

Parcerias público-privadas: *ressignificações docentes em uma escola no Rio Grande do Norte*

Public-Private Partnerships:
teaching resignifications in a school in Rio Grande do Norte

Asociaciones público-privadas:
resignificaciones docentes en una escuela del Rio Grande do Norte

Ⓛ LAVÍNIA MARIA SILVA QUEIROZ*

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

Ⓛ ALESSANDRO AUGUSTO DE AZEVEDO**

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal- RN, Brasil.

RESUMO: O presente texto trata de processos de resistência e resignificação na prática docente ante o projeto *Escola da Escolha*, de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI, em uma escola da rede pública estadual de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Tal projeto resultou de uma parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE. Foram realizadas entrevistas com profissionais da escola e analisados os Cadernos de Formação produzidos pelo ICE, contendo fundamentos, objetivos e metodologia de sua proposta. Como aporte teórico, considera-se principalmente Stephen Ball (2005; 2009), para quem “pôr em prática” uma política não é algo linear, mas perpassado por feixes de interpretação, atuação e tradução. Constatou-se aqui os docentes atuando como integrantes do processo de produção das políticas curriculares, perfurando e resignificando as prescrições de instâncias exteriores e construindo micro

* Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e Ensino. *E-mail:* <laviniasmq@hotmail.com>.

** Doutor em Educação e professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. *E-mail:* <alessandroazevedo.ufrn@gmail.com>.

processos que redefinem as relações de poder-saber previstas na gestão das políticas curriculares.

Palavras-chave: Parcerias público-privadas. EMTI. Ressignificações docentes.

ABSTRACT: This text deals with processes of teaching practice resistance and resignification in the context of the *Choice Schools* project of the Full Time High School program – EMTI – in a state public school in Mossoró, Rio Grande do Norte. This project resulted from a public-private partnership with the Institute of Co-responsibility for Education – ICE. Interviews were conducted with school professionals and the Training Notebooks produced by ICE were analyzed, containing the foundations, objectives and methodology of its proposal. As a theoretical contribution, Stephen Ball (2005; 2009) is the mainly considered author, for whom “putting a policy into practice” is not something linear, but permeated by different forms of interpretation, action and translation. It was found that teachers act as members of the process of production of curriculum policies, perforating and re-signifying the prescriptions of external bodies and building micro processes that redefine the power-knowledge relations foreseen in the management of curriculum policies.

Keywords: Public-private partnerships. EMTI. Teaching resignifications.

RESUMEN: Este texto aborda los procesos de resistencia y resignificación en la práctica docente frente al proyecto *Escuela de la Elección de Enseñanza Secundaria de Tiempo Completo* – EMTI, en una escuela pública de Mossoró, Rio Grande do Norte. Este proyecto resultó de una alianza público-privada con el Instituto de Corresponsabilidad por la Educación – ICE. Se realizaron entrevistas a profesionales de la escuela y se analizaron los Cuadernos de Capacitación elaborados por el ICE, que contienen los fundamentos, objetivos y metodología de su propuesta. Como aporte teórico, se considera principalmente a Stephen Ball (2005; 2009), para quien “poner en práctica” una política no es algo lineal, sino permeado por haces de interpretación, acción y traducción. Se constató aquí que los docentes actúan como integrantes del proceso de producción de las políticas curriculares, perforando y resignificando las prescripciones de los cuerpos externos y construyendo

microprocesos que redefinen las relaciones de poder-saber previstas en la gestión de las políticas curriculares.

Palabras clave: Asociaciones público-privadas. EMTI. Resignificaciones docentes.

Introdução

Os recentes movimentos oficiais de reforma – ou ‘contrarreforma’, como assinalam Marise Ramos e Gaudêncio Frigotto (2017) – da etapa da educação básica denominada ensino médio têm acendido e impulsionado diversos e contraditórios processos de discussão e ações no interior dos sistemas educacionais, sejam de tácito, imediato e acrítico encaminhamento das diretrizes emanadas dos dispositivos legais que constituem o arcabouço dessa reforma, sejam de construção de resistências, ressignificação conceitual das ambiguidades teóricas e proposições pedagógicas que ocupam os espaços deixados por incertas ou frágeis prescrições.

Em movimento contra-hegemônico, várias organizações científicas e sindicais têm denunciado a lógica heterônoma e os compromissos com uma lógica de mercado e a compreensão economicista da educação que esses movimentos assumem. Por um lado, reiteram a dualidade educacional que opera distinções de acesso e trajetória escolar pelo recorte da origem de classe; por outro, conformam padrões de gestão do sistema escolar, organização curricular, práticas e projetos pedagógicos assentados no comprometimento ético e ideológico com um *ethos* empresarial e capitalista como base da cultura escolar e dos processos de subjetivação gestados nas atividades formativas. Nessa disputa está a instituição de processos e dispositivos legais, curriculares e pedagógicos que operam no fortalecimento da submissão do sistema educacional aos ditames da lógica do mercado, de valores e interesses dos grandes conglomerados empresariais capitalistas.

Uma das formas contemporâneas dessa submissão do sistema educacional ao primado economicista se configura nas parcerias que o Estado, em suas várias instâncias, assume com organizações privadas, pessoas jurídicas autodenominadas ‘sem fins lucrativos’, mantidas e financiadas por grandes grupos empresariais, erigidas à condição de polos de proposições políticas e alternativas pedagógicas. Nesses processos, tais instituições são plasmadas como generosas e eficientes, com soluções pensadas a partir de paradigmas de gestão oriundos do mundo empresarial, face às supostas incapacidades do setor público de propiciar as condições para uma melhoria da qualidade da educação.

Neste artigo tentamos fazer a discussão sobre tais elementos com o estudo da experiência de transformação de uma Escola de Ensino Médio em Tempo Integral – EMTI da rede pública estadual de Mossoró, no Rio Grande do Norte, a partir de uma

parceria público-privada com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, a quem coube o desenvolvimento do projeto pedagógico e curricular denominado *Escola da Escolha*. O processo de configuração da proposta pedagógica do ICE está compilado em *Cadernos*¹ – documentos distribuídos às secretarias de educação parceiras e, posteriormente, às unidades escolares onde o projeto será desenvolvido, para que professores e professoras envolvidos/as possam conhecê-lo e ‘implementá-lo’. O trabalho investigativo que originou este artigo é parte de um projeto de mestrado, para o qual se realizaram diálogos com professores e professoras responsáveis pelo componente curricular Projeto de Vida; a partir disso, pudemos identificar caminhos e possibilidades de ressignificação e resistência docente frente à tentativa de imposição, controle e prescrição pedagógica pelo ICE naquela escola pública mossoroense.

Nos somamos aos esforços teóricos para pensar estratégias e alternativas de resistência, a partir de uma perspectiva que compreende os efeitos das políticas educacionais na concretude do cotidiano escolar, no seu *fazer-se* pelos sujeitos reais, pondo em suspenso a ideia de que tais políticas educacionais sejam (ou são) implementadas tal como prescritas pelo texto político dominante. Assim, entendemos que a política educacional – como texto e prática escolar verticalizados – ao se encontrar com o cotidiano das escolas, se depara com processos de tradução, interpretação e atuação docente que, em determinados contextos, operam com redefinições e ressignificações, fazendo emergir vetores de resistência à relação linear, de cima para baixo, entre o momento da produção e o da implementação da política.

As parcerias público-privadas e suas primeiras inserções na discussão sobre reforma no ensino médio

As iniciativas voltadas às parcerias público-privadas no contexto educacional estão associadas à ascensão, em meados dos anos 1980 e por toda a década de 1990, de setores políticos alinhados com diretrizes neoliberais no comando dos aparatos estatais, em diferentes países, como Inglaterra, Estados Unidos, Chile, Colômbia e Brasil. As formas assumidas por essas parcerias são diversas, desde aquelas em que as instituições privadas assumem a gestão administrativa e pedagógica ou a infraestrutura de escolas da rede pública, até o financiamento estatal a instituições privadas pelo repasse direto de verbas públicas ou pela distribuição de *vouchers* e as chamadas escolas *chater*, pelos quais cidadãos/cidadãs acessam o serviço prestado por essas instituições privadas.

Stephen Ball e Deborah Youndell consideram que a privatização da educação pública pode se dar de duas formas: *endógenas*, que “implicam a importação de ideias, métodos e práticas do setor privado a fim de fazer com que o setor público se assemelhe mais a uma empresa e seja mais eficiente” (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 15)², e *exógenas*, que

implicam a abertura dos serviços públicos de educação à participação do setor privado, por meio de modalidades baseadas no benefício econômico, bem como o recurso ao setor privado para a concepção, gestão ou prestação de diferentes aspectos da educação pública (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 15).³

A combinação das duas tem animado e impulsionado iniciativas de privatização da educação pública no Brasil, com modelos preponderantemente baseados no que Ball e Youndell indicam como privatização endógena, moldando, progressivamente, a gestão das escolas de acordo com princípios mercadológicos de relação custo-benefício. Além disso, pode-se destacar que a cultura performática contribui com essa privatização, quando “a responsabilidade e os mecanismos de prestação de contas e gestão de desempenho, incluindo algumas vezes a definição de remuneração baseada em desempenho, são mais uma vez métodos de reforma provenientes do mundo corporativo sendo transferidos para o setor público” (BALL & YOUNDELL, 2007, p. 27)⁴. No Brasil, os movimentos nesse sentido ganharam proeminência na medida em que os grupos políticos vencedores dos pleitos federais, durante a década de 1990, assumiram a pauta de promoção de uma Reforma do Estado Brasileiro, ampliada ao contexto escolar, incorporando-lhe o Movimento Global de Reforma Educativa – GERM, o qual “advoga a produtividade de sistemas educativos mediante políticas de privatização [...] e tem favorecido a disseminação de estratégias de privatização da educação básica pública, por meio de formas diversas, entre elas as parcerias público-privadas” (VIEIRA & SANTOS, 2020, p. 227).

O sistema de educação pública é afetado na medida em que se configura um aparato legal e que mecanismos institucionais apontam a descentralização de poderes e encargos para estados e municípios, bem como para a sociedade civil organizada, possibilitando o crescimento da participação do chamado terceiro setor nesse campo da gestão pública (DINIZ & GARCIA, 2018, s/p.). Foi nesse cenário de reforma do Estado e, dentro dele, de reforma das estruturas educacionais, que se iniciaram as movimentações no sentido de pautar o ensino fundamental e o ensino médio, no tocante à reforma curricular, com o discurso da necessidade de melhoria de sua qualidade (CANDAUI, 2001). Assim, foi publicado um conjunto de diretrizes, orientações, parâmetros e referenciais curriculares, como forma de dar estofamento teórico e pedagógico às mudanças que se pretendiam realizar, como a separação entre a formação geral e a formação para o trabalho – traduzida na divisão entre o ensino médio e a educação profissional – e a estruturação do conhecimento escolar segundo uma lógica de recontextualização e hibridização de conceitos como integração, contextualização e tecnologias (LOPES, 2002).

Em 2009, já no contexto do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2002-2011), foi instituída a Portaria nº 971, de 9 de outubro, criando o Programa Ensino Médio Inovador – ProEMI, um dos programas de reestruturação do ensino médio “com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas

do Ensino Médio não profissional” (BRASIL, 2009). Antes, porém, é preciso considerar que, ainda em 2004, dentro do próprio governo federal, já se tinha a compreensão de que as proposições de mudanças inscritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN e nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN não se haviam efetivado. Sobre isso, diz Ferreti:

As proposições educacionais avançadas nos governos de Fernando Henrique Cardoso enfrentaram dois problemas principais. De um lado encontraram dificuldades para materializar-se nas escolas apesar das intensas atividades promovidas pelo MEC tendo em vista a formação continuada de professores, bem como a produção de orientações curriculares e material didático de apoio. Embora tivessem obtido adesões, no geral os professores tenderam a manter as práticas que vinham utilizando. De outro lado, o projeto educacional dos referidos governos sofreu severas contestações por parte de educadores que se posicionavam contra a instrumentalização da educação em geral e não apenas da profissional tendo por referência os interesses dos setores produtivos (FERRETI, 2016, p. 81).

Assim, em meio ao movimento das comunidades educacionais e das iniciativas que se expectavam dentro do novo governo, gestava-se um campo de discussão sobre uma possível nova configuração do ensino médio, que redundou, entre outros programas, no ProEMI. Segundo Andréa Silva (2018), esse programa se orientava, teoricamente, pela perspectiva da Escola Unitária. No percurso de sua efetivação, sofreu mudanças operadas com a entrada das secretarias estaduais de educação como interlocutoras, fazendo emergir um novo modelo para o ProEMI. Configurou-se então o Programa Ensino Médio/Jovem do Futuro – ProEMI/JF, mais alinhado com as premissas pedagógicas e curriculares oriundas do Instituto Unibanco, que priorizava a realização de atividades em tempo integral, “diretamente relacionadas com o ideário de eficiência e produtividade que se queria fixar às escolas, tendo como referência a elevação do desempenho estudantil em áreas de conhecimento conexas às provas universais de verificação de aprendizagem” (SILVA, 2018, p. 743).

O ProEMI/JF se estruturou a partir de parcerias do setor público com o privado, trazendo para o seu escopo uma concepção de formação educacional na perspectiva neoliberal, baseada nas noções de produtividade e eficiência. Trata-se, portanto, de uma conjuntura da qual emergem novas vozes e novos canais, cujos discursos introduzem categorias centrais do pensamento sobre o agenciamento das reformas educacionais, a partir das tecnologias de gestão e desempenho: o gerenciamento e a performatividade (BALL, 2005; 2014). No tocante à performatividade, trata-se de

uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção (BALL, 2005, p. 543).

O que Ball (2005) define como *tecnologia*, George Yúdice ressalta como *força performativa*, isto é, “os condicionamentos, as imposições e pressões exercidas pelo campo multidimensionado do social e pelas relações institucionais” (YÚDICE, 2004, p. 64), e que se apresenta em diferentes modos e circunstâncias. A performatividade se constitui, assim, como uma das estratégias nas quais se relacionam informações classificatórias, dados de avaliações, desenvolvimento de políticas e projetos de premiação, como mecanismos que estimulam classificação, competitividade e julgamentos a partir de padrões extemporâneos às realidades específicas das comunidades educacionais e nunca pactuadas com elas, em contextos de construção e participação democráticas. Ao referir-se ao gerenciamento, Ball aponta tratar-se de uma nova forma de poder que se exerce na criação e fortalecimento de uma cultura empresarial competitiva, a operar uma destruição dos sistemas ético-profissionais que anteriormente prevaleciam e conformavam as estruturas de gestão escolar, de relação entre os/as profissionais e as próprias definições pedagógicas no interior das equipes responsáveis pelas ações educativas. Nessa esfera, “a subjetividade ‘autônoma’ desses indivíduos produtivos tornou-se o principal recurso econômico do setor público reformado e empresarial” (BALL, 2005, p. 544).

Questões para se pensar a implementação da política de ensino médio: interpretação, tradução e atuação de sujeitos locais

No debate educacional brasileiro, o modelo gerencialista apontado por Ball (2005) ganhou força durante a década de 1990, mas obteve particular relevância no contexto após o golpe parlamentar de 2016, quando passou a ter proeminência um campo discursivo acerca da crise do ensino médio e a necessidade de políticas que reformassem essa etapa da educação básica, delineando proposições que, naquele momento (e ainda atualmente), apareceram como verdades inquestionáveis.

Na leitura da Exposição de Motivos que conformou a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (convertida em Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017), encontramos termos que foram se constituindo em regimes de verdade dentro de campos discursivos, entre os quais podemos apontar: i) a necessidade de implementação de uma política, presente no Art. 1º; ii) a identificação de um descompasso entre os objetivos então presentes no modelo de organização do ensino médio e aqueles a serem perseguidos, conforme o que se entendia por “exigências da contemporaneidade”, no Art. 2º; e iii) a necessária efetividade da formação desenvolvida no processo pedagógico, no Art. 2º (BRASIL, 2016). Também podemos colocar como objeto de nossas reflexões sobre a constituição de um regime de verdades no campo discursivo em torno da crise do ensino médio a enunciação de que “o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo, tampouco com as demandas do século

XXI” (BRASIL, 2016, Art. 4º). Assim, se erguia e se justificava um discurso em favor da necessária implementação de uma nova política para essa etapa da educação, configurado na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Discurso de caráter prescritivo que, por isso mesmo, desconsiderava os processos de interpretação da própria lei, considerando que ela pode/deve ser posta em prática a despeito da complexidade de questões e subjetividades envoltas na política.

Em contraponto, consideramos o processo que envolve a tradução das políticas em práticas como uma complexa alternância entre modalidades: a textual – na medida em que as políticas são escritas – e a prática – pois que é, também, o desenvolvimento de ações, isto é, o operar e fazer coisas. Nessa perspectiva, a produção de uma política não está num modelo linear, no qual é pensada e legislada por um grupo e ‘implementada’ por outro, que seja a escola: “eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo” (BALL, 2009, p. 305). Nessa concepção, interessa-nos uma percepção cíclica acerca da produção das políticas e de como são ‘feitas’, na base do que (BOWE, BALL & GOLD, 1992) denominam Ciclo Contínuo de Políticas, que comporta três dimensões principais: o *contexto da influência*, o *contexto da produção de texto* e o *contexto da prática*. Ainda que não se constituam espaços fixos e limitados nos quais os processos acontecem, para uma compreensão didática de como se articulam, os autores apontam alguns elementos principais constituintes de cada contexto.

Nas trilhas da exposição feita por Jeferson Mainardes (2006), tratemos, primeiramente, do *contexto da influência*, que consiste em espaços de construção dos discursos políticos, no qual as políticas públicas são iniciadas, se constituindo, dessa forma, ambientes de disputas entre diversos grupos de interesses quanto à definição de conteúdos, objetivos e finalidades sociais da educação, bem como do próprio significado do que seja *ser educado*. Concorrem nessas disputas as construções e convicções conceituais circulantes nos múltiplos âmbitos sociais de influências midiáticas, políticas e culturais, como as redes sociais e os meios de comunicação, mas também as demais arenas públicas de ação, como partidos políticos, comissões legislativas e espaços formais ou informais de articulação desses grupos de interesses, operando nos campos de ação política formais, para dotar os conceitos de uma legitimidade capaz de lhes dar a condição de base para as políticas gestadas.

O *contexto da produção de texto* situa o momento da própria oficialização dos discursos em textos legais, os quais apelam à linguagem do interesse público mais geral como fonte de sua legitimidade, ainda que não necessariamente carreguem coerência e clareza quanto aos seus objetivos. Trata-se de textos que representam a política e que podem assumir várias formas, como textos legais oficiais, pronunciamentos oficiais, textos políticos, comentários formais ou informais em torno desses textos políticos ou oficiais.

Finalmente, o *contexto da prática* é aquele no qual os processos criativos acontecem, e a política se sujeita a interpretações e recriações, produzindo efeitos e consequências capazes de representar alterações significativas nas definições originais, conforme esclarece Bowe *et al.* (1992, p. 22 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos[...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE *et al.*, 1992, p. 22, *apud* MAINARDES, 2006, p. 53).

Esses contextos estão imersos num processo em que um possui influência sobre o outro, desenvolvendo-se em oposição à ideia hierárquica do termo *implementação*.

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser “aninhados” uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação (BALL, 2009, p. 306-307).

Nesse sentido, as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ ou ‘postas em prática’, mas passam por processos complexos de lutas e relações de poder entre grupos, em espaços diversos, sob diferentes contextos e momentos históricos, abrangendo interpretações e traduções que se desenvolvem em práticas discursivas, de tal modo que nos possibilitam pensar para além da dualidade teoria e prática e, ainda, constituem-se em processos que envolvem a própria produção da política nos discursos escolares.

Para Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016), a *interpretação* e a *tradução* são processos que perpassam a condução da política no contexto da prática, sendo que a interpretação tem a ver com as posições que os sujeitos ocupam na instituição e, uma vez que demandam perspectivas diferentes de entender a política, assumem a condição de explicações e fonte das estratégias de seu desenvolvimento. A interpretação de uma política é uma construção de sentidos que se dispõe em torno do lugar e das relações de poder-saber nas quais se sujeitam os indivíduos e os grupos de interesses em determinado momento. Assim como uma professora pode interpretar a política permeada pelos processos de lutas políticas por direitos mínimos de atuação docente numa instituição

pública, outro professor pode considerar que a instituição, tendo em vista outros espaços nos quais ele atua, esteja respondendo às suas necessidades e, ainda, o supervisor pode fazer outra interpretação da política, tendo em vista os principais resultados que a escola deve atingir. Assim, a interpretação é uma construção que envolve as experiências e posições dos sujeitos, visto que cada posição assume um processo político e as relações de poder que podem diferir e, por vezes, agrupar-se; esses processos envolvem a produção de sentidos, não sendo possível, assim, que se considere que a implementação de uma política possa acontecer em sua totalidade, tal como prevista pelos textos legislativos.

A outra dimensão – a tradução – está associada à atuação dos sujeitos, isto é, a atuação da política como leitura ativa e interpretativa dos sujeitos operando táticas de transformação do texto político, constituindo-se em “uma espécie de terceiro espaço entre a política e a prática. É um processo interativo de fazer textos institucionais e colocar esses textos em ação, literalmente ‘atuar’ sobre a política usando táticas que incluem conversas, reuniões, planos” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 69). Ou seja, instituições, docentes e comunidades escolares atuam sobre a política, produzindo sentidos, interpretando e traduzindo o texto político. Nessa perspectiva, é possível visualizar, nas frestas das *implementações das políticas*, aqueles movimentos de resistência, ressignificações e proposições que buscam *escapar* das lógicas verticais que perpassam as políticas, tal como praticadas nos contextos escolares.

Interpretações e traduções da política de ensino médio em tempo integral em uma escola pública do Rio Grande do Norte

O contexto de emergência de regimes de verdade sobre a crise do ensino médio e a natureza gerencialista das soluções propostas nos discursos economicistas propiciam a ampliação da presença das instituições privadas no campo educacional, em vários níveis e esferas conveniadas com órgãos oficiais. Estas pautam, moldam e coordenam o desenvolvimento de propostas de reformas e políticas educacionais, expandindo suas estratégias e mecanismos de venda de *pacotes*, estruturados como *modelos* capazes de resolver problemas pedagógicos e de gestão educativa e garantir resultados em acordo com os critérios de qualidade da educação expressos pelos indicadores oficiais e exames standardizados. Nessa conjuntura, o ensino médio e sua reforma “passa[m] a ser o alvo das instituições privadas mercantis, haja vista que as alterações no currículo e na formação de professores são complexas e as redes de ensino estaduais, responsáveis pela oferta, terão que adequar a estrutura de ensino para dar conta das alterações” (CAETANO & ALVES, 2020, p. 721).

No Rio Grande do Norte, o mapeamento realizado por Felipe Diniz e Luciane Garcia identificou a presença do Instituto Sonho Grande, do ICE e do Instituto Natura, cujas atuações objetivam uma educação fundada na propagação de

conhecimentos e valores necessários à ocupação de vagas em um mercado de trabalho que atende a essas empresas e aos seus parceiros. Por trás dessas instituições há um grupo ainda maior de investidores do mercado financeiro, de grandes bancos e outros grupos empresariais que se beneficiam da formação construída pelos parceiros que atuam na rede pública. Dessa forma, buscam manter a população mais pobre dentro da escola por um período supostamente maior e impõe uma formação pautada nas competências e valores almejados pelas próprias empresas (DINIZ & GARCIA, 2018, s/p.).

Trata-se de um conjunto de instituições com ideais e soluções que, no plano interno das estruturas escolares, se coadunam para o estabelecimento de uma cultura e um sistema de gestão fundamentado em valores e no *modus operandi* do universo empresarial; no âmbito pedagógico, visam fortalecer e disseminar um projeto formativo voltado ao direcionamento de comportamentos, validação de posicionamentos e justificação de ações que se harmonizam com processos de subjetivação do *modus vivendi* capitalista.

O ICE desenvolveu seu projeto *Escola da Escolha* em escolas da rede pública estadual do Rio Grande do Norte a partir de 2017, quando da assunção da professora Claudia Maria Santa Rosa à Secretaria de Estado de Educação e Cultura – SEEC/RN. A agora ex-secretária relatou, em blog pessoal⁵, que naquele momento encontrava-se diante de demandas do Ministério da Educação sobre reformas do ensino médio, o que a fez buscar experiências desenvolvidas em outros estados, a fim de definir caminhos de implementação dessas políticas na rede estadual; o ICE apareceu, então, como uma das instituições cuja atuação em escolas públicas pernambucanas era tida como exitosa. Assim, deu-se início à formação das equipes escolares do Promédio Integral, com o objetivo de moldar o projeto pedagógico das escolas de acordo com o modelo *Escola da Escolha*, formulado pelo ICE para as escolas do ensino médio em tempo integral.

A compreensão de como docentes das escolas envolvidas nessas atividades formativas, conduzidas pelo ICE e pela SEEC/RN, se apropriaram dos processos constituintes dessa política implica retomarmos nossas considerações de que, ao expor em seus discursos as inquietações e acolhimentos, os/as docentes apresentam modos distintos de subjetivação, em acordo ou desacordo com a política, na medida em que realizam traduções e ressignificações dela e as representam no contexto da prática. Nesse sentido, realizamos diálogos, por meio da plataforma *Google Meet*, com dois professores da disciplina Projeto de Vida⁶ da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Estadual Francisco Antônio de Medeiros, de Mossoró, no Rio Grande do Norte. Como forma de manutenção do anonimato de ambos, os identificamos com uma nomenclatura alfanumérica, utilizando a primeira letra das funções que exercem na escola e a ordem crescente para os algarismos indo-arábicos. Portanto, a nomenclatura referente aos professores neste trabalho será, respectivamente, P1 – que desenvolve as atividades referentes aos cadernos do 1º e 2º ano – e P2 – que atua no 3º ano com o caderno *Pós-médio: um mundo de possibilidades*.

Significação e atribuição de sentidos sobre o conteúdo e o desenvolvimento da disciplina Projeto de Vida: o que nos dizem os/as professores/as?

A *Escola da Escolha* propõe o Projeto de Vida como centro do processo pedagógico por compreender que a educação alinhada com as exigências da contemporaneidade se imbrica no objetivo de possibilitar ao/à estudante concretizar suas potencialidades individuais, cuidar autonomamente dos próprios atributos, observar a excelência de si e autorrealizar o encontro entre “aquele que é” e “aquele que quer ser” (ICE, 2019a).

Para compreender melhor a centralidade da proposta no/na jovem, o próprio instituto disponibilizou em uma figura o modelo pedagógico utilizado. A seguir, apresentamos a figura 1 para visualização do protagonismo dado ao Projeto de Vida.

Figura 1: Modelo Pedagógico utilizado para ilustrar o protagonismo dado ao Projeto de Vida



Fonte: ICE, 2019.

O Projeto de Vida é entendido como o projeto por meio do qual o/a estudante alcançará determinados objetivos e a partir do qual deverá traçar metas, caminhos e relações para atingi-lo. À escola cabe oferecer meios para sua realização, alicerçados no estabelecimento de uma metodologia estruturada na relação de tutoria de um/a professor/a com um/a estudante, durante os três anos do ensino médio. Isso segundo um conjunto de orientações e a construção individual desse Projeto de Vida, no qual estarão articuladas tanto as disciplinas da parte comum como as da parte diversificada do currículo.

Em relação ao significado do Projeto de Vida, P1 compreende que seja “desdobrar e indicar caminhos para os nossos estudantes, [...] dar um norte a eles, com relação ao que eles almejam, seria mais ou menos isso. É dar norte, é apoiar o aluno” (P1, 2021). Nesse enunciado percebe-se a apropriação pelo docente da conceituação utilizada pelo ICE. O mesmo acontece com P2, para quem “*Projeto de Vida é a projeção que o aluno faz do sonho dele e a escola atua de forma a estimular, a mediar [...] esse sonho [...]. A gente mostra a possibilidade. Eu acho que o Projeto de Vida é isso, é a projeção que o aluno faz dos sonhos, e aí o professor, no caso, ele vai mediar*” (P2, 2021). A construção significativa em torno do que os professores entendem pela disciplina Projeto de Vida segue os enunciados estruturados pelo ICE, destacando-se a ênfase na ideia de ‘projeção’, o que denota o aceite, no discurso, da perspectiva da necessidade de o/a discente projetar seu futuro, cabendo ao/a professor/a a mediação desse processo, mostrando possibilidades, considerando, para isso, uma leitura da realidade que os cercam.

A centralidade da disciplina Projeto de Vida no currículo é reforçada por P1 quando afirma que ela “*é trabalhada em todo o contexto da escola, então tudo é pensado em relação ao Projeto de Vida do aluno*” (P1, 2021). Seu desenvolvimento obedece a uma organização proposta pelo ICE, “*que tem duas aulas por semana, normalmente essas duas aulas sempre são seguidas, uma da outra, [...] para que dê tempo de trabalhar as atividades que são propostas pelos cadernos, o ideal é que seja duas aulas seguidas*” (P1, 2021). A atuação dos docentes na disciplina consiste, portanto, no desenvolvimento de um conjunto de aulas prescritas pelos Cadernos do ICE, como nos informa, ainda, P1: “*as atividades que ele desenvolve é com base nos livros norteadores do CE, do Instituto. Então tem tudo dividido, já tem tudo bem-organizado para cada aula*” (P1, 2021). Ao explicar mais detalhadamente essa dinâmica, o professor evidencia uma das estratégias de controle do ICE sobre a atuação docente:

“nas reuniões que a gente fazia com o Instituto (atualmente não mais), elas cobravam muito, a equipe de implantação cobrava muito: ‘Em que aula você se encontra em relação ao Projeto de Vida?’. As perguntas eram muito voltadas para o professor que estava ali com os alunos na primeira e segunda série e tinha que dizer: ‘estou na aula tal, nessa aula tal eu trabalhei isso’” (P1, 2021).

Porém, é por dentro dessas aulas que vemos ocorrer sinais de um processo de ressignificação docente, como nos revela P2, ao declarar: “*eu trabalho com base no caderno e neste ano eu acabei fugindo um pouco, trabalhando alguns assuntos que eu acredito que sejam importantes*” (P2, 2021).

Autonomia do/a professor/a: onde a resistência emerge

Os discursos referentes à relação dos professores entrevistados com a equipe de formadores/as do ICE apontam as questões de apropriação e ressignificação da política

curricular proposta, num jogo ambíguo em que, ao mesmo tempo, se considera a parceria com o Instituto como ‘construtiva’, mas se reclama pelo fato de a equipe do ICE ser ‘exigente’ e ‘descontextualizada’, como revela P2: *“Inicialmente eu via como algo muito realmente imposto [...], tem que trabalhar e ponto final. [...] aqui é o caminho. Mas não é bem assim. Existem realidades diferentes, inclusive cheguei a conversar com outros professores de Projeto de Vida também”* (P2, 2021). Isso indica o quão prescritivos se apresentavam o conteúdo da proposta e a metodologia propugnada pela equipe de formadores do ICE, mas também o movimento, por parte de professores e professoras, de perfuração da dinâmica imposta como ‘caminho’, pontuando a necessidade de discussão para abrir a proposta a ressignificações no próprio campo da formação pensada pelo ICE.

Segundo P1, nas reuniões com o instituto, as prescrições e as exigências de cumprimento do prescrito formavam uma tônica: *“eles chegavam realmente cobrando, confrontando e colocando você contra a parede. ‘E aí, como é que está o desenvolvimento? Vocês estão seguindo realmente o caderno?’”* (P1, 2021). Contudo, ao mesmo tempo, havia a atribuição de sentidos dos/as próprios/as docentes da escola, resistindo àquelas imposições a partir da afirmação de autonomia docente: *“quando a gente falava ‘Não, eu estou tentando adaptar’ [...] gerava um certo desconforto, né, do outro lado”* (P1, 2021). Esse ‘outro lado’ esperava uma implementação que desconsiderava o contexto, os sujeitos, as histórias e os sentidos. Tanta cobrança, aos olhos do sujeito P2, se justificava pelo fato de que *“estava sendo feito um investimento [...] grande nesse novo modelo de escola”* (P2, 2021); mas havia, por parte dos/as profissionais, movimentos no sentido de perfurar essa parede prescritiva, ao problematizarem as diferenças entre realidades distintas de escolas e a necessidade de contextualização das práticas curriculares, ou seja, fazendo política, construindo e ressignificando discursos, sentidos e propostas. Segundo P1, *“eles tinham um projeto pronto, mas só que esse projeto ele pode ter sido bacana lá onde eles aplicaram, mas e a nossa realidade? Vocês já sentiram na pele como é que funciona aqui? É algo totalmente diferente”* (P1, 2021).

Para tanto, a ressignificação docente, em virtude de uma contextualização, se dá na construção do enunciado do docente quando afirma que *“A gente faz a adaptação de acordo com a nossa realidade, e tem umas atividades ali, poxa, não vai chamar a atenção dos nossos alunos. Então a gente pega a atividade e a gente desenvolve da maneira que a gente acha melhor”* (P1, 2021). E segue propondo e significando o fazer docente enquanto produção de discursos e sentidos na/para/com a política, com o seguinte enunciado: *“Temos essa autonomia porque, se somos professores, professor em sala de aula tem essa liberdade. Então não é bem assim, tínhamos uma certa resistência quando a equipe chegava e queria colocar contra a parede, meio que forçando”* (P1, 2021).

Temos assim que, ainda que o ICE construísse regimes de verdade a partir de um currículo prescritivo, os/as professores/as realizavam movimentos de tradução da proposta para o contexto no qual estavam inseridos/as, buscando escapar de uma identidade previamente construída pela equipe formadora do instituto sobre (e para) si mesmos/

as e em relação aos/as estudantes e suas realidades. Professores e professoras, ao apresentarem em seus discursos a perspectiva de afirmação de sua autonomia pedagógica – como operadores/as de outras lógicas, oriundas de suas respectivas leituras acerca do seu próprio fazer docente, mas também da realidade em que encontravam imersos/as – estavam a afirmar a escola enquanto construção de sujeitos que desenvolvem estratégias de resistência e atos políticos que, no próprio ato de ensino, constituem e disputam a produção política do currículo.

Assim, vemos que na tentativa de controle e prescrição se constroem subjetividades desafiadoras e campos discursivos, nos quais se instauram relações de poder-saber e disputas de verdades, de modo que é possível identificar como essas relações atuam nos processos político-curriculares que envolvem a tradução e a interpretação, sendo nesse complexo conglomerado de relações que os/as professores/as ressignificam a política e produzem outros discursos.

Quanto à parceria público-privada, P2 afirma que:

“eu acho que toda parceria é bem-vinda, mas essa parceria, ela precisa saber onde está [...] se inserindo, enxergando ali a realidade daquela escola. Como falei [...] as reuniões eram sempre muito tensas, porque existia uma certa imposição e era desconfortável. [...] A parceria é maravilhosa, é bacana, mas, a gente precisa colocar na balança as coisas, né? [...] eu acho que o ICE teve a sua importância de nos nortear, trazer essas formações, teve também bastante cobrança no início, até porque estava sendo feito um investimento [...] grande nesse novo modelo de escola. Em alguns momentos causa algum desconforto nessas cobranças e tal. Porque era tudo muito novo para os professores. Tinha coisa que a gente ainda não dominava e aí eles tinham cobrança em cima disso. Mas no geral, foi uma boa relação, acho que eles contribuíram bem” (P2, 2021).

Fica evidente que P2 resiste às tentativas de imposição de visões e coerção de sua autonomia em relação ao trabalho docente, ao apontar que, não obstante a importância da parceria, é necessária a atenção aos diferentes espaços e contextos. Assim, problematiza a ideia de que um modelo cujo êxito se deu sob um determinado contexto necessariamente teria um desenrolar idêntico em outro espaço. Os professores com os quais dialogamos, ao problematizarem a questão da (falta de) contextualização no desenvolvimento de uma proposta trazida por um instituto externo à escola, acabam por se encontrar com as ideias de Ball, Maguire e Braun, para quem

os textos de políticas são tipicamente escritos em relação à melhor de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril de políticos, funcionários públicos e conselheiros em relação a contextos fantásticos. Esses textos não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação – colocados “em” prática – em relação à história e ao contexto, com os recursos disponíveis (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 14).

Os discursos que proferem e suas práticas docentes – de perfuração resistente de modelos e estratégias de prescrição e controle de sua atuação e autonomia – materializam

o processo, por vezes invisível, de negociação e de relações de poder que permeiam o cotidiano da escola e dos/as docentes em torno da política educacional. A atuação docente é um recorrente processo de significação da política e negociação dos processos de ‘colocar em prática’ suas interpretações e traduções no contexto da prática.

Considerações finais: porque, afinal, não estamos no final, mas apenas atravessando o caminho...

As parcerias público-privadas na educação vêm se intensificando desde a década de 1990, em suas formas endógenas ou exógenas (BALL & YOUNDELL, 2019), impondo modelos de gestão escolar e estratégias de organização do trabalho pedagógico fundados em uma matriz empresarial-capitalista, em cujo horizonte estão a mercantilização da educação pública e a introdução, no âmbito escolar, de lógicas de competitividade, premiação e comparação de desempenhos entre as instituições e as equipes escolares.

O golpe parlamentar de 2016 escancarou as oportunidades para que atores privados alinhados com essas proposições (fundações e institutos financiados por grandes conglomerados capitalistas) assumissem o protagonismo aberto e mais agressivo de processos de (contra)reformas educacionais, em escala nacional, como os que balizaram as mudanças na organização do ensino médio e a imposição da chamada Base Nacional Comum Curricular – BNCC a todas as redes estaduais e municipais do país. Ambas as frentes de disputa impõem uma redobrada capacidade das forças comprometidas com uma educação democrática, libertadora e não mercantilista, para não apenas amplificar e aprofundar sua produção crítica e propositiva, mas também articular e capilarizar essa produção, para que possa perfurar as prescrições legais e pedagógicas, se entranhando nos microprocessos cotidianos.

Encontramo-nos com o desafio de enfrentar as atuais contrarreformas, em especial a do ensino médio, [...] mediante a não observância imediata da lei – primeira forma de resistência – decididos a não implementá-la na sua intencionalidade e conteúdo. Neste caso, a imprecisão é uma vantagem, pois possibilita a criação de várias formas de resistência, inclusive as de caráter propositivo (RAMOS & FRI-GOTTO, 2017, p. 30).

A ‘imprecisão’ a que se refere a citação sinaliza para o reconhecimento de que os processos de desenvolvimento de políticas não se realizam totalmente conforme os planos e desejos de seus formuladores, mas se deparam, no seu *fazer-se*, com formas de resistência no interior das escolas que atuam ressignificando o texto político no contexto da prática, produzindo outras interpretações da política, deslocando, assim, o lugar e o papel de professores e professoras como meros ‘implementadores/as’ da política, reprodutores/as do que se encontra prescrito em documentos oficiais ou apostilas.

As entrevistas realizadas com professores e professoras que participaram do processo de desenvolvimento do projeto denominado *Escola da Escolha*, a partir de uma parceria público-privada entre o governo do estado do Rio Grande do Norte e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação – ICE, instituída em 2017, revelam os elementos pelo qual atores e forças identificadas com a política de mercantilização e aprofundamento da lógica neoliberal operam como poderosas formas de modelagem cultural. Isto é, não se trata apenas de dotar a escola de mecanismos e processos burocráticos funcionais, do ponto de vista organizacional, com critérios e parâmetros cunhados nos ambientes empresariais, mas também e principalmente, de fazer entranhar um *ethos* que se sustente nos valores, representações e práticas que conformam um ser e um estar no mundo sujeitos às formas e às relações que justificam e fortalecem as lógicas competitivas, excludentes e autoritárias do universo empresarial-capitalista.

No estudo das formas de resistência que emergem contra essas investidas, consideramos, neste artigo, principalmente os aportes de Ball (2005; 2014). Contudo, entendemos frutíferas as imersões em outras contribuições (não exploradas aqui) advindas de categorias como as de *estratégia* e *tática*, contidas nos trabalhos de Michel de Certeau (1994), na análise das apropriações cotidianamente realizadas pelos sujeitos em relação aos objetos da política e da pedagogia, postos em circulação para consumo no espaço escolar; ou mesmo, as elaborações de Roger Chartier (1991) quanto às lutas de representação, que envolvem práticas que buscam se fazer reconhecer como identidades sociais. Ou seja, uma forma própria de serem e estarem no mundo, dotando essa presença de um estatuto e uma posição simbólica, de um grupo em relação a outros.

Colocamos essas questões como apontamentos para estudos futuros, porque os processos de resistência que encontramos se instituem no cotidiano das unidades escolares, quase como práticas invisíveis, porém reveladoras da condição de professores e professoras como tradutores/as, interpretadores/as, produtores/as e propositores/as de outros textos (políticos ou curriculares) no contexto de suas práticas. Nessas condições, se apresentam como atores/atrizes de uma reconfiguração da política, tal como se realiza no processo de ‘implementação’, deslegitimando as tentativas implícitas ou explícitas de esvaziamento da autonomia docente e de seu lugar como parte ativa (e, em certa medida, autoral) da invenção e reinvenção de suas práticas curriculares e pedagógicas.

Recebido em: 25/03/2022; Aprovado em: 19/06/2022.

Notas

- 1 Trata-se de 12 apostilas sobre o Projeto *Escola da Escolha*, assim organizadas: I) Memória e Concepção do Modelo: Concepção do Modelo da Escola da Escolha; II) Memória e Concepção do Modelo: Conceitos; III) Memória e Concepção do Modelo: Educação Inclusiva; IV) Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico; V) Modelo Pedagógico: Princípios Educativos; VI) Modelo Pedagógico: Os Eixos Formativos; VII) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Metodologias de Êxito; VIII) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Rotinas e Práticas Educativas; IX) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Espaços Educativos; X) Inovação em Conteúdo, Método e Gestão: Gestão do Ensino e da Aprendizagem; XI) Modelo de Gestão: Tecnologia de Gestão Educacional e XII) Escola da Escolha: Palavras Fáceis Para Explicar Coisas Que Parecem Difíceis. Existem, ainda, três apostilas exclusivas à orientação da disciplina Projeto de Vida, intituladas: I) Aulas de Projeto de Vida: 1º ano do Ensino Médio; II) Aulas de Projeto de Vida: 2º ano do Ensino Médio e III) Pós-Médio: Um mundo de Possibilidades.
- 2 Livre tradução nossa: “implican la importación de ideas, métodos y prácticas del sector privado a fin de hacer que el sector público se asemeje más a una empresa y sea más eficiente”.
- 3 Livre tradução nossa: “implican la apertura de los servicios de educación pública a la participación del sector privado, a través de modalidades basadas en el beneficio económico, así como recurrir al sector privado para la concepción, la gestión o la provisión de diferentes aspectos de la educación pública”.
- 4 Livre tradução nossa: “La responsabilidad y los mecanismos de gestión de resultados, incluyendo a veces la fijación de los salarios en función de los resultados, son una vez más métodos de reforma procedentes del mundo de la empresa que se transfieren al sector público”.
- 5 ROSA, Claudia Santa. Sim, o Jovem de Futuro continua na educação do RN! [11/08/2019]. Disponível em: <<https://claudiasantarosa.com/2019/08/11/sim-o-jovem-de-futuro-continua-na-educacao-do-rn/>>. Acesso em: 28 set. 2021.
- 6 Projeto de Vida se configura em uma disciplina presente em toda estrutura organizacional do currículo da *Escola da Escolha*, proposto pelo ICE. Segundo o próprio material da instituição, “no Ensino Médio, a elaboração do Projeto de Vida dos jovens se constitui como a tarefa mais importante do Projeto Escolar porque ela representa a efetivação dos processos educativos postos a serviço do estudante” (ICE, 2019, p. 63).

Referências

- BALL, Stephen J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. A. *Novas redes de políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014.
- BALL, Stephen J. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional [Entrevista concedida a: Jefferson Mainardes; Maria Inês Marcondes], *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.
- BOWE, Richard, BALL, Stephen. & GOLD, Anne. *Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. |
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg & BRAUN, Annette. *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias*. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BALL, Stephen J. & YOUNDELL, Deborah. Privatización encubierta en la educación pública, *Internacional de la Educación*. Bruselas, 2007. Disponível em: <http://www.joanmayans.com/privatizacion_encubierta_de_la_educacion_publica.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

- BRASIL. *Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009*. Institui o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Diário Oficial, 13 de outubro de 2009. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1634-port971&Itemid=30192 Acesso em: 10 set. 2020.
- 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... Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 19 ago. 2019.
- CAETANO, Maria Raquel & ALVES, Aline Aparecida Martini. Ensino Médio no Brasil no contexto das reformas educacionais: um campo de disputas? *Revista interfaces científicas*, Aracaju, v. 8, n. 3, 2020.
- CANDAU, Vera Maria. Reformas educacionais hoje na América Latina. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. 4 ed. Campinas: Papirus, 2001, p. 29-42
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan/abr. 1991, p. 173-191.
- DINIZ, Felipe Daniel Barros & GARCIA, Luciane Terra dos Santos. O Privado na educação pública potiguar: mapeamento das empresas e de suas ações na rede estadual de educação do RN. In: XXIV Encontro de Pesquisa em Educacional do Nordeste, 2018, João Pessoa. *Anais...* Disponível em: http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/3827-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 11 dez. 2021.
- FERRETI, Celso João. Reformulações do Ensino Médio. *Holos*, Natal, v. 6, p. 71-91, 2016.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Modelo Pedagógico: Concepção do Modelo Pedagógico*. Recife: ICE, 2019.
- INSTITUTO DE CORRESPONSABILIDADE PELA EDUCAÇÃO – ICE. *Inovações em Conteúdo, Método e Gestão – Metodologias de Êxito – Ensino Médio*. Recife: ICE, 2019a.
- LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 386-400.
- MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.
- RAMOS, Marise Nogueira & FRIGOTTO, Gaudêncio. “Resistir é preciso, fazer não é preciso”: as contrarreformas do ensino médio no Brasil. *Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES Vitória*, ES, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.
- SILVA, Andréa Giodanna Araujo. O ProEMI e o ensino médio em tempo integral no Brasil. *Roteiro*, Joaçaba, v. 43, n. 2, p. 727-754, maio/ago. 2018.
- VIEIRA, Livia Maria Fraga & SANTOS, Kildo Adevair. Nova Gestão Pública na Educação Básica no Brasil: parceria público-privada, esfera local e trabalho docente. *Revista Temas em Educação*, João Pessoa, Brasil, v. 29, n. 3, 2020.
- YÚDICE, George. *A conveniência da cultura: usos da cultura na era global*. Belo Horizonte: UFMG, 2004.