

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTES E COMUNICAÇÃO SOCIAL
GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL



ALEX KOSSAK

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CAMPO CULTURAL
Análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria
Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Niterói, 2017

ALEX KOSSAK

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CAMPO CULTURAL

Análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Monografia apresentada ao curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharelado.

Orientador Prof. Dr. João Luiz Pereira Domingues

Niterói, 2017

K86 Kossak, Alex.

A reforma do ensino médio e o campo cultural : análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Seeduc - RJ / Alex Kossak. – 2017.

115 f. : il.

Orientador: João Luiz Pereira Domingues.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal Fluminense. Departamento de Arte, 2017.

Bibliografia: f. 107-114.

1. Política educacional. 2. Cultura. 3. Reforma educacional. 4. Ensino médio. 5. Brasil. 6. Escola. 7. Recursos humanos. I. Domingues, João Luiz Pereira. II. Universidade Federal Fluminense. Departamento de Arte. III. Título.

ALEX KOSSAK

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CAMPO CULTURAL

Análise da parceria público-privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro

Monografia apresentada ao curso de Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para obtenção do Grau de Bacharelado.

Aprovada em 18 de julho de 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Luiz Pereira Domingues
Universidade Federal Fluminense

Prof^a Dr^a Ana Lucia Silva Enne
Universidade Federal Fluminense

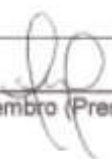
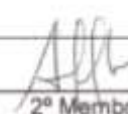
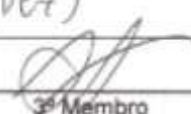
Prof. Dr. Alexandre Bárbara Soares
Universidade Federal Fluminense



ATA DE APRESENTAÇÃO DE TRABALHO FINAL DO CURSO DE PRODUÇÃO CULTURAL

IDENTIFICAÇÃO DO TRABALHO	
Nome do Candidato: ALEX KOSSAK	Matrícula: 211.33.053
Título do Trabalho: "A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CAMPO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SEEDUC-RJ"	
Orientador: Dr. João Luiz Pereira Domingues	
Categoria: Monográfica	Data da Apresentação: 18/07/2017

BANCA EXAMINADORA
1º Membro (Presidente): Dr. João Luiz Pereira Domingues
2º Membro: Drª. Ana Lucia Silva Enne
3º Membro: Dr. Alexandre Bárbara Soares

AVALIAÇÃO:
Análise / Comentário A Banca destaca a importância da temática, o tratamento cuidadoso e o uso pertinente da bibliografia. Por fim, recomenda a continuidade dos estudos em nível de Pós-Graduação.
Nota Final (média dos três integrantes da Banca Examinadora): 10,0 (dez)
ASSINATURAS  1º Membro (Presidente)  2º Membro  3º Membro

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar gostaria de agradecer a minha mãe Liliana, ao meu pai Carlos e a minha irmã Katharina por todo o apoio estrutural e emocional, ao qual sem eles eu não poderia ter realizado o meu percurso acadêmico na Produção Cultural. Em segundo gostaria de agradecer o professor Doutor João Domingues pelos momentos de troca em sala de aula, pelas conversas e pela oportunidade de termos trabalhado juntos nesta pesquisa monográfica. Faço um especial agradecimento à querida professora Doutora Marina Bay Frydberg, com qual pude trabalhar como bolsista de iniciação científica durante 18 meses, o que me proporcionou a experiência na área acadêmica e a descoberta de um objetivo profissional. Obrigado pelos momentos de conversas, pelas trocas em sala de aula, e por acreditar em meu trabalho. Viva ao Carnaval de Rua carioca!

Gostaria de agradecer também ao Diretor do Colégio Estadual Chico Anysio o professor Willmann Silva Costa, e a Diretora Maria José Lirio Velasco e Coordenadora pedagógica Maria Angélica Calabria, do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto pela oportunidade de realizar as entrevistas.

Em último, não menos importante, eu gostaria de agradecer com todo o carinho os amigos e colegas de curso, onde ao longo desses anos através de nossas conversas não só no D.A (diretório acadêmico) como em outros espaços, pude me constituir na pessoa que sou hoje. Obrigado a todas e todos colegas que me receberam ao ingressar no curso, nunca fui tão bem recebido em um lugar como aqui no curso de Produção Cultural. Um especial agradecimento ao amigo Magno Espindola pelo carinho, pelas trocas, e por todo o apoio em o meu percurso na UFF.

RESUMO

A presente pesquisa dedica-se analisar a reforma do ensino médio e suas interlocuções com o campo cultural, através do estudo de caso da parceria público privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. A proposta é realizar um esforço em fazer uma aproximação do campo cultural e do campo educacional a partir da literatura que pensa políticas educacionais e escola, e também através do prisma do neoliberalismo realizando sua crítica à centralidade escolar e também nos processos educacionais correntes na atualidade.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Capital cultural. Reforma do ensino médio - Brasil - 2017. Escola. Capital Humano.

ABSTRACT

The present research aims to analyze the reform of high school and its interlocations with the cultural field, through the case study of the public private partnership between the Ayrton Senna Institute and the State Department of Education of Rio de Janeiro. The proposal is to make an effort to approximate the cultural field and the educational field from the literature that thinks educational policies and school, and also through the prism of neoliberalism realizing its criticism to the school centrality and also in current educational processes.

Keywords: Educational policies. Cultural capital. Reform of high school - Brazil - 2017. School. Human capital.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Detalhamento do Fundrasing e demonstrativo financeiro dos anos de 2014 e 2015	47
Figura 2 - Logotipos das empresas parceiras.....	48
Figura 3 - Logotipos e nomes das empresas parceiras	49
Figura 4 - Funcionalidade da Solução Educacional	52
Figura 5 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais	56
Figura 6 - Mapa de competências socioemocionais para o século 21	58
Figura 7 - Matriz das competências de avaliação.....	62
Figura 8 - Exemplo de questão do questionário socioemocional aos alunos	62
Figura 9 - Exemplo de questão do roteiro de avaliação socioemocional	63
Figura 10 - Organograma estrutural da SEEDUC RJ.....	65
Figura 11 - Organograma Conceitual do Programa de Educação Integral SEEDUC - RJ.....	67
Figura 12 - Núcleo Articulador	68
Figura 13 - Componentes do Núcleo Articulador no modelo "Ensino Médio de Referência".	69

LISTA DE ABREVIATURAS

MP – MEDIDA PROVISÓRIA

EC – EMENDA CONSTITUCIONAL

IAS – INSTITUTO AYRTON SENNA

OCDE - ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

LDB - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

SENNA - AVALIAÇÃO SOCIAL E EMOCIONAL OU NÃO COGNITIVA NO ÂMBITO NACIONAL

SEEDUC – RJ - SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

Sumário

K86 Kossak, Alex.....	2
INTRODUÇÃO.....	11
1. A ESTRUTURAÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	13
1.1 LEGISLAÇÕES FEDERAL.....	13
1.1.1 CONSTITUIÇÃO DE 1824.....	13
1.1.2. CONSTITUIÇÃO DE 1891.....	17
1.1.3. CONSTITUIÇÃO DE 1934.....	20
1.1.4. CONSTITUIÇÃO DE 1937.....	23
1.1.5. CONSTITUIÇÃO DE 1946.....	25
1.1.6. CONSTITUIÇÃO DE 1967.....	28
1.1.7. CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	31
1.2. LEGISLAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO.....	37
1.3. CONCLUINDO O CAPÍTULO COM ADENDO DA CULTURA.....	42
2. AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CASO DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PARCERIA COM A SEEDUC - RJ.....	44
2.1.APRESENTAÇÃO E O PANORAMA ESTRUTURAL E FUNCIONAL DO INSTITUTO AYRTON SENNA.....	44
2.1.2 ORGANIZAÇÃO DO IAS.....	44
2.1.3 O FINANCEIRO E AS MODALIDADES DE PARCERIA.....	46
2.1.4 LINHAS DE ATUAÇÃO.....	50
2.1.5 A OCDE, OS CONHECIMENTOS SOCIOEMOCIONAIS E AS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21.....	54
2.1.6 A OCDE E O IAS NA AVALIAÇÃO E FOMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	59
2.2 A PARCERIA COM A SEEDUC-RJ.....	63
2.2.1 ESTRUTURA DA SEEDUC, DO ENSINO INTEGRAL, E DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL.....	64
2.2.2 A ESTRUTURA DO ENSINO INTEGRAL E DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL.....	65
3. APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE O CAMPO CULTURAL E O CAMPO EDUCACIONAL.....	74
3.1 UMA QUESTÃO <i>FREIREANA</i>	74
3.2 BOURDIEU E A ESCOLA.....	76
3.3 A RAZÃO NEOLIBERAL COMO PARÂMETRO POSSÍVEL DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DO IAS.....	81
3.4 O CAPITAL HUMANO VELADO.....	85
3.5. ESTUDOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS.....	88

3.6. A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA.....	95
3.7. A ESCOLA (O MERCADO) DO INDIVÍDUO (IN) PRODUTIVO	97
4. CONCLUSÃO: À GUIA DE CONTINUIDADES DA PESQUISA	100
4.1 E ONDE ESTÁ A CULTURA NISSO? A PROSPECÇÃO DO LUGAR DA CULTURA NESSE PROCESSO.....	101
5. BIBLIOGRAFIA	107
ANEXO.....	115

INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui apresentada pretende analisar a reforma do ensino médio institucionalizada em lei no ano de 2017, através investigação da parceria público privada entre o Instituto Ayrton Senna e a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro e as suas interlocuções com o campo cultural. Tendo em vista o contexto histórico/cultural atual da democracia brasileira, é necessário, urgente e de suma importância a análise, sob a perspectiva da produção cultural, do campo educacional. Há uma necessidade de entender o que é cultura pelo viés da educação, de como as políticas educacionais e as múltiplas formas da educação ontológica do ser passam a enxergar o campo cultural. A produção cultural reflete pouco sobre a escola e seus processos de formação. Logo esta pesquisa pretende investigar o campo da produção da cultura na formação educacional básica.

Embora a área cultural e educacional tenham caminhado juntas enquanto MEC, Ministério da Educação e Cultura, durante algumas décadas em sua trajetória institucional, de alguma forma as áreas encontram-se isoladas com relação a razão constitucional. Não há intercruzamentos no texto constitucional e nas ações práticas como será visto adiante.

A proposta desta monografia é realizar um esforço em fazer uma aproximação do campo cultural e do campo educacional a partir da literatura que pensa políticas educacionais e escola, e também através do prisma do neoliberalismo. Como constantemente é citado dentro do campo da política cultural, o processo do neoliberalismo interfere neste, causando uma retração do poder do Estado repassando-o para o mercado (RUBIM, 2011). Assim através de uma vontade particular de aproximar a relação de política cultural, produção cultural e escola, pretendo realizar uma crítica do neoliberalismo na centralidade escolar e nos processos educacionais correntes na atualidade. Tenho como objetivo tencionar a relação do neoliberalismo com a escola propriamente dita.

Através da proposta que a pesquisa aqui realizada não se acabe nesta monografia e continue posteriormente o seu desenvolvimento em investigações futuras, realizo dois apontamentos onde um é a necessidade desses campos interagirem entre si e o outro é a importância de uma aproximação crítica da literatura de ambos os campos.

O caminho metodológico escolhido para realizar uma investigação mais profunda do processo de enfrentamento entre cultura e educação na reforma do ensino médio, foi analisar o campo educacional de forma mais intensa. Através da revisão histórica acerca dos dispositivos educacionais constitucionais, fundamentado em autoras como Sofia Lerche Vieira e Maria Ciavatta, o primeiro capítulo pretende demonstrar a trajetória destes na

construção da educação pública brasileira. No segundo capítulo assento minha escrita no estudo de caso deste trabalho, onde realizo a descrição do panorama organizacional, estrutural e de ação das práticas do Instituto Ayrton Senna e seus agentes, suas concepções acerca das ações pedagógicas realizadas, tal qual é apresentada a estrutura da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, a estrutura e fundamentos da proposta de “solução educacional” e a investigação de como essa parceria age na prática, dentro do ambiente escolar através da entrevista com diretores de duas escolas do estado, do Colégio Estadual Chico Anysio no município do Rio de Janeiro e do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto no município de Niterói. Já no terceiro capítulo faço a aproximação teórica do campo educacional e do campo cultural através do prisma neoliberal e autores como Paulo Freire, Pierre Bourdieu, Gaudêncio Frigotto, Guy Standing, Pierre Dardot e Christian Laval.

Esta monografia termina tentando construir algumas interlocuções, e algumas interrogações a partir do campo cultural para o campo crítico da educação, a fim de entender como o campo cultural pode canalizar o processo de realização da escola das competências para o século XXI. Este trabalho compreende-se como a primeira etapa de uma investigação mais profunda a ser realizada posteriormente, logo aqui efetuou-se uma abordagem mais adensada na relação educação e neoliberalismo, finalizando a reflexão em uma conclusão enquanto uma prospecção de futuras pesquisas na interlocução do campo cultural com o campo educacional.

Ressalto que embora este trabalho tenha sua abordagem de maneira mais intensa no campo educacional, o campo cultural atravessa toda a monografia em seu sentido mais amplo. Cabendo assim ao uma prospecção final das relações do campo educacional com campo cultural *stricto cense* propriamente.

1. A ESTRUTURAÇÃO DA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL E NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

1.1 LEGISLAÇÕES FEDERAL

Para falar sobre políticas educacionais entendo que haja a necessidade de fazer um breve apontamento histórico, de maneira a ter um panorama sobre a educação e seus dispositivos nas constituições brasileiras assim como indicar, os demais mecanismos legais que demonstraram influência em algumas características históricas e culturais da sociedade brasileira nos determinados períodos históricos. As cartas magnas enunciadas são criadas a fim de serem divulgadas e incorporadas à sociedade e a vida pública. São configuradas como ferramentas formais de prescrição de regras que colaboraram para a formação e o desenvolvimento de todo um aparato jurídico nacional.

1.1.1 CONSTITUIÇÃO DE 1824

Tendo proclamada a independência do Brasil a Portugal em 1822 a primeira constituição brasileira foi outorgada por Dom Pedro I, sendo conhecida como a primeira carta magna. Seus debates se iniciaram em junho de 1822 através da convocação de uma Assembléia Geral Constituinte e Legislativa para o Reino do Brasil. Porém um dos primeiros embates políticos já se dava nesse período, assim com o intuito de preservar os seus poderes o Imperador torna a assembléia efêmera e a dissolve convocando posteriormente um Conselho de Estado para refazer o projeto constitucional outorgado em 1824. O contexto histórico cultural da época era de uma ascensão de um liberalismo e de um constitucionalismo no ideário econômico, político e jurídico, e do positivismo nos campos filosófico e científico segundo Maria Cristina Teixeira (2008:147). Correntes estas representadas pelo Partido Liberal Brasileiro que tinha inclusos em sua base comerciantes, proprietários de províncias, nativos de centros urbanos, artesãos e oficiais de serviços autorizados e seus intelectuais tendo como influência o ideário francês. Suas bases teóricas advinham do constitucionalismo europeu baseados nas obras de Benjamin Constant.

Em oposição a esse grupo foi criado na época o Partido Português. Formado por naturais do reino, burocratas e militares, comerciantes e pessoas prepostas pelo absolutismo português, defendiam pelas mais diversas razões o regime colonial assim como a manutenção de tradições, leis, regulamentos e direitos anteriores a proclamação da independência.

No texto constitucional a educação adquiriu status de instrução popular, não no sentido de advir da população pois não foi resultado de reivindicações sociais organizadas, mas simplesmente por ser uma declaração proclamada de maneira genérica e entremeada no texto constitucional como uma constatação institucional de um direito subjetivo dos cidadãos e não como uma obrigação efetiva do Estado. A constituição estabeleceu como um dos direitos civis e políticos invioláveis dos cidadãos brasileiros a gratuidade da instrução primária e previu a criação de colégios e universidades em seu artigo 179:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1824)

É de se averiguar nesta lei, assim como na constituição, que não há o esclarecimento ou conceito do que é cidadania, existe somente apontamentos dos direitos dos cidadãos e as características socio-políticas-territoriais do que é ser brasileiro. É importante também colocar como a Igreja católica tinha muito influência no império, pois o mesmo no próprio texto constitucional no artigo 5 tinha uma religião oficial: *“Religião Catholica Apostolica Romana continuará a ser a Religião do Imperio. Todas as outras Religiões serão permitidas com seu culto domestico, ou particular em casas para isso destinadas, sem fórma alguma exterior do Templo.”*(Ibidem).

Nos primeiros anos do império a Igreja católica foi na prática a responsável pela instrução da população. ficando a cargo da catequização dos que viviam em solo brasilis a primeira ação de instrução pública do Império afinal ainda não haviam escolas institucionalizadas pela corte. Segundos inúmeros apontamentos da historiografia do Brasil sabemos que a igreja teve um papel de grande influência no apagamento das culturas indígenas e seus povos que aqui nesta terra residiam antes da invasão e dominação portuguesa, assim como também da cultura negra advinda dos povos usurpados da África para serem escravizados, tornados em mercadoria em solo brasileiro. No mesmo artigo um dos direitos invioláveis dos cidadão era *“Ninguem póde ser perseguido por motivo de Religião, uma vez que respeite a do Estado, e não offenda a Moral Publica”*. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1824, art. V), um tanto contraditório se pensarmos que as religiões africanas e afro brasileiras sempre foram perseguidas e apagadas pelas elites que detinham o poder, porém lógico no pensamento imperial se levarmos em conta o contexto sócio cultural,

pois no texto constitucional afinal, não há quaisquer citações ou menções a cultura indígena ou negra. Ou seja, para aquela sociedade, aquela elite dominante, as pessoas indígenas e negras não eram nem consideradas cidadãs. A mulher na constituição não era citada, a não ser as mulheres da corte com relação a questões de sucessão ao poder e outros privilégios imperiais. A mulher não era considerada cidadã pois não tinha direito ao voto assim como os analfabetos.

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada uma lei que descentralizava o ensino básico criando *escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império*. Aqui pode-se dizer que há a primeira complexificação, de modo incipiente, acerca do tema educação em termos legais. Deliberava as construções de edifícios para fins educacionais e que todas *Art. 4º As escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se*. Previa a criação de escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas quando julgadas necessárias pelas autoridades representativas, os presidentes em conselho. Também de alguma maneira regulamentava quais áreas deveriam ser abordadas pelos professores quanto a instrução escolar, uma preambular matriz curricular:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, LEI DE 15 DE OUTUBRO DE 1827).

Segundo a pesquisadora Esméria Lourdes Saveli¹, as mudanças apresentadas não forem de muito eficazes, pois apresentaram alguns fatores que impossibilitavam a sua aplicação na prática. Fatores, que seriam irônicos se não fosse triste, que se perpetuam até os dias de hoje. Períodos históricos tão distantes, mas que contém uma certa similaridade com a relação aos problemas estruturais na educação brasileira:

O seu insucesso, na prática, foi decorrente de alguns fatores, como: a) os salários irrisórios para os professores. A recompensa pecuniária era tão insignificante que não atraía profissionais para o exercício da profissão. Em função disso, faltavam mestres qualificados, e os que exerciam a profissão não tinham o preparo adequado¹; b) a deficiência do método pedagógico. O método adotado era o do ensino mútuo (Método Lancaster²). (SAVELI, 2010, p. 131.)

¹ Esméria Lourdes Saveli. Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG. Programa de Pós-Graduação em Educação Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) Ponta Grossa – PR – Brasil.

Em 1824 entra em vigor o ato adicional nº 16 que incorpora algumas mudanças à constituição do império. Uma dessas mudanças é a descentralização da educação de segundo grau passando a ser de responsabilidade das assembléias das províncias, exceto as faculdades de medicina e direito. Em 1838 há a criação, pelo governo central, do Colégio D. Pedro II no Rio de Janeiro, idealizado como modelo de instituição para os estudos secundários a ser seguido pelas províncias. Já em 1854, através do decreto nº 1.331-A, ocorre o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte, onde há a estruturação da instrução primária dividida em dois níveis primeiro e segundo grau. Com um capítulo dedicado às escolas públicas no decreto lei, existem dispositivos que regulamentam de maneira mais complexa inúmeros aspectos relacionados a reforma tais como, o *Art. 51. Em cada parochia haverá pelo menos huma escola do primeiro gráo para cada hum dos sexos.* , o artigo 66 onde existem além das obrigações os deveres dos professores *§ 1º Manter nas escolas o silencio, a exactidão e a regularidade necessarias.* e *§ 2º Apresentar-se alli decentemente vestidos* , o artigo 69 onde não seriam admitidos à matricula e nem poderiam frequentar as escolas os: *§ 1º Os meninos que padecerem molestias contagiosas; § 2º Os que não tiverem sido vaccinados; § 3º Os escravos;* o artigo 72 que proferia os meios disciplinares para os meninos [...] *Reprehensão, Tarefa de trabalho fóra das horas regulares, Outros castigos que excitem o vexame, Comunicação aos paes para castigos maiores, Expulsão da escola. [...]* ou o artigo 67 que dizia que os professores públicos não poderiam *§ 1º Occupar-se, nem occupar os alumnos em misteres estranhos ao ensino, durante as horas das lições.* De fato este decreto foi o último que regulamenta o tema educação na vigência da constituição de 1824, pois nele ocorre uma estruturação na matriz curricular do ensino no Rio de Janeiro, na época a ser seguido pelas demais províncias. Estruturação que como vimos neste parágrafo, dividem as escolas públicas primárias em escolas de primeiro grau e escolas de segundo grau e definem quais temas e ou cadeiras deveriam ser ministradas em cada etapa do ensino. O ensino primário compreenderia:

Art. 47[...] A instrucção moral e religiosa, A leitura e escripta, As noções essenciaes da grammatica, Os principios elementares da arithmetica, O systema de pesos e medidas do municipio. Póde comprehender tambem: O desenvolvimento da arithmetica em suas applicações praticas, A leitura explicada dos Evangelhos e noticia da historia sagrada, Os elementos de historia e geographia, principalmente do Brasil, Os principios das sciencias phisicas e da historia natural applicaveis aos usos da vida, A geometria elementar, agrimensura, desenho linear, noções de musica e exercicios de canto, gymnastica, e hum estudo mais desenvolvido do systema de pesos e medidas, não só do municipio da Côrte, como das provincias do Imperio, e das Nações com que o Brasil tem mais relações commerciaes. (BRASIL,

DECRETO Nº 1.331-A, 1854)

No caso das escolas para o sexo feminino, segundo o artigo 50 deste decreto, além compreender todos os pontos acima citados, também seriam ministradas o ensino de *bordados e trabalhos de agulha mais necessarios*. Já na instrução pública secundária além da sua reafirmação em ocorrer no Colégio Pedro II (artigo 77), em continuar a ter 7 anos (artigo 78), segundo o artigo 79 e 80 haveriam no colégio as seguintes cadeiras:

Art. 79. Haverá no Collegio as seguintes cadeiras: 2 de latim, 1 de grego, 1 de inglez, 1 de francez, 1 de allemão, 1 de philosophia racional e moral, 1 de rhetorica e poetica, que comprehenderá tambem o ensino da lingua e litteratura nacional, 2 de historia e geographia, ensinando o professor de huma a parte antiga e media das referidas materias, e o da outra a parte moderna, com especialidade a historia e geographia nacional, 1 de mathematicas elementares, comprehendendo arithmetica, algebra até equações do 2º gráo, geometria e trigonometria rectilinea, 2 de sciencias naturaes, sendo huma de historia natural com as primeiras noções de zoologia, botanica, mineralogia e geologia, e outra de elementos de physica e chimica, comprehendendo somente os principios geraes e os mais applicaveis aos usos da vida. (IBIDEM)

Art. 80. Além das materias das cadeiras mencionadas no Artigo antecedente, que formão o curso para o bacharelado em letras, se ensinarão no Collegio huma das linguas vivas do meio dia da Europa, e as artes de desenho, musica e dansa. Farão os alumnos exercicios gymnasticos, debaixo da direcção de hum mestre especial. Poderão ser creadas, quando as circunstancias o permittirem, huma cadeira de elementos de mechanica, e de geometria descriptiva; e bem assim separar-se da cadeira de historia moderna a historia e geographia nacional, formando esta huma aula especial. (IBIDEM)

Segundo SAVELI (2010), a instrução pública imperial mostrou-se qualitativamente e quantitativamente deficiente pois somente um pequena parcela da população, no caso as elites brasileiras na época existentes, tiveram acesso a algumas determinações da constituição de 1824. Na época o país contava com nove milhões de habitantes onde apenas 2% dessa população seriam possíveis estudantes. Uma sociedade onde só tinham acesso à educação aqueles que pertenciam às classe sociais mais privilegiadas que detinham algum tipo de capital cultural com influência no governo central, um modelo de sociedade com sua economia baseada no latifúndio e na escravidão.

1.1.2. CONSTITUIÇÃO DE 1891

A proclamação da república em 1889 teve o apoio das seguintes forças políticas e ideológicas segundo as pesquisadoras Sofia Lerche Vieira e Isabel Maria Sabino de Farias: os positivistas baseados nas ideias de Augusto Comte, que pensava a moral como sendo tudo o que manteria os preceitos científicos da época contendo inúmeros militares; os liberais que

visavam introduzir o “privado” de forma mais concreta no sistema educacional. Muitos empresários tinham como objetivo em por uma maior descentralização e Menor intervenção por parte do Estado; os jacobinos ditos iluministas brasileiros cujas perspectivas eram uma maior democratização da Educação no país; e os ideais da igreja católica que mantinham a ideia de continuar formando professores onde os padres não seriam os professores porém ainda os formariam. Além do processo de “diocesização”, que é o avanço da entidade igreja para o interior do país para cidades menos populosas através das dioceses. (VIEIRA; FARIAS, 2007)

A Assembléia Constituinte foi instalada no primeiro aniversário de proclamação da República, sendo a nova constituição promulgada em fevereiro de 1891. Foi adotada uma nova forma de governo e Estado, tendo eliminado o poder moderador, que mantinha assim os três poderes tradicionais. As províncias ganharam uma maior autonomia dentro dos princípios federalistas nela inscritos. A proclamação da República dos Estados Unidos do Brasil atendeu aos interesses de uma parcela das elites dominantes que segundo SVELLI (2010, p. 132), não haviam tido até o momento qualquer possibilidade de ascensão ao poder.

O novo regime surge carregado de ideais liberais como ampliação do voto, liberdade de crenças, a laicização do ensino público e principalmente, a separação entre Igreja e Estado. Foi instituído o voto direto e aberto reservado somente aos homens maiores de 21 anos, ou seja, mulheres até então não tinham o direito de votar nas eleições tanto para eleições federais e estaduais. Cabe ressaltar que segundo o artigo 70, parágrafo primeiro, consta que não tinham a possibilidade de alistarem-se como eleitores os “1º) os mendigos; 2º) os analfabetos; 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas, [...]” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1891). Ao proibir mulheres, mendigos e analfabetos de votarem, o novo texto constitucional demonstrou desde já a prática de uma exclusão do direito à cidadania, característica que no caso dos analfabetos foi superada somente na constituição de 1988.

No texto a educação foi apresentada com um número maior de dispositivos, sendo o seu direito ordenado nos artigos 34, 35, 70 e 72, apresentando características descentralizadoras. Porém são nos atos normativos anteriores que à constituição que obtiveram maior reverberação histórica como a conhecida reforma Benjamin Constant, realizada pelo decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890, que regulamentava acerca da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal.

Mantendo a divisão de duas categorias de escolas (escolas de 1º grau e escolas de 2º grau), foram regulamentados inúmeras questões da área educacional, que perpassam aspectos como: formação docente (escolas normalistas), os diferentes profissionais inscritos no quadro escolar como a função de *inspector*, financeiros com a criação do fundo escolar, a criação do *Conselho de Instrução Primaria e Secundaria*, estruturação do ensino superior, entre outras que não são o foco do recorte deste trabalho, porém de similar relevância aos estudos das políticas educacionais.

Neste momento irei ater-me em apresentar as principais mudanças nas matrizes curriculares não do ensino no de 1 e 2 grau (ensino primário) mas do ensino secundário. O ensino primário foi dividido em 3 cursos: o elementar (para alunos de 7 a 9 anos), o médio (para os de 9 a 11) e o superior (para os de 11 a 13), e já o ensino secundário oferecido pelo Estado no *Gymnasio Nacional*, era dividido em externato e internato em período integral e durando um total de 7 anos. Explicitamente divididas em seus respectivos anos no texto constitucional, ao longos dos mesmos, seriam dadas as seguintes matérias:

Art. 26. O curso integral de estudos do *Gymnasio Nacional* será de sete annos, constando das seguintes disciplinas: Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; Historia natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; Historia universal; Historia do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica. (BRASIL, DECRETO n° 981, 1890)

Dentre muitos detalhes que acompanham o decreto/reforma, foi apresentado também o projeto *Pedagogium*², que seria direcionado a formação de professores afim de suprir demandas estruturais da atividade docente. O projeto visava criar toda uma infraestrutura e um conjunto de práticas onde o foco era a formação de professores e criação de espaços escolares. Esses espaços teriam todo um aporte estrutural- tecnológico para experimentações e desenvolvimento pedagógico, que contaria com inúmeras "sedes", contendo salas de estudos, museus, bibliotecas, grupo de pesquisa entre outros. Ali os professores públicos e privados teriam um centro propulsor de reformas e melhoramentos que instrução nacional carecia além de contar com os melhores métodos e material de ensino aperfeiçoado, segundo artigo 24 era "*destinado a offerecer ao publico e aos professores em particular os meios de instrucção professional de que possam carecer, a exposição dos melhores methods e do material de ensino mais aperfeiçoado.*". Segundo o texto conseguiria esses fins mediante:

A boa organização e exposição permanente de um museo pedagogico;

² Regulamentado pelo decreto n° 667, de 16 de agosto de 1890.

Conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instituição; Gabinetes e laboratorios de ciencias phisicas e historia natural; Exposições escolares annuae; Direcção de uma escola primaria modelo; Instituição de uma classe - typo de desenho e de uma officina de trabalhos manuaes; Organização de collecções - modelos para o ensino concreto nas escolas publicas; Publicação de uma Revista pedagogica.(BRASIL,CONSTITUIÇÃO, 1891)

A instituição funcionou até 1919 quando foi extinta por decreto municipal. A reforma curricular e o projeto pedagógium são os elementos que caracterizam o caráter positivista da reforma Educacional de Benjamin Constant.

O início do século XX contou com inúmeras reformas na área educacional em âmbito nacional. Em 1901 ocorreu a reforma Epitácio Pessoa a partir do decreto 3.890, que regulamentava os Institutos superiores e secundários e o decreto 3.914 que aprova o regulamento do ginásio nacional. Dentro das reformas algumas disciplinas foram retiradas da matriz curricular como Biologia, Sociologia e Moral substituídas por lógica. Em 1911 a reforma Rivadavia Corrêa se deu a partir do decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911, que aprovava a Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica, desfeita pela reforma Carlos Maximiliano Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915 voltando atrás em algumas decisões. Ocorreu em 1925, segundo decreto Nº 16.782-A, de 13 de janeiro a reforma Rocha Vaz que “*Estabelece o concurso da União para a diffusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias*” (BRASIL, DECRETO Nº 16.782-A, 1925), uma tentativa de retirar vestígios da educação imperial ainda presentes nas ações educacionais.

Durante a sua duração, a 1º República foi acompanhada por tensões entre a centralização e descentralização de poder com as diferentes propostas de reformas educacionais sugeridas e derrotas durante o período, e entre o público e privado com a presença do poder público na escola pública e a presença da Igreja Católica nos ensinos público e privado. O período contou com algumas contradições entre estado e sociedade. Com uma população majoritariamente rural, o federalismo brasileiro detinha uma prática socio-política-cultural proveniente do meio rural conhecida como coronealismo, que floresceu de maneira vertiginosa durante a vigência do texto constitucional (CARVALHO, 2001)³.

1.1.3. CONSTITUIÇÃO DE 1934

³ O momento histórico contou com a manifestação das seguintes revoltas populares, a Revolta de Canudos (1894-1898), a Revolta da Vacina (1904), a Revolta da Chibata (1910) e a Revolta do Contestado (1912). Houve também a crise político econômica mundial de 1922, a semana de arte moderna de em São Paulo, bem como a Criação do Partido Comunista do Brasil. (Retirado de CARVALHO, 2001)

Com a revolução dos anos 30 deu-se início a uma nova ordem político econômica. A frente desta estava o então presidente Getúlio Vargas que chegou ao poder através de golpe pelo exército. A Era Vargas (30-45) ficou conhecida como o período onde houve a progressiva passagem de uma sociedade agrária comercial e artesanal para uma sociedade urbano industrial. Segundo José Murilo de Carvalho (CARVALHO, 2001, p. 97), foi um período agitado na história do país, pois até o momento a conjuntura cultural nacional não havia presenciado tamanha amplitude e grau de organização dos movimentos políticos.

Com relação à amplitude, as mobilizações envolveram a capital da república mas também os outros estados da federação, contando com vários grupos sociais como operários, classe média, militares, oligarquias e industriais. Quanto à organização houve um aumento no quantitativo de sindicatos e associações de classe, ocorreu o surgimento de vários partidos políticos além de ter sido a primeira vez em que foram criados movimentos políticos em âmbito nacional.

Do ponto de vista social ideológico o movimento que levou ao fim da Primeira República era heterogêneo. Os dois principais blocos eram as dissidências oligárquicas e os jovens militares, Esse tinha anseios por ajustes na situação anterior e este tinha por objetivo reformas mais profundas que iam de contra aos interesses do outro. Em 1932 ocorreu a chamada revolução constitucionalista, onde as elites paulistas uniram-se e revoltaram-se contra o governo federal. Foi a mais significativa guerra civil brasileira do século XX. Os paulistas lutavam pelo fim do governo ditatorial e por convocação de eleições para escolher uma assembléia constituinte. Perderam na batalha mas ganharam no campo político, e as eleições da assembleia constituinte se deram em 1933 já sob novas regras eleitorais. Estas já representando um progresso, pois foram instituídos o voto secreto e a criação da justiça eleitoral, e finalmente as mulheres tiveram direito ao voto, um considerável avanço na cidadania política nacional.

A constituição de 1934 foi a primeira a dedicar significativo espaço à educação. Já havia alcançado o status de Ministério juntamente com a área da saúde em pasta conjunta no ano de 1930 (Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública), decreto nº 19.402 de 14 de novembro, pelo governo provisório.

As reformas sob vigência do então ministro da pasta, Francisco Campos, manifestam o interesse do poder central em uma definição da estrutura orgânica para o ensino superior, secundário e comercial em todo o território (VIEIRA; FARIAS, 2007). A primeira foi no

decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931 que dispõe sobre o ensino universitário. E a segunda foi o decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931, que “*Dispõe sobre a organização do ensino secundário*” sendo dividido em duas etapas: o curso fundamental com 5 anos de duração, e o curso complementar com 2 anos de duração. Posteriormente o dispositivo que “*Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências*” no decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931.

Muitos aspectos contidos no texto constitucionais advinham do *Manifesto Pioneiro da Educação Nova*, do ano de 1932, um documento escrito por 26 intelectuais dentre eles Anísio Spínola Teixeira e Fernando de Azevedo, que segundo Vieira e Farias (2007), um dos motivos da elaboração do Manifesto pioneiros da educação nova eram de se contrapor ao pensamento conservador representado pela igreja católica juntamente com o governo autoritário. Defendiam a liberdade de ensino, sendo opostos a laicidade estatal assim como a ideia de co-educação. Eram contra a centralização e o autoritarismo que eram as características do Governo Provisório. As principais teses no Manifesto são estabelecer os seus princípios gerais tendo a educação como um serviço essencialmente público que o estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais. Concebe uma escola para ambos os sexos única para todos, leiga, sendo a educação primária 7 a 12 anos gratuita e obrigatória. Ou seja tinham perspectiva de que o sistema educacional deveria ser reconstruído em bases que poderiam contribuir em classes sociais a sua interpenetração em todas as classes sociais frente ao atendimento de toda a população pelo setor Educacional. Muitas das teses dos Pioneiros se manifestaram na constituição de 1934.

Foi regulada em inúmeros artigos onde maioria constava em um capítulo específico ao tema. Foi delegada à união a competência de fixar as diretrizes da educação nacional, princípio que permaneceu inalterado em todos os textos constitucionais seguintes. Previa a criação do plano nacional de educação elaborado pelo conselho nacional de educação segundo o artigo 152:

[...]

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível; c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e

seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1934)

Segundo o artigo 151 ficaria a cargo dos estados e do distrito federal a organização e manutenção dos seus sistemas educativos. O ensino religioso foi favorecido no artigo 153, pois mesmo sendo facultativo ao aluno, ele *“constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais”*(Ibidem).

Os ideais liberais estavam presentes ao longo de todo o texto constitucional, e está presente na educação no artigo 154 prevendo que os estabelecimentos privados teriam isenção de impostos. *“Art 154 - Os estabelecimentos particulares de educação, gratuita primária ou profissional, oficialmente considerados idôneos, serão isentos de qualquer tributo.”* (Ibidem) Um ponto interessante no texto é a matéria financiamento da educação. que segundo o artigo 156 a união e municípios nunca poderiam aplicar menos que 10% e os Estados e o Distritos federal nunca menos que 20 %, da renda dos impostos na manutenção e no desenvolvimento de seus sistemas educacionais. Ficou instituído que a União os Estados e o distrito federal reservariam uma parte de seus patrimônios para os respectivos fundos de educação onde parte dos fundos se aplicaria *“em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.”* (Ibidem).

Vale também apontar os dispositivos que se deram com relação ao magistério, o artigo 113, inciso 36, dava isenção de impostos para a profissão de professor, escritor e jornalista, e o artigo 158 que exige para o ingresso no magistério oficial a prestação de concurso público.

1.1.4. CONSTITUIÇÃO DE 1937

No período conhecido como Estado Novo (37 - 45), o país viveu um regime ditatorial civil garantido pelas forças armadas, segundo José Murilo de Carvalho. Um novo período autoritário foi instaurado com Getúlio Vargas na Presidência, contudo foi a partir desse momento que foram iniciados os processo de mudanças em amplo espectro que serviram de estrutura para a modernização do Estado Brasileiro. Foram criados o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio em 1930, a Companhia Siderúrgica Nacional em 1941, Justiça do Trabalho entrou em funcionamento em 1941, a Consolidação das Leis do Trabalho (1943). Foram instauradas políticas que centralizavam o poder no Estado.

Na área educacional é ampliada a competência da União acerca de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude;”(artigo 15, IX), de legislar sobre as diretrizes da educação nacional (artigo 16, XXIV,). Há uma intenção de nacionalização da escola. Mantem-se a idéia da educação primaria é obrigatória e gratuita (artigo 130), porém no mesmo artigo consta “*por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.*”, ou seja, o ensino é gratuito para aqueles que comprovassem a baixa renda, os pobres. Segundo o artigo 131, o Ensino das matérias educação física, Cívica e trabalhos manuais tornam-se obrigatórios em todas as escolas primárias normais e secundárias.

Segundo Vieira e Farias (2007, p.298-299), o artigo 133 contém uma ambiguidade, “*O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos*” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1937). Ela assinala uma tendência conservadora nesse dispositivo já que permite a ministração das aulas nos diferentes níveis escolares citados acima. “*A ambigüidade do texto é óbvia, deixando margem a um facultativo, que acabou por tornar-se compulsório, em se considerando a hegemonia da religião católica sobre as demais, bem como a expressiva presença de escolas confessionais no cenário brasileiro.*” Vieira (2007 p.299). Todavia é no artigo 129 que cabe o nosso foco:

Art 129 - A infância e à juventude, **a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares**, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1937)(GRIFO MEU)

Segundo Maria Cristina Teixeira (2010, p.157), no texto percebe-se “*a existência de*

distinção entre as escolas destinadas à elite e aquelas voltadas à população menos favorecida”, e é perceptível um concepção da educação pública destinada quem não poderia arcar com os custos do ensino privado.

As ações do Estado Novo estão baseadas em uma concepção acerca das políticas educacionais direcionadas para o ensino profissional. Com Gustavo Capanema à frente do Ministério foram elaboradas as seguintes leis orgânicas de ensino: Lei Orgânica do ensino Industrial decreto lei 4073/42; Lei Orgânica do ensino secundário decreto lei 4244/42 Lei Orgânica do ensino comercial decreto-lei 6141/43. A construção dessas leis traduzem uma grande disputa no campo Educacional pelas esferas pública e privado.

A lei orgânica do ensino industrial e Comercial integra o conjunto de medidas voltadas para formação técnica profissional que era organizado em dois ciclos o Fundamental e o técnico. Duravam em média de 7 a 8 anos. No caso do ensino industrial existe o Ciclo Básico de 4 anos e o curso de maestria de 2 anos. No segundo ciclo é oferecido cursos técnicos de 3 e 4 anos e também curso de formação de professores com um ano de duração. As reformas empreendidas nesse período, reafirmam e principalmente naturalizam as diferenças sociais ao destinar o ensino secundário as elites e o profissional as massas, ou seja, maior dualidade e distinção da educação escolar das elites e das classes populares podemos ver claramente essa dualidade traduzido no embate entre público e privado através do reforço que ensino profissional ganha com a criação do Senai, que segundo Vieiras Farias 2011 tinha por objetivo preencher uma demanda das indústrias emergentes e do meio empresarial por operários com o mínimo de formação profissional.

1.1.5. CONSTITUIÇÃO DE 1946

Com a derrubada da ditadura Vargas no final do 1945, ainda no mesmo ano são convocadas eleições presidenciais e legislativas, esta tinha por objetivo escolher os membros da Assembléia Constituinte. Foi a terceira na história da República. O presidente eleito foi o general Eurico Gaspar Dutra, tomando posse em janeiro de 1946.

Segundo José Murilo de Carvalho deu-se início no país a fase que pode ser descrita como a primeira experiência democrática. Pois ocorreram eleições regulares para presidente da República, senadores, deputados federais, governadores, deputados estaduais, prefeitos e vereadores No final desse ano a nova constituição foi promulgada. Porém a influência de Vargas esteve presente em todo o período. Mesmo após a sua deposição foi eleito senador e posteriormente em 1950 voltaria à presidência através do voto popular.

A educação foi disciplinada artigos 5º, XV, d, e 166 a 175, onde a União manteria a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Segundo o artigo 166, ficou designado que *A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. “Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”* (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1946). Pelo artigo 168 uns dos princípios adotados pela legislação do ensino é que *I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; e II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;* (Ibid). No caso dos docentes foi estabelecida a vitaliciedade no cargo aos professores ingressos por concursos públicos. Ocorreu a divisão do ensino em federal e dos estados no artigo 170, e no artigo 171 foi onde os Estados e o distrito federal recebem a competência de organizar os seus respectivos sistemas de ensino.

Quanto a matéria financiamento da educação no artigo 169 ficou instituído que *Anualmente, a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino* (Ibid.). No artigo 31 é onde consta a proibição de cobrança de impostos União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios sobre *“templos de qualquer culto, bens e serviços de Partidos Políticos, instituições de educação e de assistência social, desde que as suas rendas sejam aplicadas integralmente no País para os respectivos fins”* (Ibid.). Este ponto foi alterado pela emenda constitucional nº 18, de 1 de dezembro de 1965, que viabiliza a cobrança sobre *“o patrimônio, a renda ou serviços de Partidos Políticos e de instituições de educação ou de assistência social, observados os requisitos fixados em lei complementar”* (Ibid.). É interessante apontar no artigo 172, que é obrigatório que cada sistema de ensino tenha *“serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar”* (Ibid).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, prevista como citado em artigo acima, iniciou sua tramitação em 1947, porém foi concretizada somente em 1961. É válido apontar que essa LDB estabelece segundo o artigo nº 3, que o direito à educação é assegurado *“I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;”* (BRASIL, Lei nº 4.024, 1961) e *“II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais*

oportunidades a todos”(Ibid.).

A lei regulamenta as competências do conselho federal de educação no artigo 9. Estabelece somente 4 anos de escolarização obrigatória, sendo o ensino primário obrigatório a partir dos 7 anos de idade. Foi criada a educação de grau médio, o ensino médio. No artigo 34 o ensino médio foi dividido em dois ciclos, o ginásial e o colegial, que abrangeriam não só os cursos secundários, mas também os técnico e os cursos de formação de professores para o ensino primário e pré primário. No artigo 35 consta que em cada ciclo, há de ter disciplinas e práticas educativas obrigatórias e optativas. O ciclo ginásial teria duração de 4 anos e o colegial de 3 no mínimo segundo artigo 44. Ainda no mesmo artigo dentro das matérias optativas ministradas nos dois ciclos, uma delas seria de cunho vocacional dentro das necessidades e possibilidades locais. Com relação às disciplinas, o conselho federal de educação seria responsável por indicar as disciplinas obrigatórias do ensino médio conforme artigo 9. Porém já há uma prévia estruturação quantitativa das disciplinas nos artigos abaixo:

Art 45. No ciclo ginásial serão ministradas nove disciplinas.

Parágrafo único. Além das práticas educativas, não poderão ser ministradas menos de 5 nem mais de 7 disciplinas em cada série, das quais uma ou duas devem ser optativas e de livre escolha do estabelecimento para cada curso.

Art. 46. Nas duas primeiras séries do ciclo colegial, além das práticas educativas, serão ensinadas oito disciplinas, das quais uma ou duas optativas, de livre escolha pelo estabelecimento, sendo no mínimo cinco e no máximo sete em cada série.

§ 1º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo aspectos linguísticos, históricos e literários.

§ 2º A terceira série do ciclo colegial será organizada com currículo diversificado, que vise ao preparo dos alunos para os cursos superiores e compreenderá, no mínimo, quatro e, no máximo, seis disciplinas, podendo ser ministrada em colégios universitários. (BRASIL, LEI Nº 4.024, 1961)

Já o ensino técnico foi dividido nos seguintes cursos: industrial, agrícola, e comercial.

Foram estruturados da seguinte maneira:

Art. 49. Os cursos industrial, agrícola e comercial serão ministrados em dois ciclos: o ginásial, com a duração de quatro anos, e o colegial, no mínimo de três anos.

§ 1º As duas últimas séries do 1º ciclo incluirão, além das disciplinas específicas de ensino técnico, quatro do curso ginásial secundário, sendo uma optativa.

§ 2º O 2º ciclo incluirá além das disciplinas específicas do ensino técnico, cinco do curso colegial secundário, sendo uma optativa.

§ 3º As disciplinas optativas serão de livre escolha do estabelecimento.

§ 4º Nas escolas técnicas e industriais, poderá haver, entre o primeiro e o segundo ciclos, um curso pré-técnico de um ano, onde serão ministradas as cinco disciplinas de curso colegial secundário.

§ 5º No caso de instituição do curso pré-técnico, previsto no parágrafo anterior, no segundo ciclo industrial poderão ser ministradas apenas as disciplinas

específicas do ensino técnico. (IBIDEM)

Em relação aos recursos destinados a educação fica instituído que a União aplicaria 12% e os Estados, Distrito Federal e Municípios 20% no mínimo de suas receitas de impostos segundo artigo 92. É importante evidenciar que nessa LDB foi a primeira vez que foi citada a matéria “*Educação de Excepcionais*”, contendo dois artigos, o “Art. 88. *A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade;*”(Ibid) e o artigo 89, “*Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções*” (Ibid.).

Com o golpe militar de 1964, ocorreu novamente o fortalecimento da ideia de centralização das políticas educacionais onde a constituição de 1946 é significativamente alterada por atos institucionais e emendas constitucionais subsequentes.

1.1.6. CONSTITUIÇÃO DE 1967

Tendo o Presidente João Goulart sido derrubado politicamente pelas forças armadas em 1964, deu-se início ao um longo período ditatorial no Brasil que durou até o ano de 1985. Os direitos civis e políticos foram severamente atingidos pelas medidas de repressão, no caso os atos institucionais emitidos pelos presidentes.

Segundo Vieira e Farias (2007), “*Sob a égide da ditadura, é concebido um novo marco legal para o País, a começar por uma nova Constituição Federal (1967). Como esta é concebida antes das medidas que instauram o estado de exceção, as características do novo regime nem sempre são visíveis no texto.*” No caso os atos institucionais. O primeiro (AI-1) foi proferido pelo então Presidente General Castelo Branco em abril de 1964, que cassava os direitos políticos por dez anos de um grande número líderes políticos como militares, intelectuais e sindicalista. O segundo (AI-2) de outubro de 1965, dissolve os partidos políticos criados a partir de 1945 estabelecendo um sistema bi partidário, acaba com as eleições diretas para presidente da república e concede ao próprio a autoridade para intervir nos estados, para declarar estado de sítio demitir funcionários público e principalmente poder para dissolver o parlamento. O terceiro (AI-3) de outubro de 1966 definia eleições indiretas para governador e vice nos Estados. Afim de legitimar o mando político do novo governo instituído, o quarto ato institucional (AI-4) de dezembro de 1966 convocava o congresso nacional em sessão

extraordinária para a discussão da nova constituição encerrando-se no mês seguinte. Juntamente com o mandato do novo presidente General Costa e Silva em março de 1967 a nova constituição entra em vigor. Ao analisar o contexto histórico com os textos do ato e constituição podemos concluir que o AI-4 de forma prática legitima o regime de exceção que se desenvolvia no país, já que cumpriu as burocracias de um sistema político instituído. O último ato, o AI-5, foi dentre todos o mais radical, atingindo de maneira profunda os direitos civis e políticos. Fechou o congresso nacional, suspendeu o habeas corpus para crimes contra a segurança nacional e principalmente, todas as ações decorrentes dos atos anteriores foram colocadas fora da apreciação judicial. Existem os emitidos posteriormente, porém os citados são os basilares para os demais.

Na educação o texto de 1967 mantém a União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, no artigo 8, XVII, q, assim como no mesmo artigo, XIV, *estabelecer planos nacionais de educação e de saúde*; (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1967) . O artigo 168 diz profere que “*A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.*” (Ibid.) No segundo parágrafo deste mesmo artigo, há o dispositivo que legitima o ensino privado e a subvenção pública, “*Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo*” (Ibid.). E no terceiro parágrafo encontra-se a primeira delimitação clara e explícita da faixa etária destinada ao ensino gratuito e obrigatório nos estabelecimentos primários oficiais que era dos 7 aos 14 anos de idade. Com relação ao ensino primário, dos trabalhadores e seus filhos, é responsabilidade das empresas de comércio, indústrias e agrícolas tinham obrigatoriedade de ministra-lo de forma gratuita.

Art. 170 - As empresas comerciais, industriais e agrícolas são obrigadas a manter, pela forma que a lei estabelecer, o ensino primário gratuito de seus empregados e dos filhos destes.

Parágrafo único - As empresas comerciais e industriais são ainda obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores. (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1967)

Contudo foi depois da promulgação da constituição de 1967 que ocorreram as principais reformas educacionais do período ditatorial. Primeiro é realizada a reforma do ensino superior através da lei Nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, que “*Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá*

outras providências.”(BRASIL, Lei nº 4.024, 1961). Em seguida foi realizada a reforma da educação básica com a lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que *Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.*

Segundo Vieira e Farias (2007), a reforma universitária respondia uma demanda pelo o ensino superior e buscava “*formar quadros deste nível de modo a dar substância ao crescimento econômico gerado pelo ‘milagre brasileiro’*”. E a reforma de 1º e 2º graus pretendiam “*atingir um duplo objetivo: de um lado, conter a crescente demanda sobre o ensino superior; de outro, promover a profissionalização de nível médio.*”

A reforma da educação básica em seu primeiro artigo já diz “*O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.*” (BRASIL, LEI Nº 5.692, 1971). É apropriado apontar que nem no texto constitucional e nem da reforma conceituam de qualquer forma o termo cidadania. Até o período não foi averiguado a presença de nenhum conceito ou fundamentação sobre o que seria cidadania em textos constitucionais. No artigo 4 é estabelecido a regulamentação acerca das responsabilidades na definição dos conteúdos curriculares:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

§ 1º Observar-se-ão as seguintes prescrições na definição dos conteúdos curriculares:

I - O Conselho Federal de Educação fixará para cada grau as matérias relativas ao núcleo comum, definindo-lhes os objetivos e a amplitude.

II - Os Conselhos de Educação relacionarão, para os respectivos sistemas de ensino, as matérias dentre as quais poderá cada estabelecimento escolher as que devam constituir a parte diversificada.

III - Com aprovação do competente Conselho de Educação, o estabelecimento poderá incluir estudos não decorrentes de materiais relacionadas de acôrdo com o inciso anterior.

§ 2º No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relêvo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira.

§ 3º Para o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins.

§ 4º Mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, os estabelecimentos de ensino poderão oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente estabelecidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos. (IBIDEM)

Ou seja, ocorre uma política de centralização sobre as competências acerca da regulamentação escolar que se confirma também no artigo 7, “*Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observado quanto à primeira o disposto no Decreto-Lei n. 369, de 12 de setembro de 1969*”(Ibid.). Cabe ressaltar que o decreto lei citado no artigo, dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, em todos os estabelecimentos escolares do país.

No parágrafo único ainda afirma a educação religiosa faria parte dos currículos da educação básica de forma facultativa ao aluno. Foi incluída também a obrigatoriedade da instrução da disciplina Orientação Vocacional no artigo 10. O primeiro grau teria a duração de 8 anos letivos com um total de 720 horas, onde a idade mínima para ingressar é de 7 anos. E o segundo grau teria duração de 3 ou 4 séries anuais dependendo de cada habilitação com 2.200 e 2.920 horas de trabalhos escolares respectivamente. Quanto à matéria financiamento da educação, a educação privada é legitimada nos artigos 42 onde é permitida ministrar os diferentes graus à iniciativa privada, e 45 onde a iniciativa particular poderá receber amparos financeiros do Estado. Outro dispositivo que afirma a política centralizadora do governo autoritário é o 55 onde “*Cabe à União organizar e financiar os sistemas de ensino dos Territórios, segundo o planejamento setorial da educação. E conforme artigo 56, § 1º Aos recursos federais, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios acrescerão recursos próprios para o mesmo fim.*” (Ibid.) A obrigatoriedade do financiamento ficou estabelecida somente aos municípios com relação ao ensino de 1º grau, onde segundo o artigo 59 deveria ser aplicada pelo menos 20% da receita tributária municipal.

1.1.7. CONSTITUIÇÃO DE 1988

A constituição de 88 se deu em meio a um processo de redemocratização no país. No contexto de enfraquecimento da ditadura militar que já vinha do final da década de 70, surgiu o movimento pelas eleições diretas em 1984, inédito na história do país pelo contingente de manifestantes as ruas.

Segundo José Murilo de Carvalho a constituinte de 1988 “*redigiu e aprovou a constituição mais liberal e democrática que o país já teve, merecendo por isso o nome de Constituição Cidadã*” (Carvalho 2001, p.199). A respeito dos direitos sociais tem-se no artigo 6 que “*São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância,*

a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação Modificada pela EC nº 90, de 2015).” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO, 1988)

O texto obteve grande avanço com relação ao direito ao voto, foi incluso o voto facultativo aos analfabetos segundo artigo 14, porém consta uma certa contrariedade já que no mesmo artigo os próprios são inelegíveis, ou seja, não tem o direito a candidatar-se a algum cargo político. Segundo seu artigo primeiro um dos fundamentos do estado democrático de direito é “*II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;*”(Ibid.). E um dos objetivos fundamentais da república é pelo artigo 3, “*IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.*” (Ibid.)

Na matéria educação, o texto constitucional é o mais extenso até então. Finalmente ganha um ministério exclusivo para a pasta. A pasta é disciplinada nos artigos 205 ao 214. Mantem-se privativamente à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional; segundo artigo 22, XXIV. Sendo o dever do Estado para com a educação garantido mediante a progressiva universalização do ensino médio gratuito e educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.

O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é um direito subjetivo. O municípios tem prioridade sob a atuação nos ensino fundamental e educação infantil e os Estados e Distrito Federal sob o ensino fundamental e médio. A articulação entre as esferas se dá no artigo 211, “*A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino*” (Ibid.). Com relação ao financiamento a União deve aplicar nunca menos que dezoito e os Estados, Distrito Federal e os Municípios não menos que 25% da receita de impostos na manutenção e desenvolvimento de seus respectivos sistemas de ensino segundo artigo 212. Assim como também mantém subvenção do ensino privado através do artigo 213 onde consta que “*Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei (...)*” (Ibid.).

Todavia é na lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, que temos as mudanças de maior significância para a educação, Juntamente com as recentes medida provisória nº 746/2016 convertida e lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que modificam de maneira pertinente a LDB e é essencial à análise desta monografia pois é nela onde ocorre a reforma do ensino médio.

Na lei de 1996, quanto à matéria de organização da educação nacional, o artigo 9 incumbe à União “*elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios*” (BRASIL, LEI Nº 9.394, 1996). O plano foi instituído pela lei Nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, que prevê sua renovação decenal, porém o plano seguinte foi sancionado com atraso pela lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014⁴. Neste plano que está em vigência no momento presente, relacionando ensino médio, ensino privado e trabalho destaco as estratégias seguintes. Uma das estratégias da Meta 3 que tem como objetivo, “*universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento)*”, é:

3.1-institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, LEI Nº 13.005, 2014)

A estratégia 3.7 traz como objetivo “*fomentar a expansão das matrículas gratuitas de ensino médio integrado à educação profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência*” (Ibid.). A meta 7 tem por objetivo “*fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades (...)*”(Ibid) traz na estratégia 7.35, “*promover a regulação da oferta da educação básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação*”(Ibid.).

Aqui chegamos ao ponto, onde através do cruzamento do processo legislativo acerca da educação, observa-se a convergência dos diferentes dispositivos instaurados para uma reforma do ensino médio, já prevista no PNE 2014-2020. A medida provisória nº 746/2016 que *Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*, convertida na lei nº 13.415/2017 alteram não somente a lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996 mas também a lei 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. É válido ressaltar que para alterar quaisquer aspectos legais sobre as questões dos profissionais da área educacional foi-se preciso ainda intervir em um decreto relacionado a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT de 1943.

⁴ http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

A conhecida Reforma do Ensino Médio, ocorrida recentemente através dos dois dispositivos acima citados, altera importantes artigos da LDB de 1996 com relação a matriz curricular e outros assuntos do ensino médio. Iniciamos com relação a carga horária que apesar de manter 800 horas anuais para o ensino médio prevê seu aumento progressivo no primeiro parágrafo do artigo 24, onde a carga horária mínima “*deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017*”(BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017). Importante apontar que a reforma do ensino médio e suas ações pertinentes apontadas tem influência do programa *Ensino Médio Inovador* instituído pelo Ministério da Educação através da portaria no - 971, de 9 de outubro de 2009, onde alguns dos objetivos eram “*I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio; II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais; III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio; X - incentivar a articulação, por meio de parcerias, do Sistema S com as redes públicas de ensino médio estaduais.*” (BRASIL, PORTARIA 971, 2009)

Já a mudança ocorrida no artigo 35, mantém o texto original porém há o acréscimo do artigo 35-A, onde no parágrafo 7º os currículos do ensino médio devem “*considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.*” (BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017). As questões cognitivas e socioemocionais serão mais aprofundadas capítulo a frente, pois são intrínsecas nos discursos dos agentes educacionais que serão analisados. É pertinente a leitura de todo o artigo pois assim temos um panorama e uma melhor noção da magnitude do mesmo.

“**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º **A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.**

§ 3º **O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três**

anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas.

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino.

§ 5º A carga horária destinada ao cumprimento da Base Nacional Comum Curricular não poderá ser superior a mil e oitocentas horas do total da carga horária do ensino médio, de acordo com a definição dos sistemas de ensino.

§ 6º A União estabelecerá os padrões de desempenho esperados para o ensino médio, que serão referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da Base Nacional Comum Curricular.

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.

§ 8º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação processual e formativa serão organizados nas redes de ensino por meio de atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades on-line, de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.

(BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017) (GRIFO MEU)

Nos 2º e 3º parágrafos repara-se um certa ambiguidade no sentido da afirmação da obrigatoriedade de algumas disciplinas, pois se no 3º parágrafo as disciplinas língua portuguesa e matemática tem a necessidade de serem afirmadas como obrigatórias nos três anos do ensino médio, pode-se pensar que no parágrafo anterior não existe uma garantia da obrigatoriedade do ensino das disciplinas de educação física, arte, sociologia e filosofia. Já no 4º parágrafo, temos a instituição da obrigação do ensino da língua inglesa no ensino médio. Lembrando que anteriormente a nova lei, existia a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira moderna, porém não especificava qual seria.

Segundo o artigo 36 currículo do ensino médio foi dividido nas seguintes áreas do conhecimento: “*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, LEI Nº 9.394, 1996). Antes da mudança o texto era apresentado da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes; 23. Inciso IV do caput do artigo acrescido pela Lei nº 11.684, de 2-6-2008, que também revogou o inciso

III do § 1º; §§ 2º e 4º revogados pela Lei nº 11.741, de 16-7-2008. 15 LDB – 13ª

EDIÇÃO III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição;

IV – serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III – (revogado).

§ 2º (Revogado.)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º (Revogado.)⁵

(IBIDEM)) (GRIFO MEU)

Já o “novo” artigo 36 além da divisão de áreas do conhecimento citada, tem as seguintes alterações e adições efetuadas em seus parágrafos pela lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017:

§ 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

I - (revogado);

II - (revogado);

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput.

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

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

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

§ 7º A oferta de formações experimentais relacionadas ao inciso V do caput, em áreas que não constem do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, dependerá, para sua continuidade, do reconhecimento pelo respectivo Conselho Estadual de Educação, no prazo de três anos, e da inserção no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, no prazo de cinco anos, contados da data de oferta inicial da formação.

§ 8º A oferta de formação técnica e profissional a que se refere o inciso V do caput, realizada na própria instituição ou em parceria com outras instituições, deverá ser aprovada previamente pelo Conselho Estadual de Educação, homologada pelo Secretário Estadual de Educação e certificada pelos sistemas de ensino.

§ 9º As instituições de ensino emitirão certificado com validade nacional, que habilitará o concluinte do ensino médio ao prosseguimento dos estudos em nível superior ou em outros cursos ou formações para os quais a conclusão do ensino médio seja etapa obrigatória.

§ 10. Além das formas de organização previstas no art. 23, o ensino médio poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os

⁵ Retirado de <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/19339>, Acessado em 30 de julho de 2016

sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

§ 12. As escolas deverão orientar os alunos no processo de escolha das áreas de conhecimento ou de atuação profissional previstas no caput.” (NR)

(BRASIL, LEI Nº 13.415, 2017) (GRIFO MEU)

Os termos em destaque e outros reforçam a idéia de um ensino médio profissionalizante em âmbito nacional, porém a sua viabilidade depende da aprovação de representatividades da área educacional do poder estadual.

Voltando a LDB de 1996 é interessante que desde lá, já existe a soberania da Federação em relação à instituição das diretrizes e bases da educação nacional, todavia isso não impede de que cada Estado também elabore e execute os seus próprios planos e políticas educacionais (sempre em consonância com as diretrizes estabelecidas pela instância federal). Ou seja de alguma forma já existia um certo grau de autonomia dos estados em relação a alguns aspectos de seus sistemas de ensino. Autonomia essa que permite ao poder estadual não só atuar na organização e elaboração dos seus planos de educação, mas também legislar sobre os mesmos através de normas complementares como consta no Artigo 10, inciso V.

1.2. LEGISLAÇÃO NO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

Após o processo de descrição sequencial dos dispositivos acerca da educação em âmbito federal realizado, chegamos então aos principais e mais recentes dispositivos no âmbito do Estado do Rio de Janeiro que legislam acerca do ensino médio. Com o objetivo de caminhar ao recorte desta monografia assim como à abordagem que será feita nos capítulos seguintes, inicio com a descrição da legislação estadual relativa às parcerias público-privadas e em seguida com alguns dispositivos educacionais estruturantes do sistema educacional estadual.

As parcerias público-privadas, foram reguladas pela lei federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assim as parcerias foram regulamentadas e assim criada uma referência para serem inseridas

nas instâncias estaduais e municipais.

Já no Estado do Rio de Janeiro, a lei Nº 5068 de 10 de julho de 2007 institui o Programa Estadual de Parcerias Público- Privadas – PROPAR em que uma das áreas onde o mesmo pode ser aplicado é área I - educação, cultura, saúde e assistência social. A lei criou um *conselho gestor*⁶ do programa que foi regulamentado posteriormente pelo decreto nº 43.263 de 27 de outubro de 2011. O conselho é deliberativo. Exerce suas deliberações através da emissão de resoluções, e dentre as funções que lhe cabem, uma delas é aprovar projetos de parcerias público-privadas assim como os seus editais, os contratos, seus aditamentos e prorrogações, e também autorizar a abertura de processos de licitação, e a outra seria criar um plano estadual de parcerias público privadas. Através da lei estadual nº 6.089, de 25 de novembro de 2011 foi criado o Fundo Fluminense de Parcerias (FFP) vinculado a Secretaria de Estado de Fazenda. Porém é revogado e recriado pela seguinte lei nº 7043 de 15 de julho de 2015, que também faz alterações na lei de 2007 além de revogar a lei de 2011. Contudo agora o fundo é de natureza privada, segundo o artigo 33-A, e sua criação é para “ao adimplemento de obrigações financeiras correspondentes à contraprestação ou ao aporte do Estado do Rio de Janeiro.” Por ser de explicitamente de natureza privada o FFP não é mais vinculado a Secretaria de Estado de Fazenda, e o agente financeiro, ou seja a entidade com a função de gerir o capital que atravessará o fundo, passa a ser a Agência de Fomento do Estado do Rio de Janeiro S.A.⁷, criada pelo decreto nº 32.376 de 12 de dezembro de 2002. Segundo o artigo 1º a agência é uma “sociedade anônima de economia mista, de capital fechado, autorizado, com personalidade jurídica de direito privado, autonomia administrativa e financeira, foro na Capital do Estado, e jurisdição em todo o território estadual.” É uma entidade integrante da administração indireta do estado, vinculada administrativamente à Secretaria de Estado da Casa Civil do Rio de Janeiro. Segundo o website da agência, o “principal objetivo é estimular o desenvolvimento econômico do estado do Rio de Janeiro, sempre mantendo a responsabilidade socioambiental e as boas práticas de governança.” E a sua missão é “Fomentar, por meio de soluções financeiras, o desenvolvimento sustentável do

⁶ O conselho gestor do programa, sigla CGP contava com os seguintes integrantes: I - o Secretário de Estado da Casa Civil; II - o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão; III - o Secretário de Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços; IV - o Secretário de Estado de Fazenda; V - o Secretário de Estado de Obras; VI – o Secretário de Estado do Ambiente; VII - o Procurador-Geral do Estado. O CGP será presidido pelo Secretário de Estado Chefe da Casa Civil, tendo como Vice-Presidente o Secretário de Estado de Planejamento e Gestão.

⁷ <http://www.agerio.com.br/>, Acessado em 30 de julho de 2016

Estado do Rio de Janeiro, com excelência na prestação de serviços.”⁸

Devido à autonomia dos Estados, cada um deve desenvolver seu próprio sistema educacional. No Rio de Janeiro a lei nº 4528, de 28 de março de 2005, estabelece as diretrizes para a organização do sistema de ensino do estado. O sistema é composto por todos os estabelecimentos públicos e privados do estado, assim como os órgãos que regem a normatização, supervisão e avaliação das instituições de ensino. No artigo 4º, cabe ressaltar alguns princípios aos quais a educação no estado deve obedecer, dentre eles: **I** - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; **II** - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vedada qualquer discriminação; e **IV** – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; A lei cria também o Conselho Estadual de Educação - CEE, primeiramente como órgão normatizador, e depois aperfeiçoado e regulamentado mais recentemente na lei estadual nº 6864, de 15 de agosto de 2014 que altera alguns dispositivos na lei de 2005. Segundo essas alterações:

Art. 9º - O Conselho Estadual de Educação é um órgão de Estado autônomo, normativo, regulador, consultivo e deliberativo composto de 24 (vinte e quatro) **conselheiros possuidores de notável saber na área educacional ou que tenham prestado relevantes serviços à educação, indicados pelo Poder Executivo, Poder Legislativo e entidades representativas da educação**, garantida a paridade entre estes, para mandato de 4 (quatro) anos e a cada 2 (dois) anos renova-se um terço, sendo permitida uma única recondução por igual período, dotado de unidade orçamentária e com quadro de pessoal próprio. (RIO DE JANEIRO, LEI Nº 452 2005)

É interessante apontar que dentre os 24 conselheiros⁹, 8 são de livre escolha do governador. Em 22 de julho de 2014 foi homologada a deliberação Nº 344 do CEE/RJ (Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro) que Define Diretrizes Operacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio na Rede Pública de Ensino do Estado do Rio de Janeiro. Dentre os objetivos e as diretrizes as quais regem a organização curricular do ensino médio encontramos :

Art. 2º. Os currículos dos cursos de Ensino Médio devem objetivar o

⁸ Retirado de : <http://www.agerio.com.br/index.php/somos-quem>, acessado em 7 de junho de 2017.

⁹ “A indicação dos vinte e quatro membros obedecerá à seguinte distribuição: I - oito de livre escolha do governador; II - oito indicados pela Assembléia Legislativa do Estado; III - um indicado pelos sindicatos representativos dos professores da rede pública estadual; IV - um indicado pela Federação dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino no Estado do Rio de Janeiro; V - um indicado pelo sindicato de mantenedores da rede privada de ensino do Município do Rio de Janeiro; VI - um indicado pelo sindicato dos mantenedores do interior da rede privada de ensino do Estado do Rio de Janeiro; VII - um indicado pela entidade representativa dos pais e alunos das redes pública e privada de educação; VIII - um indicado pelas Universidades públicas sediadas no Estado do Rio de Janeiro; IX - um indicado pela entidade representativa dos dirigentes municipais de educação; X - um indicado pelo Congresso Estadual de Educação ou, na ausência deste, por assembleia convocada pelas entidades representativas dos profissionais de educação.” Art. 10 - Lei 6864/2014.

desenvolvimento, pelos estudantes, de saberes cognitivos e de saberes socioemocionais, necessários para o exercício da cidadania, o sucesso na escola, na família, no mundo do trabalho e nas práticas sociais atuais e da vida adulta.

Art. 3º. Para efeito destas diretrizes entendem-se os conceitos de:

- Saberes, como competência para articular, mobilizar e colocar em ação conhecimentos, habilidades, e atitudes, valores e emoções, necessários para responder de maneira original e criativa a desafios planejados ou inusitados, requeridos pela prática social do cidadão e pelo mundo do trabalho;
- **Saberes cognitivos**, como **a capacidade mental para adquirir conhecimento e generalizar a aprendizagem a partir do conhecimento adquirido**, incluindo a capacidade de interpretar, refletir, raciocinar, pensar abstratamente, assimilar ideias complexas e desenvolver habilidades para resolver problemas;
- **Saberes socioemocionais**, como **a incorporação de padrões duradouros de valores, atitudes e emoções** que refletem a tendência para responder aos desafios de determinadas maneiras em determinados contextos. (CEE, DELIBERAÇÃO Nº 344, 2014) (GRIFO MEU)

Ao ler o texto da deliberação, destaco os termos “Saberes cognitivos”, “Saberes emocionais”, e seus conceitos, pois serão aprofundados mais a frente, porém irão aparecer desde já com frequência nesta pesquisa. Irei destacar também na citação abaixo outros termos em que são citados outros saberes:

Art. 4º. A par do desenvolvimento de saberes cognitivos correspondentes, predominantemente, aos conhecimentos e habilidades relativos aos componentes das Áreas de Conhecimento, **os Projetos Pedagógicos e os currículos dos cursos devem ser organizados de modo a integrar, de forma deliberada e intencional, o desenvolvimento de saberes socioemocionais**, predominantemente referentes a valores, atitudes e emoções, assim como a habilidades, com pensamentos, sentimentos e comportamentos.

Art. 5º. Como referência, e considerando as características, interesses, expectativas e necessidades dos seus estudantes, **as escolas devem considerar, entre outros, os seguintes agrupamentos de saberes e suas definições, que sintetizam e combinam as aprendizagens cognitivas e as socioemocionais:**

- Autonomia: saber fazer escolhas e tomar decisões acerca de questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e em seu **projeto de vida**, de forma responsável e solidária; (IBIDEM)

Cabe ressaltar que o termo “projeto de vida”, que surge pela primeira vez no texto aqui vinculado ao saber “Autonomia”, surgirão mais vezes nesta deliberação e também em alguns momentos nos capítulos seguintes. Com relação ao currículo e sua divisão assim como segue o artigo abaixo com seus destaques:

Art. 6º. A organização curricular deve ter, como eixos, dois macrocomponentes, a saber:

- I. Áreas de Conhecimento**, para desenvolver e dar sentido, predominantemente, à **aprendizagem cognitiva**, integrando as disciplinas da Base Nacional Comum;
- II. Núcleo Articulador**, que desenvolve, predominantemente, **a aprendizagem socioemocional** dos estudantes, mediante o **desenvolvimento do protagonismo** e a realização de projetos. (IBIDEM)

A deliberação traz apresenta prospeções de diferentes arranjos curriculares em

modalidades distintas, onde majoritariamente são apresentados currículos de tempo integral. Segundo o artigo 9º a Educação Integral é *“entendida qualitativamente como o desenvolvimento do ser humano em suas múltiplas dimensões, quer a intelectual e cognitiva, quer a social, emocional e ética, assim como a corporal”*. Tendo como diretriz os dispositivos da deliberação citada, a partir dela outras mudanças subsequentes a essa ocorreram no estado. Dentre elas a resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016, que estabelece o conceito para a implementação do programa de educação integral no Estado e decreto estadual nº 45.368 de 10 de setembro de 2015 que estabelece o programa em si para as unidades. E mais recentemente a Seeduc-RJ através da resolução nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017, apresentou mais uma modalidade curricular o “Ensino Médio Em Tempo Integral, Com Ênfase Em Empreendedorismo Aplicado Ao Mundo Do Trabalho...”, a ser implementado em algumas unidades do estado.

Segundo a resolução da SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016, o programa é estruturado em duas vertentes, a Dupla Escola e a Solução Educacional. Esse termo será novamente abordado mais a frente. E na organização curricular de cada vertente existem dois macro componentes chamados de **Áreas do Conhecimento** e **Núcleo Articulador**. O primeiro é estruturado pelos componentes curriculares da base nacional comum. Já o Núcleo Articulador é estruturado segundo a resolução com “componentes curriculares inovadores e integradores, norteados por uma matriz de competências para o século XXI.” Segue abaixo os componentes conforme texto original que podem ser entendidos como disciplinas a serem ministradas nas escolas.

- § 2º - O Núcleo Articulador é estruturado pelos seguintes componentes curriculares:
- I- **Projeto de Vida**, que tem como objetivo promover o autoconhecimento dos estudantes sobre suas identidades e sobre o que desejam para seus futuros, preparando-os para fazer escolhas, a partir do processo de conscientização sobre as relações que estabelecem consigo mesmos, com o outro, com o mundo e com os saberes;
 - II - **Projeto de Intervenção e Pesquisa**, que tem como objetivo promover o trabalho colaborativo em times de estudantes para desenvolver projetos de iniciativa juvenil para intervenção sobre problemas locais e, também, para realizar projetos de pesquisa de iniciativa das Áreas do Conhecimento, envolvendo temas contemporâneos e complexos;
 - III - **Estudos Orientados**, que tem como objetivo promover espaços de estudo e pesquisa orientados, de modo a apoiar os estudantes no desenvolvimento de práticas regulares, estruturantes e exemplares de estudo em cada área do conhecimento. (SEEDUC, RESOLUÇÃO Nº 5424 DE 02 DE MAIO DE 2016, Art. 16, § 2)

É pertinente salientar que as principais mudanças apresentadas por esta deliberação do conselho estadual de educação no ensino médio do estado do Rio de Janeiro, tem grande semelhança com a reforma do ensino médio apresentada dois anos depois pela instância

federal. É coerente de antemão afirmar então que a reforma do ensino médio instituída pelos recentes dispositivos legais apresentados pela instância federal já havia ocorrido, ou já estava acontecendo no estado do Rio de Janeiro a partir da sua viabilização via a deliberação do CEE citada acima do ano de 2014. Este dispositivo será citado novamente e aprofundado mais adiante nesta monografia.

1.3. CONCLUINDO O CAPÍTULO COM ADENDO DA CULTURA

Como discente de graduação do curso de Produção Cultural, para finalizar este capítulo sinto a necessidade de fazer alguns apontamentos no texto constitucional na área cultural. O campo ao longo de sua história, foi mencionado de forma pontual e poucas vezes no texto constitucional, como por exemplo na constituição de 1934 no “Art 148 Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.” (BRASIL,CF 1934), e como na constituição de 1946 no artigo 174 que diz que “O amparo à cultura é dever do Estado.” Foi somente na constituição de 1988, a que está em vigência, que o campo cultural foi mais amplamente mencionado e assim complexificado. Ao longo da história das políticas públicas de cultura no Brasil muitos aspectos ligados à área foram garantidos através de leis e decretos não estando garantido assim previamente na razão constitucional. Há também os casos das emendas constitucionais (ECs), que visam alterar de alguma forma o texto da carta magna. Ou seja somente na última constituição que a cultura teve uma seção exclusiva para a área. Pela primeira vez os direitos culturais são citados no texto constitucional com o artigo 215 “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais.” A seção foi complexificada a partir das emendas constitucionais. Porém há de se apontar que as emendas realizadas nenhuma promove mudanças no texto original, mas sim inclusões de artigos e/ou parágrafos. São inclusas as emendas constitucionais nº 42, de 19 de dezembro de 2003 que “Altera o Sistema Tributário Nacional e dá outras providências”, a EC nº 48, de 10 de agosto de 2005 que “Acrescenta o § 3º ao art. 215 da Constituição Federal, instituindo o Plano Nacional de Cultura”, e a EC nº 71, de 29 de novembro de 2012 que “Acrescenta o art. 216-A à Constituição Federal para instituir o Sistema Nacional de Cultura”. Totalizam 3 emendas adicionadas. Em comparação a área educacional tem um total 6 emendas no texto constitucional original onde também não ocorrerão mudanças somente acréscimos. Assim como a área educacional, a cultura tem suas

instâncias de deliberação acerca dos procedimentos e diretrizes políticas que é prevista nas demais instâncias como os Conselhos de Política Cultural. No Estado do Rio de Janeiro existe o Conselho Estadual de Política Cultural, que é de composição paritária. São 32 integrantes ao todo sendo 16 representantes do poder público e 16 da sociedade civil. Na cultura ocorre uma maior intenção da participação da sociedade civil nas deliberações políticas, o que é perceptível nos textos legais, diferentemente da área educacional, pois como vimos no CEE não há participação de representantes da sociedade civil nos processos de tomada de decisão.

É interessante colocar que os conselhos de cultura trazem a ideia de participação da sociedade civil, logo pode-se apontar os conselhos de cultura como uma estrutura de padrão de democracia instituído. Com relação à educação, há de ser necessário uma reconsideração do lugar dos conselhos frente à sociedade, pois o mesmo deveria ser entendido como representativo e democrático.

Sendo assim é possível apontar, através da trajetória histórica dos dispositivos legais relativos às áreas da educação e da cultura, que seus dispositivos no textos constitucionais não foram tratados em conjunto, apesar de estarem sempre categorizados no mesmo capítulo. De alguma forma os dois campos são tratados de maneira estanque na razão constitucional brasileira, assim como estanques entre si. Dentro da razão constitucional não ocorre diálogo direto entre as áreas, há uma certa “cultura da educação” histórica onde não há e não houve esse diálogo.

2. AS PARCERIAS PÚBLICO-PRIVADAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: O CASO DO INSTITUTO AYRTON SENNA E A PARCERIA COM A SEEDUC - RJ

2.1. APRESENTAÇÃO E O PANORAMA ESTRUTURAL E FUNCIONAL DO INSTITUTO AYRTON SENNA

O IAS foi fundado em novembro de 1994 pela família do piloto automobilístico, Ayrton Senna da Silva, após a sua morte no mesmo ano. É uma Organização Não-Governamental sem fins lucrativos tendo a irmã do piloto, a psicóloga Viviane Senna como nome a frente desde a sua constituição, O IAS realiza ações educativas vinculadas a diversas redes de ensino em âmbito nacional. “O Instituto Ayrton Senna é uma organização sem fins lucrativos que trabalha para ampliar as oportunidades de crianças e jovens por meio da educação”¹⁰. Segundo o site oficial da organização o instituto atua “em parceria com gestores públicos, educadores, pesquisadores e outras organizações para construir soluções concretas para os problemas da educação básica. Nossas propostas se traduzem em políticas e práticas flexíveis que se adaptam a diversos contextos e efetivamente impactam a aprendizagem dos estudantes em grande escala.” Ainda segundo o site, o IAS atua afim de promover a educação integral nas redes públicas de ensino no Brasil com o foco no ensino fundamental e ensino médio. As ações do instituto são financiadas com recursos de doações e de parcerias com a iniciativa privada.

Através do discurso de Soluções Educacionais o instituto apresenta as diferentes ações na educação exercidas pelo mesmo. Por meio das suas “soluções” o instituto esta presente em 17 Estados e mais de 660 municípios do Brasil, impactando cerca de 1,9 milhões de crianças e jovens, segundo relatório anual de resultados do ano de 2015. Atualmente o IAS tem parcerias com mais de 80 empresas e possui mais de 2.800 doadores ativos.

2.1.2 ORGANIZAÇÃO DO IAS

Ao pesquisar sobre o IAS deparei-me com um grande volume de informações sobre sua organização no site da instituição assim como também nos relatórios anuais de 2010 a 2015 disponíveis *on line*. Mesmo com uma quantidade substancial de informações acerca do IAS, apresentadas pela própria instituição, e tendo em vista que as mesmas serão abordadas adiante irei iniciar minha abordagem analisando os artigos mais relevantes do seu estatuto social. Segundo o seu 1º artigo rege-se uma:

¹⁰ Retirado de <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/quem-somos/>> Acessado em 30 de julho de 2016

Artigo 1º (...) associação civil de caráter filantrópico, sem finalidades lucrativas, sem qualquer vinculação política ou partidária, que atua na área de assistência social mediante realização de ações de atendimento, assessoramento e de defesa e garantia de direitos, visando o desenvolvimento das crianças, jovens e cidadãos através da implementação de metodologias educacionais e fomento de ações voltadas para a defesa dos direitos humanos. (ESTATUTO SOCIAL DO INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014)

Em seu artigo 3º o IAS tem por objetivo :

“desenvolver ações de caráter cultural, artístico, ambiental, educacional, social, esportivo, beneficente, assistencial, de caráter filantrópico, e de pesquisa básica ou aplicada de caráter científico ou tecnológico com ou sem divulgação, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades, trabalhando em co-execução com organizações da sociedade civil, escolas públicas, com organismos governamentais, organismos internacionais e afins, para oferecer oportunidades para que as novas gerações possam desenvolver os seus potenciais como pessoas e cidadãos.” (IBIDEM)

Desde já percebe-se que em sua constituição enquanto uma ONG , o proposta de atuar na implementação de metodologias educacionais trabalhando em co-execução com outras organizações da sociedade civil assim como o poder público e entidades internacionais. Com relação ao patrimônio social e receitas:

ARTIGO 5o - A manutenção do Instituto e seu patrimônio se farão por receitas constituídas de:

- a. contribuições de sócios;
- b. doações, legados, auxílios, direitos ou créditos e outras aquisições proporcionadas por quaisquer pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, nacionais ou estrangeiras;
- c. eventuais rendas provenientes de bens ou de contratos de prestação de serviços e/ou de licenciamentos;
- d. subvenção dos poderes públicos federal, estadual e municipal;
- e. contribuições de bens móveis e imóveis;
- f. receitas de patrocinadores de eventos promovidos pelo Instituto, de que este faça parte ou não;
- g. quaisquer outras receitas decorrentes de atos lícitos e compatíveis com a finalidade do Instituto e com este Estatuto Social.

(...)

(IBIDEM)

Logo o AIS é de natureza privada porém através da possibilidade de subvenção do poder público, ele de certa maneira pode gerenciar uma verba pública. Pelo que se percebe , através da trajetória da organização, o AIS se tornou um prestador de determinados serviços a entes públicos espalhados por todo o país.

O quadro social do instituto é dividido em, duas categorias, os sócios fundadores, aqueles que participaram da formação do Estatuto, e os sócios titulares, aqueles admitidos posteriormente a sua criação. Qualquer pessoa, física ou jurídica, nacional ou estrangeira pode

ser sócia, satisfeitas as condições de admissão estabelecidas por assembleia geral. São os direitos dos sócios fundadores titulares respectivamente:

ARTIGO 9º

São direitos dos sócios fundadores:

- (a) indicar um representante que exercerá, em seu nome e por sua conta, todos os seus direitos e deveres, perante o Instituto;
- (b) votar, ser votado e apresentar candidatos para exercer qualquer cargo do Instituto;
- (c) votar sobre quaisquer matérias, discutidas em assembleia;
- (d) participar de todos os eventos promovidos pelo Instituto;
- (e) apresentar à Diretoria sugestões compatíveis com os objetos do Instituto;
- (f) eleger a Diretoria;
- (g) deliberar sobre a remuneração da Diretoria; e
- (h) requerer a convocação de Assembleia Geral.

ARTIGO 10º

São direitos dos sócios titulares:

- (a) participar de todos os eventos promovidos pelo Instituto;
 - (b) apresentar à Diretoria sugestões compatíveis com os objetos do Instituto; e
 - (c) comparecer às Assembleias Gerais, mas sem direito a proferir voto.
- (IBIDEM)

Com é observado somente os sócios fundadores tem o direito a voto, ou podem deliberar. Com relação à administração, o AIS é gerido por uma diretoria com no mínimo dois e no máximo seis diretores eleitos pelos sócios fundadores em assembleia geral, residentes no país, sendo um designado como Diretor Presidente, tendo o mandato com a duração de dois anos. Atualmente a entidade conta com os seguintes cargos de diretoria em funcionamento: Diretor Corporativo, Diretora de Educação, Diretora de Branding, Diretor de Articulação e Inovação, Diretor de Negócios e Diretora de Recursos Humanos. Há também a possibilidade segundo o artigo 23 a eleição de um Conselho Consultivo com no mínimo três e no máximo vinte membros, sócios ou não, com a finalidade de assistir a diretoria. E ainda segundo o artigo 32 a entidade pode criar um Conselho Fiscal integrado de 3 membros efetivos e seus suplentes.

2.1.3 O FINANCEIRO E AS MODALIDADES DE PARCERIA

Como foi visto acima, segundo o Estatuto Social do IAS, o mesmo se mantém em termos financeiros por inúmeras vias como contribuições de sócios, doações de empresas (pessoa jurídica) e de pessoa física públicas ou privadas, patrocínio de eventos, contribuição de bens, subvenção do poder público, entre outras. Todavia, de maneira mais prática os recursos da entidade advém de três vertentes diferentes. A primeira que são os recursos dos licenciamentos da imagem do piloto de fórmula1 *Ayrton Senna*, do personagem *Seninha* e a do *instituto* usados em produtos, campanhas ou ações pontuais (todos os direitos de imagem

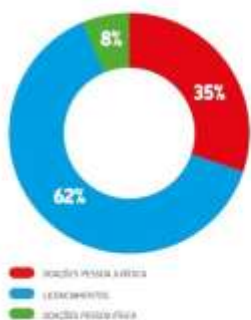
do piloto foram cedidos pela sua família ao instituto). A segunda que são os recursos das parcerias sociais efetuadas com empresas que apoiam a ideologia do instituto. E a terceira que provém das doações efetuadas a entidade.

Para termos uma noção do quantitativo de capital que gira dentro da organização, no ano de 2015 foram angariados um total 41 milhões e 364 mil reais. Como podemos ver pela figura abaixo, retirada do Relatório Anual de Resultados de 2015 do IAS, o maior quantitativo de recursos são provenientes dos licenciamentos das imagens vinculadas à instituição, em torno de 62%. Seguido por 35% de doações de pessoa jurídica e 8 % de pessoa física.

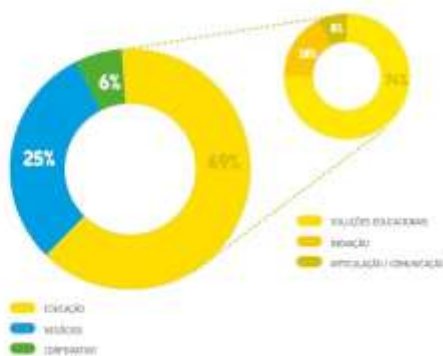
Figura 1 - Detalhamento do Fundraising e demonstrativo financeiro dos anos de 2014 e 2015

Detalhamento do Fundraising e demonstrativo financeiro

Origens das contribuições com o IAS



Como nossas contribuições são investidas



ORIGENS	2015	2014
Doações Pessoa Jurídica	14.368	17.463
Doações Pessoa Física	1.440	1.313
Licenciamentos	25.556	26.530
	41.364	45.306

INVESTIMENTOS	2015	2014
Soluções Educacionais	25.744	25.961
Inovação	6.346	4.435
Articulação / Comunicação	2.812	1.995
Negócios*	12.758	10.036
Corporativa	3.049	2.267
	50.709	44.695

SUPERÁVIT / DÉFICIT OPERACIONAL	2015	2014
	-9.346	612

*Dados em milhões reais (aproximação em milhões)
*Dados Negativos, devido a custos e a contabilidade tributária

Fonte: Relatório Anual de Resultados 2015, Instituto Ayrtton Senna, P. 80.¹¹

Como pode-se averiguar 69% da receita do AIS são investidos em educação, 25% nos negócios da empresa e 6% são os custos corporativos. A figura ainda aponta que o IAS no ano de 2015 teve um déficit operacional de 9 milhões e 346 mil reais. Até o momento da escrita deste trabalho não houve ainda a publicização do relatório anual de 2016. De qualquer maneira pode-se afirmar que a organização operacionaliza um montante de capital considerável já que são dezenas de milhões nos últimos anos.

Atualmente a organização conta com seis diferentes modalidades de parceria, os “parceiros sociais” assim denominadas pelo instituto que segundo seu discurso a sua atuação “só é possível graças às parcerias firmadas com empresas socialmente responsáveis e pessoas engajadas com a causa” (SENNA, 2015, p.65). As modalidades são: *Marketing Relacionado a Causa*, que é desenvolvimento de ações ou campanhas de marketing através de produtos ou

¹¹ Disponível em: <http://www.institutoayrtonsenna.org.br/arquivos/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf>

serviços; *Investimento Social*, o investimento de empresas de forma direta na missão do instituto; o *Licenciamento das marcas Ayrton Senna e Senninha* através de produtos, exposições e eventos; *Programa de Membership*, que são contribuições mensais ou anuais efetuadas por pessoa física; *Major Donors*, que seriam doações de alto impacto realizadas por empresas ou indivíduos; e *Doação em folha de pagamento*, através de parcerias com empresas, permite que doações sejam descontadas diretamente da folha de pagamento de funcionários.

As parcerias são realizadas com empresas privadas alcançando diferentes ramos do mercado. Para entender a magnitude dessas parcerias, seguem os nomes das empresas (“Parceiras sociais”) que o IAS teve no ano de 2015 que se encontram no mais alto nível hierárquico das parcerias categorizadas pelo próprio instituto¹²: Itaú, Itaúcard, LIDE - Educação, P&G e raízen. A título de ilustração, seguem abaixo as figuras das logotipos e alguns nomes dos diferentes parceiros da organização afim de entendermos o quão essa rede de parcerias é vasta abrangendo empresas de distintas áreas do mercado de bens de consumo:

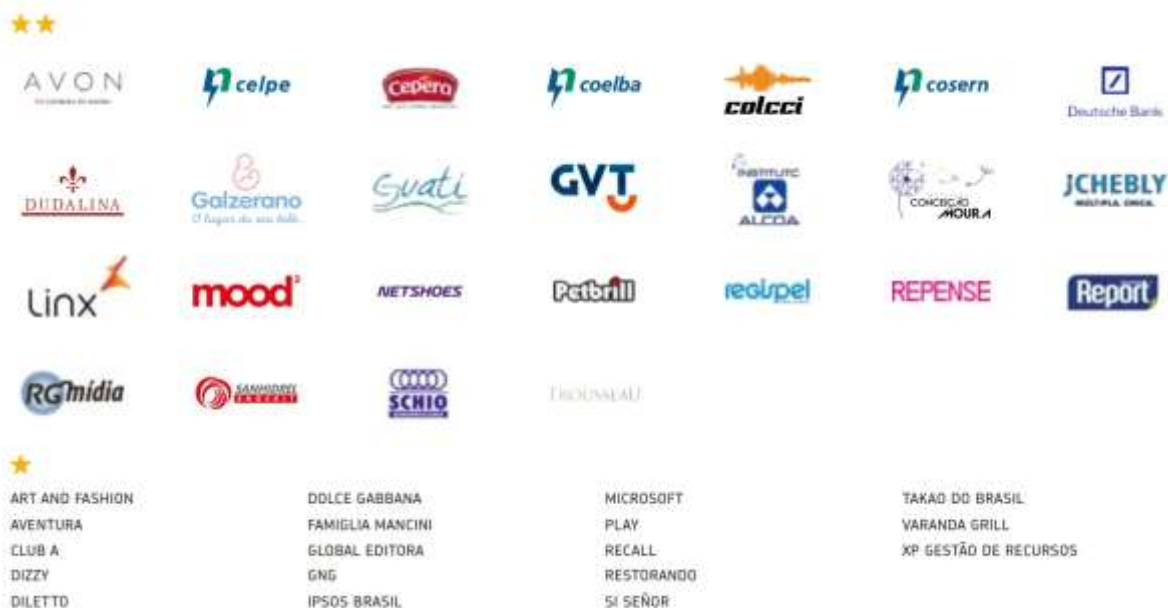
Figura 2 - Logotipos das empresas parceiras



Fonte: Relatório Anual de Resultados 2015, Instituto Ayrton Senna, P. 78.

¹²Não se sabe o critério dessa hierarquização, porém especulando, é provável que tenha relação com o quantitativo de capital envolvido na parceria, o qualitativo dessa parceria e ou o número de indivíduos atingidos.

Figura 3 - Logotipos e nomes das empresas parceiras



Fonte: Relatório Anual de Resultados 2015, Instituto Ayrton Senna, P. 78.¹³

É importante destacar que a *LIDE - Educação*, é uma iniciativa social do *Grupo de Líderes Empresariais - LIDE*, criada por João Dória Júnior, o atual prefeito da cidade de São Paulo (mandato de 2017 a 2020) no ano de 2003. Segundo o relatório anual de 2015 do IAS, o LIDE reúne líderes empresariais comprometidos com o desenvolvimento econômico e social do Brasil. No ano de 2015 cerca de 30 empresários do grupo contribuíram com a organização. Já segundo o site do grupo, podemos ter uma noção de sua abrangência e atuação, pois o LIDE “é uma organização de caráter privado que reúne empresários em diversos países e debate o fortalecimento da livre iniciativa do desenvolvimento econômico e social, assim como a defesa dos princípios éticos de governança corporativa no setor público e privado.”¹⁴ Atualmente o grupo tem unidades nacionais em 16 estados brasileiros e também unidades internacionais em 13 países¹⁵.

¹³ Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/arquivos/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf>> Acessado em 25 jun. 2017

¹⁴ Retirado de <<https://www.lideglobal.com/sobre/>> , Acessado em 26 de jun. de 2017

¹⁵ Os estados brasileiros são: Bahia, Brasília, Campinas, Ceará, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso Do Sul, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco, Ribeirão Preto, Rio Grande Do Sul, Rio Preto, Rio De Janeiro, Santa Catarina, Vale Do Paraíba. E os países com unidades internacionais são: Alemanha, Angola, Argentina, Chile, China, Colômbia, Eua/Flórida, Espanha, Itália, Mônaco, Paraguai, Portugal, Uruguai.

2.1.4 LINHAS DE ATUAÇÃO

Com o discurso de promover a educação integral no Brasil, e assim viabilizar atingir seu objetivo, o IAS age através de três linhas de atuação, denominadas: Inovação, Articulação e Soluções Educacionais. O último citado será o enfoque de trabalho desta monografia e ser citado algumas vezes daqui em diante.

Iniciando pelas Soluções Educacionais, aspecto central desta monografia, o IAS desenvolve ações assim denominadas desde 1995. Dentre elas, com vigência até o ano de 2013 e em ordem cronológica temos, Educação pelo Esporte (1995), Acelera Brasil(1997), Educação pela Arte (1999) , Se Liga (2001) Super Ação Jovem (2003), Circuito Campeão (2003), Gestão Nota 10 (2005), Escola Conectada e Comunidade Conectada (2005), Fórmula da Vitória (2009). Não cabe aqui explicar o que consistiu cada uma dessas ações individualmente, contudo é possível afirmar que são ações bem amplas em seus distintos objetivos atingindo diversas áreas da educação como correção de fluxo do ensino fundamental, trabalhos com alunos do 6º ao 9º ano com defasagem na alfabetização e dificuldades de aprendizagem, introdução de ferramentas na gestão da aprendizagem, criar um novo perfil de gestor voltados a diretores de escolas e equipes da secretaria de ensino, fortalecimento do aprendizado de disciplinas como matemática e língua portuguesa, formação online para educadores entre outras ações. Segundo o Relatório Anual de 2014¹⁶, o IAS iniciou a parceria com a SEEDUC - RJ em 2012 para desenvolver uma Solução Educacional Para o Ensino Médio que teve influência na deliberação N° 344 do CEE/RJ de 22 de julho de 2014 assim como na lei federal n° 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 citadas no capítulo anterior. Segundo o relatório de 2014 e com o discurso de “apoiar as redes públicas de ensino a superarem os desafios da última etapa da educação básica” o IAS desenvolveu em parceria com a SEEDUC-RJ a ;

(...)Solução Educacional para o Ensino Médio que aproxima a escola do mundo contemporâneo e dos interesses dos jovens, promovendo seu engajamento na aprendizagem e gerando oportunidades para que desenvolvam todas as competências necessárias para uma vida plena no século 21.
(INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014, P.10.)

Segundo Monica Pellegrini, gerente de projetos do Instituto, em fala no próprio relatório da instituição em 2014 afirma:

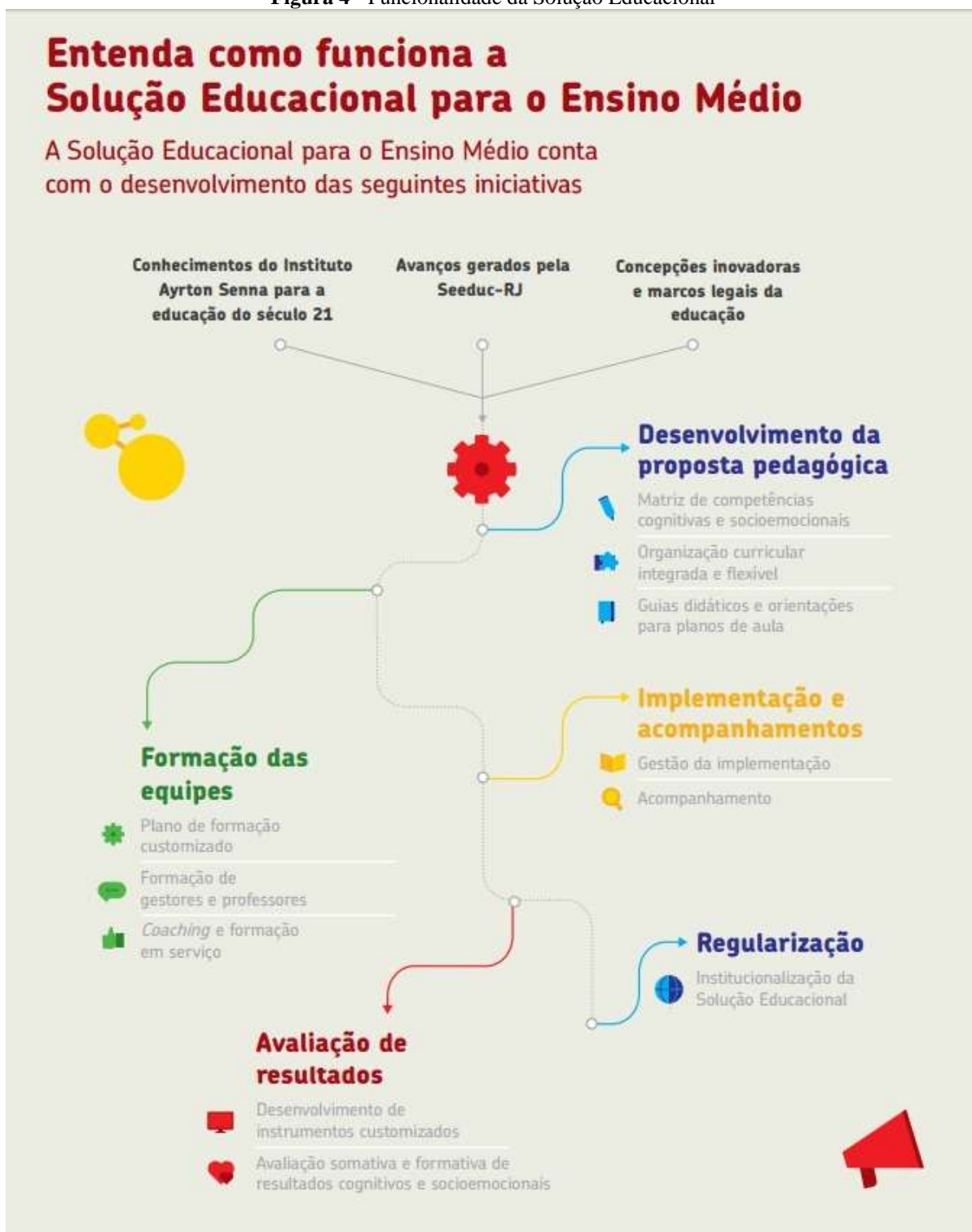
“O jovem, para encarar o mundo de hoje, precisa ter uma série de competências desenvolvidas, tanto na vida pessoal, como cidadão, quanto na vida profissional. Esses desafios passam por se comunicar melhor, ter abertura para novas

¹⁶ Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2014.pdf.pdf>> Acessado em 26 jun. de 2017.

experiências, ter uma atitude protagonista, correr atrás do que quer, acreditar que é capaz. E todas essas competências podem ser trabalhadas no âmbito da escola, é isso o que o Instituto Ayrton Senna se propõe a trazer para a educação para enfrentar estes desafios do século 21”. (Monica Pellegrini, INSTITUTO AYRTON SENNA, 2014 P.10)

Sendo assim a organização com o intuito de “promover o desenvolvimento dessas competências para a vida de forma articulada e integrada ao aprendizado acadêmico” coloca que essa Solução Educacional para o Ensino Médio contempla uma Matriz de Competências para o Século 21 assim como também **“um conjunto de orientações e materiais destinados a concretizar essas aprendizagens no dia a dia das escolas, nos mais diversos arranjos curriculares.”** Essa matriz foi criada pela própria instituição e seus apoiadores como será visto a frente nesse capítulo. A solução, segundo a organização, ainda contempla “modelos diferenciados de formação de profissionais, gestão de processos e avaliação de resultados que tornam possível a operacionalização dessa proposta curricular inovadora”. Segue abaixo na figura o esquema de funcionalidade dessa solução criado pela própria entidade, para entendermos quais as iniciativas são desenvolvidas nessa parceria.

Figura 4 - Funcionalidade da Solução Educacional



Fonte: Relatório Anual de Resultados 2014, Instituto Ayrton Senna, P. 13.

Desde já aponto que dentre as iniciativas apresentadas pela figura acima, a *Regularização* que seria essa institucionalização da Solução educacional já ocorreu em nível federal e estadual no país. As concepções educacionais apresentadas por esta ação citada já foram incorporadas pelo poder público manifestadas no capítulo anterior através de leis,

decretos e deliberações. Logo cabe aqui neste trabalho explorar quais seriam estas concepções, de que forma elas são implementadas na escola e também quais as ações políticas ou caminho burocrático percorrido para a sua legitimação legal (o que na prática já foi realizado no capítulo 1), pensando como e de qual maneira ações do capital privado tornam-se referências para criação de políticas públicas.

A outra linha de atuação é a *Inovação*, que trata da investigação de novos conhecimentos fazendo pontes com as redes de ensino. Em 2015 dentro desta linha de atuação foi criado pelo IAS o *eduLab21*, que segundo a instituição é um “Um laboratório criado para fazer a conexão entre as evidências científicas e as políticas públicas de educação.” Sua missão seria “de produzir, sistematizar e customizar conhecimentos sobre as competências necessárias para o século 21.”(Instituto Ayrton Senna ,2015, p.39). E as competências para o século 21 apontadas são as “competências socioemocionais”. Dentro da missão do laboratório, o mesmo trabalha em duas frentes uma chamada “Novas Idéias” e a outra “Aplicação em Políticas Públicas” com atuação em dois pólos físicos, um em São Paulo na Cátedra Instituto Ayrton Senna no Insper e outro na Bélgica, Cátedra na Universidade De Ghent (Bélgica).

E a terceira linha de atuação do IAS é a *Articulação*, que objetiva articular gestores públicos, educadores, pesquisadores e integrantes de organizações com o objetivo de pensar e praticar novas maneiras de qualificar a educação pública no país. Cria essa articulação ou rede através das *Parcerias Educacionais* com grandes organizações como por exemplo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) onde a parceria se baseia na atuação sob a formação de professores, Neste caso dessa parceria sucedeu o primeiro programa da Capes abordando as competências socioemocionais no ano de 2014¹⁷. Outra organização de grande porte parceira é a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) recebendo em 2004 a chancela de “Cátedra de Educação e Desenvolvimento Humano, por ser uma referência mundial nessa área como um centro de reflexão, de pesquisa e de produção de conhecimento”¹⁸. E uma outra empresa parceira é a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Humano), uma organização de âmbito internacional, composta atualmente por 34 países. O objetivo da organização é o desenvolvimento econômico e o bem estar social no mundo “promover políticas públicas

¹⁷ Para mais informações sobre o programa, segue o link: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-capes-competencias-socioemocionais>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

¹⁸ Retirado de :<<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/como-atuamos/articulacao/parcerias-educacionais/>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

voltadas para o desenvolvimento econômico e o bem estar social ao redor do mundo”. A organização desenvolve um *Centro para Pesquisa e Inovação Educacional* ao qual o IAS também é parceiro, desenvolvendo juntos “um instrumento de avaliação de competências socioemocionais no contexto escolar”. Aspectos sobre esse instrumento serão abordados no ainda nesse capítulo.

2.1.5 A OCDE, OS CONHECIMENTOS SOCIOEMOCIONAIS E AS COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21

De início é válido ressaltar que o próprio instituto Ayrton Senna em parceria com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹⁹ são quem produzem e desenvolvem instrumentos de avaliação das competências socioemocionais no âmbito escolar. A OCDE tem atuação nos âmbitos internacional e intergovernamental. Ela reúne os países mais industrializados do mundo e alguns países emergentes como o México e o Chile. Segundo o site do Ministério da Fazenda, “No âmbito da Organização, os representantes efetuam o intercâmbio de informações e alinham políticas, com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros”²⁰. O Brasil não é membro da OCDE²¹ porém em 2007 o conselho ministerial da organização decidiu fortalecer a cooperação com alguns países não membros. Em 2012 esses países que incluem o Brasil, China, Índia, Indonésia e África do Sul foram considerados *key partner* (parceiro-chave) podendo participar assim de Comitês da Organização e de inúmeras áreas de trabalho.

Os conhecimentos sócio emocionais estão presentes nos discursos do IAS assim como no textos das leis apresentados no final do capítulo anterior que referem-se ao ensino médio no âmbito estadual e federal . Mas o que seriam esses conhecimentos e ou competências sócio emocionais? No ano de 2014 o IAS juntamente com a OCDE, INEP - Instituto Nacional de

¹⁹ <http://www.oecd.org/>

²⁰ Retirado de <<http://www.sain.fazenda.gov.br/assuntos/politicas-institucionais-economico-financieiras-e-cooperacao-internacional/ocde>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

²¹ “Atualmente, a política de investimento formulada e adotada pela OCDE está contida principalmente no Guidelines for Multinational Enterprises – Diretrizes para Empresas Multinacionais. Essas diretrizes estabelecem as recomendações adotadas pelos governos que são direcionadas às empresas multinacionais que estejam operando ou que venham a operar nos países membros da OCDE. Elas estabelecem princípios e padrões para uma condução responsável de negócios em várias áreas, incluindo: emprego e relações industriais; direitos humanos; meio-ambiente; acesso à informação; combate à corrupção; interesse do consumidor; tecnologia e ciência; concorrência e tributação.”

Retirado de <<http://www.mdic.gov.br/legislacao/9-assuntos/categ-comercio-exterior/353-certificado-form-23>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Legislação e Documentos, e Ministério da Educação e Governo Federal realizaram o *Fórum Internacional de Políticas Públicas*²² com o tema “Educar para as Competências do Século 21”²³, realizado em São Paulo, de 24 a 25 de março de 2014.²⁴ Contou com um Fórum de Ministros, Fórum de Gestores, Fórum de Pesquisadores e Debate Final. Este fórum gerou alguns documentos, antes e depois de sua realização, disponíveis nas notas de rodapé para consulta e também culminou em uma publicação da OCDE chamada *Competências para o progresso social - O Poder Das Competências Socioemocionais*²⁵. E segundo essa publicação “As crianças precisam de um conjunto equilibrado de capacidades cognitivas e socioemocionais para se adaptar ao mundo atual, cada vez mais exigente, imprevisível e mutante” pois, “Aqueles capazes de responder com flexibilidade aos desafios econômicos, sociais e tecnológicos do século 21 têm mais chances de ter vidas prósperas, saudáveis e felizes” (OCDE, 2015. p.18).

As competências cognitivas são descritas como letramento, numeramento, capacidade de resolver problemas, astúcia, conhecimento ou inteligência. Segundo a publicação seriam as competências que “estão envolvidas no processo de aquisição e aplicação do conhecimento” (Ibid, p.35).

Capacidade cognitiva básica refere-se a competências fundamentais, como rapidez de processamento e memória. Conhecimento adquirido diz respeito à capacidade de acessar, extrair e interpretar o conhecimento lembrado. Conhecimento extrapolado envolve o processo mais complexo, necessário para refletir e raciocinar sobre a informação e, como resultado, conceitualizar novas formas de lidar com o problema encontrado. (OCDE, 2015 p.35-36)

Já as competências socioemocionais são definidas como as “capacidades individuais que podem ser manifestadas com um padrão consistente de pensamentos, sentimentos e comportamentos, desenvolvidas por meio de experiências de aprendizagem formais e informais;” (Ibid, p.35), e também são apontadas como “importantes impulsionadoras de resultados socioeconômicos ao longo da vida do indivíduo” (Ibid.). Segue abaixo uma citação mais aprofundada acerca dessas competências assim como em seguida o esquema ilustrativo estrutural juntamente com as competências cognitivas.

²²Disponível para download em <<http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Agenda-v1.pdf>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

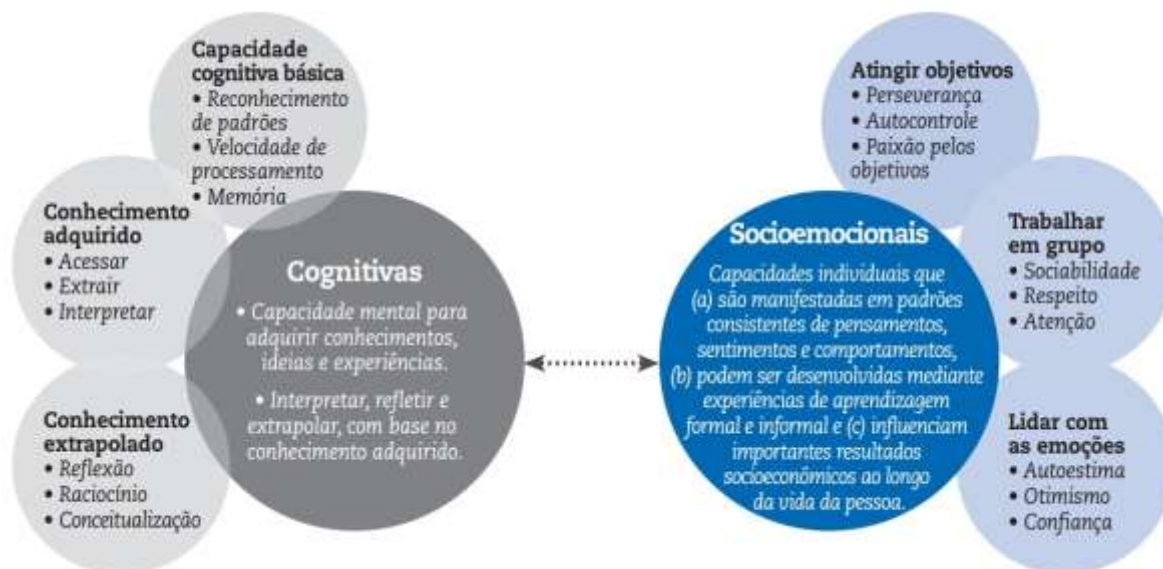
²³Disponível para download em <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/Sao-Paulo-Forum_issues-paper-Portugues_final.pdf>

²⁴Síntese do Fórum: <http://www.educacaosec21.org.br/foruminternacional2014/wp-content/uploads/2014/01/SummaryPolicyMakersESPForum2014-PORT_v2.pdf>

²⁵Disponível para download em <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A82511476410151158EF501439e>> Acessado em 23 de jun. de 2017.

“Competências socioemocionais – também chamadas competências não cognitivas, de caráter ou qualidades pessoais – são o tipo de habilidade envolvida na obtenção de objetivos, no trabalho em grupo e no controle emocional. Assim, manifestam-se em várias situações do dia a dia. A Figura 2.3 apresenta uma categorização das competências com base em algumas de suas funções mais importantes. É claro que essas habilidades desempenham papéis ao longo da vida: enquanto às crianças é ensinado como se comportar adequadamente ao brincar com outras, os adultos precisam aprender as regras do trabalho em grupo em ambientes profissionais. Os indivíduos buscam metas desde muito cedo, e isso se torna ainda mais importante na vida adulta. Aprender as formas adequadas de demonstrar emoções positivas e negativas e administrar o estresse e a frustração é tarefa para toda a vida, especialmente ao lidar com mudanças como divórcios, desemprego e incapacidades de longo prazo. Essas categorias de competências incluem a construção de várias competências de nível inferior, como mostra a Figura 2.3.”

Figura 5 - Estrutura para competências cognitivas e socioemocionais



Fonte: *Competências para o progresso social - O Poder Das Competências Socioemocionais*, OCDE, 2015, P.34 (Figura 2.3)

Segundo o estudo da OCDE essa estrutura apresentada acima está em consonância com uma outra existente que deriva de um sistema de “classificação de personalidade” chamado de o Modelo dos Cinco Grandes Fatores (CGF)²⁶. Esse modelo se baseia em 5 dimensões: Extroversão; Amabilidade; Conscientização; Estabilidade emocional; e Abertura. Não cabe aqui neste trabalho destrinchar as facetas de cada fator citado, contudo é necessário minimamente cita-los para termos a noção sob quais alicerces se fundamentam as competências socioemocionais.

²⁶ Este modelo CGF é apresentado pelos autores citados na pesquisa da OCDE, Costa e McCrae. Segue referência dos autores disponibilizada na bibliografia da pesquisa da organização: Costa, Jr., P.T. and R.R. McCrae (1992), NEO PI-R Professional Manual, Psychological Assessment Resources, Inc., Odessa, FL.

Outra trabalho ao qual o IAS se baseia para fundamentar a aplicabilidade das competências do século 21 é o *Educação Um Tesouro A Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21*²⁷, organizado por Jacques Delors. Neste trabalho são apontados quatro “aprendizagens” da educação do novo século, colocados pelo autor como “os quatro pilares da educação” que seriam *aprender a ser, aprender a conviver, aprender a conhecer e aprender a fazer*. No discurso do IAS essas aprendizagens sintetizam a *Educação para o século 21*, pois “concorrem para a formação de um ser humano mais preparado para enfrentar os desafios de um mundo com contornos ainda incertos” e “traduzem uma concepção integradora de educação, que pode ser aprimorada pela aplicação concreta em escolas e realidades locais.” segundo o “material de discussão das competências socioemocionais” realizado pelo instituto em parceria com a UNESCO em 2013²⁸. Pelo grande quantitativo de material disponibilizado na internet e assim inseridos e categorizados no banco de dados da pesquisa, não cabe e não seria possível analisarmos todos seus aspectos aqui. Todavia faço o apontamento de que as publicações *Educação Um Tesouro A Descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século 21* de 281 páginas, *Competências para o progresso social - O Poder Das Competências Socioemocionais* da OCDE de 140 páginas, assim como o *Diretrizes Para A Política De Educação Integral - Solução Educacional Para O Ensino Médio - Modelo pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras E Avaliação Da Aprendizagem*, de parceria do IAS com a SEEDUC - RJ de 152 páginas (que será abordado mais a frente neste capítulo) necessitam de estudos mais específicos sob seus discursos e fundamentações ideológicas.

Voltando ao IAS, em sua linha de atuação a Inovação, temos o EduLab21 como citado anteriormente. O EduLab21 é um laboratório de inovação se dedica a produzir e disseminar o conhecimento científico com o intuito de formular políticas públicas na área educacional. O núcleo de novas ideias, que tem por objetivo a “elaboração de projetos que conectam cientistas de diversas áreas, gestores públicos e redes de ensino para o desenvolvimento de soluções” (SENNA, 2015, p. 42). Baseados nos estudos das organizações aqui citados, as fundamentações foram apreendidas para a realidade brasileira, no entendimento do IAS. Foi

²⁷ Disponível para download em <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>>, Acessado em 23 de jun. de 2017.

²⁸ Disponível em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf>, Acessado em 08 de dez. de 2016.

criado um “mapa organizador de competências socioemocionais e de um vocabulário comum para a descrição dessas competências”(ibidem).

Figura 6 - Mapa de competências socioemocionais para o século 21



Fonte: Relatório Anual de Resultados 2015, Instituto Ayrton Senna, P.42

Como podemos constatar o IAS emprega em suas ações o entendimento das seguintes competências socioemocionais conforme a figura acima: **Engajamento com os outros; Amabilidade; Autogestão; Abertura ao novo; e Resiliência Emocional**. Ou seja, esse mapa demonstra as concepções norteadoras das ações efetuadas pela organização, logo essas são as referências para a aplicabilidade das competências socioemocionais pelo IAS em todo o país como também na parceria com a SEEDUC - RJ. O IAS tem como meta a ser atingida em seu discurso a tríade **acesso + conclusão escolar + aprendizagem integral** na formação de crianças e jovens na superação dos desafios do século 21. Através do discurso que desqualifica a educação pública indiretamente, suas ações são justificadas, “o ensino, tal como vem sendo praticado, não está dando conta de reter as crianças e os jovens na escola e garantir

aprendizagem significativa para uma vida plena no mundo contemporâneo” (SENNA, 2013, p.4).

2.1.6 A OCDE E O IAS NA AVALIAÇÃO E FOMENTO DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

É interessante colocar como o fato da OCDE e o IAS produzirem informações como pesquisas e dados, de alguma maneira legítima as próprias ações realizadas. A construção da rede de informações e parcerias, e a construção sistemas de avaliação ao longo do tempo, reconhecem e ratificam a aplicabilidade das ações que envolvem as competências socioemocionais. Percebe-se isso através da quantidade de produções acerca tema realizada e disponibilizada por diferentes organizações nacionais e globais como as aqui apresentadas. Majoritariamente as produções sob o tema “competência socioemocional” na escola as quais tive acesso, tem a influência tanto na produção quanto divulgação das organizações citadas. Ou seja a maioria dos indicadores estatísticos e avaliações dessas ações estão sendo criadas pelas próprias instituições. Segundo material divulgado pelo IAS há uma frente de trabalho chamada *Desenvolvimento Integral com Base em Evidência* onde o objetivo é criar dados afim de fortalecer as ações socioemocionais. O eduLab21 realizou o *1º Seminário eduLab21 – Desenvolvimento Integral com Base em Evidência*, realizado em parceria com Insper²⁹ e Universidade de Ghent na Bélgica ocorrido em São Paulo em novembro de 2015. No evento a diretora do *EduLab 21* Tatiana Filgueiras fala sobre a questão da produção dados serem provenientes das ações que estão sendo efetuadas nas escolas :

“A gente precisa mudar a atitude, não só a do pesquisador, na forma como ele chega até quem está desenhando e implementando políticas públicas, mas os gestores precisam se pautar mais em dados nas suas decisões e quem está no chão da escola precisa entender que o conhecimento que está sendo produzido ali precisa voltar para as pesquisas e retroalimentar a cadeia de conhecimento. É um círculo virtuoso que precisa funcionar.” *Desenvolvimento Integral com Base em Evidência: Tatiana Filgueiras, diretora do eduLab21, No 1º Seminário eduLab21 – Desenvolvimento Integral com Base em Evidência, realizado em parceria com Insper e Universidade de Ghent. (SENNA, 2015, P.30)*

Sendo assim, é nesse objetivo da retroalimentação que funcionam a produção de dados e a avaliação das competências socioemocionais como podemos ver também abaixo:

²⁹ O insper é “uma instituição de ensino superior e de pesquisa sem fins lucrativos que reverte todo o resultado operacional para a realização de nossa missão.” Tem como missão “Ser um centro de referência em educação e geração de conhecimento nas áreas de administração, economia, direito e engenharia, explorando suas complementaridades para agregar valor às organizações e à sociedade.” Retirado de <https://www.insper.edu.br/institucional/o-insper/> Acessado em , 25/04/2017

Diferentes setores – governos, empresas e sociedade civil –, universidades, pesquisadores e organizações internacionais – entre elas, agências das Nações Unidas e a OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) – têm dirigido esforços para a construção de um corpo de conhecimento sobre a Educação para o Século 21, a partir da identificação, do desenvolvimento e da avaliação de competências que combinem as dimensões cognitivas e socioemocionais do aprendiz. (SENNÁ, 2013, p.5)

A rede criada pelo IAS com suas parcerias viabilizam ações que promovem os seus interesses. Dentro dessas ações identificam-se a produção de eventos como fóruns e seminários, tanto quanto a criação de material de divulgação, material didático para as escolas, e material sobre os princípios e metodologias de aplicação das competências. Muitos desses materiais são produzidos em parcerias com a SEEDUC como por exemplo a publicação da série de cadernos *Diretrizes para a Política de Educação Integral* que conta com 8 volumes onde são sistematizados diferentes aspectos e conhecimentos gerados a partir parceria. Dentre eles está o modelo pedagógico da parceria, *Solução Educacional Para O Ensino Médio - Modelo pedagógico: Princípios, Metodologias Integradoras E Avaliação Da Aprendizagem*³⁰. Existe a produção da Revista Neuroeducação³¹ em parceria com a Editora Segmento e a Federação das Indústrias de Santa Catarina (FIESC) que já conta com sete edições. E também com parceria da Fundação Santillana³², o Instituto publicou o livro Plano Nacional de Educação – 21 onde segundo SENNA 2015 especialistas analisam as metas do atual PNE em vigência e a serem atingidas até 2024. Houve em parceria com o Instituto Paulo Montenegro³³, a publicação do *Estudo especial sobre alfabetismo e competências socioemocionais na população adulta brasileira*³⁴ no ano de 2015. Dentre os eventos ocorreu o já citado *Fórum Internacional de Políticas Públicas* organizado pelo Ministério da Educação (MEC), pela OCDE e pelo IAS, realizado em Março de 2014. Assim como o *Workshop de Competências Socioemocionais em Políticas Públicas*³⁵ que reuniu secretários

³⁰ Disponível em <<http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Caderno-2-Modelo-Pedag%C3%B3gico-princ%C3%ADpios-metodologias-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf>> acessado em 25 de jun. de 2017.

³¹ Site da revista : <http://revistaneuroeducacao.com.br/>

³² A missão da fundação é: “Contribuir com a melhoria e a difusão da educação e da cultura na Espanha, no Brasil e na Ibero-América, essa é a principal missão da Fundação Santillana. As ações refletem a longa experiência do grupo nas áreas editorial, informativa e educacional, beneficiando educadores, estudantes e instituições educacionais.” retirado de : <http://www.fundacaosantillana.com.br/>, acessado em 25/06/2017.

³³ “O Instituto Paulo Montenegro é uma organização sem fins lucrativos, criada em 2000 para desenvolver e disseminar práticas educacionais inovadoras que contribuam para a melhoria da qualidade da educação, entendida como essencial para a construção de uma sociedade mais justa e desenvolvida”. Retirado de : <http://www.ipm.org.br/>, acessado em 25/06/2017.

³⁴ Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/wp-content/uploads/2015/01/INAF-Relatorio.pdf>> Acessado em 25 de jun. de 2017

³⁵ Retirado de <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/todas-as-noticias/instituto-ayrton-senna-lanca-rede-de-cooperacao-no-campo-das-competencias-socioemocionais/>> Acessado em 25 de jun. de 2017

estaduais e municipais de Educação, e também jornalistas em São paulo no dia 9 de novembro de 2014.

No último capítulo, o sexto, da publicação da OCDE 2015, chamado “Como fomentar competências socioemocionais?” são mostrados apresentadas sugestões para os responsáveis pela formulação de políticas públicas, para os administradores de escola, para pesquisadores e para a própria OCDE. As sugestões focam principalmente nas disseminação das competências socioemocionais nos sistemas de educação dos países que aderem às propostas assim como os sistemas de avaliação e promoção das ações. A OCDE propõe “continuar sintetizando as informações sobre políticas, práticas e pesquisas relacionadas às competências socioemocionais” (OCDE, 2015, p.137) e “manter os esforços para desenvolver e validar medidas de competências socioemocionais que sejam representativas além de limites culturais e linguísticos” (Ibidem). Logo percebe-se que dentro de alguns aspectos ocorre uma padronização do que seja e educação e de como ela deva atuar em âmbito internacional.

Com relação a avaliação dessas competências o IAS desenvolveu um sistema de avaliação de competências socioemocionais, batizado de *SENNA (Social and Emotional or Non-cognitive Nationwide Assessment)*, traduzindo para o português, *Avaliação Social e Emocional ou Não Cognitiva no Âmbito Nacional*. Segundo o IAS o sistema será disponibilizado “para apoiar gestores e educadores na tarefa de formular, executar e reorientar políticas públicas e práticas pedagógicas destinadas a melhorar a qualidade da educação no Brasil.” (SENNA, 2013, P.22). Atento para o fato de o sistema ser direcionado para o Brasil porém seu nome original é na língua inglesa. O sistema tem como objetivo “subsidiar tanto políticas públicas quanto práticas pedagógicas” (Ibidem, P.23). Foi adotado um modelo de classificação onde são reunidas as competências socioemocionais em cinco grandes dimensões “relacionadas ao desenvolvimento pleno do ser humano” (Ibidem). Segue tabela abaixo com as dimensões e suas competências relacionadas, como para cada competência um exemplo de atitude que seria observável em sala de aula.

Figura 7 - Matriz das competências de avaliação

Dimensão	Estabelecimento e alcance de objetivos (Conscienciosidade)	Respeito e cuidado pelos outros (Amabilidade)	Sociabilidade e entusiasmo (Extroversão)	Abertura para o novo (Abertura)	Gestão das emoções (Estabilidade emocional)
Competência	Ex.: Responsabilidade	Ex.: Colaboração	Ex.: Comunicação	Ex.: Curiosidade	Ex.: Autocontrole
Atitude	Ex.: O aluno vai preparado para as aulas; permanece comprometido com seus objetivos mesmo que levem muito tempo para serem alcançados	Ex.: O aluno encontra soluções em meio a conflito com os colegas; demonstra respeito pelo sentimento dos outros	Ex.: O aluno participa ativamente; encara as atividades com entusiasmo	Ex.: O aluno demonstra interesse em aprender; faz perguntas para melhorar a compreensão	Ex.: O aluno permanece calmo mesmo quando criticado ou provocado

Fonte: Material de discussão 2013, Instituto Ayrton Senna, P.23

A partir dessa matriz mostrada como exemplo essa ferramenta de avaliação foi criada com o objetivo “a permitir a comparação e troca de experiências entre diferentes sistemas educativos”(Ibidem, p.24). A ferramenta consiste em um questionário socioemocional a ser respondido pelos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, e um roteiro de avaliação socioemocional a ser respondido pelos professores. Durante o percurso desta monografia não tive acesso aos questionários ou roteiros pois não estão disponibilizados porém o material da instituição apresenta exemplos onde ela deixa claro que foram baseados nas questões reais, mas os textos foram alterados afim de preservar a ferramenta de avaliação. Seguem abaixo os exemplos de questionário aos alunos e roteiro aos professores respectivamente.

Figura 8 - Exemplo de questão do questionário socioemocional aos alunos

Avalie na escala abaixo o quanto você consegue:	1 Nada	2 pouco	3 mais ou menos	4 muito	5 totalmente
1. Fazer perguntas para compreender melhor um assunto.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Colaborar com algum colega quando o observa tendo dificuldade.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Apresentar disposição para atividades mais longas e complexas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Fonte: Material de discussão 2013, Instituto Ayrton Senna, P.25

Figura 9 - Exemplo de questão do roteiro de avaliação socioemocional

Colaboração	Nada	pouco	mais ou menos	muito	totalmente
O aluno demonstra interesse em atividades realizadas em grupo	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno tira sarro de outros colegas frequentemente	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
O aluno para de realizar a atividade quando esta fica difícil	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)

Fonte: Material de discussão 2013, Instituto Ayrton Senna, P.27

Não é o objetivo deste trabalho focar nas avaliações das competências socioemocionais, contudo é pertinente cita-las e colocar a maneira a qual elas operacionalizam, que no caso são o questionário direcionado aos alunos e o roteiro direcionado aos professores. É oportuno também apontar que esse sistema de avaliação dessas competências necessitam de estudos mais aprofundados em todos os seus aspectos. Coube aqui apontar somente como esses instrumentos ou ferramentas de avaliação são criados não somente pelo IAS mas também pelos seus parceiros a nível global.

2.2 A PARCERIA COM A SEEDUC-RJ

Até o momento passamos pelas descrições de aspectos da funcionalidade do IAS, suas frentes de trabalho, pelos seus fundamentos, concepções acerca das soluções educacionais, e também das instituições que criaram não só os fundamentos, mas a metodologia de aplicação assim como de avaliação dessas soluções. E agora a partir deste tópico irei expor como se dá a aplicação da “solução educacional” na prática. A continuação do estudo de caso se deu a partir da investigação dos currículos e de entrevista com os gestores de duas escolas do Estado do Rio de Janeiro, o Colégio Estadual Chico Anysio, situado no bairro do Andaraí no município do Rio de Janeiro, e o Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto situado no município de Niterói, no bairro São Lourenço.

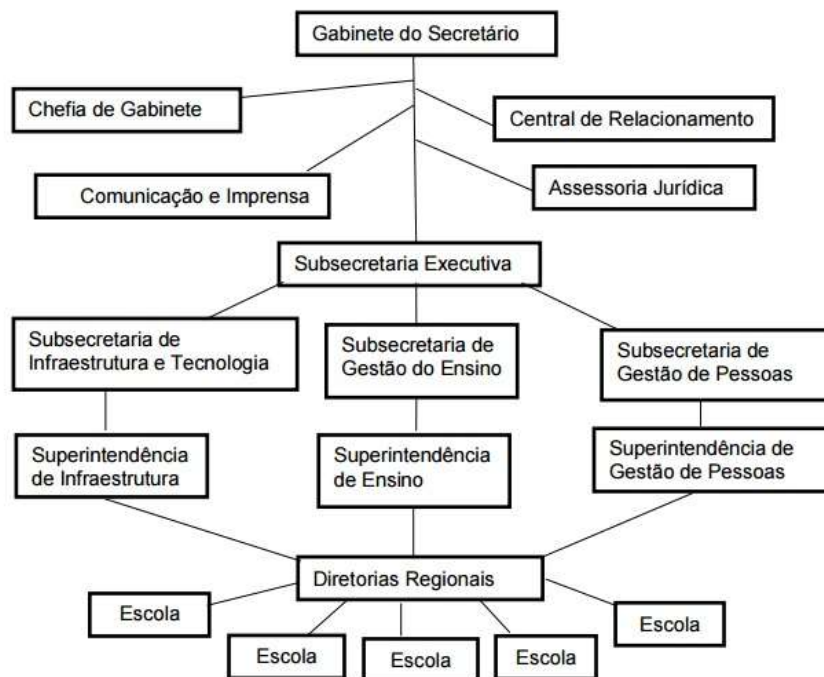
Um das soluções do IAS foi desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC)³⁶, seria ela uma “Solução Educacional para o Ensino Médio, que transforma os paradigmas das políticas educacionais dessa etapa de ensino, introduzindo novos modelos e processos de gestão, formação, acompanhamento e

³⁶ Retirado de : <http://rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2600860>> Acessado em 30 de jun. de 2016.

avaliação”. Esta solução é a introdução de um novo currículo e uma proposta pedagógica que prevê o desenvolvimento cognitivo em associação ao desenvolvimento socioemocional de maneira intencional e estruturada. Pelas informações observadas no site da instituição essa Solução tem por intuito auxiliar “as secretarias de Educação no esforço de traduzir as leis e resoluções nacionais em diretrizes operacionais que sinalizem de forma concreta às escolas como efetivamente implementar a reestruturação no ensino médio.” As ações do Instituto Ayrton Senna caminham em consonância com a deliberação do CEE/RJ citada no capítulo anterior. Como veremos a frente em uma das escolas investigadas a aplicação da solução já haveria iniciado no ano letivo escolar de 2014, ou seja, no mês de fevereiro do calendário escolar oficial, quando a deliberação 344 do CEE/RJ data do mês de julho. Isto demonstra que esta solução já estava articulada a para ser implementada como política pública de educação baseada nas experiências das *soluções* anteriores.

2.2.1 ESTRUTURA DA SEEDUC, DO ENSINO INTEGRAL, E DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL

A Secretária de Educação do Estado do Rio de Janeiro, segundo decreto nº 44.611 de 18 de fevereiro de 2014, estrutura-se da seguinte forma: Subsecretaria de Infraestrutura e Tecnologia com 3 superintendências; Subsecretaria de Gestão de Ensino com 4 superintendências; Subsecretaria Executiva com 3 superintendências; Subsecretaria de Gestão de Pessoas com 2 superintendências. No momento presente existem 14 (quatorze) Regionais Pedagógicas e 14 (quatorze) Regionais Administrativas distribuídas por todo o estado, são órgãos com o contato direto com os gestores das escolas. Para melhor entendimento segue abaixo um organograma da estrutura da SEEDUC- RJ, com a sua hierarquia até às escola. A fim de ser sucinto estão dispostas na imagem somente as superintendências que tem ligação direta para com as diretorias das regionais.

Figura 10 - Organograma estrutural da SEEDUC RJ

Fonte: MARQUES, 2014, P.19.³⁷

Atualmente o sistema estadual de educação conta em 1287 (mil duzentos e oitenta e sete) escolas onde segundo o Censo Escolar de 2016³⁸ realizado pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) houveram ao todo 715.925 alunos matriculados no ano de 2016. Este número aborda todos os níveis da educação básica do estado, nas áreas urbanas e rurais, sendo eles a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio, o EJA (Ensino de jovens e adultos) e educação especial. Levando em conta que neste mesmo censo foi constatado que no Brasil a redes públicas de ensino tiveram ao todo o número de 38.736.670 (trinta e sete milhões, setecentos e trinta e seis mil e seiscentos e setenta) de matrículas no ano de 2016, a SEEDUC - RJ disponibiliza 1,85% dessas matrículas.

2.2.2 A ESTRUTURA DO ENSINO INTEGRAL E DA SOLUÇÃO EDUCACIONAL

Como foi visto no capítulo 1 foram descritos os dispositivos legais que regulamentam aspectos do ensino médio no âmbito nacional e estadual. Da página 33 em diante, vimos dentre eles, a popularmente conhecida reforma do ensino médio que em seu caminho

³⁷ Marques, Elvira Maria Barbosa. "Conflito e violência em ambiente escolar: ações da SEEDUC/RJ nas escolas do médio Paraíba." (2014), Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do mestrado profissional de Gestão e Avaliação da Educação Pública, da faculdade de educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

³⁸ Disponível para download em < <http://portal.inep.gov.br/web/guest/resultados-e-resumos>> Acessado em 22 de jan. de 2017

burocrático surgiu primeiro como uma medida provisória nº 746 de 22 de setembro de 2016, e posteriormente convertida em Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, e no âmbito estadual (a partir da página 26) a resolução da SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016 que estabeleceu o conceito para a implementação do programa de educação integral do estado. Como averiguado no capítulo anterior não só o ensino do médio do Estado do Rio de Janeiro incorporou em suas políticas públicas de educação as competências socioemocionais como também a instância Federal as inseriu em suas políticas através da medida provisória de 2016 e a sua consumação com a lei de 2017. Cabe agora entender como se dá a aplicabilidade dessas competências na prática escolar .

Na resolução da SEEDUC nº 5424 de 2016³⁹, o *Programa de Educação Integral* contém inovações aplicáveis em diferentes arranjos curriculares. Tem como princípio educativo do programa o **protagonismo juvenil**, que deve ser desenvolvido “*de forma a desafiar os estudantes a assumirem e incorporarem atitudes protagonistas a favor do desenvolvimento de suas competências cognitivas e socioemocionais, contando com o apoio qualificado dos professores e da equipe de gestão da escola.*” O modelo pedagógico do programa é viabilizado através de cinco estratégias inovadoras, são elas uma *Organização Curricular Integrada e Flexível, Metodologias Integradoras, Formação Continuada, Planejamento Integrado e Protagonismo Juvenil*. O programa se estrutura em duas vertentes, a **Dupla Escola** e a **Solução Educacional**. A vertente **dupla escola** compreende duas dimensões a **Intercultural** e a **Profissionalizante**, onde nesta é concebido o ensino técnico como educação profissional, onde há **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional** “*modalidade instituída pelo Decreto nº 5.154/2004, que prevê a integração da educação profissional ao trabalho, à ciência e à tecnologia e às diferentes formas de educação.*” e o **Ensino Médio Articulado à Educação Profissional** “*modelo de educação em tempo integral, que se distingue da mera justaposição de dois currículos, a partir do planejamento integrado, articulando Base Nacional Comum e a Educação Profissional.*” Segundo o artigo 7 na “**dimensão Intercultural**, o percurso formativo oferta ao estudante o intercâmbio cultural e a proficiência na língua estrangeira, valorizando a interculturalidade, potencializando a aprendizagem cognitiva e o desenvolvimento do protagonismo juvenil.” Já na sua vertente **Solução Educacional** são compreendidas as dimensões **Ensino Médio Referência, Ensino Médio Nova Geração** e na área do ensino fundamental o **Ensino Fundamental Educação Integral** . Segue esquema abaixo para ilustrar o conceito do programa.

³⁹https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAI_O_DE_2016.pdf

Figura 11 - Organograma Conceitual do Programa de Educação Integral SEEDUC - RJ



Fonte: Apresentação SEEDUC - RJ, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Slide 3⁴⁰.

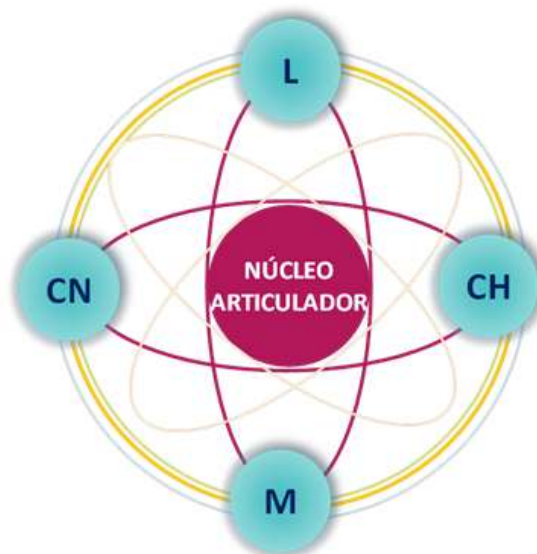
Com relação a dupla escola e a sua dimensão profissionalizante existem inúmeros colégios no estado aonde vigoram esse regime de ensino integral com ensino técnico. Como esta vertente não é o foco deste trabalho irei apenas dar um panorama dos ensinos técnicos disponíveis na educação estadual. Dentre os ensinos técnicos temos Ensino Médio Integrado: em Hospedagem; em Produção de Áudio e Vídeo; em Química; em Edificações; em Informática; em Administração; em Agropecuária; em Telecomunicações; em Biotecnologia; em Metrologia; em Logística; e em Eletrotécnica. Destaco duas escolas por ter parceria público privadas dentre as que viabilizam o ensino profissional, o Colégio Estadual José Leite Lopes, no bairro da Tijuca no município do Rio de Janeiro onde ocorre o *Projeto NAVE - Núcleo Avançado em Educação* em parceria com o Instituto Oi Futuro desde 2009, onde existem os cursos de *Multimídia* e *Programação de Jogos Digitais*, e o Colégio Estadual Comendador Valentim Dos Santos Diniz, no bairro do Colubandê, no município de São Gonçalo, onde ocorre o Projeto NATA - Núcleo Avançado em Tecnologia de Alimentos, uma parceria da SEEDUC e a Secretaria de Estado de Agricultura (SEAPEC) com Instituto Grupo

⁴⁰ Apresentação disponível em : <http://slideplayer.com.br/slide/10216045/>, acessado em 14 de out. de 2016.

Pão de Açúcar e a Cooperativa Central dos Produtores de Leite (CCPL) ministrando os cursos de *Panificação* e o curso de Leites e Derivados. Na dimensão Intercultural temos escolas com Ensino Médio Intercultural Brasil com Estados Unidos, França, Espanha, China e Turquia.

Segundo a resolução da SEEDUC as duas vertentes do programa em sua organização curricular são compostas por dois macrocomponentes, **Áreas do Conhecimento** e **Núcleo Articulador** como abordado no capítulo 1. Na vertente Solução Educacional com relação ao ensino médio o macrocomponente Áreas do Conhecimento é dividido em quatro campos distintos com suas respectivas disciplinas que são: LINGUAGENS (L) que abrange Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira Moderna; MATEMÁTICA (M) que logicamente abrange a disciplina de Matemática; CIÊNCIAS DA NATUREZA (CN) que inclui Biologia, Física e Química; e CIÊNCIAS HUMANAS (CH) que compreende História, Geografia, Sociologia e Filosofia. O Núcleo Articulador é direcionado à aplicação do conhecimento à articulação de aprendizagens.

Figura 12 - Núcleo Articulador



Fonte: Apresentação SEEDUC - RJ, Governo do Estado do Rio de Janeiro, Slide 20 .

No macrocomponente Núcleo Articulador segundo o *Caderno 2 - Modelo Pedagógico Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem*⁴¹ publicação proveniente da parceria do IAS com a SEEDUC - RJ , o modelo “Ensino Médio Referência” inclui quatro componentes curriculares Projetos de Vida, Estudos Orientados, Projetos de Intervenção e Projeto de Pesquisa . Já no modelo “Ensino Médio Nova Geração” o núcleo

⁴¹Disponível em : <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Modelo-Pedag%C3%B3gico-Caderno-2-Modelo-Pedag%C3%B3gico-princ%C3%ADpios-metodologias-e-avalia%C3%A7%C3%A3o.pdf> , acessado em 27/06/17.

articular com as seguintes disciplinas: Projeto de Vida, Letramento em Língua Portuguesa, Letramento em Matemática e Laboratório de Iniciação Científica e Pesquisa. Como as escolas abordadas como estudo de caso nesta monografia são escolas de Ensino Médio Referência segue a figura abaixo com seus componentes curriculares.

Figura 13 - Componentes do Núcleo Articulador no modelo "Ensino Médio de Referência"



Fonte: *Caderno 2 - Modelo Pedagógico Princípios, Metodologias Integradoras e Avaliação da Aprendizagem*. 2015. p.57.

De forma objetiva podemos assumir que a manifestação ou aplicabilidade das competências socioemocionais e seus estudos se dão nas quatro disciplinas acima demonstradas. Logo cabe agora entender se e de qual maneira essas disciplinas são ministradas ou operacionalizadas sob as perspectivas de seus gestores nas escolas. No caso os diretores das escolas, que juntamente com os professores são os agentes na ponta da estrutura educacional até aqui descrita.

2.2.3 - AS ESCOLAS PESQUISADAS

Colégio Estadual Chico Anysio (CECA) foi criado pela resolução da SEEDUC nº 4840 de 27 de novembro de 2012⁴². Vinculado à Diretoria Regional da Região Metropolitana VI. Foi a primeira escola do Estado que implementou um novo currículo a partir da parceria com o Instituto Ayrton Senna. É situada no bairro do Andaraí no município do Rio de Janeiro, e foi inaugurado no ano de 2013. Assim a nova estrutura curricular foi implementada com o início das atividades. Segundo o Censo 2016 a infraestrutura da escola conta com alimentação escolar para os alunos, água filtrada, água da rede pública, energia da rede pública, esgoto da rede pública, lixo destinado à coleta periódica, acesso à internet e banda larga. As dependências da escola contam com 10 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, biblioteca, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, refeitório, despensa, auditório, pátio descoberto e área verde. Trabalham ao todo 44 funcionários na escola. A escola atende a 231 alunos.

O Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto (CEBRIC) foi fundado em 8 de novembro de 1965. Localiza-se na Rua Professora Emylce, s/nº, no bairro de São Lourenço. Fica próximo do conhecido Ponto Cem Reis e da Igreja de São Lourenço. Foi criado pelo decreto estadual Nº 12.109 de 08 de novembro de 1965, com o nome Ginásio Polícia Militar. Em 1975 desvinculou-se da Polícia Militar e passou a pertencer a SEEDUC. Em agosto de 1976 passou a ser denominado Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto, com sigla CEBRIC. É vinculado à Diretoria Regional das Baixadas Litorâneas. Categorizado pela SEEDUC com Escola de Ensino Médio Referência o colégio em questão teve sua reformulação no projeto pedagógico durante o ano de 2015 e finalizada a transição e já iniciado as matrículas como escola referência em 2016. Segundo o Censo 2016 a infraestrutura da escola, conta com as mesmas características que o CECA. As suas dependências contam com 14 salas de aulas, Sala de diretoria, Sala de professores, Laboratório de informática, Laboratório de ciências, Quadra de esportes coberta, Quadra de esportes descoberta, Cozinha, Biblioteca, Sala de leitura, Banheiro fora do prédio, Banheiro dentro do prédio, Banheiro adequado à educação infantil, Banheiro adequado à alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, Sala de secretaria, Banheiro com chuveiro, Refeitório, Despensa, Almoxarifado, Auditório, Pátio coberto, Pátio descoberto, Alojamento de alunos, Alojamento de professores, área verde e Lavanderia.

⁴² Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/43715126/doi-rj-poder-executivo-29-11-2012-pg-16>, acessado em 27 de jun. de 2017

Atende a 47 alunos no ensino médio e a 188 alunos no EJA. A equipe que trabalha na escola conta com 61 funcionários.

Foram cedidas entrevista para esta pesquisa pelos gestores dessas escolas. Foram entrevistados o Diretor Willman Costa do CECA no Rio de Janeiro em 22 de fevereiro de 2017, e a Coordenadora Pedagógica Maria Angélica Calábria e a Diretora Maria José Lírio Velasco do CEBRIC em Niterói no dia 14 de junho de 2017. Ambas as entrevistas foram realizadas nas sedes de suas escolas.

Segundo o diretor professor Willmann Costa do CECA a parceria com o IAS foi apresentada :

Então a proposta do Instituto Ayrton Senna é a seguinte: A escola é toda fundamentada em dois macrocomponentes. Um socioemocional e o outro cognitivo. No sócioemocional Eles criaram componentes que desenvolvessem intencionalmente essas habilidades do aluno ser protagonista. A competência na realidade de ser protagonista. Então eles criaram vários componentes que foram testando. Então no início tinha projeto de vida, autogestão, projeto de intervenção e pesquisa e estudos orientados. logo já no primeiro ano, já em 2014, percebemos que o autogestão não ia bem aí, porque o auto gestão tinha de estar acoplado em outro componente. Porque o aluno não pode ficar solto se auto gerindo porque ele não tem essa maturidade para fazer isso. Então tiramos auto-gestão e ficamos só com um projeto de vida, projeto de intervenção e pesquisa e estudos orientados. (COSTA , ENTREVISTA, 2017)

Segundo o Diretor Willman as matérias seriam atualmente projeto de vida (PV), projeto de intervenção e pesquisa (PI), estudos orientados. Sobre a disciplina projeto de vida, ele falou como seria a sua funcionalidade:

No primeiro ano tem três turmas 90 alunos Aí você divide em 10 grupos de 9 alunos ou 9 de 10 alunos. Então cada grupo ele vai trabalhar com professor, que é como se fosse um tutor daquele componente. E os alunos o que é que faz nessa aula, nesse componente, ...eles se encontram em qualquer lugar da escola...não precisa ser na sala de aula, em qualquer lugar da escola. E os alunos... existe um orientação dessa aula. O professor segue aquela orientação mas basicamente o professor vai ouvir os alunos. Eles vão trazer, no primeiro ano, a demanda da escola, de casa do grupo de amigos , o que o aluno traz de informação... o que te incomoda, o que que é bom , o que que é ruim. Ai ele fala tudo isso pro professor e o professor dá sempre um definitiva pedagógica. (IBIDEM)

Com relação a projeto de vida, a diretora Maria José e a coordenadora pedagógica colocam ao serem questionadas em que se basearia esta “disciplina”:

Maria Angélica - Ai é o conhecimento dele mesmo, adolescente, jovem...

Maria José - Quem sou eu? O que é ser jovem? Então são temas assim o que é ser jovem , quem sou eue ai eles começam a buscar mesmo a identidade

Maria Angélica - Isso dentro dessa qualidade

Maria José - Isso entendeu! São assim vários temas que eles também escolhem e eles vão fazer pesquisas com os jovens do colégio, os jovens fora do colégio entendeu , ...Ai eles começam a divulgar a pesquisa. O que é ser jovem hoje? Como

é ser jovem ? Qual o estilo de música que o jovem hoje mais gosta? São essas pesquisas que eles fazem: (VELASCO; CALABRIA, ENTREVISTA 2017)

De maneira resumida diretor do CECA coloca que “Então no primeiro ano trabalha sempre essa questão - Quem eu sou? - Como eu faço parte dessa sociedade? Como é que é a minha escola ... todas essas questões.” Já a disciplina projeto de intervenção e pesquisa segundo ele :

(...) Ai o outro componente é o PIP, que a gente chama de projeto de intervenção e pesquisa. Tem pesquisa e tem intervenção. A pesquisa é para o aluno aprender a buscar saber usar bibliografia, pesquisar, ler e colocar, saber que tem que citar o outro quando você pega a fala do outro. Ai eles aprende já no primeiro ano a fazer tudo isso da pesquisa. E na intervenção no primeiro ano, por exemplo, eles fazem intervenção na própria escola. (...) Ai eles olham pra escola com o olhar crítico ai faz intervenção. (...) Aquilo vai pra uma banca , e a banca vai dizer se o projeto pode, se é viável ou não viável .Ai quando a banca aprova eles começam a fazer a intervenção na escola.(...)

No colégio CEBRIC segundo a diretora Maria José:

Projeto de intervenção e pesquisa. No primeiro semestre o aluno vai conhecer, ele vai optar por um projeto, ele escolhe um projeto . É um grupo de alunos , um time de alunos escolhem o projeto, ai eles vão estudar, pesquisar pra ver o que que é o projeto , qual a duração desse projeto, o que que a gente tá precisando com esse projeto. E a partir do segundo semestre a gente chama de “mão na massa”. A realmente eles vão intervir no espaço pra poder botar aquele projeto pra andar . (VELASCO, ENTREVISTA, 2017)

Com relação a essa disciplina foi dado um exemplo para uma intervenção que ocorreu em 2014 no CECA, e mudou uma atitude na escola até hoje. Alunos através da percepção que no refeitório desperdiçava-se comida pois, segundo o professor alunos argumentaram que, “- *isso acontece porque não é nós que colocamos a comida no prato quem coloca é a tia. E ela não sabe o tamanho da nossa fome. - Se a gente se conseguir servir eu acho que isso diminuiria*”(Ibid.). Logo a partir daquele dia os alunos propuseram se servir e fizeram uma campanha de conscientização para o não desperdício.

O professor Willman afirma que essas duas disciplinas citadas caminham juntas, conversam uma com a outra.

No segundo ano o projeto de vida vai para mais para o externo da escola e com uma intervenção também na escola. Por exemplo eles percebem... um exemplo de um projeto de intervenção do segundo ano que ele vai fazer intervenção no entorno da escola. Por quê os alunos da escola não tem uma relação de afinidade outras escola que é pública é perto aqui ? Ai eles vão visitar essa outra, ele vai visitar creche , ele vai trazer o entorno da escola para aqui. Então isso é muito bom. Com isso a gente tá desenvolvendo alunos protagonistas. Eles tomam atitude. Eles saem da escola para fazer pesquisa. Tudo isso com a orientação do professor. E no terceiro ano , eles sempre visam o mundo do trabalho. A intervenção é trazer palestrantes para ver

como é a profissão. Como é que funciona. Como é o dia a dia, como o do professor. Qualquer profissão eles trazem, para mostrar o leque de opções que tem pra fazer de trabalho. E o projeto de vida também é tudo ligado, ta tudo casadinho, sempre ligado a atender essa demanda do mundo profissional. (COSTA , ENTREVISTA, 2017)

Já a disciplinas estudos orientados, seria o momento onde o aluno acompanhado de qualquer professor, de qualquer área, teria tempo para realizar os seus estudos e trabalhos escolares no próprio espaço escolar. *“É o tempo que ele tem pra poder fazer os estudos dentro da escolas. Os estudos orientados é um espaço de aprender a aprender”*(Ibid.). Segundo ele o diferencial do CECA é a matriz curricular. A chave para o sucesso da escola é a abordagem de “trabalhar com o sócio emocional com a intencionalidade de desenvolver essas competências” Quando questionado sobre o modelo pedagógico ele afirma que todo ele vem do IAS. O trabalho do instituto é na capacitação dos professores e a disponibilização de material didático. Não há qualquer benefício em termos estruturais para as escolas, somente é importado a idealização pedagógica desse modelo. A escola a partir de 2017 inicia através de parceria com o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) o curso de Empreendedorismo onde o IAS entra com seu modelo pedagógico e o SEBRAE o modelo do empreendedor. Logo a partir desse ano torna-se uma escola com ensino técnico.

“É uma escola integral. Antigamente nós eramos escola de referência. Hoje esse nome ainda lá oficialmente, mas deve mudar pra escola de empreendedorismo que é uma escola integral e já está no mesmo molde que tá a do governo federal. Então quando tiver essa mudança toda, aqui já estará mudado” (COSTA , ENTREVISTA, 2017)

Sobre a reforma do ensino médio, o professor Willman coloca que a escola já está nos moldes da reforma do ensino médio proferida em lei em fevereiro desse ano (2017), não teria nada a mudar. Ou seja , comprova a afirmação feita no primeiro capítulo de que a reforma do ensino médio colocada em pela instância Federal por lei, já ocorria nos exatos moldes no Estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2013, quando iniciou a parceria do IAS com a SEEDUC implementando a solução educacional no CECA.

Com relação aos professores que ministram aulas no ensino médio integral na SEEDUC - RJ, são todos concursados, no regime estatutário, para trabalhar 16 horas semanais Porém o regime integral demanda mais tempo e os professores passam para o regime de 30 horas semanais com um acréscimo no salário de R\$ 1800,00 . Somente a título de comparação, um professor recém concursado, 16 horas semanais, no estado do Rio de Janeiro recebe em torno de R\$ 1180,00⁴³.

⁴³ Retirado de < <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=2475424>> Acessado em 28 de jul. de 2017.

3. APROXIMAÇÃO TEÓRICA ENTRE O CAMPO CULTURAL E O CAMPO EDUCACIONAL

Chego ao terceiro capítulo após toda uma retrospectiva dos dispositivos legais da área educacional nas instâncias apresentadas, a descrição detalhada dos agentes envolvidos assim como suas frentes de ação e modos de operacionalização no caso do IAS, tal qual como essas ações se concretizam na prática a partir das duas escolas estudadas. A partir de agora irei desenvolver a reflexão teórica acerca dos aspectos apresentados bem como o caminho e entendimento do porque da necessidade de trazer a gama de informações apresentadas até agora. As argumentações serão apoiadas nos conceitos dos autores escolhidos para a fundamentação teórica deste trabalho, e da mesma maneira serão usados trabalhos acadêmicos atuais como artigos apresentados em congressos e congêneres, publicações em revistas acadêmicas e dissertações que de alguma forma atravessam o tema desta monografia de maneira pertinente às reflexões que se desenvolverão daqui pra frente.

Segundo o autor Tomaz Tadeu da Silva, em seu trabalho *Bourdieu e a educação* de 1996, acerca dos conceitos de Pierre Bourdieu coloca que “O essencial na sociologia praticada por Bourdieu é o modo de pensar relacional e a forma de colocar as questões, e não tais ou quais resultados particulares, conceitos e teorias “destituídos das mesmas disposições científicas que os produziram” (SILVA, 1996, p. 231). Dessa maneira de pensar relacional e da forma como as questões são colocadas, irei basear meus argumentos atravessando os diferentes autores e suas fundamentações teóricas, afim de refletir a respeito do recorte desta monografia.

3.1 UMA QUESTÃO FREIREANA

Paulo freire em seu trabalho “Pedagogia do oprimido” desenvolve acepções sobre o campo educacional e sua capacidade emancipadora e libertadora. Sob a perspectiva não mais do educador como o detentor do conhecimento, fonte de sabedoria e o educando o ser vazio a espera do seu preenchimento pelo conhecimento a ser passado, mas numa perspectiva em que há a troca de conhecimento entre os indivíduos. Uma troca onde todos ocupam as posições educador – educando, em uma estrada do conhecimento em que o mesmo vai nos dois sentidos educador educando e educando educador. O aprendizado é mútuo e nunca num sentido só. Sendo assim Freire traz a concepção libertária de que a educação assim como a política devem ser construídas com a participação da população. Sendo de suma importância e indispensável a sua participação para a construção de políticas públicas não para ela e sim

com ela. O que de certa forma vai de contra a hegemonia política que atua não só no universo educacional como em outros também (FREIRE, 1987).

Em seu trabalho Freire desenvolve dois conceitos sobre a educação que aqui nos interessa apropriar, a educação dialógica e educação anti-dialógica. Em resumo a educação dialógica é aquela que promove o conhecimento no sentido de aprendizado mútuo como citado acima. Já a educação anti-dialógica é aquela que promove o conhecimento sob a perspectiva do educador ser superior e o aluno inferior. Nesse entendimento o conhecimento é como algo palpável que é passado de uma maneira única para indivíduos diferentes em uma ficção de sociedade igualitária, uma certa hegemonia que vai na contramão de uma pedagogia libertária do apreender conhecimento. Segundo Freire, uma educação que aliena e tem objetivos sórdidos.

Parece que de alguma forma a relação aluno professor, nas ações do IAS, tentam estabelecer essa relação dialógica colocada por Freire, onde o aprendizado seria mútuo nas duas vias entre professor e aluno, como afirmam o diretor Willmam do CECA e Coordenadora pedagógica Maria Angélica do CEBRIC, respectivamente:

[...]Olha só , no antigo que vai ficar ai até 2018, o professor ele tem 13 disciplinas.Você vê que relação esse professor tem com esse aluno que chega , tem uma hora de aula , duas no máximo por semana , daquele conteúdo e vai embora...não tem grandes interações com o aluno. Quando ...nessa nova mudança eu acho que o contato do professor vai ser maior com ele . Mesmo porque vai aumentar o número de horas na escola, vai ter uma progressão . então ele vai ter mais contato e vai conversar mais com a realidade do aluno. Não vai ter aquele currículo. E você também vai estudar aquilo que você gosta mais. Você tem aquela base e mas se você gosta mais de humanas você vai se aprofundar em humanas, se é nas linguagens você vai nas linguagens .[...] (COSTA, ENTREVISTA, 2017)

A dinâmica das aulas é diferente, você tem que problematizar , você tem uma presença pedagógica de fato. O professor ele é motivado né, a fazer o trabalho , a prática na sala de aula sempre com uma reflexão e ação daquela sua prática. E a gente tem o coordenador pedagógico, o CP, ele também auxilia isso , numa observação dessa aula pra depois junto com esse profissional traçar os pontos positivos e negativos, os desafios daquela aula ...como é que ele poderia melhorar aquela prática , que numa escola regular , em função da carga horária você não tem isso . Esse planejamento integrado, esse tempo maior na escola trouxe esse desafio e essa vontade. Você dá o feedback o tempo inteiro. Tanto pro aluno quanto para o professor. (CALABRIA, ENTREVISTA, 2017)

Contudo, como veremos adiante, essa relação entre professor e aluno de alguma maneira opera sob a lógica neoliberal, o que possibilita trazer aspectos que podemos

relacionar com a ideia de educação anti-dialógica conceituada por Freire, como por exemplo, a materialização do conhecimento em forma de material didático (apostilas) distribuído às escolas, trazendo uma ideia de uma educação que busca uma certa homogeneidade em uma realidade heterogênea. Outro exemplo que vai contra a concepção libertária de Freire, é a não construção da reforma do ensino médio com a participação popular. Não houve a construção de uma política pública com a população, e sim para ela.

3.2 BOURDIEU E A ESCOLA

Início minha reflexão com alguns conceitos do sociólogo Pierre Bourdieu como *habitus*, *capital cultural*, *capital econômico* e *espaço social*. A publicação nomeada *Capital Cultural, Escuela Y Espacio Social*, de 1998 compilado e traduzido para o espanhol por *Isabel Jimenez*, reúne ensaios, entrevistas e palestras do autor onde o mesmo desenvolve a sua visão social do mundo a partir de sua própria obra e de outros autores.

O conceito de *habitus*, segundo o autor se traduz em uma “intenção a ação”. É um conjunto de estilos de vida, de maneiras de pensar, agir, sentir e de gostos que determina a posição dos agentes sociais em uma determinada estrutura social. Seria o produto de condicionamentos sociais associados à condição correspondente de cada classe social, é uma conexão de semelhança a um conjunto de atividades ou bens de grupos sociais. Bourdieu coloca que o *habitus* é o princípio gerador e unificador se que traduz nas características intrínsecas e relacionais da posse de uma unidade de estilo de vida, um conjunto de escolhas e práticas. São também operadores de distinção, pois os costumes são diferentes mas também diferenciadores. Coloca em jogo princípios de diferenciação distintos ou de forma distinta usa os princípios comuns de diferenciação, ou distinção. O *habitus* se coloca como estrutura estruturada onde há os princípios geradores de práticas diferentes e diferenciadoras, como por exemplo um modo de viver de uma sociedade e seu modo de organização, e se coloca também como estrutura estruturante que seriam esquemas e princípios classificatórios, de distinção.

Estructuras estructuradas, principios generadores de practicas distintas y distintas —lo que el obrero come y sobre todo su manera de comerlo, el deporte que practica y su manera de practicarlo, sus opiniones políticas y su manera de expresarlas difieren sistemáticamente del consumo o de las actividades correspondientes del industrial—, estructuras estructuradas, los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos, diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar, etc. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero. (BOURDIEU, 1998, p.15)

O *habitus* é construído através dos processos de socialização. Encontra-se como um alicerce dos processos de distinção nas práticas sociais. São estruturas subjetivas de pensamento. De certa forma, é um sistema de formas de percepção da realidade, de pensamentos que estão disponíveis socialmente. Essas formas de pensamento “são produto e condição da posição social ocupada pelo agente” (PEREIRA, CATANI, 2002). Com relação ao agente ;

Mediante sua experiência cotidiana, com base em uma determinada posição social, o agente constrói determinadas configurações mentais que funcionam como princípios de avaliação e classificação das coisas do mundo. Suas práticas (preferências, gostos, estilos, linguagem, “vocação”, inclinações políticas) dão-se em conformidade com essas configurações mentais e com as disposições corporais a elas adequadas. (PEREIRA , CATANI, 2002)

Segundo Bourdieu (1998), *espaço social* é o lugar onde os agentes sociais se desenvolvem e atuam. O espaço social é construído de tal maneira que seus agentes são distribuídos em função de sua posição segundo princípios de diferenciação. Falar de espaço social é falar de *habitus de classe*. Pois é no espaço social em que diferentes práticas de distintas classes sociais se encontram. De acordo com o autor, o *espaço social* é um espaço de diferenças aonde os agentes sociais tem que construir-se. Em seu trabalho “*A Distinção - Crítica Social do Julgamento*”, é colocado que o espaço social (global) é estruturado em dois eixos em que, um aponta que o definidor das diferenças interclasses é o volume principalmente do capital econômico e do capital cultural, e o outro eixo é a estrutura e composição relativa desse capital, se prevalece o capital econômico ou se prevalece capital cultural. (BOURDIEU 2007, p.107-114). Segundo sua publicação *O poder simbólico* de 1989, espaço social é entendido como um campo de disputas, um espaço de relação de forças, onde seus atores através da elaboração de estratégias, mantém ou alçam melhorar sua posição social. Essas estratégias se relacionam diretamente com os diferentes tipos de capital, onde os mesmos estruturam as relações de interação no espaço social. Para o autor existem diferentes formas de capital : Capital Social, Capital Simbólico, Capital Econômico e Capital Cultural.

Segundo o autor, de forma sucinta, o *Capital social* é [...] “*um conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão vinculados a um grupo, por sua vez constituído por um conjunto de agentes que não só são dotados de propriedades comuns, mas também são unidos por relações permanentes e úteis*” (BOURDIEU, 1980, p.67) Úteis nesse sentido é colocado em relação ao próprio grupo. Ou seja, capital social é o conjunto de relações sociais que dispõe um indivíduo ou um grupo. Prover este tipo de capital, implica nas relações sociais como sua vinculação às suas próprias instaurações e manuntenções. O *Capital simbólico* consiste em um conjunto de rituais, de práticas sociais relacionadas com o reconhecimento

coletivo e honra de indivíduos ou grupos segundo suas posições na estrutura social. *Capital econômico* está relacionado com as riquezas e ou bens materiais adquiridos por um determinado indivíduo e ou grupo. E o *capital cultural*, segundo o autor, é o conjunto de valores e normas adquiridos no seio familiar e reproduzidos na educação, na forma de conhecimento gerais, livros, diplomas, títulos e etc. Segundo o autor *capital cultural* e seu conceito explica como numa sociedade dividida em classes, a cultura torna-se uma espécie “moeda de troca”, onde as classes dominantes a utilizam afim de acentuar as diferenças sociais existentes, transformando-se em um instrumento de dominação de forte carga simbólica. Bourdieu coloca que o *capital cultural* pode existir sobre três formas: *no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado*.

No estado incorporado, o capital cultural “em seu estado fundamental, está *ligado ao corpo* e pressupõe sua *incorporação*. Como por exemplo posturas e expressões corporais adquiridas. A acumulação de capital cultural exige uma *incorporação* que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, *custa tempo* que deve ser investido *pessoalmente* pelo investidor” (BOURDIEU, 1979, p.72). Segundo o autor esse capital que é “pessoal” não pode ser instantaneamente diferentemente do dinheiro ou um título de propriedade por exemplo. No estado objetivado, o capital cultural, “detém um certo número de propriedades que se definem apenas em sua relação com o capital cultural em sua forma incorporada. O capital cultural objetivado em suportes materiais, tais como escritos, pinturas, monumentos etc., é transmissível em sua materialidade” (Ibid, p.73). Logo é colocado que um “bem cultural” pode ser objeto de uma apropriação material considerando o capital econômico e uma apropriação simbólica que tem como pressuposto o capital cultural.

É preciso não esquecer, todavia, que ele só existe e subsiste como capital ativo e atuante, de forma material e simbólica, na condição de ser apropriado pelos agentes e utilizado como arma e objeto das lutas que se travam nos campos da produção cultural (campo artístico, científico, etc.) e, para além desses, no campo das classes sociais, onde os agentes obtêm benefícios proporcionais ao domínio que possuem desse capital objetivado, portanto, na medida de seu capital incorporado. (BOURDIEU, 1979, P.75)

Já no estado institucionalizado, o *capital cultural* objetivado materialmente como um diploma por exemplo, é representado sob a forma de título escolar. Esse capital institucionalizado, de alguma forma outorga ou estabelece parâmetros ou taxas de convertibilidade do capital cultural em relação ao capital econômico.

Produto da conversão de capital econômico em capital cultural, ele estabelece o valor, no plano do capital cultural, do detentor de determinado diploma em relação

aos outros detentores de diplomas e, inseparavelmente, o valor em dinheiro pelo qual pode ser trocado no mercado de trabalho - o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido (BOURDIEU, 1979, P.79)

O autor coloca também que os benefícios materiais e simbólicos que um certificado como um diploma pode trazer dependeriam de sua “raridade”. Ou seja, investimentos em forma de tempo de estudo e ou esforços, podem se encontrar menos rentáveis do que se havia previsto no momento de sua realização, com a mutação da taxa de convertibilidade entre capital escolar e econômico. “As estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital.” (Ibid, P.79)

Trouxe esses conceitos de Pierre Bourdieu para relacionarmos com o objeto de estudo desta monografia. A luz dos conceitos apresentados pode-se pensar da seguinte forma: como as parcerias público privadas se estabelecem ou são estabelecidas através das noções de capital econômico, social, simbólico e cultural.

O IAS é uma instituição que dentro do campo educacional, reúne agentes que de alguma maneira detém um certo capital econômico devido às questões financeiras e materiais que os mesmos tem disponíveis. Como também desenvolveram ao longo dos anos de sua atuação um determinado capital social, pois suas ações na área educacional agregam esse tipo de capital a imagem dos agentes. Com relação ao capital simbólico, o próprio nome do instituto já traz uma certa acumulação simbólica, pois bebe de toda significância que o nome do piloto de fórmula 1 Ayrton Senna tem agregado. O IAS seria uma síntese social que interfere no campo educacional.

Dentro do conceito de *habitus* é interessante refletir como os processos e conceitos pedagógicos desenvolvidos pelas “soluções educacionais” apresentadas pelo IAS se tornam práticas rotineiras e cotidianas. Ao passo que as ações desenvolvidas pelo instituto construíram-se e constituíram-se em programas educacionais na secretarias de educação, principalmente na SEEDUC - RJ , através das parcerias e posteriormente vindo a se tornar políticas públicas de educação tendo seus conceitos e fundamentos incorporados aos textos das leis. Observa-se a incorporação dessa determinada prática na rotina das escolas, tornando-se algo habitual. É interessante analisar esse aspecto pois, o capital econômico e social principalmente das empresas que o IAS gerência, conseguiu de alguma forma se transformar em capital cultural particularmente no estado incorporado, pois ocorre a incorporação de práticas rotineiras não só nas escolas mas também nos próprios órgãos gestores estaduais, e no

estado objetivado, pois há a materialização desse capital cultural em forma de material didático, apostilas e caderno de orientações. De alguma maneira os agentes que fazem parte da rede de parceria do IAS, que transformam o capital cultural através do capital econômico, acabam conseqüentemente influenciando no *habitus*, que é mudado por esse capital. Aponto isso pois como afirmado pelos gestores das escolas abordadas nas entrevistas, o instituto não traz somente a metodologia e material didático mas trabalha também na formação dos professores como afirmado pela Maria José diretora do CEBRIC, “*O instituto só trabalha com a gente através de formação e apresentando os materiais*” (VELASCO, M.J.L., 2017). A diretora apresenta que o IAS tem um trabalho de capacitação de professores e de formação de capacitadores de sua metodologia na SEEDUC – RJ, afim de propagar suas concepções. Ou seja, o capital cultural transformado do capital econômico, encontra-se também em seu estado institucionalizado pois tornou-se parâmetro a ser seguido nas ações dos agentes do Estado, sobretudo às suas concepções, como as competências socioemocionais se tornaram “valores” e “princípios”, já que de alguma forma influenciam na transformação do aprendizado, do apreendido, em uma forma de valoração do mundo do trabalho ao qual o estudante irá se inserir. Logo os valores da instituição acabam por tensionar o capital cultural dos valores da educação pública e também da distinção entre as modalidades diferentes de ensino existente nas escolas, pois influenciam no volume do capital cultural que o diploma irá deter. Pode observar este fato quando por exemplos o CECA e o CEBRIC, terão a formação de empreendedorismo instituída a partir desse ano de 2017, que já os distinguem de outras escolas as quais ocorrem outras formações profissionais.

É pertinente pensar que de algum modo, no caso as ações educacionais do IAS, o agentes (empresas) que compõem a agência instituem qual o tipo de capital determinará o campo educacional, neste caso o capital econômico. A partir dessa perspectiva pode-se pensar que o capital econômico irá influenciar em como os indivíduos (alunas e alunos das escolas), que incorporaram novas práticas em seu *hábitus*, irão supor o seu futuro, pois esse capital acaba por demonstrar e delimitar um leque de possíveis futuros para esses indivíduos. Contudo, há de ressaltar, que a determinação do campo educacional pelo capital econômico, não leva em consideração o capital cultural individual de cada aluna e aluno, uma vez que esses sujeitos são provenientes de lugares sociais distintos, logo detém diferentes volumes de capital cultural. Se a densidade desse capital difere de cada sujeito, logo o volume de capital educacional que mesmos poderão apreender ou incorporar serão diferentes, assim como aponta Bourdieu "O rendimento escolar da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família" (BOURDIEU. 1998. p. 74). Ocorre uma normatização

das possibilidades de futuros que não considera as classes sociais das quais os sujeitos são oriundos.

Trago a luz da reflexão um outro conceito o de “violência simbólica”, de Pierre Bourdieu elaborado juntamente com Jean Claude Passeron em seu trabalho *A Reprodução - Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Segundo os autores, “*Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força.*” (BOURDIEU; PASSERON, p.19) e “*Toda ação pedagógica (AP) é objetivamente uma violência simbólica enquanto imposição, por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural*” (Ibid. p.20). Aqui há um duplo sentido da palavra arbitrário, entende-se poder arbitrário pois provém de um árbitro, onde arbitrariedade é colocada no sentido de ser a cultura dominante apresentada como cultura geral, e o outro sentido onde arbitrário cultural pode ser entendido como uma ocorrência de maneira aleatória. No ponto de vista dos autores a ação pedagógica é uma forma de violência simbólica, pois reproduz as convenções e significações da cultura dominante, que acaba por instituir um certo modelo de socialização que corrobora para a manutenção da estrutura das relações de poder vigente tal qual a sua reprodução. Ao relacionar esses conceitos com o estudo de caso deste trabalho, a “violência simbólica” pode ser associada com o fato de que as ações que IAS agencia de alguma maneira reproduzem as estruturas de relação de poder, a partir do momento que o capital econômico se torna determinante no campo educacional, e também porque um dos principais focos dessas ações é a preparação do jovem para o mundo do trabalho.

3.3 A RAZÃO NEOLIBERAL COMO PARÂMETRO POSSÍVEL DE CONSTRUÇÃO DOS PROJETOS DO IAS

Coloco a definição do que seria neoliberalismo segundo os autores Pierre Dardot e Christian Laval em seu livro, *A nova Razão do mundo – Ensaio sobre a sociedade neoliberal*, que trazem algumas definições e apontamentos sobre o neoliberalismo na sociedade contemporânea. “O neoliberalismo pode ser definido como o conjunto de discursos, práticas e dispositivos que determinam um novo modo de governo dos homens segundo o princípio universal da concorrência” (DARDOT;LAVAL, 2016, p.17)

Segundo os autores, de modo sucinto, o neoliberalismo não é uma ideologia e nem é uma economia política, mas é uma racionalidade. Racionalidade que atravessa de fato toda a

sociedade, e portanto estrutura a forma como os governantes atuam e também como os governados se colocam na mesma. Segundo os autores é algo que toma a própria subjetividade contemporânea. O neoliberalismo não se reduz a uma política econômica e cultural, ele seria uma racionalidade de políticas globais que transforma o Estado, as relações culturais e interpessoais. É um sistema de normas, uma lógica normativa universal, que se divide em dois: de um lado a norma transversal difusa da concorrência universal, e de outro lado, a imposição do modelo de empresa. Seria a instauração de políticas deliberadas de criação de situações de mercado e modelos de concorrência.

Na realidade essas novas formas políticas exigem uma mudança muito maior do que uma simples restauração do “puro” capitalismo de antigamente e do liberalismo tradicional. Elas têm como principal característica o fato de alterar radicalmente o modo de exercício do poder governamental, assim como referências doutrinárias no contexto de uma mudança das regras de funcionamento do capitalismo. Revelam uma subordinação a certo tipo de racionalidade política e social articulada à globalização e à financeirização do capitalismo. (DARDOT;LAVAL, 2016, p.190)

Para os autores de outra maneira, o neoliberalismo é a racionalidade do capital estendida a outras esferas sociais. Ou seja, ele se destaca da produção econômica, da produção de bens pelo vetor de políticas Estaduais, e se estende a todas as outras esferas da sociedade, buscando muda-la no sentido dessa lógica normativa. O neoliberalismo não seria a expansão do mercado em detrimento do Estado, ou seja, uma redução do Estado, simplesmente o estado sairia de cena para o liberalismo agir. A situação é apresentada como mais delicada e complexa do que parece, na verdade é o próprio estado que se transforma, por meio das normas, em um neoliberalismo. Dardot e Laval apontam o uso de um termo em inglês o *corporate governance*, que seria o Estado gestor ou o Estado administrador, ele funcionaria como uma empresa. Ele deixa de elevar em consideração os anseios da população, das pessoas que colocaram os gestores ali num estado democrático. Age como se fosse uma empresa, desativa e mata a cidadania colocam os autores. Um dos sintomas dessa nova situação do Estado gerenciador se funda num princípio que não segue demandas do povo, mas sim demandas empresariais. Ou seja, temos um estado a serviço da empresa que faz da competitividade um princípio constitucional.

Há concepções dos estudos de Foucault, que Dardot e Laval utilizam como “racionalidade política” e “governmentabilidade”. Onde a primeira “de um plano de análise possível-o da ‘razão governamental’, isto é, dos tipos de racionalidade que são empregados nos procedimentos pelos quais se dirige, através de uma administração de Estado, a conduta dos homens” (FOUCAULT, 2004 apud DARDOT;LAVAL, 2016, p.17). Logo “Uma racionalidade política é, nesse sentido, uma racionalidade ‘governamental’”(Ibidem). Segundo

os autores o termo “governmentabilidade” foi introduzido por Foucault através da idéia do “governo” não como instituição mas sim como atividade, para precisamente significar as múltiplas formas de “governar” indivíduos, “conduzir sua conduta” “pela qual homens, que podem ou não pertencer a um governo, buscam conduzir a conduta de outros homens, isto é, governa-los” (Ibidem, p.18).

Para os autores existem pontos cruciais, aspectos e ou traços para definir o neoliberalismo, dentre eles alguns aspectos da pós democracia neoliberal. O primeiro ponto interessante de identificar é um traço histórico que é um sedimento pra esse neoliberalismo, a natureza profundamente antidemocrática desde quando foi instaurado já nos anos 30. Os primeiros neoliberais são pessoas que tem medo das massas, colocam os autores. Na verdade essa é uma paranoia que permanece desde o liberalismo. Dentro do mesmo e seu conhecido medo da tirania das maiorias, são destacados os dois autores seguintes. Um autor conservador usado por Dardot e Laval é o *José Ortega Y Gasset*, que considera que as massas são uma ameaça porque elas oferecem a oportunidade ao povo de interferir na ordem natural e cultural das coisas, em especial do mercado. Também é comentado o autor *Friedrich Hayek*, pra quem a ordem espontânea do mercado é fruto de uma lenta seleção histórica das formas e dos costumes, e corre o risco a todo o momento ser destruída pela intervenção brutal e destruidora das massas por meio do voto. Para *Hayek* a doutrina da soberania do povo só pode levar ao totalitarismo. Em sua concepção ela pode levar ao governo um reconhecimento de um direito de intervir de forma limitada nas atividades da coletividade pelas maiorias eleitorais e o valor supremo é a liberdade individual. É uma faculdade deixada aos indivíduos para se criar por eles mesmos o domínio numa área protegida, ou seja, manter a sua propriedade e não a liberdade política. A conclusão, para os neoliberais desse tipo, é que o povo não pode intervir na economia. A economia teria de ser uma lei suprema que não pode ser desobedecida, como se fosse uma cláusula pétria da nossa constituição, que não pode ser modificada pelo voto. Segundo Dardot e Laval há uma nova concepção de mercado:

Contudo o mercado não é mais o “ambiente” natural no qual as mercadorias circulam livremente. Não é um “meio” dado de uma vez por todas, regido por leis naturais, governado por um princípio misterioso do equilíbrio. É um processo regulado que utiliza motivações psicológicas e competências específicas. É um processo menos autoregulador (isto é que conduz ao equilíbrio perfeito) do que autocriador, capaz de se autogerar no tempo. E se não necessita de poderes reguladores externos, é porque tem sua própria dinâmica. Uma vez instaurado poderia prosseguir em perfeito movimento perpétuo, auto propulsivo, se não fosse desacelerado ou pervertido por entraves éticos e estatais que constituem atritos nocivos.

O mercado é concebido, portanto, como um processo de autoformação do sujeito econômico, um processo subjetivo autoeducador e altodisciplinador, pelo qual o

indivíduo aprende a se conduzir. O processo de mercado constrói seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*. (DARDOT; LAVAL, 2016, p.350)

O segundo traço é a concessão de uma superioridade normativa absoluta a economia com relação a qualquer escolha coletiva expressa pelas urnas. Ou seja, podem votar, esquerda, direita, centro, o que importa é que as regras econômicas não mudem. Não é somente a soberania nacional que é limitada pela globalização, mas é a própria atividade política enquanto área de confrontação de opiniões e de escolha dos fins. A atividade é anulada pela supremacia da norma econômica. E se essa lei econômica é superior a todos, então o estado é apenas um executor dessas regras, apenas obedece o que está escrito. E o povo tem que se adaptar. Essas seriam limitações sistêmicas.

O terceiro traço tem haver com a modificação das relações entre os governantes e governados. É colocado que a democracia liberal pressupõe uma certa proeminência do direito público sobre o direito privado, pelo menos uma separação das esferas. É dito que Hegel havia claramente percebido este fato e Marx era um grande crítico disso, afirmava que vivíamos em dois universos diferentes, o universo ideal da cidadania e o mundo profano e prosaico da realidade econômica. Para Marx cada indivíduo é cindido entre o cidadão e o indivíduo privado. Segundo Laval e Dardot havia uma alienação. Então a ideia era como sair dessa alienação. Seria pela socialização dos meios de produção e democratização dos mesmos, que é o contrário do neoliberalismo. Com a existência dessa democracia existiria uma relação do cidadão para com o bem público, teria a oportunidade real de participar das decisões do que seria bom para a coletividade. Mas com o neoliberalismo simplesmente tudo se privatizaria.

O quarto traço é a metamorfose da empresa em um modelo de ação política em função do poder político. Há a necessidade de refletir acerca dessa mistura, dessa hibridação do direito público e direito privado, esfera pública ou esfera privada. É apontado que no Brasil questões como corrupção e lobby seriam a expressão dessa fusão crescente entre estado e empresa, como por exemplo as multinacionais.

Outro apontamento de Dardot e Laval é que estamos vivendo uma despolitização da política e uma economização da política. São na verdade escolhas determinadas pela economia, são limitações técnicas, e é a isto que se está resumindo a política hoje em dia. Não escolhemos presidentes, prefeitos, deputados e etc, nós escolhemos gerentes e administradores. Os autores concluem que o neoliberalismo é uma crise da governabilidade, não só da governabilidade institucional, mas da governabilidade de si. E é dentro desse contexto que ocorre a fabricação do sujeito neoliberal. O sujeito é uma subjetividade que pode

ser construída em função de dispositivos (escolas e empresas por exemplo). Dentro dessa lógica o sujeito é constantemente pressionado para a alta performance, para ir além de si mesmo.

Trazendo os conceitos e interpretações de *Dardot e Laval* para o estudo de caso desta monografia e a partir do pressuposto de que o neoliberalismo é uma racionalidade, percebe-se que a parceria do IAS com a SEEDUC - RJ minimamente se encaixa nos aspectos de alguns traços, apontados pelos autores, onde o neoliberalismo se sedimenta. Se levarmos em consideração os artigos abordados neste capítulo com relação às competências socioemocionais, as colocações de que as práticas exercidas pela parceria enaltecem o conceito de capital humano, as empresas (agentes) agenciadas pelo IAS, órgãos internacionais como a OCDE que compõe os fundamentos das parcerias, as ações de capacitação de professores, criação de capacitadores na secretaria de educação e a conversão de um programa de um programa educacional através de uma parceria-público privada em uma política pública (em leis e decretos), averigua-se que elas em algum grau operam sob a forma de uma racionalidade. Racionalidade essa, que em seu percurso almejou e conseguiu ser incorporada ao discurso Estatal. Está presente inclusive quando o discurso das ações visa formar um indivíduo “empreendedor de si mesmo”, que tenha “autocontrole”:

A novidade do governo empresarial reside no caráter geral transversal e sistemático do modo de direção baseado na responsabilidade individual e no autocontrole. A responsabilidade não é considerada uma faculdade adquirida de uma vez por todas, mas vista como resultado de uma interiorização de coerções. O indivíduo deve governar se a partir de dentro por uma racionalização técnica de sua relação consigo mesmo. Ser "empreendedor de si mesmo" significa conseguir ser o instrumento ótimo de seu próprio sucesso social e profissional. (DARDOT;LAVAL, 2016, p.350)

3.4 O CAPITAL HUMANO VELADO

Trago de maneira breve um reflexão sobre o conceito de capital humano. Segundo Gaudêncio Frigotto a noção de capital humano se firmou na literatura econômica na década de 1950 e mais tarde, nas décadas de 1960 e 1970, no campo educacional. “Trata-se de uma noção que os intelectuais da burguesia mundial produziram para explicar o fenômeno da desigualdade entre as nações e entre indivíduos ou grupos sociais” (FRIGOTTO, 2006. p.45). O conceito foi criado pelo economista Theodoro Schultz, com a justificativa de que os conceitos a época usados para avaliar capital e trabalho, não se adequavam para elucidar o aditamento que ocorria na produção. Segundo Frigotto, Schultz sinaliza a percepção de que

nos Estados Unidos muitas pessoas estariam investindo fortemente em si mesmas, e que estes investimentos “tinham significativa influência sobre o crescimento econômico, que o investimento básico em si mesmas era um ‘capital humano’ e que aquilo que constituía basicamente este capital era o investimento na educação” (Ibid.p.46). Baseando-se nessas observações Schultz elaborou o trabalho *Capital Humano*, em 1973, que lhe rendeu o prêmio nobel de economia no ano de 1979. *Capital Humano* é “entendido como o estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações” (FRIGOTTO, 2012, P.4). Podendo ser definido também “como o montante de investimento que uma nação ou indivíduos fazem na expectativa de retornos adicionais futuros” (FRIGOTTO, 2006. p.46).

A época, a tese de schultz tornou-se senso comum, de que a solução para diminuir a desigualdade entre indivíduos, grupos sociais ou nações seria através do investimento em educação, onde teria-se retorno igual ou maior que outros investimentos de produção. Era uma visão que integra a escola ao mundo do trabalho.

É sob a égide da teoria do capital humano que se traçam planos, diretrizes e estratégias educacionais, especialmente para os países de capitalismo dependente, e se afirma a ideia de que a ascensão e mobilidade social têm um caminho garantido via escolaridade, mediante empregos bem remunerados. Vale ressaltar que não se trata de um truque ou armadilha dos intelectuais orgânicos da classe capitalista contra os trabalhadores. Pelo contrário, trata-se de moldar os sistemas educacionais de acordo com seus interesses de classe. (FRIGOTTO, 2012, P.4-5)

Contudo, essa teoria entende o sentido do capital como uma coisa e não como uma relação social historicamente construída. Ela não esclarece os fundamentos que produzem as desigualdade que seriam “a propriedade privada dos meios e instrumentos de produção pela burguesia ou classe capitalista e a compra, numa relação desigual, da única mercadoria que os trabalhadores possuem (..) – a venda de sua força de trabalho” (FRIGOTTO, 2006).

Tudo o que eu te falei até agora isso foi até 2016. E o que é que acontece em 2017, é que a secretaria de educação já transformou as escolas no mesmo molde que o governo federal tá propondo. Então dentro desse eixo aqui o socioemocional, eles acrescentaram mais uma matéria no componente que é empreendedorismo. Então essa escola tá naquele grupo de escola, como se fosse técnica, do empreendedor. E aí o IAS entra com toda essa parte aqui: o empreendedorismo é o SEBRAE e toda essa parte sócio emocional é o IAS que não só nessa escola mas nas 34 do Estado, são 34. E essa é a única dessa região. Só que para desenvolver esse projeto a gente vai sair na dianteira porque pra você ser um empreendedor...quando fala empreendedor as pessoas lembram logo do mundo do trabalho mas pode ser empreendedor da tua vida né. Então isso é o protagonista, o empreendedor é o protagonista. Ele tem toda essa base aqui já formada pela escola desde 2013. Então a gente vai levar isso com muita facilidade. E o IAS ele.. não sei como é que tá aí definido com a secretaria, mas eu acho que provavelmente eles devem abraçar isso aí nessas outras escolas. (COSTA, ENTREVISTA, 2017)

Trago com esse conceito pois, através da leitura dos diversos discursos presentes nos materiais do IAS e o desenvolvimento da reflexão sob os conceitos de Bourdieu, principalmente a partir do apontado que o campo educacional é determinado pelo capital econômico, e também como as possibilidades de futuro dos sujeitos são apresentadas por esse capital, em alguma dimensão, de forma velada ou abstrusa, no discurso das “soluções educacionais” encontramos aspectos que partilham questões da lógica do capital humano como os termos “protagonismo juvenil”, “jovem empreendedor” ou “preparar o jovem para os desafios do século 21”. Ocorre um investimento no capital humano não explicitado. Segundo Frigotto, ocorre o rejuvenescimento da teoria do capital humano em processos educativos atuais.

A noção de capital humano orienta processos educativos antagônicos à visão da educação básica unitária pelo fato da mesma se orientar por uma concepção de sociedade na qual ignora as relações desiguais de poder, uma concepção de ser humano reduzida ao indivíduo racional que só depende dele as escolhas que faz independente do da classe ou grupo social a que pertence e, uma redução da concepção de educação e conhecimento pelo fato dos mesmos não estarem referidos ao desenvolvimento de todas as dimensões da vida humana e vinculados às necessidades humanas, mas à esfera unidimensional das necessidades do mercado e do lucro. (FRIGOTTO, 2012, P.5)

Segundo Frigotto, atualmente o capital já não mais necessita de todos, logo não há mais espaço para a “estabilidade do trabalhador”. “Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita.” (ibidem, 2012, p. 8-9). A partir dessa contextura de relações sociais e relações de produção baseadas no conceito de capital humano, que emergem noções de sociedade como a *pedagogia das competências*.

Competência e pedagogia das competências. Cabe de imediato distinguir o termo competência no seu sentido dicionarizado, do significado que assume na pedagogia das competências no contexto do capitalismo tardio. No primeiro caso e de forma abstrata, trata-se de executar uma tarefa, serviço ou atividade e cujo resultado seja o desejado e previsível. Nada pois, a opor, a largo feito de forma competente. Todavia, a pedagogia das competências deriva de relações sociais concretas de ultra individualismo, de desmonte dos direitos sociais e coletivos e de políticas universais. Não se refere à educação integral e unitária e nem ao direito ao trabalho, mesmo que seja sob a forma de trabalho explorado, emprego. Vincula-se a uma visão mercantil e ao trabalho flexível, instável e precário. Trata-se do trabalhador buscar as competências que o mercado exige e adaptar-se a elas a qualquer preço ou, então, deixar o lugar para outrem e sem ou ao menor custos para o empregador. (Ibid. P. 10)

Ainda é disposto que para o sucesso desta pedagogia implicaria, também, no desmonte da organização sindical assim como conjurar uma negociação direta do trabalhador para com o empregador.

3.5. ESTUDOS DAS COMPETÊNCIAS SOCIOEMOCIONAIS

Como demonstrado no capítulo 2, o IAS em parceria com seus agentes e com agências internacionais, produzem um grande volume de material acerca do tema das competências socioemocionais. Material esse que tem um cunho de averiguação das operacionalizações dos fundamentos e práticas das competências apresentadas. Porém que em sua maioria as positivam ou legitimam a manutenção de sua aplicabilidade. Compete agora trazer a reflexão dessas competências sob um outro olhar. Irei apresentar alguns autores com trabalhos recentes como artigos científicos de congressos e/ou revistas e seus respectivos apontamentos sobre o tema.

De início trago o trabalho *“Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais”*, das autoras Elma Júlia Gonçalves de Carvalho⁴⁴ e Jane Eire Rigoldi Santos⁴⁵, onde são elaboradas reflexões acerca das políticas citadas no título afim de indagar a ênfase e a conveniência que é dada às competências. As autoras partem da consideração de que políticas externas “tornaram-se instrumentos socialmente aceitos, sinônimos de qualidade educacional.” (CARVALHO; SANTOS, 2016, p.2). São analisados dois instrumentos agenciados pelo IAS, o Prova Brasil e o SENNA (*Avaliação Social e Emocional ou Não Cognitiva no Âmbito Nacional*, citado no capítulo 2). O primeiro busca analisar as competências básicas, e o segundo as socioemocionais. Com relação ao SENNA as autoras colocam:

De nosso ponto de vista, a nova proposta, cujo objetivo é avaliar atributos relacionados ao caráter e à personalidade, é bastante questionável, pois, além de buscar mensurar algo subjetivo, não parece capaz de diagnósticos consistentes. É questionável, ainda, por apontar para a “criação em escala planetária” de “programas cuidadosamente estruturados” (DELORS, 1998, p. 244) que, adaptados às exigências do capital flexível, procuram relacionar traços da personalidade e crescimento econômico e atuar sobre a subjetividade humana. (CARVALHO E SANTOS, 2016, p.9)

É destacado o papel de influência da OCDE no direcionamento e avaliação de estudos das competências socioemocionais. Aponta-se também o termo de cooperação assinado entre o IAS e a Capes para desenvolver estudos sobre o tema, culminando na criação de um programa de formação de pesquisadores e professores acerca do tema. Devido a medidas como esta, é colocado que o Estado brasileiro procura estimular e propalar a noção de trabalho e avaliação dessas competências sendo constituintes do currículo escolar.

De nossa perspectiva, com essa nova lógica avaliativa, almeja-se formar um sujeito que saiba mobilizar comportamentos, valores e atitudes nos quadrantes da sociedade global, seja como trabalhador flexível, multifuncional, empreendedor e

⁴⁴ Professora da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

⁴⁵ Professora da Rede Municipal de Cianorte. Mestre em Educação pela UEM

competitivo, seja como alguém capaz de lidar com o desemprego e o subemprego diante da instabilidade no mundo do trabalho, seja ainda como um cidadão ativo, responsável, colaborativo ou altruísta, como parte constituinte da proposta de uma nova sociabilidade (MARTINS, 2009).

Nesse discurso, é possível perceber que as proposições sinalizam, por um lado, para a formação de um indivíduo essencialmente econômico e privado e, por outro, para a constituição de um modelo de cidadão com flexibilidade social; de um sujeito proativo, com três preocupações essenciais: a família; a comunidade e o meio ambiente; de um sujeito que ainda teria como valor moral o individualismo possessivo¹⁰, mas que, em determinadas situações emergenciais, seria capaz de sobrepujá-lo para o exercício da responsabilidade social (MARTINS, 2009). Esse indivíduo seria, portanto, capaz de reforçar os valores democráticos e a vida coletiva, de manter a coesão social e de fortalecer o crescimento econômico (LAVAL, 2004). (CARVALHO E SANTOS, 2016, P.11)

As autoras chegam a conclusão que os princípios formativos do SENNA condizem com “necessidades de manutenção da coesão social em um contexto marcado pela violência crescente” (Ibid,P.12). Violência aqui associada ao “aumento da criminalidade, do desemprego, do comércio ilícito, do terrorismo, do consumo de drogas, da miserabilidade e do fluxo de imigração mundial, dentre outros(...)” (Ibid.). Com relação ao modelo avaliativo criado pelo SENNA coloca-se que “suas dimensões contemplam comportamentos essenciais para o mundo do trabalho” (Ibid,p.13).

Outro artigo nomeado “*Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame*” de Rodrigo Saballa de Carvalho e Roberto Rafael Dias da Silva, tem por objetivo “problematizar a difusão de um modelo contemporâneo de currículo socioemocional que toma os estudantes como capital humano a ser investido” (CARVALHO; SILVA, 2017, p.173). Foi objeto de análise o currículo implementado no Estado do Rio de Janeiro. São trazidos para a discussão dois aspectos: as racionalidades governamentais que operam na implementação do currículo, e os sentidos de conhecimento escolar e formação humana engendrados na trama discursiva curricular.

Na reflexão dos autores em examinar os regimes de implementação das políticas curriculares, constata-se que há a “proliferação de uma nova gramática formativa” (NASCIMENTO, 2013 apud, CARVALHO; SILVA, 2017, p.175), dentre alguns termos as estão as competências socioemocionais e habilidades do século 21. Os autores através da articulação entre escola e neoliberalismo, fazem a avaliação do currículo escolar colocado em prática no Estado do Rio de Janeiro através do IAS. É trazida a noção de redes políticas do sociólogo *Stephen J. Ball*, onde:

[...]redes políticas “[...] são um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos”. (BALL, 2014, p. 29). A rede passa a funcionar como um operador analítico para a compreensão da tessitura política de nosso tempo, na qual agentes públicos e privados se entrelaçam na efetivação das

intencionalidades compartilhadas para pensar as questões sociais e suas possíveis soluções. Em tais condições, um conjunto de novos atores políticos adquire centralidade no direcionamento dos discursos da política, seja por meio de novas articulações, seja através da validação de novos argumentos e comunidades produtoras de sentidos.(BALL, 2014 apud, CARVALHO; SILVA, 2017, p.183)

Para os autores a noção de rede é relevante para descrever como se dão as novas formas de governança que estão agindo. Assim o artigo analisa o material disponível do IAS acerca das *competências socioemocionais e solução educacional* e da mesma maneira que o artigo anterior também analisa o SENNA. A respeito deste através e da idéia de governança por um *Estado em rede* os autores concluem que:

Considerando que tais estratégias interventivas são mobilizadas no âmbito de um Estado em rede, bem como pela sua intencionalidade dirigida aos investimentos econômicos e à personalização dos percursos formativos, constatamos que as racionalidades políticas orientadoras da escolarização contemporânea são deslocadas para o âmbito dos indivíduos. Esse deslocamento da racionalidade interventiva, mais do que enunciar uma predominância do neoliberalismo enquanto grade de inteligibilidade, supõe um uso econômico para a constituição subjetiva dos indivíduos. (CARVALHO; SILVA, 2017, p.187)

Agrego mais um artigo que aborda o SENNA, nomeado *O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: Explicitando controvérsias e argumentos* de Ana Luíza Bustamante Smolka, Adriana Lia Friszman de Laplane, Lavinia Lopes Salomão Magiolino e Débora Dainez. Porém neste artigo ocorre uma abordagem diferente do anterior. São indagados aspectos a respeito da questão da personalidade com relação ao desenvolvimento e aprendizagem humana, pois é necessário para “compreender de que forma os equipamentos sociais que colaboram para formar as novas gerações podem intervir e ser melhor sucedidos na concretização de seus objetivos e na consecução das suas metas.” (SMOLKA, et al, 2015, p. 221) É apontado que modelo teórico *Big Five* é adotado como sustentador da proposta de avaliação das competências socioemocionais (este modelo seriam as dimensões apresentadas na Figura 5, do cap 2, na página 56). Com relação a se tornar política pública, as autoras se posicionam contra a adoção e implementação da proposta do sistema avaliativo.

Separar, para fins de mensuração, os aspectos socioemocionais dos aspectos cognitivos, isolando habilidades e traços de personalidade pré-definidos a partir de um construto tão questionado, tende a congelar e tipificar comportamentos, estabelecendo correlações que, mais uma vez, simplificam a complexidade e a dinâmica do desenvolvimento humano e ocultam as condições e contradições vivenciadas e enfrentadas por professores, alunos e seus familiares no cotidiano da instituição escolar.

Assim sendo, os resultados de tal avaliação podem, inclusive, produzir efeitos contrários aos proclamados pelos proponentes do instrumento, amplificando os riscos de estigmatização de alunos cujas competências não correspondam às

previamente estipuladas. Diante da imprecisão das categorias e da decorrente parcialidade dos resultados e diagnósticos, os impactos da medição na intervenção pedagógica tornam-se problemáticos e as anunciadas contribuições à educação pública tornam-se discutíveis. (SMOLKA, et al, 2015, p. 236-237)

Ressalto que não só as autoras acima se posicionam contra a implementação do SENNA enquanto política pública, a *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)* através de carta aberta, datada do dia 6 de novembro de 2014, direcionada à comunidade acadêmica e agentes públicos da educação como secretarias e MEC, rejeitou a adoção, como política pública do SENNA. Uma das considerações colocadas na carta é o questionamento do significado de uma “instituição privada” definir o “conteúdo da educação” por meio de avaliações. “No Brasil, por um lado, avançamos no acesso à educação, mas, por outro, há um avanço da privatização do público e da naturalização das perdas da democratização da educação” (ANPED, 2014, p. 2). São feitas algumas ponderações na carta com relação a questionamentos como “Que valores são afirmados por meio dessas avaliações? A quem cabe defini-los?” e “Quem decide sobre qual é a ‘melhor sociedade’ são os elaboradores dos itens dos testes?” Coloca-se como de conhecimento que avaliações externas à escola tem um potencial de “condicionarem e conformarem o currículo escolar”, logo “O que teremos agora: a intensificação e ampliação desse controle e conformação, abarcando um quadro disciplinar de competências socioemocionais tidas como desejáveis?”

“o estabelecimento de uma hierarquia valorativa, pretensamente universal e imparcial, expressa a desconsideração da desigualdade social econômica e a diversidade cultural da sociedade brasileira, bem como as diferenças entre os sujeitos, o que possivelmente representa a naturalização de valores oriundos das classes mais favorecidas socioeconomicamente. O que se busca é a padronização desses valores?” (ANPEd 2014, p. 2)

A ANPEd considera “inadequada e inaceitável a adoção de uma avaliação em larga escala de habilidades socioemocionais de crianças e jovens” e conclui que iniciativas de avaliação em larga escala da Educação Básica “poderá vir a reforçar a seletividade e exclusão, escolar e social.” (Ibid, p.3)

Agrego o trabalho intitulado *O Projeto NAVE: Análise da relação público-privada* de Eduardo Azevedo e Wania R. Coutinho Gonzalez para a nossa reflexão. Este artigo procura analisar a relação entre Instituto Oi Futuro e SEEDUC - RJ através da Escola Estadual José Leite Lopes, situada no bairro do Andaraí, que integra o NAVE (Núcleo Avançado em Educação). Inclusive a escola estuda é bem próxima territorialmente ao CECA, em torno de 450 metros. A análise é realizada através de um trabalho de campo com representantes da

comunidade escolar e análise documental. A escola oferece três modalidades de curso de qualificação técnica profissional, “Curso Técnico em Roteiros para Mídias Digitais (coordenado pela empresa Planetapontocom), Curso Técnico em Geração Multimídia (coordenado pela PUC Rio) e Curso Técnico em Programação de Jogos Digitais (coordenado pelo Centro de Estudos e Sistemas Avançados do Recife – C.E.S.A.R.)” (AZEVEDO, GONZALEZ, 2013).

Trouxe esse trabalho, pois nele aponto um dado que faz uma relação dos egressos da escola e o mundo do trabalho, já que assim como as ações do IAS, o *Instituto Oi Futuro*, também promove uma intervenção escolar que prepara o jovem trabalhador. Os autores através de entrevistas com recém egressos da escola à época, apresentam que

“[...] ao perguntarmos para os egressos o que estavam fazendo após o sexto mês de formado, cerca de 80% deles estavam trabalhando e estudando. No entanto, quando perguntamos se estavam trabalhando em área relacionada a sua formação, somente 20% dos egressos responderam que sim.” (AZEVEDO, GONZALEZ, 2013, p.12).

Infelizmente os autores não apresentaram o quantitativo de seu universo de análise. Porém este dado nos faz pensar que de alguma maneira as competências socioemocionais em seu discurso também formarão indivíduos para o mundo do trabalho e que por alguma via estes têm de se inserir no mercado. Pela incipiência da aplicação das competências socioemocionais no currículo escolar do ensino médio do Estado do Rio de Janeiro, levando-se em conta a deliberação do CEE - RJ no ano de 2014, ainda não se tem dados sobre os egressos das escolas. Mas assiná-lo que esses dados serão importantes para estabelecer uma relação, entre a formação específica em cada escola, uma demanda de mercado com suas ideologias dominantes, sociedade entre outras possíveis relações, em futuras pesquisas acadêmicas.

Na verdade é uma escola que pensa...é uma escola contemporânea né. Porque quando você pensa em trabalhar habilidades e competências nesse jovem, preparar esse jovem de verdade pro mundo, pra vida, pro mercado de trabalho, pras escolhas que ele deverá fazer ai ao longo da vida, trabalhando sempre esses aspectos cognitivos e socioemocionais juntos é a educação pro século 21, não tem um outro modelo assim, não consigo enxergar. É uma educação integral de fato. Com tempo pra estudo, pro professor ter esse tempo pra preparar essas aulas, pra ele estudar. Esse exercício de apreender também junto com esse aluno. (CALABRIA, ENTREVISTA, 2017)

O último texto que trago com relação aos estudos socioemocionais é intitulado *Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação*, das autoras Flávia Cristina Silveira Lemos⁴⁶, Dolores Galindo⁴⁷ e Maria Lívia do Nascimento⁴⁸.

⁴⁶ Universidade Federal do Pará – UFPA – Brasil

Através de análises *Foucaultianas* e de outros autores contemporâneos, as autoras realizam uma “crítica à gestão mercantilista de direitos e à maneira como a gerência empresarial vem sendo associada à educação básica, à socialização pela família e às políticas sociais de pesquisa e de formação de professores e trabalhadores sociais” (LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016, p. 7).

Considerando-a em sua dispersão, no neoliberalismo, a difusão de práticas empresariais da vida, que visam a forjar sujeitos empreendedores, pode ser vislumbrada em termos da chamada ao empresariamento de crianças e adolescentes, enquanto empreendedores de si, implicados em uma gestão assistida da sua formação científica e tecnológica. (IBIDEM; 2016, p. 8).

É analisado o IAS e suas parcerias com relação às concepções sobre os conhecimentos socioemocionais. É citado o edital da *Capes* do ano de 2014 (comentado no capítulo 2, p. 53), convênio criado a partir do protocolo de intenções de parcerias promovido pelo MEC, INEP e OCDE. Com relação ao convênio as autoras colocam que instala-se a parceria público privada “com o entrecruzamento neoliberal entre uma agência de pesquisa do Estado com um Instituto e uma organização multilateral.”(LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016, p. 11). Práticas assim como apontam as autoras de alguma forma:

[...] forjam uma seleção dos discursos na educação, nas editoras, nas sociedades dos discursos, nos dogmas, nas disciplinas e nos comentários, dispositivos de controle social dos corpos. Os saberes se tornam valorizados, na medida em que passam a entrar na ordem econômica e na política de controle discursivo como investimentos. Assim, são articulados com as subjetividades educadas para viverem como empreendedoras de si e dos outros, desde que obedientes à lei e à ordem, no Estado Democrático de Direito atual.(FOUCAULT , 2004 APUD LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016, p.17)

Exalto o interessante ponto analisado neste artigo, que é o conceito de *resiliência*, destacado como intensificador da gestão neoliberal das políticas sociais. Baseia-se na concepção de que “toda situação deverá ser motor de superação e aproveitamento máximo de gerenciamento empresarial e criação de renda ganha vulto pela resiliência, definida como capacidade de superar estresses, violações e violências e de enfrentar as mais variadas condições de perdas.”(Ibid.p.9) Lembro que esse termo mostrado no capítulo 2 (p.58) é apresentado pelo IAS como “resiliência emocional”.

A inserção de medidas psicologizantes na educação básica opera na lógica da pedagogia das competências e habilidades e enfatiza processos de estigmatização social e econômica, hierarquizando as dimensões sociais e afetivas de crianças e jovens. Objetiva-se usar as informações e avaliações realizadas como investimentos e empreendimentos econômicos e políticos, por um currículo baseado em uma

⁴⁷ Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT – Brasil

⁴⁸ Universidade Federal Fluminense – UFF – Brasil

perspectiva neoliberal e utilitarista tecnicista, bem como pelo incentivo à participação da sociedade civil na forma de organizações não governamentais e das universidades como entidades de pesquisa. (LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO, 2016, p. 10)

A partir de algumas obras de Michel Foucault, as autoras utilizam de seus conceitos para realizar a argumentação crítica do trabalho. Argumentações essas pertinentes a reflexão acerca da implementação das competências abordadas nos currículos escolares. “A gestão disciplinar dos corpos e a biopolítica da vida das populações implicou, nesse sentido [...] a individualização e a totalização dos corpos em processos de gestão, com o objetivo de deles extrair produtividade, lucro, controle e docilidade política.” (FOUCAULT 1999; 1988, apud LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016, p.12)

O poder disciplinar, que surge no século XVII, examina os corpos, controla-os no tempo e no espaço, vigia-os e os sanciona, de acordo com Foucault (1999). Além disso, incita condutas e prescreve modos de ser, individualiza muito mais do que massifica e cria um sistema de repartição da multiplicidade, extraindo lucro e potência das singularidades. (IBIDEM)

A pedagogia das competências “emerge aliada ao novo contexto do mercado de trabalho e do neoliberalismo, desde 1970.” e “Baseia-se no individualismo, no racionalismo e no neopragmatismo, procurando agir a partir da flexibilidade do trabalho, dos direitos e do capitalismo especulativo de serviços” (ARAÚJO,2004 apud p.16). Com relação aos programas que guarnecem essas competências ocorre a “gestão das subjetividades como capital afetivo, simbólico e social, em nome da educação como empresa para o desenvolvimento humano e formação gerencial dos comportamentos, afetos, relações e crenças [...]” (LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016, p.12-13)

“[...] a economia política global passou a focar a fabricação do sujeito empreendedor entrecruzado ao sujeito de direitos, tendo nos saberes do ambientalismo cognitivista comportamental um de seus suportes de gestão da vida. Em busca desse projeto de sociedade, são colocadas em funcionamento políticas sociais e educativas nas quais as versões psicologizantes utilitaristas, baseadas em uma perspectiva linear do desenvolvimento humano e no cognitivismo comportamental, passaram a ser um eixo central para o governo das condutas no empresariamento de si e dos outros hoje.” (Foucault 2008 apud LEMOS; GALINDO; NASCIMENTO; 2016p.8)

Faço a ressalva da importância, em futuras abordagens, da utilização dos conceitos de Foucault, pois o uso da obra do autor pode ser utilizado como um dos fundamentos teóricos para instrumentalizar o estudo das parcerias público privadas no campo educacional, tal qual o possível efeito desta no corpo discente das escolas com relação a sua formação.

3.6. A EDUCAÇÃO COMO MERCADORIA

Integro à nossa reflexão o trabalho do autor *Guy Standing*, intitulado *O Precariado - A nova classe perigosa*. Através do termo *precariado* o autor dispõe sobre a emergência de uma nova classe social intermediária a nível mundial. Segundo o autor há duas formas de definição do precariado. Uma é colocar “que se trata de um grupo socioeconômico distinto, de modo que, por definição, uma pessoa faz parte dele ou não. Isso é útil em termos de imagens e análises e nos permite usar o que Max Weber chamou de ‘tipo ideal’ ” (STANDING, 2014, P. 23). O Autor afirma que o precariado “é uma classe-em-formação, se não ainda uma classe-para-si, no sentido marxista do termo” (Ibid). Neste sentido é descrito como um neologismo que mixa o adjetivo “precário” e o substantivo “proletariado”. Afirma também que surge a nível global uma estrutura de classe mais fragmentada, aonde identificam-se sete grupos, citados aqui em nível decrescente de hierarquia com relação a concepção do autor : no topo a “elite”, abaixo os “assalariados”, “profissionais” que seriam consultores e trabalhadores autônomos por exemplo, um núcleo retraído de velhos profissionais manuais colocada como a antiga “classe trabalhadora”, o precariado, um exército de desempregados e “um grupo separado de pessoas hostis socialmente desajustadas, vivendo à custa da escória da sociedade” (Ibid. p.23-24). Ou seja, para Standing o precariado tem característica de classe. Constitui-se em um grupo de pessoas alheias às sete formas de garantia relacionadas ao trabalho dentre elas: Garantia de mercado de trabalho; Garantia de vínculo empregatício; Segurança no emprego; Segurança do trabalho; Garantia de reprodução de habilidade; Segurança de renda; Garantia de representação (Ibid, p. 28).

Logo essas pessoas englobariam essa classe fragmentada onde destaca-se a “terceirização” “do trabalho e do emprego associada ao declínio na manufatura e a uma tendência para os serviços” (Ibid. p.50). Com relação ao campo educacional, o autor aponta que há uma mercadorização da educação. “O Estado neoliberal vem transformando os sistemas escolares para torná-los uma parte consistente da sociedade de mercado, pressionando a educação na direção da formação de “capital humano” e da preparação para o trabalho” (Ibid. p. 110). Segundo o autor, o sistema de educação está sendo globalizado. “Um mercado que invista em capital humano aumentará a ênfase nos professores e nas universidades de renome, e favorecerá as normas e a sabedoria convencional” (Ibid, p.111). Standing afirma que a mercadorização da educação “é uma doença social”. Segundo ele os sistemas educacionais mercadorizados estão reestruturando-se para direcionar os jovens para um sistema de trabalho flexível, “baseado em uma elite privilegiada, uma pequena classe trabalhadora técnica e um precariado crescente” (Ibid.p.116). Ocorre uma separação

educacional para o precariado, aponta Standing, onde a realização do treinamento da própria aprendizagem “é altamente especializado e só pode ser fornecido por escolas aprovadas. Assar pão e fazer massas são disciplinas separadas; se alguém quer gerenciar um McDonald’s, deve aprender Systemgastronomie. Essas especializações estritas dificultam a obtenção de emprego” (Ibidem).

São apontadas algumas armadilhas do precariado em formação, em sua abordagem do ensino superior, como: criação de dívida; e pelo fato dos jovens estarem “[...]divididos entre suas aspirações, apoiados por certificados e anos de estudo, e sua necessidade de renda.[...] Eles podem assumir um emprego temporário porque precisam da renda para viver e para pagar a dívida” (Ibid.p.119). Para Standing:

No final, as armadilhas do precariado refletem uma discordância entre as aspirações dos jovens e o sistema de formação do “capital humano”, que vende qualificações credencialistas num prospecto falso. A maioria dos empregos oferecidos não exige todos aqueles anos de escolaridade, e apresentar a escolaridade como algo que forma pessoas para empregos é criar tensões e frustrações que abrirão caminho para a desilusão. (IBIDEM . p.120)

É apontado também que um nova forma de trabalho precariado, os estágios , estão sendo designados para a juventude. “Eles são apresentados como uma forma de ganhar experiência útil destinada a fornecer, direta ou indiretamente, uma entrada potencial para um emprego regular. Na prática, eles são usados por muitos empregadores como um meio de obter trabalho dispensável barato” (IBIDEM).

Por fim o autor termina seu trabalho de forma otimista, orientando como seria a transformação desse precariado em “classe para si”, tendo os preceitos marxistas, chamada de “uma política de paraíso”. Ele acredita em uma possibilidade superestimada de revolução do precariado focando países como os Estados Unidos e integrantes da Europa Ocidental. Os países emergentes e/ou periféricos ficam meio que a margem de sua análise. Dentre os aspectos citados dessa “política de paraíso” temos a recuperação de identidades, resgate da educação, liberdade profissional, direitos relacionados ao trabalho, reestabelecimento da igualdade, renda básica, redistribuição da segurança em várias dimensões (social, política econômica, cultural), redistribuição do capital financeiro, controle do seu próprio tempo, recuperação da área pública, e subsídios ao ócio. O questionamento que fica é, será que os conhecimentos socioemocionais são possíveis criadores de uma classe precariado?

Quando questionado se entendia a educação enquanto mercadoria na relação da aplicabilidade da solução educacional pelo IAS, o Diretor do CECA responde:

Claro que não . olha só ...claro que eu leio esses escritores que falam isso só que eu acho que tudo que vai muito pra um lado esquece o outro. Eu acho que nós estamos vivendo um momento que a gente não tem que olhar só para um lado , tem que olhar pra todos os lados, pra poder entender melhor o outro. Se você olhar só para um lado você vai se perder porque você não tá vendo o que está acontecendo ou não. Então eu não compartilho com isso. A educação não é mercadoria, a educação é uma formação e você tem que ...onde fale de educação seja público privado eu estou lá . Eu vou agora dia 4 para o Texas que vai ter um evento mundial de educação e quem me convidou a participar foi a fundação. (COSTA, ENTREVISTA, 2017)

3.7. A ESCOLA (O MERCADO) DO INDIVÍDUO (IN) PRODUTIVO

Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta em um dos seus trabalhos, trazem uma importante relação dos processos educativos, de formação do indivíduo e o papel da escola nesse processo, com a formação do trabalhador brasileiro. Onde em um contexto de capitalismo tardio, o indivíduo é educado para ser um trabalhador produtivo e não um ser humano emancipado. A educação do cidadão produtivo onde o mercado funciona como princípio organizador do conjunto da vida coletiva, distancia-se dos projetos do ser humano emancipado para o exercício de uma humanidade solidária e a construção de projetos sociais alternativos. (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, p. 68). Os autores ainda fazem críticas ao identificar o dualismo estrutural na educação, a relação educação pública – educação privada, onde há a inexistência de um sistema nacional de educação pública, onde existe uma enorme região abissal entre o ensinos com relação a suas “qualidades” e também com a remuneração e estruturação da carreira docente. Segundo os autores, esse dualismo é intencional e é ele o que legitima ações de cunhos mercantis na área educacional.

A necessidade da existência desse dualismo é o que sustenta os discursos em prol do mercado e da privatização das áreas suporte da educação. É a criação de todo esse cenário que o desmantelamento do sistema educacional brasileiro ocorre através de um discurso/narrativa sobre a égide do neoliberalismo. Segundo Frigotto (2011), foi no Governo Fernando Henrique Cardoso que as opções e anseios políticos, optaram em aprofundar-se nos aspectos da dependência de um projeto nacional de privatização de inúmeros serviços públicos.

As reformas neoliberais, ao longo do Governo Fernando Henrique, aprofundaram a opção pela modernização e dependência mediante um projeto ortodoxo de caráter monetarista e financista/rentista. Em nome do ajuste, privatizaram a nação, desapropriaram o seu patrimônio (Petras; Veltmeyer, 2001), desmontaram a face social do Estado e ampliaram a sua face que se constituía como garantia do capital. Seu fundamento é o liberalismo conservador redutor da sociedade a um conjunto de consumidores. Por isso, o indivíduo não mais está referido à sociedade, mas ao mercado. A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil. (FRIGOTTO, 2011, p. 240)

Segundo apontamentos do autor existiram mecanismos que marcam as concepções e práticas educacionais neoliberais típicas da década de 1990, e que se estendem até hoje. Mecanismos estes que estão articulados e em expansão nas secretárias estaduais e municipais de educação, dentre eles a ocorrência dentro do ambiente escolar do estabelecimento de parcerias público privadas, que envolve as organizações sociais ou o chamado terceiro setor. Frigotto (2015, P. 15) coloca que na década de 1980 com “o colapso real do socialismo e a apropriação privada de um novo salto tecnológico” houve a instauração de uma regressão social de natureza perversa, onde é disseminado a não possibilidade de integrar todos no mercado. “Salvam-se os que adquirirem o conhecimento, os valores, as atitudes que os tornam empregáveis.” (Ibid)

Aos economistas espadachins do Banco Mundial (BM), do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e da Organização Mundial do Comércio (OMC) juntam-se sociólogos, politicólogos, psicólogos, pedagogos etc., para definir quais os conhecimentos, as competências e a qualidade da formação que o mercado reconhece. (FRIGOTTO, 2015, p.15)

Assim, o autor coloca que dentro do debate do campo educacional há a ocorrência de uma inversão dos termos de educação e trabalho para trabalho e educação, onde são adotadas duas estratégias básicas pelas organizações e “intelectuais-guardiães do sistema capitalista” para viabilizarem, chamado no caso brasileiro de , “governança”:

A primeira pela profusão de políticas sociais de alcance desigual para grupos sociais diferenciados, atacando minimamente as consequências, sem alterar as causas da desigualdade. Trata-se de políticas de alívio à pobreza. A educação, em geral, e a formação profissional, em particular, assumiam um papel central mediante a oferta de diferentes modalidades e níveis. À dualidade estrutural, acresce-se uma diferenciação de tempo e de qualidade a distintos grupos sociais.

A segunda, no mundo todo e de forma hoje candente no Brasil, o ódio e a criminalização dos pobres, legalização e incentivo da violência do Estado para a eliminação de grupos sociais ou seu encarceramento. A morte de jovens pobres, a maioria absoluta de negros, nas periferias das grandes metrópoles brasileiras, é uma prova incontestável deste extermínio. Por outro lado, o processo em curso de diminuição da idade penal resulta da doutrinação da grande mídia empresarial, máquina de alienação, que trabalha em causa própria e na defesa do sistema capitalista. (IBIDEM, p.16)

Aponta-se que o sentido letal dessas estratégias que se relacionam, é a produção de uma subjetividade, que dispõe uma culpabilidade às camadas de menor renda familiar pela sua situação social. “Mais perverso é quando essa subjetivação é incorporada por grande parte dos pobres que apoiam as teses de seus algozes.” Segundo o autor “[...][a burguesia produziu e produz concepções e instituições educativas para desenvolver os conhecimentos, valores e práticas, que são funcionais na reprodução das relações sociais capitalistas[...].”

A dimensão política da inversão de educação e trabalho para trabalho e educação deriva de uma concepção ontológica e científica antagônica à ontologia e à “ciência”, que tem como função a manutenção das relações sociais que produzem a desigualdade, a miséria de grandes contingentes de seres humanos e a violência contra os mesmos. (IBIDEM)

Para Frigotto fica evidente que através da fundamentação ideológica na teoria do capital humano, na dimensão política dessa inversão, é determinante no isolamento da educação como possibilidade de “superar a desigualdade entre nações, classes e grupos sociais.” (Ibid). Como bem coloca o autor “Os critérios mercantis estão cada vez mais arraigados na organização da escola, nos conteúdos, nos métodos pedagógicos e nos processos de controle e de avaliação” (FRIGOTTO, 2012, P.12). Segundo ele existem três mecanismos que se articulam no processo de mercantilização do campo educacional, no caso do conhecimento e das relações pedagógicas que competem à educação pública, assim como no processo de desmantelamento da profissão docente.

O primeiro seria as estratégias orientadas pelos organismos Internacionais, e manifestadas por organizações e pelo terceiro setor, onde “cabe selecionar o conhecimento, condensá-lo em apostilas ou manuais, orientar a forma de ensinar e definir os critérios de avaliação métodos de ensino e processos de avaliação e controle dos alunos e dos professores.” (Ibid.p.13). O que para o autor significa não só a desautorização da formação docente como também liquida com a sua própria definição, que dentro de uma área do conhecimento, seria “selecionar e organizar os conteúdos e definir os métodos e estratégias do processo de ensino, tendo em conta sujeitos concretos com suas particularidades sociais, culturais, etc.” (Ibid). O segundo, decorrente do primeiro, é o ataque à natureza da formação docente em Universidades “com o argumento que os cursos de pedagogia e licenciatura ocupam-se muito com a teoria e com análises econômicas e sociais inúteis e não ensinam o professor as técnicas do “bem ensinar” (Ibid). E o terceiro mecanismo seria a instauração da competitividade entre professores e entre alunos, em decorrência dos processos de avaliação de desempenho e produtividade.

Ao que parece no estudo de caso desta monografia, com relação aos processos de implementação da parceria público privada até a sua efetivação, estes operacionalizam em um certo grau, conforme os mecanismos citados acima.

O que você vai construir com esse aluno, trabalhando essas competências dentro de todas as disciplinas e do núcleo articulador, é exatamente essa competência, porque toda disciplina vai trabalhar competências e habilidades né, todas. Inclusive os componentes do núcleo. E aí ele vai ter maior autonomia como Maria José tava colocando no início pra poder gerenciar a sua própria vida, administrar sua própria vida. (CALABRIA, ENTREVISTA, 2017)

4. CONCLUSÃO: À GUIZA DE CONTINUIDADES DA PESQUISA

No início desta monografia procurou-se investigar a reforma do ensino médio em curso no Brasil, realizada em âmbito federal através da lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, através da apresentação trajetória e contextualização histórica dos dispositivos acerca da legislação educacional no texto constitucional e mais recentemente em leis. Pôde observar como ocorreu a institucionalização de alguns aspectos da educação pública no Brasil em termos burocráticos. Como observado no capítulo 1, nas constituições de 1937 e de 1967 por exemplo, a educação pública, principalmente a profissional, era direcionada aos filhos dos trabalhadores. Já na constituição de 1988, a atual em vigência, a educação pública de maneira mais evidente torna-se um direito social direcionada a toda população. Foram analisadas as mais recentes alterações na matriz curricular do ensino médio em âmbito federal e consequentemente estadual. Averiguou-se que a reforma proposta na esfera federal pela MP 746 de 2016 transformada em na lei nº 13.415 de 2017, já ocorria no estado do Rio de Janeiro desde o ano de 2014 quando a nova proposta curricular chegou ao CECA através da parceria do IAS e a SEEDUC - RJ, assim como através da deliberação nº 344 do CEE/RJ.

No segundo capítulo apresentou-se um panorama estrutural e funcional do IAS. Através de seu estatuto social, seus aspectos organizacionais burocráticos foram descritos. Por meio de pesquisas na internet, foi abarcado um grande volume de material acerca do IAS e suas ações, possibilitando assim uma abordagem mais detalhada sobre a sua parte financeira e modalidades de parcerias, suas linhas de atuação, assim como o seu entendimento das competências socioemocionais e também a sua aplicabilidade e sistemas de avaliação. Além do instituto, foram recolhidos também um considerável quantitativo de material da OCDE principal parceiro institucional do IAS. Foi descrito de que forma ocorreu a parceria com a SEEDUC-RJ assim como a sua estrutura organizacional, do ensino integral e da “solução educacional” implementada. Em seguida foram apresentadas a escolas estudadas assim como o ponto de vista de seus gestores quanto às novas disciplinas introduzidas no currículo escolar do ensino médio.

No terceiro capítulo procurei desenvolver uma reflexão teórica a partir dos autores apresentados, com o intuito de fazer uma aproximação entre o campo cultural e o campo educacional, assim como também através do estudo de caso realizar uma aproximação crítica à literatura acerca do tema. O percurso metodológico escolhido para realizar essas

aproximações foi fazer uma análise do campo educacional com mais intensidade, ficando assim o campo cultural a ser acentuado em futuras investigações.

4.1 E ONDE ESTÁ A CULTURA NISSO? A PROSPECÇÃO DO LUGAR DA CULTURA NESSE PROCESSO.

A cultura, o campo cultural, e/ou a produção cultural em seu sentido mais amplo, atravessou toda a escrita desta monografia. Entendeu-se aqui como prática cultural e ou cultura, as práticas políticas, empresariais e pedagógicas que envolvem a reforma do ensino médio, como a normas (constituição e leis) que regem a escola, o currículo e as práticas que envolvem o universo escolar na atualidade. Cabe agora prospectar a cultura em seu sentido mais estrito, relacionando com a produção das linguagens artísticas e principalmente com um certo sentido de olhar para o mundo.

Logo, é de suma importância apontar que a questão que precisa se pensar posteriormente é: Qual é o lugar da cultura nesse processo? (cultura em seu sentido estrito) Faço aqui apontamentos iniciais para futuras pesquisas e investigações a partir do recorte desta monografia.

Através do estudo de caso, e principalmente da pesquisa de campo de caráter etnográfico com entrevistas com os gestores das duas escolas abordadas, pude perceber que existe uma tensão sob qual seria o lugar da cultura com relação à forma ou aos aspectos estruturantes aos quais o projeto pedagógico da reforma do ensino médio está sendo construído. Principalmente com relação às competências socioemocionais. Todavia o estudo de campo, que foi realizado, não me permite fazer afirmações ou chegar a conclusões acerca do lugar da cultura neste processo.

Como já colocado no primeiro capítulo, percebe-se que a cultura e educação são tratadas de maneira isoladas com relação a outras áreas abordadas no texto constitucional nos outros dispositivos como também não há uma interação direta interáreas. Contudo, apesar do colocado, de certa forma nós chegamos a uma possibilidade de enfrentamento onde o capital cultural e o capital humano interagem nos processos de operacionalização da parceria até aqui estudada.

Partindo da hipótese de que o campo cultural é instrumentalizado em um certo nível que segue alguns preceitos neoliberais, pode ser apontado como alguns agentes realizam essa

razão neoliberal, e como através dela há a ocorrência do processo de uma certa fragmentação do capital cultural desmembrado no tipo de ação pedagógica demonstrado. Ação esta que envolve desde a sua idealização até a sua implementação e efetivação, onde seus aspectos são naturalizados como valores fundamentais e inócuos no próprio campo de atuação dessas práticas.

Na visão dos gestores entrevistados, a diretora do CEBRIC e o diretor do CECA, ao serem questionados sobre como a cultura atravessa as ações realizadas no ambiente escolar e qual seria atividade fim da escola, temos as seguintes respostas:

Dir. Willmann- É exatamente por isso, quando você vai trabalhar com coisa que mexa com a cultura você tem que tocar na realidade do aluno. se você não toca você não gera aprendizado significativo. Você tem que ir lá na realidade do aluno e puxar ele, assim né. Você não pode ignorar o que o aluno traz de conhecimento e o que o aluno é de fato. Você tem que levar tudo isso em consideração. E a parte cultural né , por exemplo, se você vai trabalhar uma cultura sei lá, da Finlândia por exemplo, isso vai ter muito menos adesão se você trabalhar alguma coisa cultural aqui do Brasil. Então existe muito mais adesão quando você toca naquele conhecimento do aluno que já vinha ... (COSTA, ENTREVISTA, 2017)

Dir. Maria José - Eu acho que essa cultura tem a todo o momento. Todo o momento independente de disciplina, independente de núcleo aquilo tá entrando. Então por exemplo eles vieram e fizeram um projeto de... que tudo é assim, eles tem de amarrar pra poder convencer a gente que aquilo é bom entendeu. Ai fizeram uma projeto de música durante o período de almoço. Ai eles descem com a caixa de amplificador em cima do projeto de pesquisa do que o jovem curte, que eles pesquisaram e ai tem um estilo de música, e ai essas músicas são tocadas no horário de almoço entendeu...em cima daquele projeto de intervenção e pesquisa, o que a comunidade curte, o que o jovem curte. E ai agora eles estão totalmente envolvidos nessa cultura de festa junina mas resgatando, resgatando a música de festa junina mesmo né. E ai eu achei muito interessante que eles se conscientizaram sem precisar da nossa intervenção de que festa junina não tem que tocar funk. Então eu achei isso muito legal, eles falaram assim - *Olha diretora mas a nossa festa junina não vai ter funk não*. Ai eu falei assim - *Excelente era tudo o que eu queria ouvir*. Só que eu não poderia dar uma ordem né Então é assim, você dá... é isso que eu te falei do leque de opções e você vê o retorno. Mas esse retorno só é assim legal, vem o retorno que você espera ouvir, quer ouvirno fundo, no fundo a gente quer ouvir isso não éatravés de pesquisas deles entendeu. Então assim essa cultura...eles foram ... o professor de educação física fora do colégio , foram lá pra UFF, foram conhecer os espaço de educação física fazendo atividades práticas lá na UFF. Hoje eles foram conhecer, o primeiro ano que não conhecia né, o espaço da comunidade, foram aqui atrás numa escola indígena. Então eles usam muito espaço assim. Na semana que vem vão no horto que tem um espaço lá agora de skate que tá envolvido nisso que o jovem curte. Eles fazem muito passeio assim fora da escola. A professora de português já agendou lá na academia, lá no Rio, academia...um espaço cultural ...então eles fazem muita visita assim na hora do espaço escolar, entendeu.

[...]

A atividade fim, eu acho que assim muito voltada pro aluno né. Eu acho que a gente não poda. Eu acho que o nosso papel aqui não é podar. É buscar mesmo, é você jogar as sementinhas de várias plantas, de várias possibilidades assim de árvores frutíferas e eles terem a noção do que aquela árvore vai dar, e eles colherem, saborear todas pra poder chegar ao objetivo deles e trazer pra gente. Então eu acho que seria uma forma assim bem ampla de cultura, do que eles querem. (VELASCO, ENTREVISTA, 2017)

Pelo o que pude entender com relação à forma de como os gestores entendem a cultura, é que a mesma ainda ocupa um lugar muito relacionado ao um certo conjunto de linguagens artísticas, que aqui pode ser enxergado como capital cultural.

Como demonstrado o foco das ações segundo o ponto de vista dos gestores escolares são os alunos. É apresentado em um certo grau, o objetivo de laborar com os discentes um conjunto de atividades que englobam assuntos pertinentes às realidades sociais dos alunos mas dentro da perspectiva, dentro de um leque de opções que abrangem futuras possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Trazendo o conceito de “governmentabilidade” de Foucault citado por Dardot e Laval apresentado no capítulo 3, e o entendimento de que o mesmo é concebido como atividade e não como instituição, com o intuito de significar múltiplas formas de se governar sujeitos, de alguma forma parece que há o esforço de expor um certo conjunto necessidades (de corporificações) educacionais para o indivíduo estar abarcado pelo “mercado de trabalho”. O que de alguma maneira é demonstrado que talvez através do campo econômico ao qual o sujeito pode se colocar, através dessa nova proposta pedagógica, seria posicionado em um lugar de mais privilégio do que aparentemente a sua trajetória na educação pública permitiria.

Trazendo o exemplo da diretora Maria José do CEBRIC com relação a opção dos alunos em não tocar funk na festa junina da escola, pode-se supor que dentro da projeção neoliberal há um esforço da aproximação da subjetividade do autoempresariamento, do autoempreendimento aos cálculos de risco que os sujeitos fazem na produção de linguagens. Coloco essa hipótese devido ao questionamento de a partir do momento em que é colocado que os alunos têm uma certa liberdade, autonomia na escola e um leque de opções à sua disposição, é contraposto quando um docente ao mesmo tempo chega e faz um diagnóstico partir de um certo princípio valorativo. Aponto de forma hipotética que este princípio valorativo pode estar associado a um certo cálculo de grau institucional. Supondo, sem romantizar, que todos aqueles sujeitos que estão passando por aquele processo pedagógico

tem algum acesso ou constroem sua assentabilidade expressiva a partir da musicalidade que é construída no funk, chamo a atenção (como um motivo para novas investigações pois não tenho condições de afirmar) a uma certa manobra que se dá na composição das festa públicas como por exemplo a festa junina como uma negação de uma determinada abordagem estética. Seguindo a linha de pensamento das autoras e autores neste trabalho apresentados, pode-se supor que o que está em jogo nessas ações é o capital cultural de maneira geral. Porém está em jogo exatamente qual capital cultural será legitimado, este sob a égide do neoliberalismo, que como apontado, traz a tona uma releitura da teoria do capital humano. Relacionando com os argumentos dos autores apresentados, suponho que há algo dentro das concepções do capital humano e sua inserção na ideologia das ações pedagógicas em curso, que tende em normalizar certas tendências estético linguísticas. Em consequência disso, podemos pensar que o cálculo da racionalidade autoempreendedora dificultaria a produção de outros significantes estéticos linguísticos, pois a própria operalização assim como a produção de novos sentidos e/ou significantes objetivam atuar no campo cultural.

Outra suposição para enfrentamento posterior é pensar que se esse capital cultural aqui apresentado no capítulo 3, é demonstrado que está circunscrito pelas competências emocionais *como Engajamento com os outros, Amabilidade, Autogestão, Abertura ao novo, e Resiliência Emocional*, isso aqui pode significar uma tensão pra relação do sujeito com a cultura, uma relação de sobreposição do auto empresariamento. É evidente que a escola contém o indivíduo em sua disciplinarização, mas não contém em sua totalidade. E óbvio que os significantes da cultura se constroem para além das linguagens artísticas.

Contudo ao tratar ou entender a cultura como um conjunto linguagens artísticas e levando em consideração a relação que as competências têm com a ideia de capital humano, pode-se estar limitando a produção de certos significantes culturais.

Fica o questionamento de o que isso pode significar pra escola? Se essa escola é uma escola empreendedora, e ela é ao que parece, o que significa pro indivíduo que está dentro da escola empreendedora, quando parte da mesma têm o interesse de que ele traga as suas relações culturais progressas? O que significa isso? Será que ocorre em algum grau um esvaziamento do significado? É possível ações pedagógicas nos moldes apresentados projetem de alguma maneira a construção de um sujeito que tenha influência numa certa relação de distanciamento no tocante ao seu cotidiano expressivo? (questionando a fala dos

discentes apontada na entrevista: - *Olha diretora mas a nossa festa junina não vai ter funk não.*

Levando em consideração o contexto atual de imposição das reformas em curso no país tais como a reforma previdenciária e a reforma trabalhista, suponho que a reforma do ensino médio, dentro de um certo contexto histórico-político-temporal em que nós vivemos, caminha concomitantemente com essas reformas, assim como também todas participam de um conjunto de reformas em curso na atualidade que objetivam implementar uma nova proposta de fortalecimento de um estado neoliberal no país. Assim através da pesquisa aqui realizada prospecto às reflexões das seguintes hipóteses: Hipótese 1, temos uma reinterpretação de um certo modelo de neoliberalismo para um plano cognitivo, plano este presente e difundido nas ações educacionais. Que pode se relacionar com o trecho abaixo:

[...] esse conhecimento por exemplo das OPAs, que a gente chama de orientação de plano de aula né, orientação de plano de aula. Eu fui ter ano passado e que foi através do Ayrton Senna. Então assim o que eu achei legal foi essa parceria privada ela entrou mas ela entrou assim transmitindo conhecimento que hoje a gente é capaz de multiplicar. E que a própria SEEDUC tem o grupo de formadores pra poder multiplicar em outras unidades que já estão se multiplicando. O que era o CECA, e ai ano passado eram três escolas, o CECRIC, O CECA e lá em Valença que é o Almirante Tamandaré, e hoje no Estado nós temos 37 escolas. (VELASCO, ENTREVISTA, 2017)

E a hipótese 2, que para esta fato funcionar, existe uma certa instrumentalização no campo cultural, onde de certa maneira, ocorre uma semantização de uma condição neoliberal no processo que sedimenta essa reinterpretação ao plano cognitivo.

Quando questionada se o poder público teria capacidade de fazer um projeto como esse sem a intervenção de uma empresa privada, a diretora Maria José responde, “Olha eu não sei Alex te responder, porque assim em 23 anos de Estado eu nunca participei de uma formação igual eu participei do Instituto” (Ibidem). Quando questionado se mesmo com a nova matriz curricular, porém sem a participação do IAS, a escola funcionaria do mesmo jeito que funciona hoje, o diretor Willmann respondeu:

Olha não dá pra dizer porque isso não aconteceu assim...não tenho essa experiência, mas ficaria muito mais difícil. Porque eu acho que educação ela não se dá de forma automática. Você tem que pesquisar, estudar para que as coisas sejam feitas com intenção. Nós da secretaria a gente vive assoberbado, e como secretaria não tem tempo pra fazer pesquisas. Então eu acho muito bom quando tem uma iniciativa externa que tem trago essa pesquisa pra gente e trago essa informação do que existe de moderno na educação do aluno. Isso é interessante porque as secretarias, não falo só do rio, qualquer secretaria ela não tem tantos braços e tantas pernas pra poder tantas pesquisas. Então você fica no dia a dia, você gasta todo o seu tempo no dia a

dia do fazer educação e fica embaralhado na administração. Tem que ter alguém de fora pra pesquisar e trazer novidade.[...] (COSTA, ENTREVISTA , 2017)

Tendo em vista as consequências dessas hipóteses apresentadas até o momento para o campo cultural, pode se supor que por alguma via neoliberal ocorre a normatização na formação educacional básica de valores empreendedores. E para desdobramentos futuros da pesquisa podem ficar os seguintes questionamentos também: Na perspectiva das hipóteses apresentadas, pode significar que os alunos vão incorporar pra si a partir da sua aproximação do campo estético-linguístico, do campo expressivo esses valores empreendedores? Ou esses valores vão entrar em choque? Será que vão perceber por qual caminho esse processo se solidifica? E quem por acaso quiser trabalhar no campo cultural seja ele qual for? E se esse aluno quiser um emprego, onde a sua atividade remunerativa seja o campo cultural, esse conjunto de valores do auto empresariamento interfeririam diretamente tanto na produção da linguagem quanto na projeção de carreira? Enfim ficam os questionamentos de uma conclusão enquanto prospecção.

La enajenación cultural excluye la conciencia de la enajenación. Porque la dominación fundada en el capital cultural es mucho más estable, mucho mas fuerte que una dominación fundada solamente en el capital económico.(Bourdieu , 1998, P.84)

5. BIBLIOGRAFIA

ANPED, Associação Nacional de Pós - Graduação e Pesquisa em Educação. **Carta aberta à comunidade acadêmica e aos representantes de secretarias e órgão do ministério da educação sobre avaliação em larga escala de habilidades não cognitivas de crianças e jovens** (2014). Disponível em : http://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/carta_aberta_avaliacao_habilidades_nao_cognitivas.pdf, acessado em 14 de abr. 2017

AZEVEDO, Eduardo; GONZALEZ, Wania R. Coutinho. **O Projeto Nave: Análise Da Relação Público-Privada**. 36ª Reunião Nacional da ANPed – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO.

BOURDIEU, P., & Jiménez, I. (1998). **Capital cultural, escuela y espacio social**. Siglo veintiuno editores.

BOURDIEU, P., & Simbólico, O. P. (1989). *memória e sociedade*. São Paulo: Difel.

BOURDIEU, Pierre (1980). **O Capital Social – Notas Provisórias**. In: NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (org.). *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção crítica social do julgamento**. Edusp, 2007.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, JC. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, P. P. Os três estados do capital cultural. Magali de Castro (trad.) In.: NOGUEIRA, MA; CATANI, AM (Org.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 71-79, 1998. Tradução de :Bourdieu, Pierre, "Les trois états du capital culturel", publicado originalmente in *Actes de la recherche en sciences sociales*, Paris, n. 30, novembro de 1979, p. 3-6.

BRASIL, Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. **Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-republicacao-81246-pe.html>> . Acesso em 14 fev. 2017.

BRASIL, Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. **Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>> Acesso em 25 jan. 2017.

BRASIL, Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915. **Reorganiza o ensino secundario e o superior na Republica**. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL, Decreto Nº 16.782-A, de 13 de Janeiro de 1925. **Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primario, organiza o Departamento Nacional do Ensino,**

reforma o ensino secundario e o superior e dá outras providencias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/1910-1929/D16782aimpressao.htm>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL, decreto nº 19.851, de 11 de Abril de 1931. **Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização tecnica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>> . Acesso em 14 fev. 2017.

BRASIL, Decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931. **Dispõe sobre a organização do ensino secundário.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>> . Acesso em 14 fev. 2017.

BRASIL, Decreto nº 3.890, de 1º de Janeiro de 1901. **Approva o Codigo dos Institutos Officiaes de Ensino Superior e Secundario, dependentes do Ministerio da Justiça e Negocios Interiores.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL, Decreto nº 3.914, de 23 de Janeiro de 1901. **Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3914-23-janeiro-1901-503356-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL, Decreto nº 8.659, de 5 de Abril de 1911. **Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2017.

BRASIL, Decreto-Lei nº 869, de 12 de Setembro de 1969. **Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-869-12-setembro-1969-375468-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 2 mar. 2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 48, de 10 de Agosto de 2005. **Acrescenta o § 3º ao art. 215 da Constituição Federal, instituindo o Plano Nacional de Cultura.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc48.htm#art1> Acesso em 25 maio. 2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 42, de 19 de dezembro de 2003. **Altera o Sistema Tributário Nacional e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc42.htm#art1> Acesso em 25 maio. 2017.

BRASIL, Emenda Constitucional nº 71, de 29 de Novembro de 2012. **Acrescenta o art. 216-A à Constituição Federal para instituir o Sistema Nacional de Cultura.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc71.htm> Acesso em 25 maio. 2017.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm> Acesso em 14 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. **Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/111079.htm> Acesso em 22 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2007. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm> Acesso em 25 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> Acesso em 14 mar. 2017.

BRASIL, lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. **Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm> Acesso em 22 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 16 de 12 de agosto de 1834. **Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm> Acesso em 25 jan. 2017.

BRASIL, Lei nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 2 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 13 mar. 2017.

BRASIL, lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em 2 mar. 2017.

BRASIL, Lei nº 5068 de 10 de julho de 2007. **Institui O Programa Estadual De Parcerias Público-privadas - PROPAR.** Disponível em <<http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/3f9398ab330dbab883256d6b0050f039/465e374d41ace5468325732100704436?OpenDocument>> Acesso em 25 mar. 2017.

BRASIL, Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm> Acesso em 14 mar. 2017.

BRASIL, Portaria nº 971, de 9 de Outubro de 2009. Diário Oficial da União Nº 195, terça-feira, 13 de Outubro de 2009. Disponível em <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf> Acesso em 25 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1824) Constituição Política do Império do Brasil. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1891) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em 26 jan. 2017.

BRASIL. Constituição (1934) Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em 14 fev. 2017.

BRASIL. Constituição (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <Retirado de

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em 2 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1967) Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm>. Acesso em 13 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html>. Acesso em 13 mar. 2017.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm> . Acesso em 24 jan. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em 14 mar. 2017.

BRASIL. Constituição (1937) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em 14 fev. 2017.

BRASL, Decreto nº 981, de 8 de Novembro de 1890. **Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.** Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-981-8-novembro-1890-515376-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 12 fev. 2017.

CALABRIA, Maria Angélica; VELASCO, Maria José Lirio. Coordenadora pedagógica e Diretora respectivamente do Colégio Estadual Brigadeiro Castrioto. Entrevista para a pesquisa. Entrevistador: Alex Kossak. Niterói, 14 de junho de 2017. 1 arquivo .mp3 (47 min)

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de; SANTOS, Jane Eire Rigoldi. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 3, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. Cidadania no Brasil. **O longo caminho**, 2001.

COSTA, Willmann Silva. Diretor do Colégio Estadual Chico Anysio. Entrevista para a pesquisa. Entrevistador: Alex Kossak. Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2017. 1 arquivo .mp3 (52 min).

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

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **La nueva razón del mundo. Ensayos sobre la sociedad neoliberal.** Trad. Alfonso Diez. Barcelona: Gedisa, 2013.

DOMINGUES, J. L. P. ; LOPES, Guilherme . **Economia criativa e trabalho cultural: notas sobre as políticas culturais brasileiras nos marcos do capitalismo contemporâneo**. In: RUBIM, Antonio; BARBALHO, Alexandre; CALABRE, Lia.. (Org.). Políticas Culturais no Governo Dilma. 1ed.Salvador: EDUFBA, 2015, v. 1, p. 201-224. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/18069>

EMOS, Flávia Cristina Silveira; GALINDO, Dolores; DO NASCIMENTO, Maria Livia. Considerações sobre o empresariamento da vida em políticas públicas para a educação. **Barbarói**, n. 46, p. 6-21, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários À Prática Educativa** - 43ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G. et al. Dicionário da educação profissional em saúde. **Rio de Janeiro: EPSJV**, v. 1, 2006. disponível em : http://www.epsjv.fiocruz.br/upload/d/Capital_Humano_-_rec.pdf acessado em 30/06/2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio . **A produtividade da escola Improdutiva 30 anos depois: Regressão Social e Hegemonia às Aversas**. Trabalho Necessário, v. 1, p. 206-233, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio . **Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio**. In: ANDRADE, Juarez de. PAIVA, Lauriana G. de. (orgs.). As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições. Juiz de Fora: Ed. UFJF. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio .**Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 16, p. 235-254, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação**. Revista Contemporânea de Educação, v. 10, n. 20, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, G. A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico. **Brasília: INEP**,p.55-70 2006.

GONÇALVES DE CARVALHO, Elma Júlia; RIGOLDI SANTOS, Jane Eire. Políticas de avaliações externas: ênfase nas competências cognitivas e socioemocionais. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 11, n. 3, 2016.

PEREIRA, Gilson Ricardo de Medeiros; CATANI, Afrânio Mendes. Espaço social e espaço simbólico: introdução a uma topologia social. **Perspectiva**, v. 20, p. 107-120, 2002.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Decreto nº 32.376 de 12 de Dezembro de 2002. **Institui a Agência de Fomento do Estado do Rio De Janeiro S.A. e dá outras providências.** Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/decest.nsf/ca382ee09e6ab7f803256a11007e6769/8f75b89d2706fbeb83256cc30070e708?OpenDocument> Acessado em 28 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Decreto Nº 43.263 de 27 de outubro de 2011. **Regulamenta o Conselho Gestor do Programa Estadual de Parcerias Público-privadas - CG, previsto no art.6º, § 5º, da lei nº 5.068, de 10 de Julho de 2007, e dá outras providências. Decreto do Estado do Rio de Janeiro.** Diário Oficial do estado do Rio de Janeiro, p.5, Rio de Janeiro, 31 out. 2011.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Decreto nº 45.419 de 19 de outubro de 2015. **Regulamenta o capítulo I, do título II, da lei estadual nº 7.035, de 07 de julho de 2015, que institui o SISTEMA ESTADUAL DE CULTURA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, o PROGRAMA ESTADUAL DE FOMENTO E INCENTIVO À CULTURA, e apresenta como anexo único as diretrizes e estratégias do PLANO ESTADUAL DE CULTURA, e dá outras providências.** Disponível em <http://www.cultura.rj.gov.br/cepc/downloads/decreto-regulamentacao-conselho.pdf> Acesso em 25 maio. 2017.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Lei nº 4528, de 28 de Março de 2005. **Estabelece as diretrizes para a organização do Sistema De Ensino Do Estado Do Rio De Janeiro.** Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/c54d45ea7f5d9ffb83256fd60065e520?OpenDocument> Acessado em 28 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Lei nº 6089, de 25 de novembro de 2011. **Cria O Fundo Fluminense De Parcerias (FFP), altera dispositivos da lei nº 5.068, de 10 de julho de 2007, que institui o programa estadual de parcerias público-privadas, e dá outras providências.** Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/b919b2b39727fce78325795d00701b73?OpenDocument> Acessado em 28 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Lei Nº 6864, de 15 de Agosto de 2014. **Altera dispositivos da lei nº 4.528, de 28 de março de 2005, e dá outras providências.** Disponível em <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/CONTLEI.NSF/c8aa0900025feef6032564ec0060dfff/72974c34fa710fb583257d3500639431?OpenDocument> Acessado em 28 mar. 2017.

RIO DE JANEIRO, Estado do, Lei Nº 7043 de 15 de Julho de 2015. **Altera A Lei Nº 5.068, de 10 de Julho de 2007, que Institui o Programa Estadual De Parcerias Público-privadas - Propar, e revoga a lei Nº 6.089, de 25 de Novembro de 2011, que cria o Fundo Fluminense De Parcerias (FFP).** Disponível em <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/211153928/lei-7043-15-rio-de-janeiro-rj> Acessado em 28 mar. 2017.

RUBIM, Antonio Albino Canelas. Crise e políticas culturais. **Cultura &Desenvolvimento: perspectivas políticas e econômicas**, p. 13, 2011.

SABALLA, Rodrigo Saballa de; SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículos socioemocionais, habilidades do século XXI e o investimento econômico na educação: as novas políticas curriculares em exame. In **Educar em Revista**, n. 63, 2017, p. 173-190.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **A educação obrigatória nas Constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas**. Revista Contrapontos, v. 10, n. 2, p. 129-146, 2010.

SEEDUC, Rio de Janeiro, Resolução nº 5424 de 02 de Maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Disponível em <https://seguro.mprj.mp.br/documents/112957/15506385/RESOLUCAO_SEEDUC_N_5424_DE_02_DE_MAIO_DE_2016.pdf> Acessado em 28 mar. 2017.

SEEDUC, Rio de Janeiro, Resolução nº 5508 de 01 de fevereiro de 2017. **Implanta o ensino médio em tempo integral, com ênfase em empreendedorismo aplicado ao mundo do trabalho, nas unidades escolares que menciona, e dá outras providências. o secretário de estado de educação**. Disponível em <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/136179363/doerj-poder-executivo-02-02-2017-pg-37?ref=goto>> Acessado em 28 mar. 2017.

SENNA, Estatuto Social Do Instituto Ayrton, 2014. Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/arquivos/Estatuto-Social-Instituto-Ayrton-Senna.pdf>> Acessado em 19 jun. 2017.

SENNA, Instituto Ayrton, **Relatório Anual de Resultados**, 2015. Disponível em <<http://www.institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relat%C3%B3rios-anuais/Instituto-Ayrton-Senna-Relatorio-Anual-de-Resultados-2015-1.pdf>> Acessado em 19 jun. 2017.

SENNA, Instituto Ayrton; UNESCO, 2013. **Competências Socioemocionais: Material de Discussão** Disponível em <http://educacaosec21.org.br/wp-content/uploads/2013/07/COMPET%C3%84NCIAS-SOCIOEMOCIONAIS_MATERIAL-DE-DISCUSS%C3%83O_IAS_v2.pdf> Acessado em 08 dez. 2016.

SILVA, Tomaz T. Bourdieu e a educação. In: _____. Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SMOLKA, Ana Luiza B. et al. O problema da avaliação das habilidades socioemocionais como política pública: explicitando controvérsias e argumentos. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 130, 2015.

STANDING, Guy. O precariado: a nova classe perigosa. **Belo Horizonte: Autêntica**, 2014.

VIEIRA, Sofia Lerche; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. **Política Educacional no Brasil: introdução histórica**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

ANEXO



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DE ARTE E COMUNICAÇÃO SOCIAL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PRODUÇÃO CULTURAL

AUTORIZAÇÃO PARA DIVULGAÇÃO DE MONOGRAFIA

Niterói, 18/07/2017

Eu, **ALEX KOSSAK**, CPF 118.589.737-24 formando(a) do curso de Graduação em Produção Cultural da Universidade Federal Fluminense, autorizo a divulgação do conteúdo da monografia (texto integral e/ou fragmentos, respeitada a autoria) intitulada **"A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O CAMPO CULTURAL: UMA ANÁLISE DA PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA ENTRE O INSTITUTO AYRTON SENNA E A SEEDUC-RJ"** defendida nesta data, em bibliotecas e sítios de divulgação de resultados científicos e acadêmicos. Para tal, comprometo-me a entregar a presente monografia em versão digital, em PDF.

ALEX KOSSAK