam a necessidade de aprofundar o debate sobre os limites, as implicações e os efeitos das relações público-privadas na educação pública brasileira. Mais do que discutir a presença ou ausência de atores privados nas políticas educacionais, trata-se de problematizar quais concepções de educação, de gestão escolar e de formação humana passam a orientar essas políticas, bem como seus efeitos sobre a garantia do direito à educação. Nessa direção, reafirma-se a importância de políticas educacionais construídas de forma democrática, transparentes em seus processos decisórios e comprometidas com a autonomia das escolas, a valorização dos profissionais da educação e a participação efetiva das comunidades escolares na definição dos rumos da educação pública.

Referências

- ACOSTA, F. Escolarización y derecho a la educación. In: ACOSTA, Felicitas (org.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021. p. 15-40.
- ADRIÃO, T. M. de F.; GARCIA, T. de O. G.; BORGHI, R. F.; BERTAGNA, R. H.; PAIVA, G. B.; XIMENES, S. B. 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.
- AFONSO, A. J. Tendências regulatórias e impactos nas desigualdades educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 40, p. 1-16, 2019.
- BERNARDI, L. M.; UCZAK, L. H.; ROSSI, A. J. Relações do Movimento Empresarial na Política Educacional Brasileira: a discussão da Base Nacional Comum. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 29-51, jan./abr. 2018.
- BEZERRA, V. de O. *Empresários e educação: consentimento e coerção na Política Educacional do Ensino Médio*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019.
- BRASIL. *Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis n.ºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1.º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Portal da Legislação, Brasília, DF.
- BRASIL. *Lei n.º 14.640, de 31 de julho de 2023*. Institui o Programa Escola em Tempo Integral; e altera a Lei n.º 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei n.º 14.172, de 10 de junho de 2021. Portal da Legislação, Brasília, DF.

CAETANO, M. R. O Ensino Médio no Brasil e o Instituto Unibanco: um caso de privatização da educação pública e as implicações para o trabalho docente. *Revista Educação e Emancipação*, São Luís, v. 9, n. 1, jan./jun. 2016.

CARVALHO, E. J. G. de. A Educação Básica brasileira: e as novas relações entre o Estado e os empresários. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 525-541, jul./dez. 2017.

CARVALHO, E. J. G. de. Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs): nova oportunidade de negócios educacionais para as organizações do setor privado. *RBP AE*, v. 35, n. 1, p. 57-76, jan./abr. 2019.

FELDFEBER, M. La educación como derecho a partir del cambio de siglo: perspectivas democratizadoras y restauraciones conservadoras. In: ACOSTA, Felicitas (org.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021. p. 41-56.

FELDFEBER, M.; GLUZ, N. Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*, ano VII, n. 13, p. 19-38, 2019.

GARCIA, Y. L. B. D. *A atuação do setor privado na implantação do Ensino Médio em Tempo Integral de Mato Grosso do Sul: um estudo da escola da autoria*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2021.

GENTILI, P. Política educativa y derecho a la educación en América Latina. In: GENTILI, P. *Desencanto y utopía: la educación en el laberinto de los nuevos tiempos*. Caracas: CLASO. Centro Internacional Miranda, 2007. p. 19-45.

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1059-1079, 2009.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. Disponível em: <https://icebrasil.org.br/>. Acesso em: 20 set. 2025.

ICE – INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO. *Tecnologia de Gestão Educacional Princípios e Conceitos Planejamento e Operacionalização*. Recife: ICE, 2015.

KRAWCZYK, N. Brasil – Estados Unidos: a trama de relações ocultas na destruição da escola pública. In: KRAWCZYK, N. (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/Unicamp; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 59-72.

LAVAL, C. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91601-declara%C3%A7%C3%A3o-universal>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PERONI, V. M. V. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018.

PERONI, V. M. V.; OLIVEIRA, C. M. B. O marco regulatório e as parcerias público-privadas no contexto educacional. *Práxis Educacional*, v. 15, n. 31, p. 38-57, jan. 2019.

PIRES, D. de O. O histórico da relação público-privada no Brasil: o enfoque jurídico. In: PERONI, Vera Maria Videll (org.). *Redefinições das fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação*. Brasília: Liber Livro, 2013. p. 159-174.

PIRES, D. de O.; PERONI, V. M. V. A história da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. *Revista Contrapontos I Eletrônica*, Itajaí, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019.

QUOOS, S. T.; SILVEIRA, E. da S.; SOUZA, N. C. L. A. de. Protagonismo juvenil ou recreação estudantil? Notas sobre os clubes de protagonismo no currículo do ensino médio de tempo integral. In: SILVERA, É. da S.; SILVA, J. L. C. da; REIS, L. R. (org.). *Currículo escolar: pesquisas, temas e debates contemporâneos*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. p. 11-28.

RIO GRANDE DO SUL. *Decreto n.º 53.913, de 7 de fevereiro de 2018*. Institui Programa de Educação em Tempo Integral no Ensino Médio, nas escolas de ensino médio da rede pública estadual. Porto Alegre, RS.

SAFORCADA, F. Fuera del orden: consideraciones sobre el derecho a la educación en tiempos adversos. In: ACOSTA, Felicitas (org.). *Derecho a la educación y escolarización en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento, 2021. p. 57-76.

SANDRI, S.; SILVA, M. R. da. O Programa Jovem de Futuro do Instituto Unibanco para o Ensino Médio: decorrências do imbricamento entre público e privado. *Revista Contrapontos*, v. 19, n. 2, jan./dez. 2019.

SANTOS, L. V. dos. *Privatizações na Educação Básica no Tocantins: Parcerias Público-Privadas x Regime de Colaboração Público-Público*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL. *Guia do Ensino Médio Gaúcho em Tempo Integral*. Porto Alegre/RS, 2024.

SILVA, E. R. da. Ensino Médio em Tempo Integral e as configurações na Política de Formação Continuada dos professores na rede estadual de Macapá/AP. 2023. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SILVA, L. G. A. da; ALVES, M. F. Gerencialismo na escola pública: contradições e desafios concernentes à gestão, à autonomia e à organização do trabalho escolar. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 28, n. 3, p. 647-667, set./dez. 2012. DOI: <https://dx.doi.org/10.21573/vol28n32012.39833>.

SILVA, M. R. da; CHRISPINO, A.; MELO, T. B. de. Revisão sistemática da literatura sobre o Novo Ensino Médio (2017–2023). *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, e03305069, jan. 2025.

SILVA, M. R. da; FÁVERO, A. A.; SILVEIRA, É. da S. Entrevista com Monica Ribeiro da Silva: a reforma do Ensino Médio no Brasil. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14467, 2023.

SILVEIRA, É. da S. Narrativas de resistência à Política de Ampliação do Ensino Médio de Tempo Integral no Rio Grande do Sul. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. 1-20, 2022.

SILVEIRA, É. da S.; SOUZA, N. C. L. A. de; VIANNA, R. de B.; ALMEIDA, D. O. D. B. Ensino médio de tempo integral no Brasil: notas sobre os contextos de influência nacional e internacional no âmbito da Lei n.º 13.415/2017. *Revista Pedagógica*, v. 24, p. 1-26, 2022.

SOUZA, N. C. L. A. de. *A Escola da Escolha*: um estudo de caso sobre relação público-privada no Ensino Médio de Tempo Integral no estado do Maranhão. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2021.

SOUZA, R. C. de M. *Escola Cidadã Integral*: a estrutura pedagógica neoliberal da Escola da Escolha na Paraíba. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Campina Grande, Campina Grande, 2024.

STAMM, C. A. *A formação de professores para o Ensino Médio em Tempo Integral*: uma análise da conjuntura e dos cadernos de Formação do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2024.