

RELAÇÕES EMPRESARIAIS E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO: A FORMAÇÃO PARA O MERCADO E O MERCADO DA FORMAÇÃO

RELACIONES COMERCIALES Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONALES PARA LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: LA FORMACIÓN PARA EL MERCADO Y EL MERCADO DE LA FORMACIÓN

BUSINESS RELATIONS AND EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES FOR HIGH SCHOOL: TRAINING FOR THE MARKET AND THE TRAINING MARKET

Elsivan Machado Barbosa da Silva LIMA¹
Doriedson do Socorro RODRIGUES²

RESUMO: Este texto discute sobre políticas públicas e as relações entre o mercado e o público. Assim, apresentamos um breve contexto histórico em que evidencia o processo de disputa de construção do ensino brasileiro, considerando, como uma das políticas centrais, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que articula e coordena ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital na formulação e implantação de políticas, com vistas a pretensamente elevar o padrão de qualidade dessa etapa de ensino em suas diferentes modalidades. A metodologia de abordagem qualitativa é cunhada por uma revisão bibliográfica e análise documental de documentos do Instituto Unibanco (IU), bem como Teses e Dissertações, com base em Severino (2018) e Bardin (1997). Evidenciamos, a partir deste estudo, que a relação pública – privada foi se constituindo historicamente a partir da década de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), materializando-se ainda nessa mesma década com a Reforma do Aparelho do Estado, tratando-se de se fazer por meio da educação e suas políticas os interesses de mercado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio. Parceria público-privada. Ciclo de políticas públicas. Formação.

RESUMEN: Este texto discute las políticas públicas y las relaciones entre el mercado y el público. Así, presentamos un breve contexto histórico en que se evidencia el proceso disputado de construcción de la educación brasileña, considerando, como una de las políticas centrales, el Pacto Nacional de Fortalecimiento de la Escuela Secundaria, que articula y coordina acciones y estrategias entre la Unión y los gobiernos estatales y distritales en la formulación y políticas, con miras a supuestamente elevar el estándar de calidad de esta etapa de la enseñanza en sus diferentes modalidades. La metodología de abordaje cualitativo está acuñada

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém – PA – Brasil. Docente da Educação Básica. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4089-6425>. E-mail: elsivan.machado@gmail.com

² Universidade Federal do Pará (UFPA), Cametá – PA – Brasil. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA). Programa de Doutorado em Rede (EDUCANORTE/NEB/UFPA). Doutorado em Educação (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5120-2484>. E-mail: doriedson@ufpa.br

por una revisión bibliográfica y análisis documental de documentos del Instituto Unibanco (IU), así como Tesis y Disertaciones, basadas en Severino (2018) y Bardin (1997). Evidenciamos, a partir de este estudio, que una relación público-privada se constituyó históricamente a partir de la década de 1990 con la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Conferencia Jomtien), materializándose aún en la misma década con la Reforma del Aparato del Estado, tratando de hacer a través de la educación y sus políticas intereses de mercado.

PALABRAS CLAVE: Educación secundaria. Colaboración público-privada. Ciclo de políticas públicas. Formación.

ABSTRACT: This text discusses public policies and the relationship between the market and the public. Thus, we present a brief historical context in which the dispute process of construction of Brazilian education is evidenced, considering, as one of the central policies, the National Pact for the Strengthening of Secondary Education, which articulates and coordinates actions and strategies between the Union and governments. state and district in the formulation and implementation of policies, with a view to allegedly raising the quality standard of this stage of education in its different modalities. The qualitative approach methodology is used by a literature review and document analysis of documents from Instituto Unibanco (IU), as well as Theses and Dissertations, based on Severino (2018) and Bardin (1997). We show, from this study, that the public-private relationship was historically constituted from the 1990s with the World Conference on Education for All (Jomtien Conference), materializing in that same decade with the Reform of the Apparatus of State, in the case of making market interests through education and its policies.

KEYWORDS: High school. Public-private partnership. Public policy cycle. Training.

Introdução

Na presente exposição, apresentamos resultado de pesquisa documental, em correlação com bibliográfica, sobre a relação políticas públicas voltadas para o Ensino Médio e o mercado capitalista, problematizando: qual a relação do ciclo de políticas públicas voltadas para o Ensino Médio com o mercado capitalista, considerando o contexto histórico da educação pública brasileira, em termos de processos formativos – formação para o mercado ou mercado da formação?³

Trata-se de pesquisa com abordagem qualitativa, considerando, a partir de Minayo (2022), os significados, valores, atitudes e motivos, em torno da relação Formação, Ensino

³ A pesquisa aqui exposta é resultante do processo investigativo que consubstanciou a dissertação de mestrado, intitulada “Implementação do Projeto Jovem de Futuro em Marabá/PA (2012-2014) no contexto da Escola de Ensino Médio Girassol: Entre a lógica de mercado e a perspectiva de formação ampla”, apresentada em 2021 no Programa de Pós-Graduação em Currículo de Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA), por Elsivan Machado Barbosa da Silva Lima, sob orientação do Prof. Doriedson do Socorro Rodrigues.

Médio, Políticas Públicas e Mercado Capitalista, que foram inferidos a partir do exame de documentos analisados por meio da estratégia de categorização da análise de conteúdos, de acordo com Bardin (1997).

Os documentos analisados, a partir de Severino (2018), são oriundos do Instituto Unibanco - IU⁴, que dão base ao Projeto Jovem de Futuro (PJF) e o ProEMI, tais como a Portaria de criação do ProEMI, documentos de implantação do Projeto Jovem de Futuro nas escolas, documentos de formação ofertados à dupla gestora (diretora e coordenadora pedagógico), Plano de Ação e relatórios das ações implementadas na Escola Estadual de Ensino Médio Girassol⁵.

Consultamos também Teses e Dissertações do Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, considerando o período de 2011 – 2014, focando políticas públicas para o Ensino Médio e relações de mercado, de modo a compreendermos a perspectiva formativa, se em prol de uma *formação para o mercado* ou se para uma institucionalidade de um *mercado da formação*.

Teoricamente, entendemos que as políticas públicas são direitos dos cidadãos garantidos na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (BRASIL, 1988), pressupondo, contudo, para se tornarem concretas, que passem por um processo de formulação, denominado ciclo de políticas públicas, a saber: 1) Formação da agenda; 2) Formulação de Políticas; 3) Processo de tomada de decisões; 4) Implementação; 5) Avaliação (BAPTISTA; REZENDE, 2011; NAJBERG; BARBOSA, 2006; RIBEIRO, 2009 apud DALFIOR; LIMA; ANDRADE, 2015; VIANA; BAPTISTA, 2009), daí resultando projetos em disputa, considerando as contradições capital e trabalho.

Também entendemos que no Brasil as políticas públicas educacionais apresentam, de acordo com Araujo (2019), um dualismo histórico nas políticas educacionais para o Ensino Médio, estando, de um lado, a oferta de ensino para o público elitizado voltado para a formação intelectual e, de outro, a oferta de um ensino *minimalista*, voltado para os interesses do mercado capitalista, cujo objetivo é preparar o indivíduo para o trabalho manual, visando gerar mão de obra barata para atender ao projeto neoliberal.

Desses dois entendimentos, consideramos que políticas educacionais são delineadas em diferentes instâncias de governo, por meio da participação, negociação e indução de diferentes esferas públicas e privadas, por meio de parcerias público-privadas, que foram reforçadas na

⁴ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/>. Acesso em: 10 fev. 2021.

⁵ Trata-se de nome fictício de Escola de Ensino Médio analisada na Cidade de Marabá, Estado do Pará.

década de 1990, acompanhando o cenário de globalização e competitividade, muito contribuindo para tanto o Movimento Todos Pela Educação (MTPE).

Essa organização empresarial, com poder tecnológico e midiático, vem realizando intervenções nas políticas educacionais, fomentando tanto *formações em prol do mercado* como instituindo o *mercado da formação*, materializando interesses mercantis, embora também ocorra a luta em prol de processos formativos humanizantes, como o ensino médio integrado, de acordo com Ciavatta (2020). Neste trabalho, entretanto, buscamos compreender a relação público-privada, em termos de políticas públicas para o ensino médio, no interior do binômio *formações em prol do mercado e o mercado da formação*.

Isto posto, destacamos que esta exposição, para além da introdução e considerações finais, apresenta uma seção em que discutimos as políticas públicas e as relações entre o mercado e o público. Em seguida, problematizamos o Ensino Médio e as relações de mercado.

Políticas públicas e relações entre o mercado e o público

Nesta seção, problematizamos as políticas públicas educacionais enquanto ações governamentais que impactam a vida dos sujeitos, bem como a relação entre o mercado e o público no âmbito da educação brasileira, apresentando o cenário de globalização fortalecido a partir da década de 1990 e sua relação com o modelo de gestão empresarial introduzido nas escolas públicas da rede estadual de Ensino Médio.

No que tange às políticas públicas educacionais, consideramos que há interesse da classe empresarial em influenciar a gestão pública com o seu modelo de *gestão empresarial*. Para tanto, através de suas análises e interferências, busca o descrédito no modelo de gestão pública existente, atribuindo ao Estado a culpa pelo pretenso resultado insatisfatório na educação básica.

Essa disputa, todavia, em torno de modelos de gestão das políticas educacionais, tem razões históricas no cenário brasileiro, não raro o setor econômico buscando balizar seus interesses a partir do domínio das forças de estado e da sociedade civil, por meio de órgãos governamentais responsáveis pela educação (SAVIANI, 2014). A criação de territórios de gestão da educação brasileira não raro atende, pois, a interesses de mercado.

Nessa perspectiva, por exemplo, com a Revolução de 1930, as Leis Orgânicas do Ensino criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e os documentos legais fundamentais, sendo que o sistema de importações agrário, substituído pelo industrial, gerou uma demanda de indústria e fábricas, ocasionando a necessidade de mão de obra, impondo um repensar a educação pelo Estado. Nesse contexto, de acordo com Saviani (2014), surgiu a

tendência da Educação Profissional, com o objetivo de educar para o mercado de trabalho. Em 1932, entretanto, foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação, cujo principal objetivo era a defesa da escola pública de qualidade, a universalização e a renovação da educação; foi então criado o Ministério da Educação e da Saúde Pública.

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

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

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

Esses organismos internacionais, a globalização e o neoliberalismo exercem certa pressão para que o Brasil apresente políticas educacionais que estejam atreladas com seus

objetivos. A Comissão Econômica para o Desenvolvimento da América Latina e do Caribe (CEPAL), que possui como lema “cidadania, competitividade e igualdade”, defende que a partir da educação é preciso fortalecer a cidadania, a competitividade e a igualdade na América Latina e no Caribe. Além disso, defende o investimento em Educação Básica; contudo, possui visão pragmática e defende a educação flexível. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 107):

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

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

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

No Brasil, a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases - LDB nº 9.394/1996 abriu espaço para consolidar medidas de ampliação, acesso e melhoria do financiamento do ensino no Brasil, introduzindo também mecanismos de avaliação do ensino em larga escala, bem como estabeleceu critérios para a Educação Básica, que abrange a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (BRASIL, 1996). Todavia, o ensino médio passou a ser obrigatório

somente a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, na qual o inciso I do artigo 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) passou a vigorar com a seguinte alteração: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2009).

Ainda no ano de 1996, como forma de intensificar políticas públicas voltadas para a educação, foram instituídos o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Em 1998 foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para avaliar o Ensino Médio no país, com seu resultado servindo para o acesso ao ensino superior. A Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008) tornou obrigatórias as disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio.

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

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

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

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

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

De acordo com Martins e Krawczyk (2018), o MTPE foi criado em 2005 por um grupo de empresários e lançado oficialmente através do projeto Compromisso Todos Pela Educação, em 2006, composto por cinco metas. Há uma rede de governança constituída por presidente, conselho de governança, conselho de fundadores e conselho fiscal e, além disso, conta com mantenedores e apoiadores, conforme demonstra o quadro abaixo (Quadro 1), ligados ao empresariado no país.

Quadro 1 – Mantenedores e apoiadores do TPE

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

Fonte: TPE (c2021)

Essa composição evidencia o compromisso e a corresponsabilidade de todos pela educação brasileira, o que é justificado por seus membros pela questão de possuírem experiência empresarial. Entretanto, entendemos que essa preocupação da classe empresarial para com a educação pública faz parte do projeto neoliberal que visa à produção a serviço do capital. É nesse contexto que o PJJ se encontra, uma vez que ele é um programa do IU, setor privado, e que foi implementado na EEEM Girassol, uma escola pública de Ensino Médio. O

IU descreve como sendo a sua missão “aumentar o capital humano de jovens em situação de vulnerabilidade” (INSTITUTO UNIBANCO, 2010, p. 17). Nesse sentido, evidenciamos a interferência da classe empresarial na escola pública de forma organizada e articulada, porém, apesar de o MTPE reconhecer os avanços na educação com relação ao crescimento de alunos matriculados, este cobra do governo o fato de não garantir a permanência dos estudantes na escola e a qualidade insatisfatória do ensino. Assim, ressalta-se que “[...] a orientação política do neoliberalismo de mercado evidencia, ideologicamente, um discurso de crise e de fracasso da escola pública, como decorrência da incapacidade administrativa e financeira de o Estado gerir o bem comum” (LIBÂNIO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 114).

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

A influência do MTPE na educação pública brasileira ocorre devido ao seu poder de investimento em tecnologia e de divulgação na mídia de resultados considerados exitosos, além da ocupação de membros em cargos importantes do governo, como “[...] integrantes do Conselho Nacional de Educação, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação, presidentes do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), assessores presidenciais e mesmo o cargo de Ministro da Educação” (MARTINS; KRAWCZYK; 2018, p. 11).

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

Contudo, o ensino médio é uma etapa de ensino marcada pela disputa, um nível da Educação Básica em que, ao longo da história, projetos antagônicos são materializados em políticas educacionais, muitos sendo incapazes de direcionar essa etapa de ensino tão fundamental para as juventudes, de modo que atendam às necessidades dos seus sujeitos, como o pretense novo ensino médio instituído pela Lei nº 13.415/2017, que direciona os jovens do

ensino médio para uma vida precoce nos mundos do trabalho, conforme Ferretti (2018), demonstrando fragilidade com relação às desigualdades sociais, não raro se constituindo “[...] seletivo e vulnerável à desigualdade social [...]”, como exposto por Nascimento (2007, p. 78):

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

O dualismo nas políticas do Ensino Médio configura-se por esta etapa de ensino ofertar historicamente um ensino que valoriza determinadas disciplinas a um público elitizado, visando ao acesso deste a um nível superior, preparando-os para a realização de atividades intelectuais e de exercício de poder de dominação e, por outro lado, oferta um ensino voltado para o mercado de trabalho, preparando o indivíduo para o trabalho manual, para os interesses pragmático-utilitaristas. São políticas pensadas a partir de programas e projetos que são desenvolvidos pelo Estado para garantir e colocar em prática os direitos previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e em outras leis, caracterizando como medidas e programas criados pelos governos com o intuito de garantir o bem-estar da população. Entretanto, interesses de mercado acabam por se *infiltrar* nesses processos. Segundo Souza (2006, p. 26):

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

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

A consolidação dos direitos do cidadão às políticas públicas encontra-se na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em especial nos artigos 198, 204 e 206, pois tratam

especificamente da criação de conselhos de políticas públicas no âmbito da saúde, assistência social e educação nas três esferas de governo. Tais conselhos possuem função fiscalizadora, mobilizadora, deliberativa e consultiva (BRASIL, 1988).

As “políticas públicas, após desenhadas e formuladas, desdobram-se em planos, programas, projetos, bases de dados ou sistema de informação e pesquisas. Quando postas em ação, são implementadas, ficando daí submetidas a sistemas de acompanhamento e avaliação” (SOUZA, 2006, p. 26). A Figura 1 demonstra como se estrutura o processo de formulação das Políticas Públicas.

Figura 2 – O ciclo das Políticas Públicas



Fonte: Andrade (2016)

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

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

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

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

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

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

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

Vázquez e Delaplace (2011, p. 36) vão mais além, afirmando que a política pública possui um ciclo de vida interminável e que é “[...] formada por sete processos: entrada do problema na agenda pública, estruturação do problema, conjunto de soluções possíveis, análise dos pontos positivos e negativos das mesmas, tomada de decisão, implementação e avaliação”.

Assim, as tipologias das políticas públicas são instrumentos de classificação utilizados para interpretar e analisar dados referentes às mesmas, considerando sua complexidade. Desse modo, descrevemos algumas dessas tipologias nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Âmbito das Políticas Públicas Sociais

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

Fonte: IGEPP ONLINE (c2022)

Quadro 3 – Classificação das Políticas Públicas com base em Theodore J. Lowi (1964)

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

Fonte: Secchi (2012)

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

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

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

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

A última etapa da Educação Básica no Brasil: um percursos histórico – entre retrocessos e processos

Em nossas análises sobre a relação da lógica de mercado nas políticas educacionais para o ensino médio, partimos da compreensão de que a Educação Básica é permeada por dilemas, sendo elas: a garantia do direito à Educação Básica, universalização da Educação Básica, erradicação do analfabetismo e formação de professores. Esses dilemas, contudo, podem estar sob uma perspectiva de formação ampla, oposição a desigualdades sociais, ou sob uma lógica mercantil, com a manutenção de desigualdades sociais. E a história da educação brasileira é marcada por esses antagonismos, no interior de uma sociedade de classes.

Nessa perspectiva, por exemplo, a primeira reforma educacional nacional, realizada pelo Ministro da Educação e Saúde Francisco Campos, conhecida como “Reforma Francisco Campos”, regulamentou e organizou o ensino secundário brasileiro fixando uma série de medidas, como: a ampliação de anos do ensino secundário e sua divisão em dois ciclos, currículo seriado, a obrigatoriedade da frequência dos alunos às aulas, imposição de um sistema de avaliação dos discentes regular e sistematizada e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essa reforma foi efetuada através do Decreto nº 18.890/31, cujo objetivo era produzir estudantes secundaristas produtivos que atendessem à sociedade capitalista que estava se consolidando naquele período (1930) (SAVIANI, 2014). Essa reforma é um marco histórico, pois rompeu com estruturas construídas nessa etapa de ensino ao longo da história, porém não rompeu com a tradicional educação voltada para atender às necessidades das elites, como o que vem ocorrendo com por meio da Lei nº 13.415/2017 (FERRETTI, 2018).

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

Dentre as mudanças decisivas nessa etapa de ensino, encontram-se a Lei Federal nº 1.076/50 (BRASIL, 1950), que permitiu que concluintes de cursos profissionais ingressassem em cursos superiores, desde que comprovassem nível de conhecimento indispensável à realização dos aludidos estudos. A plena equivalência entre os cursos, com a equiparação, para todos os efeitos, do ensino profissional ao ensino propedêutico, ocorreu com a efetivação da

primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961).

Outro marco decisivo foi a promulgação da Lei no 5.692/71 (BRASIL, 1971), que reformou a Lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), no que se refere ao, então, ensino de 1º e de 2º graus. Note-se que ocorreu aqui uma transposição do antigo ginásio, até então considerado como fase inicial do ensino secundário, para constituir-se na fase final do 1º grau de oito anos (BRASIL, 2012).

Com relação ao 2º grau (correspondente ao atual ensino médio), a profissionalização torna-se obrigatória, supostamente para eliminar o dualismo entre uma formação clássica e científica, preparadora para os estudos superiores e, outra, profissional (industrial, comercial e agrícola), além do Curso Normal, destinado à formação de professores para a primeira fase do 1º grau. No entanto, a implantação generalizada da habilitação profissional trouxe, entre seus efeitos, sobretudo para o ensino público, a perda de identidade que o 2º grau passara a ter, seja a propedêutica para o Ensino Superior, seja a de terminalidade profissional. Passada uma década, foi editada a Lei no 7.044/82 (BRASIL, 1982), tornando facultativa essa profissionalização no 2º grau (BRASIL, 2012).

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

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

Lei nº 11.741/2008, a qual redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional e Tecnológica. Foram alterados os artigos 37, 39, 41 e 42, e acrescido o Capítulo II do Título V com a Seção IV-A, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”, e com os artigos 36-A, 36-B, 36-C e 36-D. Esta lei incorporou o essencial do Decreto nº 5.154/2004, sobretudo, revalorizando a possibilidade do Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica, contrariamente ao que o Decreto nº 2.208/97 anteriormente havia disposto (BRASIL, 2013).

De acordo com a LDB, a finalidade do ensino médio é a preparação para o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e o exercício da cidadania. Determina, ainda, uma base nacional comum e uma parte diversificada para a organização do currículo escolar. Em 1998, foram formuladas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o

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

O Ensino Médio, sendo uma etapa da Educação Básica, faz parte desse cenário de desigualdades. Portanto, a LDB nº 9.394/1996, no seu artigo 4º, inciso II, determina que é dever do Estado a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1996).

Em consonância com a LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/2001, estabeleceu metas para a educação brasileira, com vigência de dez anos, visando a garantir dentro desse espaço de tempo, dentre outros avanços, a elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades, tanto sociais quanto regionais, a ampliação do atendimento na Educação Infantil, no Ensino médio e no Ensino Superior (BRASIL, 2001).

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

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

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

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

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

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência

deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento) (BRASIL, 2014, p. 22).

Porém, para que haja essa expansão no Ensino Médio, as políticas públicas educacionais devem ser efetivadas desde a educação infantil, pois o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica e, para chegar até ela, o aluno tem de passar pelas demais etapas. Assim, todo esse caminho percorrido por ele deve ser tratado com zelo por parte do Estado, sendo necessário garantir também a permanência desses alunos e o seu aprendizado, para que não fiquem pelo caminho, que seria a reprovação ou mesmo o abandono dos estudos durante o percurso da Educação Básica. Nesse sentido, a implementação de políticas públicas educacionais efetivas corroboram para que alunos, que se encontram na situação de vulnerabilidade social, consigam completar todo o processo da Educação Básica, e com êxito. Ademais, “sabemos todos que a distribuição de renda e da riqueza no país determina o acesso e a permanência dos estudantes na escola” (CURY, 2002, p. 169).

Diante desse contexto, há necessidade de reflexão e ação que venha ao encontro das necessidades desses sujeitos, que têm sofrido com a falta de políticas educacionais eficazes, porém do ponto de vista da necessidade dos sujeitos que se constituem público-alvo dessa etapa de ensino:

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

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

Assim, fica evidente que o Estado burguês fortalece uma formação em prol do mercado, cujo contexto histórico denota seu início a partir do século XX, após a segunda Guerra Mundial com o objetivo de obter lucros, surgem as empresas multinacionais e transnacionais que se fortaleceram com as práticas monopolistas, modelo vigente até os dias atuais, as quais são baseadas nas leis das instituições financeiras e de grandes grupos empresariais, num contexto de globalização e consolidação do projeto neoliberal. Neste sentido, há a predominância do interesse capitalista em formar sujeitos para a eficiência produtiva do mercado e não para o

desenvolvimento humano integral. O processo de formação em prol do mercado e do mercado de formação, se materializa no Ensino Médio, através das formações minimalistas ofertadas para essa etapa de ensino, tanto para docentes, quanto para os discentes por meio da parceria público – privada, como exemplo podemos citar a parceria entre o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), do Ministério da Educação/MEC, com o Projeto Jovem de Futuro (PJF), do Instituto Unibanco/IU, cujo objetivo da classe empresarial é através da dinâmica capitalista da acumulação, manter o proletariado em condições de dependência econômica, gerando mão de obra barata, fazendo com que esse trabalhador tenha que vender sua força de trabalho para a garantia da sua subsistência. No entanto, apesar da escola estar inserida dentro de um Estado burguês, ela é um espaço de formação da classe trabalhadora, portanto, é necessário dentro desse espaço, trabalhar a construção dos intelectuais orgânicos da classe trabalhadora e assim, fortalecer a luta por uma construção de uma educação de qualidade social que está em disputa, pois, “a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis [...], nesse sentido, se essa escola estiver baseada nos princípios do capitalismo, ela será voltada para a garantia dos interesses da classe hegemônica (GRAMSCI, 2006 p. 19).

De acordo com Cury (2002), a ação responsável do Estado e suas obrigações correspondentes é a mola insubstituível para a garantia do direito à Educação Básica, ofertada como um direito público do cidadão e não como mercadoria. Portanto, a preocupação com o acesso do jovem ao ensino médio, bem como sua conclusão e prosseguimento de seus estudos, devem estar para além da preocupação mercadológica, pois se trata da garantia de um direito básico, social e subjetivo desse sujeito.

A partir do ano de 2016, o governo de Michel Temer (2016-2019) surge um conjunto de políticas educacionais que se apresentam na contramão do PNE. Dentre essas políticas podemos citar a Emenda Constitucional n. 95/2016 (BRASIL, 2016), também conhecida como Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, Proposta de Emenda constitucional - PEC do Teto, PEC 241, e PEC 55. Trata-se da limitação de gastos com despesas públicas brasileiras com validade prevista para 20 anos (BRASIL, 2016). A Reforma do ensino médio através da Medida Provisória - MP 746/2016, que resultou na Lei nº 13.415/2017, a qual promove alterações na estrutura do ensino médio, como o ensino da arte e Educação Física que se tornam facultativos, torna-se obrigatório o ensino de Língua Inglesa, facultando outros idiomas. Assim, o currículo passa a ser composto pela:

[...] BNCC e pelos itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá

autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC (BRASIL, 2016).

Apesar dos diversos protestos, a BNCC foi aprovada pelo CNE em dezembro de 2018, após ter sido homologada pelo MEC, sendo que deveria ser adotada por todas as escolas até 2022. A questão é que esse movimento do setor privado no setor público, marcado por planos e programas que materializam interesses mercantilistas, que tornam mínima a formação das juventudes do ensino médio, precisa ser contraposto, em prol de projetos de formação por inteiro, como destaca Ciavatta (2020).

Considerações finais

Durante o percurso desse trabalho, a partir da análise das literaturas do contexto histórico, dos conceitos estudados e apresentados, evidenciamos que as políticas públicas para se concretizarem passam por um processo de formação denominado de ciclo de políticas públicas, possuindo cinco etapas fundamentais para que sejam consubstanciadas.

No Brasil, ao analisarmos as políticas públicas educacionais, evidenciamos um dualismo histórico, um processo de disputa em que desvela a divisão de classes sociais quando observamos, ao longo do processo histórico, a oferta de ensino com formação intelectual voltada para a elite de um lado e do outro a oferta de um ensino *minimalista* que objetiva formar mão de obra barata, que não considera o aprendiz em outras dimensões: social, cultural, linguística, dentre outras.

As políticas educacionais de certa forma estão debaixo de pressões exercidas pelos organismos internacionais, fruto de uma política de globalização cujo foco é atender aos objetivos do projeto neoliberal que é fortalecer o poder da classe dominante; para tanto, utiliza-se do discurso de que a liberdade individual, a autonomia, o livre comércio e o incentivo à concorrência, garante o crescimento econômico e social do país.

Neste sentido, ao longo desse processo, várias políticas educacionais foram criadas, havendo alguns avanços, porém também se fortaleceu a parceria público-privada, principalmente a partir das políticas dos anos 1990 com o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002). O Movimento Todos Pela Educação - MTPE é um exemplo claro de uma organização empresarial que atua nas políticas públicas educacionais. Trata-se da interferência da classe empresarial na gestão pública, buscando *culpabilizar* o Estado pelos

resultados insatisfatório a partir do seu ponto de vista e apresentar seu modelo de gestão empresarial como eficaz.

O ensino médio, última etapa da Educação Básica, o dualismo nas políticas educacionais voltadas para esse público, é ainda mais evidente, para o público mais elitizado historicamente quanto ao acesso ao nível superior, e para a grande parte da população, a preparação da mão de obra barata, o trabalho manual.

Diante do exposto, evidenciamos que há um processo de mercantilização das escolas a partir das concessões feitas pelo Estado através da parceria público-privada, onde empresas lucram em ofertar formação nos seus moldes para as escolas públicas. É necessário aprofundar os estudos através de pesquisas sobre os lucros que o mercado tem sobre a educação, tanto financeiro quanto ideológico, bem como fortalecer o movimento de resistência e luta em defesa da democratização e da garantia de uma educação pública de qualidade social.

No decorrer dessa pesquisa, evidenciamos ainda que a relação público-privada foi se constituindo historicamente a partir da década de 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien), materializando-se ainda nessa mesma década com a Reforma do Aparelho do Estado (1990). Esse percurso histórico nos mostra que as políticas públicas educacionais brasileira têm sido delimitadas nas diferentes instâncias do governo, a partir das negociações e acordos entre as esferas pública e privada.

Evidencia-se também que as políticas educacionais voltadas para o ensino médio apresentam um dualismo histórico com formação intelectual voltada para o público elitizado e a formação minimalista com foco nas necessidades do mercado capitalista, visando gerar mão de obra barata. Com o processo de globalização, os organismos internacionais e o neoliberalismo passaram a exercer forte pressão para que o Brasil apresente políticas educacionais que venham de encontro com o projeto neoliberal.

Neste sentido, o projeto neoliberal da classe empresarial apresenta-se muito bem articulado para atender seus próprios interesses dentro da escola pública, o Movimento Todos Pela Educação (MTPE), que é um Aparelho Privado de Hegemonia (APH), é um exemplo dessa articulação, pois trata-se de uma organização empresarial que apresenta forte influência na educação pública brasileira, devido ter membros que fazem parte dessa organização que ocupam cargos importantes no governo, bem como possuir poder midiático e tecnológico.

Compreendemos que a influência do setor privado nas políticas educacionais brasileiras é consolidada a partir de uma organização coesa que representa os interesses dos grupos hegemônicos com ideologias neoliberais, contra os quais é preciso a luta a favor de um projeto

de formação público, gratuito e com qualidade social, fundamentado na perspectiva de ensino integrado, para o qual a formação por inteiro às juventudes é um norte.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, D. Conheça o ciclo das políticas públicas. **Politize!**, 2016. Disponível em: <https://www.politize.com.br/ciclo-politicas-publicas/>. Acesso em: 14 maio 2021.

ARAUJO, R. M. L. Ensino médio brasileiro: Dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 26, n. 4, p. 107-122, out./dez. 2019. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13051>. Acesso em: 10 maio 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BRASIL. **Lei n. 1.076, de 31 de março de 1950**. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1950. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-1076-31-marco-1950-363480-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982**. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, DF: Presidência da República, 1982. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7044.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 7 maio 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC; CNE, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

BRASIL. **Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 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 [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 09 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de tecnologias educacionais 2009**. Brasília, DF: MEC; SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/guia_tecnologias_atual.pdf. Acesso em: 23 ago. 2020.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 maio. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação. Brasília, DF: PNE em movimento, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional n. 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 9 abr. 2021.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf/>. Acesso em: 10 maio 2021.

CIAVATTA, M. Ensino integrado, a politécnia e a educação omnilateral: Por que lutamos? In: RODRIGUES, D. S. *et al.* **Ensino médio integrado na Amazônia**: Entre o investido e o desinvestido. Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins, 2020.

FRIGOTTO, G. Ensino médio e técnico profissional: Disputa de concepções e precariedade. **Le Monde Diplomatique Brasil**, mar. 2013. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/ensino-medio-e-tecnico-profissional-disputa-de-concepcoes-e-precariedade/>. Acesso em: 10 maio 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 25-42, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 26 maio 2022.

GRAMSCI, A. Caderno 12 (1932): Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

IGEPP ONLINE. **Igepp Online**, c2022. Página Inicial. Disponível em: <https://www.igepp.com.br/site/>. Acesso em: 10 maio 2021.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: Políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, E. M.; KRAWCZYK, N. R. Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 31, n. 1, p. 4-20, 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/12674>. Acesso em: 22 jun. 2021.

NASCIMENTO, M. N. M. Ensino Médio no Brasil: Determinações históricas. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, jun. 2007. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594>. Acesso em: 16 maio 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, v. 12, n. 34, p. 52-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2019.

SAVIANI, D. Política Educacional brasileira: Limites e perspectivas. **Revista De Educação PUC-Campinas**, n. 24, p. 7-16, 2008. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/108>. Acesso em: 11 nov. 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SILVA, M. R.; ABREU, C. B. M. Reformas para quê? As políticas educacionais nos anos de 1990, o “novo projeto de formação” e os resultados das avaliações nacionais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 523-550, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795x.2008v26n2p523>. Acesso em: 22 jan. 2021.

SOUZA, C. Políticas públicas: Uma revisão de literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 8, n. 16, p. 20-45, jul./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2020.

TPE. **Todos pela Educação**, c2021. Página Inicial. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 10 maio 2021.

VÁZQUEZ, D.; DELAPLACE, D. Políticas públicas na perspectiva de Direitos Humanos: Um campo em construção. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, v. 8, n. 14, p. 35-65, jun. 2011. Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/conteudo/pol%c3%adticas-p%c3%ablicas-na-perspectiva-de-direitos-humanos-um-campo-em-constru%c3%a7%c3%a3o>. Acesso em: 23 set. 2018.

Como referenciar este artigo

LIMA, E. M. B. S.; RODRIGUES, D. S. Relações empresariais e políticas públicas educacionais para o ensino médio: A formação para o mercado e o mercado da formação. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 26, n. 00, e022117, jan./dez. 2022. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v26i00.16947>

Submetido em: 10/12/2021

Revisões requeridas em: 16/01/2022

Aprovado em: 23/02/2022

Publicado em: 30/09/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

