

A MERCANTILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO PARAENSE Commodification of High School Education in Pará State

Cassio Vale¹

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos²

Resumo: Há alguns anos, o estado do Pará vem balizando sua política educacional em simetria com propostas do governo federal, como a celebração de parcerias público-privadas para melhoria da educação. Em face disso, este artigo objetiva desvelar quais as estratégias afinadas com a lógica mercantil, usadas pelo governo paraense para melhorar a qualidade do Ensino Médio, a partir da implementação do “Pacto pela Educação do Pará”. Por meio de pesquisa bibliográfica e documental, constatou-se que as estratégias foram o “ProEMI”, o “SEI” e o “Mundiar”, que fazem uso de teleaulas, alteram o currículo com base nos ditames empresariais, reduzem a necessidade de docentes em contato com os alunos e os substituem por aulas gravadas, além de outras consequências orquestradas por grupos privados, que adentram o espaço público e atuam junto ao Estado na formulação de políticas educacionais.

Palavras-chave: Pacto pela Educação do Pará. Parcerias público-privadas. Mercantilização do ensino médio paraense.

Abstract: Brazilian state of Pará has defined its educational policy accordingly to the Brazilian federal government proposals, such as entering into public-private partnerships for the betterment of education. On the face of it, this paper aims to reveal which are the strategies aligned with a market-based logic employed by the government to improve quality of high school education, through analyzing the “Pact for Education in Pará state”. Carrying out bibliographical research and document analysis, we found out that such strategies were the “ProEMI”, “SEI” and “Mundiar” programs, all of which made use of audiovisual-based classes, altered curriculums and grounded them in corporative prescriptions, reduced the need for teachers in contact with students, replacing them for prerecorded lessons, not to mention other consequences established by private groups that enter public spaces and act partnering with the state when formulating educational policy.

Keywords: Pact for Education in Pará state. Public-private partnerships. Commodification of high school education in Pará.

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Pará. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe/UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8956-4536> E-mail: cassiovale07@yahoo.com.br.

² Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professora titular da Universidade Federal do Pará atuando na graduação e no Programa de Pós-graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe/UFPA). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8451-3505> E-mail: tefam@ufpa.br.

1 Introdução

Desde a reforma do Estado brasileiro nos anos 1990, as políticas educacionais para o ensino médio brasileiro são executadas com a perspectiva de elevar a qualidade da educação, algo que se traduz em índices de avaliações em larga escala. Um exemplo é o Programa Jovem de Futuro, que foi lançado no ano de 2007, como tecnologia educacional “desenvolvida e testada para estimular o aprimoramento contínuo da gestão escolar, com o objetivo de melhorar os resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio” (INSTITUTO UNIBANCO, [20--]), além do Novo Ensino Médio, esse via Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). Entre as razões para mudanças constantes em políticas com esse foco, está o fato de essa etapa da educação básica servir como momento decisivo na vida dos jovens que, dentro dos limites de uma realidade de sociedade capitalista desigual, ou escolhem tentar o ingresso no ensino superior ou param de estudar para procurar uma vaga no mercado de trabalho (CRUZ, 2018).

Na esfera federal, o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 (BRASIL, 2013), cujo artigo 1º determinou às secretarias estaduais e distrital de educação que assumissem o compromisso com a valorização da formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos atuantes no ensino médio público, nas áreas rurais e urbanas, em consonância com a Lei nº 9.394, de 1996 (BRASIL, 1996), e com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, instituídas na Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012 (BRASIL, 2012). Este Pacto Nacional se configurou como estratégia junto aos governos estaduais na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio. Duas ações se destacam nesse Pacto: o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), via redesenho curricular e a formação continuada de professores do Ensino Médio (PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, [20--]).

O governo federal articulou a coordenação de ações e estratégias da União com as esferas estaduais e o Distrito Federal, a fim de implantar as políticas que se propusessem a elevar o padrão de qualidade do Ensino Médio brasileiro a partir do enfrentamento de alguns desafios, a saber: universalização do atendimento à faixa etária dos 15 aos 17 anos – até 2016 (Emenda Constitucional 59/2009 e as decorrentes mudanças na LDB) e adequação idade-ano escolar; ampliação da jornada para ensino médio integral; redesenho curricular nacional; garantia da formação dos professores e demais profissionais da escola; carência de professores em disciplinas (Matemática, Física, Química e Inglês), também, em regiões específicas; ampliação e estímulo ao Ensino Médio Diurno; ampliação e adequação da rede física escolar; ampliação da oferta de educação profissional integrada e concomitante ao ensino médio; universalização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO, [20--]).

Os estados e municípios caminharam na mesma lógica com ações para elevar a qualidade dessa etapa da educação básica e, particularmente, no estado paraense, de 2013 a 2017, vigorou o “Pacto pela Educação do Pará”, que representou uma ação governamental balizada na lógica de parcerias com a iniciativa privada para melhoria dos resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A partir da mudança de governo local, no ano de 2019, quando Helder Zahluth Barbalho do Movimento Democrático Brasileiro (MDB) sucedeu a Simão Robson de Oliveira Jatene do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), as ações na área da educação continuaram seguindo a mesma lógica de parcerias público-privadas, mas com o programa intitulado “Movimento EducaPará”, lançado em seu primeiro ano de gestão e ainda em vigor.

De acordo com Vale (2017), o “Pacto pela Educação do Pará” assumiu os propósitos do Pacto proposto pelo governo federal, sob discurso da necessidade de aliança com a iniciativa privada, porque essa seria portadora de ferramentas capazes de apresentar melhores resultados numéricos nas avaliações em larga escala ao se propor a mensurar a qualidade educacional, o que na lógica neoliberal se traduz em indicadores numéricos. O Pacto local se assentava num arcabouço jurídico de regulamentação própria, com comitê estadual e comitês regionais, que deliberavam sobre as ações educacionais no estado. Cabe destacar que a iniciativa privada possuía poder de voto nesses comitês, algo que reafirma a parceria público-privada como motor de mudanças positivas do cenário educacional, segundo seus defensores junto ao poder público.

Nessa esteira, o governo paraense fez uso de formas de mediação utilizadas pelo Estado a serviço do capital para a oferta do ensino público. Com isso, criou critérios de avaliação por meio do Sistema Paraense de Avaliação Educacional (SisPAE), lançado dentro da vigência do Pacto como forma de mensuração em larga escala a partir de disciplinas como Português e Matemática, deixando de fora tantos outros conteúdos igualmente importantes para a formação dos alunos e, ao mesmo tempo, revelando simetria com as orientações internacionais e nacionais.

É uma lógica que no Brasil vem se intensificando a cada ano, com ampliação da participação do setor privado junto ao poder público na formulação de políticas públicas educacionais, introduzindo sua lógica e seus preceitos advindos do mundo dos negócios. É exatamente o caso do “Pacto pela Educação do Pará”, cujas orientações de formulação, implementação e avaliação estavam afinadas com o ideário mercantil (VALE, 2017). Esse viés pode ser observado por meio das ações do Pacto no Pará, tais como: as próprias parcerias público-privadas, a defesa de um discurso empreendedor individualista, a utilização de tecnologias como forma de reduzir gastos com professores e não como instrumento de mediação de aprendizagem, dentre outros.

Assim, temos como objetivo desvelar quais as estratégias afinadas com a lógica mercantil usadas pelo governo paraense para aprimorar a qualidade do Ensino Médio a partir da implementação do “Pacto pela Educação do Pará”. O interesse analítico deste texto está em compreender as estratégias que ocorreram no “Pacto pela Educação do Pará”, tomando como uma das referências principais a nova configuração da gestão da educação, que tem como horizonte a qualidade desse serviço na etapa do ensino médio.

Logo, as relações público-privadas importam neste estudo de um modo muito especial, em razão da análise da configuração dessa forma de gestão da política pública nos oferecer fontes de apreensão sobre a maneira como se estrutura o vínculo social entre Estado e mercado. Por isso, as análises foram desenvolvidas tendo em vista a apresentação de alguns dos principais elementos do corpo teórico, os quais debatem, justificam e tornam possível a descrição do ensino médio como política pública, conforme Cruz (2018) e Motta e Frigotto (2017), além de documentos balizadores das ações do Pacto no Pará, e as reformas direcionadas para a última etapa da educação básica, como a Lei nº 13.415/2017.

Assim, o texto está dividido em três subitens, de modo que inicialmente apresentamos como o setor privado vem atuando junto ao Estado na educação por meio de parcerias, em seguida destacamos a lógica do mercado, na condução do novo Ensino Médio brasileiro e, no terceiro tópico, analisamos especificamente as ações do “Pacto pela Educação do Pará” para o ensino médio. As considerações sintetizam nossas análises.

2 A Mercantilização da educação via parcerias público-privadas e a intensificação dos princípios neoliberais

As parcerias público-privadas na educação já possuem longo histórico em âmbito internacional e, no Brasil, foram fortemente propagadas pelo discurso oficial a partir da gestão de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), quando foram consideradas motor para impulsionar resultados quantitativos que seriam mensurados por avaliações em larga escala (PERONI; CAETANO, 2020). Peroni e Caetano (2020) afirmam que a lógica das parcerias faz parte do cotidiano das políticas públicas educacionais, porque todos os governos desde os anos 1990 não romperam com tal ideal. Pelo contrário, os governos subsequentes ampliaram a participação da iniciativa privada na condução da educação pública brasileira junto ao Estado, da educação infantil até o ensino superior. Exemplos são a Lei nº 11.079/2004, durante a gestão de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), que estabeleceu normas gerais para a regulamentação das parcerias público-privadas, e mais recentemente a proposição do Projeto Future-se pelo governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-atual), que permitiria o gerenciamento por parte das Organizações Sociais nas universidades públicas federais.

Diante da realidade brasileira, em especial a paraense, as parcerias não representam por si só aspectos negativos para a educação pública, desde que sua consolidação fossem um anseio das escolas e realmente as ajudassem no que elas definissem como prioridade. No entanto, não é o que acontece, porque essas sequer são consultadas e têm apenas que executar o que as secretarias de educação determinam, a partir das orientações dos grupos de empresariado da educação, as quais chegam até as escolas sob a forma de guia de implementação e manual de orientação, com desdobramentos como o novo ensino médio, por exemplo.

Em estudo recente sobre as políticas públicas educacionais para o ensino médio, Peroni, Caetano e Valim (2021) destacam que os princípios do liberalismo, neoliberalismo, ultraliberalismo, conservadorismo e outras formas de intensificação da lógica gerencial vêm se intensificando na educação básica por meio das relações público-privadas e, conseqüentemente, nos processos de democratização da educação, de modo que essa se transforma em objeto para comercialização – algo que se dá pela materialização das correlações de forças nas sociedades capitalistas.

Há também o risco de retirada da autonomia dos partícipes da escola e da intensificação de ideais do mercado e da lógica neoliberal como competição, empreendedorismo, individualismo exacerbado e assimilação do processo educativo à rotina de fábricas que produzem mercadorias. Com isso, o fluxo do mercado determina os rumos da escola, o que é perigoso no processo de mercantilização da educação, que vai muito além da transferência da gestão ou patrimônio para o setor privado (PERONI; CAETANO, 2020).

Com base em Kato (2019, p. 11), importa salientar que “mercantilizar em seu sentido etimológico diz respeito ao exercício do comércio, negociar, ou seja, o caráter mercantil ou comercial, de qualquer atividade humana”. Tal acepção se faz presente na realidade educacional brasileira, pois a mercantilização ocorre desde a colonização do Brasil e, de maneira mais incisiva desde os anos 1990, refinando-se ao longo dos governos com novos mecanismos de racionalidade do mercado no âmbito da política educacional, evidenciando “claramente forte indução para que as políticas assumam a forma de uma organização empresarial” (KATO, 2019, p. 11), tanto em âmbito federal quanto em âmbito local, como no estado do Pará, aqui analisado com destaque.

A relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas; não é uma questão de determinação, mas de relação



e processo. Desse modo, tanto o Estado quanto a sociedade civil são partes constitutivas do movimento de correlação de forças de sujeitos situados em um contexto histórico e geográfico, perpassados por projetos societários distintos. Não se trata de uma contraposição entre Estado e sociedade civil, pois vivemos em uma sociedade de classes em que sociedade civil e Estado são atravessados por interesses mercantis (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338).

Na sociedade civil mercantil, o privado está associado ao mercado para realizar ações em benefício de alguns grupos e na vertente da mercadificação da educação, é ele que se apresenta como salvacionista em relação à qualidade da educação pública agora mensurada somente por índices. Apregoa-se um cenário no qual a conquista da qualidade só será possível quando o Estado assumir os princípios dos grupos privados ditos especialistas no alcance de metas; ao mesmo tempo, há a negação de que o sistema capitalista está em crise, enquanto se afirma ser o Estado aquele que não teve condições inteligentes de gerenciamento. Com isso, “o mercado é quem deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo” (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339).

Entendemos que a mercadificação da educação pública não é uma abstração, mas ocorre via sujeitos e processos. Trata-se de sujeitos individuais e coletivos que estão cada vez mais organizados, em redes do local ao global, com diferentes graus de influência e que falam de diferentes lugares: setor financeiro, organismos internacionais e setor governamental (PERONI; CAETANO, 2015, p. 338-339).

Assim, as parcerias público-privadas tornam-se a força motriz para que o Estado ganhe alento e possa atender a contento aos anseios da população, com políticas públicas realmente eficazes; em outras palavras, com um só golpe, ele administraria a “questão social” e criaria as condições favoráveis para a expansão do capital. Para Santos (2012, p. 432)

“questão social” é entendida como um fenômeno necessariamente hipotecado ao capitalismo. De um lado, designa o crescimento da pobreza (absoluta e relativa) que, nesse modo de produção, adquire determinações singulares, já que vem acompanhado do desenvolvimento sem precedentes das forças produtivas; de outro, designa a problematização dessa situação pelas lutas de classe protagonizadas pelo movimento operário desde o século XIX.

Logo, entendemos que as parcerias público-privadas na educação, no contexto atual, materializam as propostas do neoliberalismo na política educacional, porque se compreende que

o gerencialismo é parte do diagnóstico neoliberal de que a crise está no Estado e o mercado é parâmetro de qualidade. O que permanece no Estado tem o parâmetro do mercado, como é o caso a nova gestão pública e os processos de privatização da educação (PERONI; CAETANO; VALIM, 2021, p. 5-6).

Particularmente, no caso do ensino médio brasileiro, a política educacional por meio das parcerias público-privadas e a lógica mercantil induz à compreensão de que sujeitos e instituições fora do Estado possuem competência máxima para alcançar resultados numéricos satisfatórios, razão pela qual o neoliberalismo determina a sobreposição do mercado ao Estado na condução das políticas, mas com financiamento público.

3 A lógica de mercado na condução do Novo Ensino Médio brasileiro

A proposta mais recente de reformar o Ensino Médio do Brasil foi aprovada em 2017 e teve como objetivo “garantir a oferta de educação de qualidade” a todos os jovens brasileiros, assim como aproximar as escolas da realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2018). O “Novo Ensino Médio” é normatizado pela Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola (de 800 horas para 1.000 horas anuais), com prazo de adequação até 2022. Ela também definiu nova organização curricular, “mais flexível”, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os “itinerários formativos”, com foco nas áreas de conhecimento: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a formação técnica profissional (FTP) (BRASIL, 2018).

Ainda segundo o MEC, os itinerários formativos são o conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho que os estudantes “poderão escolher”. Os itinerários formativos podem se aprofundar em uma das áreas do conhecimento da formação técnica profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas, também, em relação à FTP, onde as redes de ensino terão “autonomia” para definir quais itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (BRASIL, 2018), o que se coaduna com a falácia de modernidade e liberdade do estudante.

Sobre essa reforma, apontamos a existência de uma estreita relação entre as políticas voltadas para os jovens do Ensino Médio e as diretrizes dos organismos internacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a exemplo do Programme for International Student Assessment (PISA), foi lançado em 1990 “como um dos principais meios de ação da OCDE no campo educativo” (CARVALHO, 2009, p. 1010). Carvalho (2009) entendeu que o PISA reúne características de um instrumento de ação pública, porque engloba componentes técnicos (medida, cálculo, procedimento) e sociais (representações, símbolos), o que representa, em parte, alguns indicativos do cenário educacional. Tal métrica não dá conta de analisar todos os problemas, porque induz ao estreitamento curricular, o qual foca em algumas disciplinas e deixa de fora outras que seriam também importantes para a formação dos alunos. Desse modo, em função dos testes, os sistemas de ensino e os professores passam a centralizar seus esforços nas disciplinas que serão instrumentos de avaliação (FREITAS, 2012).

O cenário causa problemas específicos na educação, uma vez que analisa a performance dos alunos dos países-membros da OCDE e dá indicativos para os novos rumos das políticas públicas educacionais – o que ocorre no Brasil por meio do IDEB, que é baseado no PISA e analisa disciplinas específicas que colaboram para o “estreitamento curricular” de que fala Freitas (2012). O interesse dessa reforma, segundo Motta e Frigotto (2017), insere-se na defesa da relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social.

Com isso, as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura [...] e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 365).



Ao legitimizar o Novo Ensino Médio, a Lei nº 13.415/2017 altera a oferta, a estrutura e a organização da última etapa da Educação Básica. Com isso, as finalidades da etapa se tornam palco de disputas entre projetos societários distintos e, para alguns, apontam para um processo arquitetado a partir da vinculação com “baixa qualidade do ensino”, atrelada à régua que apresenta a insuficiência dos resultados de desempenho escolar dos estudantes de 15 a 17 anos nas grandes avaliações nacionais, inclusive o ENEM.

Assim, componentes curriculares, que outrora eram obrigatórios, tornam-se condicionados à definição dada pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão final, aprovada em 19 de dezembro de 2018. Ou seja, apesar de a Lei nº.13.415/2017 não definir a retirada de disciplinas consideradas essenciais do currículo do Ensino Médio, já se tornou perceptível a lógica subjacente de primar por disciplinas como Língua Portuguesa e Matemática, objeto das avaliações em larga escala, algo confirmado com a homologação da BNCC.

Ao analisarem a reforma do Ensino Médio, Motta e Frigotto (2017) já destacaram as influências diretas da OCDE na definição do novo currículo, com o estímulo à carga horária de algumas disciplinas sendo maior do que a de outras, a exemplo da Língua Portuguesa. Isso acaba por mascarar um discurso de modernidade e flexibilidade de conteúdos, só que com o propósito de atender a uma padronização de avaliação internacional indicada pelos economistas defensores e com ideais mercantis que são replicados nos estados brasileiros.

Foi também o que ocorreu com o SisPAE, no Pará, que mensura qualidade da educação a partir das duas disciplinas específicas, desconsiderando as diferenças entre os públicos do segundo maior estado brasileiro em extensão territorial, com variedade de sujeitos no ensino médio, que vão desde ribeirinhos até indígenas em situações escolares distintas (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019). Levando em conta que as iniciativas direcionadas ao ensino médio ocorrem em âmbito nacional, com particularidades em cada estado, o governo no Pará promoveu ações com foco na elevação dos índices que passaram a ditar a perspectiva de qualidade, geralmente condizentes com parâmetros do mercado.

4 O Ensino Médio como foco das ações do “Pacto Pela Educação do Pará”

O Ensino Médio foi a etapa que mais causou preocupação do Ministério da Educação (MEC) no ano de 2015, após a divulgação dos resultados do IDEB pelo INEP. Tal etapa seria prioridade em suas ações, tendo foco em reformas urgentes, porque os resultados demonstravam a “falência” do Ensino Médio brasileiro e a necessidade de mudanças imediatas, com propostas e projetos que deveriam ser reformulados ou criados para alterar a estrutura formativa dessa etapa da educação (UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO, 2016).

Nesse histórico de mudanças, destacou-se o ProEMI, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (BRASIL, 2009), que almeja fazer redesenhos curriculares na perspectiva de aumentar a sua qualidade, usando ferramentas de inovação e integração curricular. As escolas de ensino médio que participaram do ProEMI receberam apoio técnico e financeiro por meio de parceria entre o Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Assuntos Estratégicos do Governo Federal e Instituto Unibanco, para a elaboração e o desenvolvimento de seus projetos de redesenho curricular, com o objetivo de reduzir a evasão escolar e a defasagem idade-série, assim como reforçar o currículo escolar nas disciplinas de Português e Matemática,

Reforma do novo ensino médio constituem a âncora de formação do sujeito dessa etapa da educação básica, com vistas a definir e enquadrar o perfil de trabalhador demandado pelo mercado de trabalho.

A nosso ver, tanto o esforço do governo estadual quanto as implicações dessa política para a etapa do ensino médio desconsideram a inclusão, sobretudo, se pensarmos na diversidade de sujeitos, a exemplo de povos do campo, indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas, dentre outros assentados que constituem o público do Ensino Médio nos diferentes espaços do território paraense.

O pilar estratégico das ações desse Pacto estava ancorado em uma perspectiva de alianças entre o Estado e a iniciativa privada, confirmando um projeto de modernização ideal para atrair o interesse dos jovens para o Ensino Médio. Com isso, foram formuladas propostas afinadas com princípios mercantis balizados num discurso de modernidade das empresas, de flexibilidade e inovação, as quais têm uma lógica própria e não devem ser assemelhadas com a lógica da escola pública (VALE, 2017).

Nesse jogo, a aposta do governo paraense deu-se por meio de contratos com agentes do setor privado, com base na justificativa de que esse segmento possuía as melhores ferramentas para alcançar as metas propostas nas avaliações em larga escala, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), tornando-se a estrutura de sustentação do “Pacto pela Educação do Pará”. Em 2013, o IDEB assinalava o Pará como o estado com o segundo pior desempenho do Brasil, com média de 2,7, perdendo apenas para o estado de Alagoas, que estava com 2,6, enquanto a meta projetada para aquele ano era de 3,2 para a rede estadual, segundo dados do INEP. Cabe destacar que essa realidade foi pouco alterada durante e após a execução do “Pacto pela Educação do Pará”.

Em 2017, uma das últimas ações durante a vigência do “Pacto pela Educação do Pará” foi a criação do Sistema Educacional Interativo (SEI), que se caracterizou como “método educacional que está sendo implantado no Pará para ampliar a oferta do Ensino Médio no interior – notadamente em localidade de difícil acesso” (AGUIAR, 2017). Na implementação do projeto, essa proposta dentro do Pacto previa atender a 17.000 alunos de 30 municípios, com 145 docentes, ao passo que estimulou que as aulas pudessem ser gravadas e repassadas de forma igual, independentemente da localidade e do alunado, contando com um professor mediador sob a justificativa oficial de que não haveria aulas em alguns locais distantes dos grandes centros pela ausência de professores – ou seja, seguia-se a mesma lógica que fomentou a reforma do ensino médio, conforme expressa o Parecer 205/2017 do Conselho estadual de Educação (CEE) (PARÁ, 2017a).

Nesse sentido, o Sistema Educacional Interativo (SEI) preserva as características do ensino presencial, na medida em que o uso da tecnologia não afeta o agrupamento dos alunos em turmas, a frequência à mesma sala de aula e a obrigatoriedade do controle de frequência. Em vista disto, salvo melhor juízo, após a promulgação da Lei nº 13.415 de 2017, que expressamente ampara a implementação do Ensino Médio na modalidade presencial mediada por tecnologias, não há mais espaço para polêmicas relativas à possibilidade jurídica de oferta educacional formatada com base em tal metodologia.

O CEE, por meio da Resolução nº 202, de 25 de abril de 2017, concordou com a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC) quanto ao fato de o sistema preservar as características do ensino presencial e o avaliou de acordo com o Parecer do CEE nº 205/2017, como “uma valiosa ferramenta para alcançar a necessária expansão do Ensino Médio no Estado do Pará, em consonância com as demandas sociais e com os Planos Nacional e Estadual de



Educação” (PARÁ, 2017b, p. 3), legitimando assim a padronização como forma de garantir o acesso ao ensino médio.

As tentativas de padronização dos processos educativos na realidade do Pará são permeadas por interesses capitalistas que pensam a escola e a educação a partir de modelos americanos e de outros países desenvolvidos, segundo critérios de avaliação em relação aos quais a educação paraense sempre estará aquém do esperado, porque não se considera um conjunto de fatores da realidade socioeconômica, por exemplo, o meio de transporte como barcos e rabetas, que são embarcações marítimas pequenas bastante comuns nas ilhas do estado. Ao impor um padrão de ensino e aprendizagem, a segregação educacional tende a aumentar, porque vai excluir parcela significativa dos alunos (VALE; PEREIRA; LIMA, 2019).

A precariedade técnico-operacional vivenciada pelos municípios paraenses que – pelo regime de colaboração para a oferta de educação básica – fizeram adesão ao SEI é algo que ocupa o centro da questão ao se perscrutar a qualidade efetivada. Isso porque ocorre uma padronização em que a SEDUC se torna a única condutora da gestão do processo pedagógico de espaços territoriais amazônicos diversos. Portanto, forja-se um padrão de atendimento estabelecido de forma exógena, determinando os conteúdos a serem desenvolvidos pelos professores, os tempos e formas de trabalho, as rotinas e a metodologia de ensino, firmando o que Adrião et al. (2009, p. 812) consideram se tratar das bases de um modelo que representa “um arremedo proposto pelo e para o setor privado”.

É preciso entender que é obrigação do Estado ofertar educação de qualidade e realizar a lotação de professores nas distintas localidades onde vivem populações do campo (campeiros e trabalhadores do campo), que possuem características próprias, conforme prevê o § 4º, do artigo 1º do Decreto nº 7.352/2010, que institui a Política Nacional de Educação do Campo (BRASIL, 2010), e a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em seu artigo 2º (BRASIL, 2002). Desse modo, vemos que a padronização imposta pela SEDUC se converte em negação dos direitos de parcela significativa dos estudantes do ensino médio paraense. Isso se deu de tal forma que, por meio do Processo nº 1002904-47.2020.4.01.3900, em tramitação na 1ª Vara da Justiça Federal em Belém (PA), o Ministério Público do Estado do Pará (MPPA) alegou em sua página na *internet* que:

o estado do Pará, na implantação do SEI, violou os direitos das comunidades tradicionais à participação, à consulta prévia, à educação pluriétnica e multicultural, ao respeito à diversidade de identidades no meio rural, e às diretrizes para a educação quilombola e de comunidades ribeirinhas e extrativistas (MINISTÉRIO PÚBLICO DO PARÁ, 2021).

As ilegalidades, segundo a mesma notícia, são de que: o SEI é uma modalidade de Ensino a Distância (EaD), e não uma metodologia de educação presencial, como defende a Seduc; o projeto não cumpriu a Constituição Federal de 1988 e outras legislações sobre transparência, e ignorou estratégia prevista no Plano Estadual de Educação, transferindo indevidamente responsabilidades aos municípios para oferta do ensino médio, sem análise do impacto nos planejamentos municipais. O MPPA aponta ainda que a proposição de substituição do ensino médio regular pela EaD proporcionada pelo SEI é também inconstitucional, assim como acusa o SEI de não ter estratégia de educação inclusiva para pessoas com deficiência, e o estado do Pará de ter descumprido a regra do concurso público ao implantar o Sistema.

Embora nosso foco seja a realidade paraense, é importante destacar que há mais de 10 anos o estado do Amazonas implantou sistema semelhante ao SEI, que permite transmitir aulas via satélite para diversos pontos do estado, com o apoio de professores que são treinados para ministrar aulas em um estúdio de televisão. Além de mídias para suporte didático, os docentes usam meios de interatividade com os alunos (AGUIAR, 2017).

No Plano de Implementação Educacional do Sistema Educacional Interativo (SEI), com proposta de ampliação do Ensino Médio Regular com mediação tecnológica, a SEDUC declara como a experiência do Amazonas contabilizava 10 anos de atuação na época, vencendo diversos Prêmios de Tecnologia Educacional e Social, como o Learning & Performance. Também contaria com alcance de baixas taxas de reprovação e de abandono e atendimento de 43 mil alunos (23% das matrículas fora de Manaus), com 2.100 salas de aula, 2.293 comunidades e 62 municípios, além de ter sido possível adaptá-lo para outros estados no Brasil que possuem comunidades remotas, como Maranhão, Piauí, Rondônia, Tocantins, Bahia e Minas Gerais, o que representou uma inspiração para a iniciativa no Pará (AGUIAR, 2017).

Entendemos que mais essa ação dentro do Pacto foi elaborada com base em uma visão que compreende soluções educacionais imediatas como possibilidade de melhoria do cenário educativo, com a utilização de videoaulas. Ao passo que se desconsidera todo o processo educativo composto por formação docente, infraestrutura adequada, trabalho coletivo de secretarias, escolas, além de demais questões sobre as quais haverá pouco avanço somente com a substituição docente por teleaulas ou a compra de pacotes prontos do setor privado.

Ainda entre as ações dentro do período do “Pacto pela Educação do Pará”, destacamos o “Mundiar”, também uma ação balizada em teleaulas. É uma proposta da Fundação Roberto Marinho (FRM), que utiliza gravação de aulas com conteúdos e os comercializa para todo o território nacional, adaptando a nomenclatura conforme necessidade local, como no caso do Pará. Desde 2014, o “Mundiar” é ofertado e consiste em uso de telessalas para alcançar um número maior de alunos, cuja ação na realidade paraense é realizada em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), um dos apoiadores do Pacto (FUNDAÇÃO ROBERTO MARINHO, [20--]).

Em pesquisa realizada após a implantação do “Mundiar”, Campos (2019) destacou que o estado paraense subordinou a realidade do ensino médio a uma fragmentada perspectiva de formação advinda do mercado, ao não efetivar ações como concursos públicos para professores, revitalização de escolas, criação de escolas em comunidades rurais e do campo e estímulos com empresas para formação técnica. Tais ações foram substituídas pela compra de um produto que já estava à disposição das pessoas na televisão por longos anos, de modo que os jovens do ensino médio podem ter acesso a materiais similares por meio de celulares e computadores.

É possível inferir que a proposta do Projeto Mundiar na Rede Estadual do Pará acaba tendo uma função “hipnótica”, uma vez que os materiais didáticos (livros, teleaulas, entre outros), as matrizes curriculares, as formações continuadas e demais ações pedagógicas já vieram preestabelecidas – e cabe aos professores e à Escola executá-las em um tempo determinado e com o objetivo de alcançar os resultados esperados, ou seja, não se pode divergir dos objetivos e metas propostos inicialmente, pois, caso contrário, os resultados esperados não serão alcançados (CAMPOS, 2019, p. 93).

Nas palavras da autora, o “Mundiar” na realidade paraense contribuiu para ampliar as desigualdades sociais de um território marcado por diferenças entre os jovens, enquanto os locais mais distantes dos centros urbanos foram os mais contemplados por esse projeto, com a justificativa pelo discurso oficial de que seria difícil organizar estrutura e corpo docente qualificado. Logo, as teleaulas foram a solução dada para a situação de ribeirinhos, por



exemplo, que fazem parte de uma das realidades educacionais mais desiguais no estado do Pará e merecem políticas educacionais eficientes onde moram. Como propostas similares dentro do Pacto, o SEI e o “Mundiar” caminharam na perspectiva das recentes Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), aprovadas em 2018, que estimulam a educação a distância.

§ 13. As atividades realizadas pelos estudantes, consideradas parte da carga horária do Ensino Médio, podem ser aulas, cursos, estágios, oficinas, trabalho supervisionado, atividades de extensão, pesquisa de campo, iniciação científica, aprendizagem profissional, participação em trabalhos voluntários e demais atividades com intencionalidade pedagógica orientadas pelos docentes, assim como podem ser realizadas na forma presencial – mediada ou não por tecnologia – ou a distância, inclusive mediante regime de parceria com instituições previamente credenciadas pelo sistema de ensino (BRASIL, 2018).

O Pacto e suas ações para o Ensino Médio, como o ProEMI, SEI e “Mundiar”, são anteriores ao que fora decidido em âmbito federal em 2017, isto é, quando a reforma do ensino médio foi promulgada e passou a estimular aulas a distância e interação virtual em substituição aos professores. Com isso, a reforma estabeleceu que os sistemas de ensino permitissem que parte do conteúdo, como os técnicos, fosse ministrada por pessoas ligadas ao setor privado.

Nesse viés, as ações do governo estadual para o ensino médio paraense estão em consonância com as recentes DCNEM, que favorecem as parcerias do setor público com o privado, consolidando cada vez mais a interferência da lógica privado-mercantil sobre a definição das políticas públicas educacionais. Esse fenômeno ocorre por meio da compra de propostas pré-definidas pelo setor privado, pela incorporação nas escolas de uma lógica que baliza a aprendizagem em tempos estipulados e pela recorrente tentativa de fazer educação remota bem antes de o mundo ser assolado por uma pandemia no ano de 2020.

5 Considerações finais

O texto teve como propósito desvelar as estratégias afinadas com a lógica mercantil, usadas pelo governo paraense para melhorar a qualidade do Ensino Médio, a partir da implementação do “Pacto pela Educação do Pará”. Num momento inicial, realizamos um breve panorama dos princípios balizadores da mais recente reforma do Ensino Médio aprovada por meio da Lei nº 13.415/2017, que é orientada por uma lógica advinda dos organismos internacionais. Esta é caracterizada pela falácia de modernidade curricular, liberdade do aluno e flexibilização como fatores que contribuiriam para a atratividade dos jovens nessa etapa da educação básica, mas que mascaram um projeto de sociedade desigual formulado por grupos defensores dos propósitos do mercado como parâmetro de referência de suas ações.

Reafirmamos também que as parcerias público-privadas, estratégia de privatização do ensino médio e corolário da Reforma viabilizam a um só tempo a determinação do conteúdo e dos métodos de ensino por meio de negócios com institutos privados ou organizações sociais – que se denominam interessados na qualidade da educação –, enquanto também precarizam direitos e condições de trabalho dos profissionais da educação. Ainda, revelam-se como a configuração de uma forma de gestão da política pública na qual o vínculo social entre Estado e mercado se consolida pela defesa da relação orgânica entre educação, crescimento econômico e desenvolvimento social. Por meio desse processo, há essa apresentação como a força motriz para que o Estado ganhe alento e possa atender a contento aos anseios da população com

políticas públicas realmente eficazes, e ainda administre a questão social criando condições favoráveis para a expansão do capital.

Como estratégias afinadas com a lógica mercantil dentro do Pacto proposto pelo governo do Pará para o Ensino Médio foram identificadas em nossas análises o ProEMI, o SEI e o Mundiar, que fazem uso de teleaulas, alteram o currículo com base nos ditames empresariais, que pensam a escola enquanto espaço exclusivo de formação para o mercado de trabalho, reduzem a necessidade de docentes em contato com os alunos e os substituem por aulas gravadas, além de outras consequências orquestradas por grupos privados que penetram o espaço público e atuam junto ao Estado na formulação de políticas educacionais.

São ações condizentes com as vertentes do neoliberalismo e a sobreposição do mercado ao Estado na condução de ações educacionais que permeiam as correlações de forças, algo típico das sociedades capitalistas. Trata-se de fenômeno grave para a democratização das relações no ensino médio paraense, na medida em que este Estado já possui condições territoriais e públicos distintos que carecem de ações capazes de reduzir as desigualdades e não ampliar por meio da entrega da condução da educação ao mercado, negando sua constituição como um direito primário.

A mercantilização do ensino médio paraense vem se materializando pela compra direta de programas e produtos que comprovadamente não melhoram a qualidade da educação a partir de uma vertente de formação humana. Tampouco o fazem a partir dos índices, que demonstram como essa etapa da educação ainda ocupa uma das piores colocações no Brasil. Tal mercantilização também acontece pela transferência de recursos públicos para o setor privado, pela sujeição da educação pública às imposições do mercado e, principalmente, pela formação fragmentada de jovens que fazem parte de um projeto global de sociedade.

Referências

ADRIÃO, T. *et al.* Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

AGÊNCIA PARÁ. Seduc apresenta a gestores municipais o Sistema Educacional Interativo. **Agência Pará**, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y5gamdf8>. Acesso em: 4 abr. 2021.

AGUIAR, K. Sistema Educacional Interativo vai levar Ensino Médio para 61 localidades do Pará. **Consed**, 24 out. 2017. Disponível em: <https://tinyurl.com/y3jnck5j>. Acesso em: 01 abr. 2021.

BANCO INTERAMERICANO DE DESENVOLVIMENTO (BID). Pacto pela Educação do Pará é lançado com o apoio do BID. **BID**, 26 mar. 2013. Disponível em: <https://tinyurl.com/y2mvpc54>. Acesso em: 6 mar. 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009.** Institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. Brasília: Ministério da Educação, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. **Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013.** Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, seção 1, Brasília, DF, ano 155, n. 224, p. 21, 22 nov. 2018.

CAMPOS, D. C. B. **A parceria público-privada no contexto do ensino médio paraense: o Projeto Mundiar como estratégia do Pacto pela Educação no Pará.** 2019. Dissertação (Mestrado em Currículo e Gestão da Escola Básica) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

CARVALHO, L. M. Governando a educação pelo espelho do perito: uma análise do Pisa como instrumento de regulação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1009-1036, set./dez. 2009.

CRUZ, M. S. R. S. **Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI): análise a partir do conceito de inovação e integração curricular.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr./jun. 2012.

KATO, F. B. G. Prólogo. *In:* BRITO, A. P. B. S.; SOUSA, L.; VALE, C. (Org.). **Políticas públicas educacionais e a mercantilização da educação no Brasil.** Curitiba: CRV, 2019. p. 11-14.

VALE, C.; PEREIRA, M. S. V.; LIMA, F. W. C. Do Pisa ao Sispae: o estímulo ao estreitamento curricular. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 23, n. 2, p. 534-548, 2019.

Recebido em agosto de 2022.

Aprovado em novembro de 2022.