



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



THAMYRES RIBEIRO DA SILVA

Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em
uma Escola localizada no Brejo Paraibano

JOÃO PESSOA/PB

MARÇO/2022

THAMYRES RIBEIRO DA SILVA

Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em
uma Escola localizada no Brejo Paraibano

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, na Linha de Pesquisa “Políticas Educacionais”, como um dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues

JOÃO PESSOA/PB

MARÇO/2022

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586e Silva, Thamyres Ribeiro da.

Escola Cidadã Integral Técnica : atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma Escola localizada no Brejo Paraibano / Thamyres Ribeiro da Silva. - João Pessoa, 2022.

177 f. : il.

Orientação: Ana Cláudia da Silva Rodrigues.
Dissertação (Mestrado) - UFPB/Educação.

1. Educação Integral. 2. Escolas Cidadãs Integrais Técnicas. 3. Parceria Público-privada. 4. Neoliberalismo. I. Rodrigues, Ana Cláudia da Silva. II. Título.

UFPB/BC

CDU 377.36(043)

THAMYRES RIBEIRO DA SILVA

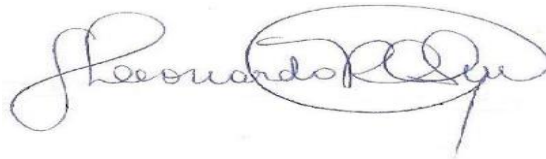
Escola Cidadã Integral Técnica: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em
uma Escola localizada no Brejo Paraibano

BANCA EXAMINADORA



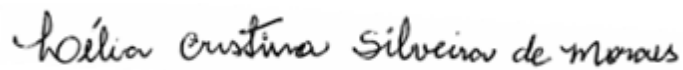
Profa. Dra. Ana Cláudia da Silva Rodrigues (Presidente da Banca)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB



Prof. Dr. José Leonardo Rolim de Lima Severo (Examinador interno)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba- UFPB



Prof. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Examinadora externa)

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão- UFMA



Profa. Dra. Edênia Maria Ribeiro do Amaral (Examinadora externa)

Programa de Pós-Graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de
Pernambuco- UFRPE e Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional

DEDICATÓRIA

Ao meu querido avô José Albino Ribeiro (Seu Zezinho), *in memoriam*, amigo fiel que me ensinou a valorizar o amor, a Educação, a Ciência e, sobretudo, a acreditar nos meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

“Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui (...)”

(A Estrada, Cidade Negra)

Agradeço primeiramente a Deus por todo Seu amor, por ter me sustentado até aqui e por toda sabedoria que me deu para que eu superasse tantos desafios e incertezas.

Aos meus pais Almir e Rosângela, por todo apoio, esforço e dedicação. Em especial a minha mãe que sempre foi uma mulher guerreira, meu alicerce, referência de caráter e que me incentivou/incentiva a ir em busca do que acredito. Te amo além de mim!

A minha irmã Quézia por seu carinho, apoio e torcida. Você é uma das partes mais bonitas de mim e eu tenho muito orgulho da pessoa que és.

Ao meu esposo Diego Cândido por embarcar nos projetos junto comigo, entendendo o meu tempo e demandas e compartilhando sonhos, respeito e amor. Te amo!

Aos meus avós Madalena e Zezinho (*in memoriam*) por tanto afeto doado desde o meu nascimento e por me fazerem sentir especial. Vovô, continue a olhar por mim aí do céu.

Aos meus sogros Adalberto e Zilda e aos meus cunhados Vinícius, Marcell e Karlla por toda compreensão, apoio e partilha. Minha imensa gratidão por tanto.

A professora Ana Cláudia da Silva Rodrigues por me ajudar a ser alguém melhor. Obrigada pelos afetos, questionamentos, generosidade, compreensão e suporte nesses quase dois anos de mestrado. Gratidão por ter aceitado ser minha orientadora nesse percurso e momento tão difícil. A levarei para sempre no coração.

Aos professores e professoras Edênia Amaral, Juarez Thiesen, Lélia Silveira, Leonardo Rolin e Eduardo Jorge por terem dividido esse momento tão importante comigo, de forma tão generosa, e por suas ricas contribuições. Tenho vocês em grande estima.

A todos os participantes dessa pesquisa, que de forma tão generosa, me cederam seu tempo e compartilharam comigo suas vivências, anseios e esperanças, mesmo diante de um cenário de tantas incertezas.

Ao professor Gerson Ribeiro por seu apoio, generosidade e por toda ajuda referente aos aspectos éticos dessa pesquisa. Muito obrigada pela sua partilha, professor.

Aos professores, grandes amigos e parte da minha família Saimonton Tinoco, Franklin Kaic e Maria Betania Hermenegildo. Não consigo imaginar seguir esse caminho sem o apoio e amor de vocês. Obrigada por terem acreditado em mim quando nem eu mesma acreditava e

por terem segurado minhas mãos nos momentos mais difíceis, mostrando que meu lugar é onde eu quiser. Meu carinho e admiração eterna por vocês.

A professora Ângela Albino por ter sido a minha primeira referência e incentivo para seguir as Políticas Educacionais. Obrigada por sua atenção, apoio, carinho e confiança ao longo de todos esses anos de feliz convivência.

Aos amigos/família que sempre estiveram ao meu lado, uns há mais de 20 anos, me apoiando, torcendo por mim, sorrindo, chorando e emanando amor: Otília Martins, Marcelo Antônio, Anna Michelle, Hallan Silva, Ivandro Cândido, Emannuella Correia, Paulo Márcio e Waleska Mariane. Vocês são verdadeiros presentes.

Aos colegas e amigos de jornada, os quais tive o prazer de partilhar as felicidades e amarguras desse percurso: Pedro Lôbo, Kléber Marques, Íris Dayane, Lorrana Nunes, João Pedro, Elidiana Oliveira, Renata Beatriz, Edileuza Ricardo, Ana Maria, Ane Flávia e Miryan Nascimento. Obrigada pelos encontros, sorrisos, acolhimento e partilha. Levo vocês para sempre comigo.

A minha amiga/irmã Jordânia Balbino por ser um verdadeiro anjo de Deus no meu caminho. Obrigada por todo amor que você emana. Te conhecer nessa jornada trouxe luz e paz ao meu coração.

Ao professor e amigo Cauby Dantas e a amiga Sueli Aquino por sempre me doarem tanto amor e generosidade. São pessoas como vocês que me enchem de força para acreditar em dias melhores.

A UFPB, que apesar de tantos percalços, é uma instituição pública, de qualidade e de relevante importância social. Obrigada por todo investimento e dedicação à minha formação. Aos meus alunos e ex-alunos, que torceram por mim desde o início e que fazem de mim alguém muito mais feliz e esperançosa.

Ao Coach Centro de Saúde (Edval, Scelino, Éder, Franklin, Lílian, Cecília, Keka, Heleno e Danilo) por ser um espaço de acolhida, cuidado e de respeito. Obrigada por estarem sempre ao meu lado, respeitando meu tempo, minhas singularidades e por me ajudarem a ganhar vida, sobretudo nos dias mais difíceis.

A todos, todas e todes que direta ou indiretamente contribuíram para essa pesquisa, me apoiando, trocando experiências, sorrisos, saberes e esperanças. Meu muito obrigada!!!

EPÍGRAFE

“(...) Quando absurdos tomarem voz
Não tenha medo de nada
Seremos gritos e cantos tantos, labareda
alvorada
Quando esse surto hostil, atroz
Se desmanchar nos pensares
Seremos seres possíveis
Apesar dos pesares (...)”
(Almaflor, O Teatro Mágico)

RESUMO

O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidos a partir da parceria público-privada. Tal pesquisa, vinculada à linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da UFPB, encontra justificativa por dedicar-se a estudar um programa que atua em mais de 100 escolas no estado, alterando significativamente aspectos como gestão, currículo e a cultura organizacional das instituições educativas, com participação direta e indireta do setor privado. A partir de uma análise de documentos que tratam do tema Educação Integral, ressaltar os aspectos históricos, políticos e sociais de cada período, discutindo a reforma do Ensino Médio e como esta mudança embasou o modelo de Educação Integral Paraibana, apontando também as modificações específicas realizadas dentro das ECIT, já que estas se direcionam, além da Educação Integral, ao Ensino Técnico. Apresenta abordagem qualitativa, descritiva quanto aos objetivos traçados e faz uso do método de análise do Ciclo de Políticas de Stephen Ball e Richard Bowe. Através das dimensões contextuais da política de Stephen Ball, Meg Maguire e Annette Braun e por meio das vozes dos sujeitos entrevistados foi possível compreender como a política está sendo interpretada e atuada dentro da instituição, tendo em vista que docentes, estudantes e gestor estão negando e modificando ideias como protagonismo, avaliações, áreas de conhecimento e relações de convivência, que sofrem interferência pela falta de infraestrutura e outras demandas que são apresentadas.

Palavras-chave: Educação Integral; Escolas Cidadãs Integrais Técnicas; Parceria Público-privada; Neoliberalismo.

ABSTRACT

The general objective of the research is to understand how the policy of full education's and full-time education's in a Technical Integral Citizen School (TICS) of Paraíba/Brazil has acted, considering the neoliberal categories that are introduced from the public-private partnership. This research, linked to the line of Educational Policies of the Master's in Education of the Federal University of Paraíba, finds justification by to study a program that operates in more than 100 schools in the state, significantly altering aspects such as management, curriculum, and organizational culture of educational institutions, with direct and indirect participation of the private sector. From an analysis of documents dealing of the theme of Integral Education, it highlights the historical, political, and social aspects of each period, discussing the reform of High School and how this change underpinned the model of Integral Education in Paraíba, also pointing out the specific changes into the TICS, since they are directed to Integral Education and to Technical Education. Thus, it presents a qualitative approach, of descriptive kind in relation to the objectives outlined and makes use of the method of analysis of the Policy Cycle of Stephen Ball and Richard Bowe. Through the contextual dimensions of the politics of Stephen Ball, Meg Maguire, and Annette Braun as by voices of the subjects interviewed it was possible to understand how politics is being interpreted and acted into the institution, considering that teachers, students, and managers are denying and modifying ideas such as protagonist, evaluations, knowledge areas and relationships of coexistence, changed by the lack of infrastructure and others demands that are presented.

Keywords: Integral Education; Technical Integral Citizen Schools; Public-private Partnership; Neoliberalism.

RESUMEN

El objetivo general de la investigación es comprender cómo ha actuado la política de educación integral y de tiempo completo en una Escuela Ciudadana Integral Técnica (ECIT) de Paraíba/Brasil, considerando las categorías neoliberales que se introducen desde la asociación público-privada. Esta investigación, vinculada a la línea de Políticas Educativas de la Maestría en Educación de la Universidad Federal de Paraíba, encuentra justificación al estudiar un programa que actúa en más de 100 escuelas del estado, alterando significativamente aspectos como la gestión, el currículo y la cultura organizacional de las instituciones educativas, con participación directa e indirecta del sector privado. A partir del análisis de documentos que tratan el tema de la Educación Integral, destaca los aspectos históricos, políticos y sociales de cada período, discutiendo la reforma de la Enseñanza Media y cómo ese cambio sustentó el modelo de Educación Integral en Paraíba, señalando también los cambios específicos en las ECIT, ya que están dirigidas a la Educación Integral ya la Educación Técnica. Así, presenta un abordaje cualitativo, de tipo descriptivo con relación a los objetivos trazados y hace uso del método de análisis del Ciclo de Políticas de Stephen Ball y Richard Bowe. A través de las dimensiones contextuales de la política de Stephen Ball, Meg Maguire y Annette Braun, así como de las voces de los sujetos entrevistados, fue posible comprender cómo la política está siendo interpretada y actuada en la institución, considerando que docentes, estudiantes y directivos están negando y modificando ideas como protagonismo, evaluaciones, áreas de conocimiento y relaciones de convivencia, cambiadas por la falta de infraestructura y otras demandas que se presentan.

Palabras clave: Educación Integral; Escuelas Ciudadanas Integrales Técnicas; Asociación público-privada; Neoliberalismo.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CEEGP – Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano

CERC – Centro Educacional Carneiro Ribeiro

CF – Constituição Federal

CIEP – Centros Integrados de Educação Pública

CNE – Conselho Nacional de Educação

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ECI – Escola Cidadã Integral

ECIS – Escola Cidadã Integral Socioeducativa

ECIT – Escola Cidadã Integral Técnica

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GRE – Gerência Regional de Educação

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

ICE – Instituto de Corresponsabilidade pela Educação

JK – Juscelino Kubitschek

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MP – Medida Provisória

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONG – Organização Não- governamental

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PME – Programa Mais Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROCENTRO – Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

SD – Sujeito Docente

SE – Sujeito Estudante

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Contextos do ciclo de políticas a serem abordados nessa pesquisa.....	26
Figura 2 - Proposta de triangulação dos dados.....	29
Figura 3 - Atuação do ICE no Brasil.....	74
Figura 4 - Dimensões constitutivas da Escola da Escolha.....	80
Figura 5 - Etapas do Projeto Piloto.....	85
Figura 6 - Desenho do Projeto Piloto.....	89
Figura 7 - Instâncias que afetam a construção do currículo.....	93
Figura 8 - Temas articuladores do currículo dos cursos técnicos das ECITs Paraibanas.....	94
Figura 9 - Desafios do planejamento didático.....	95
Figura 10 - Inovações do currículo articulado.....	96
Figura 11 - Alguns dos componentes da Preparação Básica para o Trabalho na ECIT.....	98
Figura 12 - Competências e habilidades gerais para o mundo do trabalho.....	100
Figura 13 - Etapas da Sequência Didática das Empresas Pedagógicas.....	102
Figura 14 - Etapas da Sequência Didática da Intervenção Comunitária.....	104
Figura 15 - Etapas da Sequência Didática da Inovação Social e Científica.....	106
Figura 16 - Modelo de ficha de planejamento.....	107
Figura 17 - Modelo de ficha de reflexão sobre a prática.....	107

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Expressões de busca utilizadas no BDTB/ Ibict.....	17
Quadro 2 - Síntese dos achados na BDTB/ Ibict.....	17
Quadro 3 - Ideias centrais da pesquisa com os termos Escola Cidadã Integral and Paraíba...	18

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Problemática e questões de interesse	22
1.2 Percurso metodológico	22
2 NEOLIBERALISMO E SUAS PRINCIPAIS ATUAÇÕES NA ESCOLA	32
3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM TEMPO INTEGRAL E PROFISSIONAL: “SE LEMBRAR NÃO É CELEBRAR”	43
3.1 A influência do movimento Escola Nova na educação brasileira.....	43
3.2 Anísio Teixeira e as experiências de Educação Integral no Brasil.....	48
3.3 Educação Profissional e Integral a partir da década de 1960	53
3.4 A Reforma do Ensino Médio	65
3.5 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a parceria público-privada.....	70
4 EDUCAÇÃO PARAIBANA INTEGRAL TÉCNICA	76
5 ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA: vozes, sujeitos e realidades	109
5.1 Contextos situados e contextos materiais	109
5.2 Culturas profissionais e contextos externos	125
6 A GUIA DO FIM	153
REFERÊNCIAS	159
ANEXOS	168

1 INTRODUÇÃO

O governo do Estado da Paraíba, seguindo a agenda nacional de políticas educacionais, vem desde o ano de 2015 trabalhando com a implementação do ensino integral nas escolas estaduais, através da criação e implementação do Programa Escola Cidadã Integral (ECI) e Programa Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) mediante os decretos nº 36.408/2015 e 36.409/2015, respectivamente. O objetivo de ambos os decretos, presentes no artigo 2º, são:

- I - formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional. (PARAÍBA, 2015).

A implementação foi iniciada no ano de 2016 com 8 escolas, número que foi aumentando gradativa e consideravelmente nos anos posteriores, totalizando 302 atualmente, segundo dados disponibilizados pelo Governo do Estado da Paraíba¹.

Enquanto a educação paraibana sofria importantes modificações, eu avançava no curso de Licenciatura em Química, realizando aos poucos um sonho que surgiu há tantos anos. E foram as vivências dentro desse curso que me permitem chegar a essa proposta de pesquisa: primeiramente ao estudar sobre Política e Gestão da Educação e passar a enxergar minha futura profissão e ambiente de trabalho como fundamentais a um processo de luta e (re)significação de práticas, ações e reflexões. Esse momento acaba sendo embasado pelos estudos sobre Educação e Ensino de Ciências que comecei a desenvolver no segundo período da graduação e que me deram ainda mais certeza que havia feito a escolha profissional correta e que me encheram de coragem para seguir nessa jornada.

Essas situações ganham ainda mais força e significado quando me torno professora de Química da Educação Básica, onde vivencio a importância de pensarmos nas influências que recaem sobre o contexto educacional.

Depois de formada, passei a observar o contexto a minha volta e percebi as grandes mudanças que começaram a ocorrer nos últimos anos na educação paraibana, agora não apenas em termos legislativos e documentais, como debatíamos na graduação, mas em ações que se concretizavam e que eram interpretadas, traduzidas e reconstruídas nos espaços locais.

¹ Dados disponíveis em: <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/governo-divulga-a-lista-das-73-escolas-da-rede-estadual-que-serao-cidadas-integrais-em-2021>>. Acesso em 04 out. 2021.

Ressaltamos a surpresa de docentes e discentes ao terem que se submeter a processos seletivos para atuarem/ estudarem que integraram as ECIs e ECITs e alguns critérios que passaram a ser estabelecidos para gestores, coordenação pedagógica, docentes e discentes.

Art. 4º Os professores e gestores das Escolas Cidadãs Integrais terão carga horária de 40 (quarenta) horas semanais, cumprida obrigatoriamente na ECI em que estiverem lotados, sob o Regime de Dedicação Docente Integral - RDDI, salvo os professores que porventura vierem a ser contratados em regime especial para lecionar nas disciplinas técnicas profissionalizantes, não podendo aqueles que estiverem sob o RDDI ter qualquer outra atividade profissional, nos turnos da manhã e da tarde, durante os dias letivos.

Parágrafo único: Os professores das Escolas Cidadãs Integrais terão sua carga horária dividida da seguinte forma: I - 26 (vinte e seis) horas em sala de aula, em atividades multidisciplinares; II - 14 (catorze) horas de Estudos, Planejamento e Atendimento – EPA, a serem realizadas obrigatoriamente no ambiente escolar, estando disponíveis para, entre outras atividades acima citadas, substituir outros professores dentro da sua área de conhecimento, quando necessário (PARAÍBA, 2018a, p. 1).

Além da mudança de carga horária, os professores têm as seguintes atribuições específicas, de acordo com Paraíba (2015, p. 3). Essas mesmas atribuições se aplicam aos docentes que atuam dentro das ECIs.

Art. 10. São atribuições específicas do professor da ECIT, a serem exercidas com carga horária multidisciplinar, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao respectivo cargo ou função:

I – desenvolver e implementar anualmente o seu Programa de Ação com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem que se pretende atingir;

II – planejar e executar seu papel pedagógico de forma colaborativa e cooperativa, objetivando o cumprimento do plano de ação da ECIT;

III – planejar, desenvolver e atuar na parte diversificada do currículo no que se refere a disciplinas eletivas, estudo dirigido e apoio aos clubes culturais ou esportivos;

IV – incentivar e oferecer apoio para as atividades de protagonismo juvenil;

V – realizar, em caráter irrevogável, a totalidade das horas de trabalho pedagógico coletivo e individual no ambiente da ECIT onde está lotado;

VI – atuar em atividades de tutoria aos estudantes;

VII – participar, obrigatoriamente, das orientações técnico-pedagógicas relativas à sua atuação na ECIT e dos cursos de formação continuada ofertados pela Secretaria de Estado da Educação ou entidades por ela apontadas para esse fim;

VIII – auxiliar, a critério do Diretor e conforme diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, nas atividades de orientação técnico-pedagógicas desenvolvidas no âmbito da ECIT;

IX – elaborar guias de aprendizagem, sob a orientação do Diretor Escolar;

X – produzir material didático-pedagógico em sua área de atuação e na conformidade do modelo pedagógico próprio da ECIT;

XI – substituir, na própria área de conhecimento, sempre que necessário, os professores da ECIT em suas ausências e impedimentos legais.

As atribuições específicas dos gestores em ambos os modelos, de acordo com Paraíba (2015, p. 3), são:

Art. 7º São atribuições específicas do Diretor de ECITs, além do bom desempenho nas atribuições referentes ao respectivo cargo:

I – planejar, estabelecer e gerir as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão curricular e administrativa próprias da ECIT;

II – coordenar a elaboração, acompanhamento, publicação de resultados e revisão do Plano de Ação da Escola, alinhando-o aos Programas de Ação;

III – administrar os recursos da ECIT, físicos ou humanos, para a realização da parte diversificada do currículo e atividades de tutoria aos estudantes, levando em consideração os arranjos produtivos da localidade onde a ECIT está inserida e os projetos de vida dos estudantes;

IV – orientar e se fazer presente em todas as atividades do corpo docente, administrativo ou de apoio da escola;

V – acompanhar e zelar pelo cumprimento do Regime de Dedicção Docente Integral - RDDI;

VI – criar e implementar atividades voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da ECIT, junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao Projeto de Vida dos estudantes;

VII – avaliar a produção didático-pedagógica dos docentes da ECIT;

VIII – contribuir com ações da Secretaria de Estado da Educação que visem auxiliar na implantação do modelo de Escola Cidadã Integral Técnica;

IX – deliberar, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.

§ 1º O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor de Escola.

§ 2º Os demais profissionais da escola estarão subordinados ao Diretor.

Art. 8º São atribuições específicas do Vice-Diretor da ECIT, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I – auxiliar o Diretor na coordenação da elaboração do Plano de Ação;

II – auxiliar o Conselho Escolar nas demandas financeiras da escola;

III – assumir a direção da ECIT nas ausências do Diretor, bem como substituí-lo nos casos de impedimentos legais e temporários, quando o Diretor não se fizer presente;

IV – mediar conflitos no espaço escolar.

Quanto as funções específicas do coordenador pedagógico, Paraíba (2015, p. 3) aponta que ambos os modelos serão:

Art. 9º São atribuições específicas do Coordenador Pedagógico, além do bom desempenho das atribuições inerentes ao ocupante do respectivo posto de trabalho:

I – aplicar o projeto pedagógico de acordo com o currículo, os programas de ação e os guias de aprendizagem;

II – orientar as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores, sejam coletivas ou individuais;

III – orientar os professores na elaboração dos guias de aprendizagem;

IV – organizar as atividades de natureza interdisciplinar e multidisciplinar, de acordo com o plano de ação;

V – auxiliar na produção didático-pedagógica, em conjunto com os professores da ECIT;

VI – avaliar a produção didático-pedagógica;

VII – responder pela direção da ECIT, em caráter excepcional e somente em termos operacionais, em ocasional ausência do Diretor e do Vice-Diretor.

As funções específicas dos estudantes também estão dispostas em ambos os decretos e consistem em:

Art. 15. O corpo discente das ECITs será formado por estudantes que, além dos critérios legais de acesso ao ensino médio, respeitem os requisitos abaixo:

I – possibilidade de permanência na ECIT em período escolar integral;

II – compromisso de elaborar seu próprio Projeto de Vida;

III – respeito a este decreto e às responsabilidades individuais e coletivas próprias às Escolas Cidadãs Integrais Técnicas.

Segundo Paraíba (2015, p. 2), o Projeto de Vida que os estudantes são incentivados a elaborar pode ser entendido como:

consiste na documentação, por parte dos estudantes, das suas ambições para o futuro e a projeção da sua viabilização através do estabelecimento de metas, estratégias e prazos, estruturado sob os fundamentos e conceitos da Tecnologia de Gestão Escolar;

Os projetos de vida são uma forma de incentivo ao protagonismo estudantil, um dos objetivos presentes nos decretos 36.408/2015 e 36.409/2015, que pode ser entendido como:

processo no qual o jovem é o ator principal e, ao mesmo tempo, o sujeito da própria ação, respeitando-se a atuação criativa, construtiva e solidária do jovem junto às pessoas no mundo adulto para solucionar problemas reais na escola, na comunidade e na vida social mais ampla (PARAÍBA, 2015, p. 2).

Com a intenção de conhecer mais sobre o tema, foi realizada uma busca no banco de teses e dissertações da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/Ibict). Ao realizar uma breve busca sobre os termos “Escola Cidadã Integral” e “Escola Cidadã Integral *and* Paraíba”, usando filtro de idioma (português), é percebido um número ainda incipiente de pesquisas. Sendo assim, foi necessário recorrer a descritores alternativos, como registrado no Quadro 1, no intuito de ampliar os achados.

Quadro 1: Expressões de busca utilizadas no BDTD/Ibict

“Educação Integral”
“Escola cidadã”
“Escola Cidadã Integral”
“Escola Cidadã Integral <i>and</i> Paraíba”

FONTE: elaboração própria.

Conforme as pesquisas iam avançando, utilizando os termos presentes no Quadro 1, era notório que o número de resultados encontrados caía drasticamente, assim como mostra o Quadro 2.

Quadro 2: Síntese dos achados na BDTD/Ibict

Expressões de busca	Achados	Instituições Predominantes	Grau
"Educação Integral"	5.033 entradas	UNB (1.714), USP (282) e PUC-SP (232)	Teses (1.138) e Dissertações (3.895)
"Escola Cidadã"	930 entradas	UFRRJ (114), USP (54), UFRGS (48)	Teses (208) e Dissertações (722)

“Escola Cidadã Integral”	101 entradas	UNB (24), UFRRJ (11) e UFVJM (7)	Teses (11) e Dissertações (90)
“Escola Cidadã Integral <i>and</i> Paraíba”	7 entradas	UEPB (5), UFPB (1) e UFTM (1)	Teses (1) e Dissertações (6)

Fonte: elaboração própria.

Ao ter acesso detalhado aos dados fica evidente que, apesar do número expressivo de pesquisas, especialmente nas duas primeiras expressões de busca, poucas são as pesquisas que se relacionam com assuntos relacionados a políticas educacionais, currículo, políticas públicas e educação integral. Esses dados se tornam ainda mais escassos quando analisamos as duas últimas expressões de busca, já que menos de 10% dos resultados obtidos estão relacionados aos termos de interesse. Apenas 6 pesquisas se concentram na Região Nordeste, que apesar de possuir consolidados Programas de Pós-Graduação em Educação, ainda carece de pesquisas mais abrangentes sobre as temáticas apontadas acima.

Analisando o contexto Paraibano, é perceptível uma escassez ainda maior de pesquisas que versam sobre Educação Integral e/ou Escolas Cidadãs Integrais, especialmente ao considerarmos o acelerado contexto de implementação desse tipo de organização escolar que vem ocorrendo no Estado desde 2016, envolto de questões latentes que precisam ser consideradas, discutidas e analisadas. O Quadro 3 apresenta as ideias centrais sobre as 7 pesquisas que surgiram como resultados da busca dos termos “Escola Cidadã Integral *and* Paraíba”.

Quadro 3: Ideias centrais da pesquisa com os termos Escola Cidadã Integral *and* Paraíba

Tipo de pesquisa	Ano de publicação	Título	Ideias centrais
Dissertação	2014	O processo de des securitização do narcotráfico na UNASUL	Analisar como o problema do narcotráfico é incorporado à agenda da União de Nações Sul-Americanas (Unasu); Análise com base na teoria apresentada na Escola de Copenhague (Teoria dos Complexos Regionais)

			de Segurança e a Teoria da (de) Securitização;
Dissertação	2016	Uma proposta de ensino acerca das energias renováveis: Ações a partir do kit de robótica	Busca a prática investigativa voltada ao ensino de Física, baseando-se na abordagem experimental problematizadora tendo por base o kit de robótica (estações do Kit da Fischertechnik); Pesquisa desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral na cidade de Campina Grande- PB;
Tese	2017	Aptidão cardiorrespiratória, adesão ao baixo consumo de sódio e qualidade de vida de pacientes com insuficiência cardíaca.	Avaliar o impacto da aptidão cardiorrespiratória e da adesão ao consumo baixo de sódio sobre a qualidade de vida relacionada à saúde, especificamente em pacientes com insuficiência cardíaca, além de caracterizar o perfil clínico, eletrocardiográfico, ecocardiográfico e socioeconômico;
Dissertação	2018	Google for education na formação continuada de professores do ensino médio em Patos-PB	Desenvolver uma experiência de formação continuada de docentes com o Google for Education como ambiente virtual de ensino-aprendizagem e instrumento didático pedagógico; Pesquisa desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral na cidade de Patos- PB
Dissertação	2019	Práticas de compreensão leitora no ensino médio: leitor,	Compreender as práticas leitoras de alunos e alunas do Ensino Médio nas

		sentido, texto e módulo didático na sala de aula	aulas de Língua Portuguesa a partir de gêneros quadrinhescos (tirinha, charge, cartum, história em quadrinhos), abordando temáticas sociais; Pesquisa desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral Técnica na cidade de Campina Grande- PB;
Dissertação	2019	Programa de educação integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal	Identificar como a ideologia neoliberal vem influenciando na implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba, constituindo-se a primeira parceria entre os setores público (Governo do Estado) e privado (Instituto de Corresponsabilidade da Educação);
Dissertação	2020	Futebol e literatura na aula de educação física: possibilidades transdisciplinares em uma escola pública em João Pessoa - PB	Promover uma proposta transdisciplinar de ensino através da recepção de textos literários acerca do futebol nas aulas de Educação Física, entendendo que essa relação entre futebol e literatura pode formar-se como uma possibilidade didática, pedagógica, cultural e humanista em contrapartida aos padrões biológico-técnicos geralmente utilizados para ensinar esportes como futebol; Pesquisa desenvolvida em uma Escola Cidadã Integral na cidade de João Pessoa- PB;

--	--	--	--

Fonte: elaboração própria.

A análise dos achados de pesquisa apresentados acima nos mostra que apesar de serem resultados dos filtros estabelecidos na busca, duas pesquisas não apresentam nenhuma relação com as Escolas Cidadãs Integrais ou com o Estado da Paraíba. Outras quatro pesquisas apresentam alguma relação com as Escolas Cidadãs Integrais Paraibanas, porém sendo elas utilizadas apenas como local para construção das pesquisas que trabalhavam conteúdos diversos de áreas como Educação Física, Literatura, Física e Língua Portuguesa ou experiências com formação continuada. Apenas uma das sete pesquisas resultantes trata especificamente sobre o Programa das Escolas Cidadãs Integrais, se atendo as ideias neoliberais que permeiam essa política educacional, assim como os organismos e sujeitos que o constituem.

Na pesquisa de Leite (2019), a autora traz a trajetória de implementação do Programa de Educação Integral no Estado da Paraíba, que teve início em 2016 e desde então se caracteriza como a política educacional principal para que o Ensino Médio seja implementado em tempo integral, sendo anunciado também como uma grande promessa de atendimento as necessidades da Educação Básica no Estado, sobretudo no que tange a melhoria de sua qualidade. Foi realizada a análise de documentos normativos e revisão de referências sobre o tema, considerando sobretudo as transformações que vem surgindo desde a década de 1990 que são influenciadas diretamente pelos Organismos Internacionais e que acabam por trazer ideias neoliberais ao campo educacional. Ideias como empreendimento de si e o desenvolvimento de habilidades e competências são vistas como primordiais ao alcance do sucesso individual.

Leite (2019) destaca ainda que o objetivo central da pesquisa foi identificar como o neoliberalismo vem influenciando na implementação do Programa de Educação Integral Paraibano, sendo esta a primeira parceria público-privada voltada à educação entre o Governo do Estado e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), usando como aporte teórico Dardot e Laval (2016), Laval (2004) e Foucault (2008) a fim de estabelecer relações entre o Estado, as ideias neoliberais, as políticas públicas e a educação. Foi analisado o processo de implementação do Programa de Educação Integral na Paraíba em uma Escola Cidadã Integral e uma Escola Cidadã Integral Técnica, organizadas e operacionalizadas pela Tecnologia de Gestão por Resultados. Foram utilizados documentos oficiais, observação direta e entrevista semiestruturada, que ofereceram pistas para identificar o discurso híbrido que esse programa educacional carrega, já que aproxima noções de educação integral e tecnologia empresarial, que historicamente advém de políticas diferentes.

Essa pesquisa, apesar de se assemelhar em alguns aspectos com a proposta exposta anteriormente, como a relação entre o Estado, o neoliberalismo e as políticas públicas educacionais, estabelece relações com outros aspectos, entendendo que a cultura local, a história da instituição pesquisada, os aspectos sociais e os indivíduos interferem, interpretam e atuam de modos distintos, trazendo aspectos singulares aquela determinada política.

Assim sendo, pesquisar a Educação Integral na Paraíba é fundamental para compreendermos melhor quais justificativas, atores e influências sustentam a nova forma de pensar a Educação no Estado paraibano, e como esses aspectos estão sendo interpretados pelos diferentes sujeitos da escola, entendendo que as especificidades de cada uma das instituições fazem com que a política seja interpretada e implementada de modos distintos, mesmo que aparentemente não consiga se enxergar tais diferenças. Logo, pesquisas que apontem as influências e aprofundem as distinções são de extrema relevância, sobretudo ao considerarmos como o Programa das Escolas Cidadãs Integrais tem avançado desde sua implementação em 2016.

1.1 Problemática e questões de interesse

A garantia legal do direito à educação, expressa na Constituição Federal de 1988, é fundamental para que a Federação, os Estados e os Municípios elaborem e implementem meios que possibilitem o acesso de todos a educação pública. Nos referimos a um dos direitos sociais garantidos a todos os cidadãos, assim como saúde, lazer e segurança. É através dela que muitos enxergam a possibilidade de melhoria de vida e a construção de uma sociedade mais justa, com pessoas mais participantes e cientes de seus direitos e deveres. (BRASIL, 1988).

No entanto, para que essa formação seja efetiva é necessário enxergar os estudantes como seres complexos, que necessitam não apenas de formação científica, mas que considerem conjuntamente os fatores emocionais, físicos, culturais e históricos e do lugar onde este encontra-se inserido. É seguindo esses pressupostos que, nos últimos anos, os termos Educação Integral e Educação em Tempo Integral se popularizaram, apesar de ambos já serem apresentados há alguns anos em documentos da Legislação Brasileira, práticas educacionais e em escritos de muitos estudiosos da educação.

Ambos os termos são utilizados como sinônimos, porém, é necessário ressaltar que existe uma diferença importante entre eles. A Educação Integral prevê a formação do cidadão em todos os seus aspectos, enquanto a Educação em Tempo Integral visa a ampliação do tempo que o aluno permanece na escola, devendo ambas se apresentarem conjuntamente, já que para

a Educação Integral escolar se efetivar é necessário que esses estudantes permaneçam por mais tempo nas instituições de ensino (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2016).

Thiesen (2020, p. 26) afirma que a:

(...) formação integral é, nesse sentido, um movimento intra e intersubjetivo que, na indissociabilidade das perspectivas filo, sócio e ontogenéticas, constitui a educabilidade humana nos planos individual e coletivo. Ou ainda, é um processo material e simbólico que se produz pela mediação dos sujeitos humanos com o mundo, tanto por meio das instituições formais, quanto por outros espaços e modos de viver e tende a ser mais integral quanto mais intensas e complexas forem as interações nesses mesmos planos. Cabe reafirmar, todavia, que entendemos o termo *integral* como adjetivação com baixa substantividade, dado que todo e qualquer processo formativo é constituinte da educabilidade não importando, nesse restrito sentido, o caráter e o significado social do conteúdo da formação.

Mariana (2010, p. 1) complementa as ideias anteriores ao afirmar que:

As construções históricas das práticas e das conceituações teóricas da Educação Integral acompanham variados contextos das experiências em educação. A ideia utópica de formação integral do ser humano possui, entretanto, forte conotação política. Isso porque pensar um conjunto de práticas pedagógicas que pudessem abarcar essa formação integral do ser humano pressupõe uma pergunta anterior: quais seriam as atribuições, qualidades, inteligências, habilidades humanas que sintetizariam algumas diretrizes para a educação integral? E quais pressupostos de vida social embasariam um núcleo prioritário de ações pedagógicas voltadas para a educação integral? Assim, a educação integral não pode ser compreendida desvinculada de um projeto de sociedade, nem tampouco apresentada enquanto uma concepção educacional cientificamente neutra, e muito menos como um conjunto de práticas pedagógicas voltadas para a manutenção da ordem social vigente.

Thiesen (2020) enfatiza que qualquer projeto que vise a formação, pensado e desenvolvido pelas mais diversas instituições (escolar, cultural, de trabalho, de lazer, etc.) pode ser compreendido como uma ação formativa (na perspectiva integral), tendo em vista que de alguma forma constitui-se como uma forma de interação simbólica e material entre o sujeito e o mundo que o cerca. Assim sendo, o conceito de educação integral pode ser visto como um processo coletivo e individualizado, que apresenta intencionalidade e planejamento, que se desenvolve com fins mais delimitados e que se materializam na maioria das vezes por instituições educativas (predominante) e/ou espaços não formais.

Logo, o que vemos é uma confusão entre o conceito de educação integral e os imaginários sociais “nos quais se projetam modelos de formação escolar mais amplos e completos, e por isso vêm abarcando uma vasta gama de projetos nas esferas das políticas educacionais e curriculares” (THIESEN, 2020, p. 27).

Ante o exposto, podemos definir como problema de pesquisa *como as políticas nacionais e internacionais, pensadas e formuladas dentro de um contexto neoliberal, são introduzidas e repercutem dentro de uma Escola Cidadã Integral Técnica Paraibana?*

O intuito é que ao fim dessa pesquisa as discussões sobre Educação Integral sejam ampliadas, especialmente no contexto Paraibano, ajudando na compreensão dos processos, sujeitos e interesses que estão em torno dessa proposta educacional.

A partir de tal problematização, o objetivo geral da pesquisa propõe *compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidos a partir da parceria público-privada.*

No sentido de atingir o objetivo geral, formulamos objetivos mais específicos para direcionar o estudo, quais sejam:

- Analisar como as políticas educacionais brasileiras influenciam a Educação Integral e em Tempo Integral na Paraíba;
- Identificar as tendências que influenciam as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Paraibanas e como se apresentam em seu currículo prescrito;
- Compreender o contexto da prática na ECIT pesquisada, considerando os sujeitos que a influenciam, a partir das dimensões contextuais da atuação da política: contextos situados, profissionais, materiais e externos;

1.2 Percurso metodológico

Quanto à natureza da pesquisa, esta apresenta uma abordagem qualitativa, pois se restringe a explicar o significado dos resultados, esclarecendo o que deve ser feito, mas sem quantificá-los, já que esses não podem ser medidos (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009). Considerando os objetivos traçados anteriormente, esta pesquisa é classificada como descritiva, mais especificamente como estudo de caso, o que, segundo Triviños (2012, p. 133), “é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente”.

O *lócus* da pesquisa foi uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), localizada no Brejo Paraibano. Esta escola foi escolhida por ter grande importância para a região onde se localiza, sendo uma das mais antigas instituições públicas do Estado da Paraíba. Disposta em uma área central de uma das cidades brejeiras, sendo berço formativo de ilustres paraibanos, a instituição foi inaugurada no século XX enquanto Ginásio (destinado ao ensino fundamental) e foi transformando-se aos poucos em Escola, abrangendo os níveis fundamental e médio de ensino.

Além disso, foi escolhida por permitir um fácil deslocamento, o que acabou possibilitando uma pesquisa mais efetiva. Os participantes da pesquisa foram cinco professores, cinco alunos e um gestor, sendo escolhidos, especialmente, aqueles que viveram a transição da

Escola de meio período para a Escola Integral a fim de que revelassem as principais mudanças que enxergaram e vivenciaram nesse processo, transcorrendo a questão do tempo de permanência na escola.

Estes foram convidados a participarem da pesquisa através do e-mail, que foi enviado de forma individual a cada um dos participantes para que nenhum deles pudesse ser identificado e por onde também receberam os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - anexo B) - para os maiores de 18 anos - e os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE - anexo C) - para os menores de 18 anos, ambos em formato virtual dispostos no *Google Forms*, a fim de evitar possíveis contaminações tendo em vista a situação sanitária causada pelo SARS-CoV-2. Dessa forma, os participantes que concordaram, inseriram seus nomes completos, número de CPF e endereço de e-mail a fim de que sua concordância e aceite fossem registrados. Aqueles que aceitaram participar da pesquisa foram contatados previamente, agendando dia e horário mais oportuno.

A fim de evitar qualquer possível identificação, nenhum dos sujeitos participantes receberam qualquer tipo de identificação pessoal: nome, sexo, idade ou disciplina que lecionam, tendo em vista que esses dados poderiam identificá-los facilmente devido algumas especificidades da própria instituição ao qual se vinculam, sendo omitidas também partes das falas dos participantes que traziam algum tipo de identificação. Logo, para que não haja confusão durante a elucidação dos dados de pesquisa utilizamos a seguinte descrição: Sujeito Estudante (SE), com numeração de 1 a 5 para fazer referência aos discentes participantes, Sujeito Docente (SD), com numeração de 1 a 5 para nomear os docentes e Sujeito Gestor (SG) para nos referirmos ao gestor participante.

Gestores, estudantes e docentes foram escolhidos por entendermos que assim como assinala Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) a política é feita pelos e para esses sujeitos; são eles atores, sujeitos e objetos da política. “A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”.

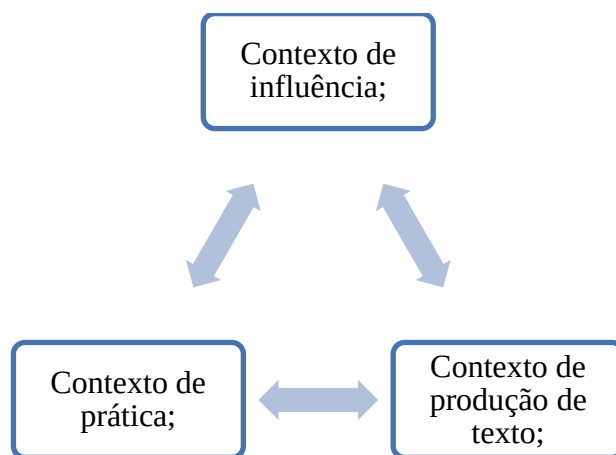
Inicialmente foi realizada uma revisão de literatura sobre o objeto estudado: política de educação integral, em tempo integral e profissional, enfatizando o modo como essas são propostas nas Escolas Cidadãs Técnicas Paraibanas. Segundo Deslandes (2009) a pesquisa bibliográfica precisa ser disciplinada, crítica e ampla. Disciplinada, pois precisa ser sistêmica, tendo critérios claros para a escolha dos textos e autores; crítica, pois precisa ter diálogos reflexivos estabelecidos entre estudos e teorias e o objeto de investigação; e ampla, pois precisa ter clareza sobre o atual estado de conhecimentos acerca do problema.

Para a pesquisa bibliográfica foram considerados os estudos de Bower, Ball e Gold (1992), Ball (1994; 2014), Ball, Maguire e Braun (2016), destacando o ciclo de políticas que será utilizado ferramenta de análise, já que trata-se de um modo de pesquisar e elaborar teorias sobre as políticas (MAINARDES; MARCONDES, 2009). Serão utilizados mais especificamente três de seus cinco contextos, a saber: o contexto de influência, o contexto de produção de texto e o contexto da prática.

Vale destacar que estes três contextos estão presentes na proposta original, que foi posteriormente ampliada por Ball (1994) com a inserção de mais dois contextos: o contexto dos resultados ou efeitos (que trata de questões de justiça, igualdade e liberdade individual, entendendo que a política não se resume apenas a resultados, mas a efeitos) e o contexto de estratégia política, que visa a identificação de uma série de atividade políticas e sociais necessárias para lidar com as desigualdades reproduzidas e/ou criadas pela política que se está investigando (MAINARDES, 2006a).

De forma simplificada, a Figura 1 demonstra de modo simplificado os três contextos que utilizados nessa pesquisa.

Figura 1 - Contextos do ciclo de políticas a serem abordados nessa pesquisa



Fonte: Elaboração dos autores

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 19, 20), o contexto de influência pode ser entendido como:

(...) o qual normalmente se inicia a política pública. É aqui que os discursos de política são construídos. É aqui que as partes interessadas lutam para influenciar a definição e os propósitos sociais da educação, o que significa ser educado. As arenas privadas de influência são baseadas em redes sociais dentro e ao redor de partidos políticos, em torno do governo e dentro e ao redor do processo legislativo (...)

O mapeamento do contexto de influência demanda a análise de políticas passadas, que ajudaram a formular a proposta das Escolas Cidadãs da Paraíba, além dos contextos sociais e econômicos existentes. Propomos ainda discussões sobre currículo, políticas curriculares,

Projeto Político Pedagógico e Base Nacional Comum Curricular. Nas discussões sobre currículo e políticas curriculares serão trabalhados os estudos de Albino e Araújo (2019), Apple (2011) e Lopes (2007; 2015); para análises sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/1996 será utilizado Brasil, (1996); e para as apreciações sobre Projeto Político Pedagógico (PPP) e Planos de ação, serão utilizadas as pesquisas de Albino (2010) e Veiga (1998).

Foram consideradas ainda as ideias de Educação Integral no Brasil e na Paraíba por meio de referenciais como Brasil (1998; 2017); Paraíba (2015; 2016; 2018a; 2018b), Leclerc; Moll (2012) e Rodrigues (2019) e o estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular em seus diversos aspectos (como ideias iniciais, elaboração e implementação) baseando-se em referências como Brasil (2018) e Tarlau; Moeller (2020).

Mainardes (2006a, p.52) afirma que:

Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso.

Considerando isso, a análise documental foi realizada mediante documentos oficiais da legislação brasileira (leis, decretos, portarias, resoluções, projetos de lei) da política sobre Educação Integral no contexto paraibano- a exemplo dos Decretos nº 3.408/2015; nº 3.409/2015 e Lei nº 11.100/2018 e da articulação curricular e projetos empreendedores, além de contar com notícias divulgadas em jornais e *sites*. A análise desses documentos oficiais configura-se no contexto de produção de texto.

Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20, 21) podemos entender o contexto de produção de texto através dos textos políticos, já que esses:

(...) são normalmente articulados na linguagem do bem público geral. Seu apelo é baseado em alegações de bom senso popular (e populista) e de razão política. Textos de política, portanto, representam política. Essas representações podem assumir as formas mais evidentes de textos jurídicos oficiais e documentos de políticas. Além disso, comentários produzidos formal e informalmente que oferecem sentido aos textos 'oficiais'(...) também discursos e apresentações públicas de políticos e funcionários relevantes; e os vídeos 'oficiais' são outro meio de representação popular recentemente.

O recorte dado é a partir do início do século XX, momento em que surgem muitos debates sobre educação integral e em tempo integral surgem no Brasil, sobretudo com o educador Anísio Teixeira, exercendo ainda influências nas políticas atuais.

Já as análises no campo empírico têm por finalidade entender como essa política atua de fato, caracterizando o terceiro contexto do ciclo de políticas chamado contexto da prática. É nesse momento em que política será interpretada e recriada, produzindo efeitos e consequências

que podem acarretar mudanças e transformações de modo significativo na política de origem. Segundo Bowe, Ball e Gold (1992, p. 22) essas políticas não se resumem a mera implementação, estando sujeitas a interpretação e recriação:

(...) 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.

Assim sendo, podemos relacionar cada fase da pesquisa a um contexto do Ciclo de Políticas: revisão de literatura enquanto contexto de influência, análise dos textos da política paraibana como contexto de produção de texto e pesquisa empírica relacionado ao contexto de prática.

O ciclo de políticas tem sido de grande importância para as políticas educacionais. É importante destacar, segundo Mainardes (2006b) algumas de suas mais relevantes contribuições, a saber: a) possibilita analisar a trajetória da política de forma completa, entendendo desde seu surgimento até os resultados que esta produz, sem necessariamente estabelecer hierarquia entre os contextos propostos para que tal análise seja feita; b) destaca a importância das pesquisas tanto de aspectos macro como micro contextuais, já que em muitas pesquisas e programas educacionais se voltam ou ao contexto mais extenso das políticas, como sua formulação, ou aos processos mais locais (algumas instituições, turmas), nem sempre estabelecendo o vínculo entre estes; c) o contexto da prática pode fornecer relevantes descobertas a fim de que os resultados, essência e efeitos da política sejam compreendidos; d) possibilita o uso de diferentes táticas para coletas de dados, já que cada contexto demanda de uma forma distinta de pesquisa como entrevistas, análise documental, observações, etc.; e) enquanto referencial analítico voltado as políticas educacionais, pode ser utilizado junto a referenciais teóricos mais específicos; f) analisar os diferentes contextos instiga o pesquisador a elaborar questionamentos e indagações, podendo dar-lhe um maior engajamento crítico, já que ele necessita de reflexões profundas a fim de interligar as diversas influências que levam a tal resultado.

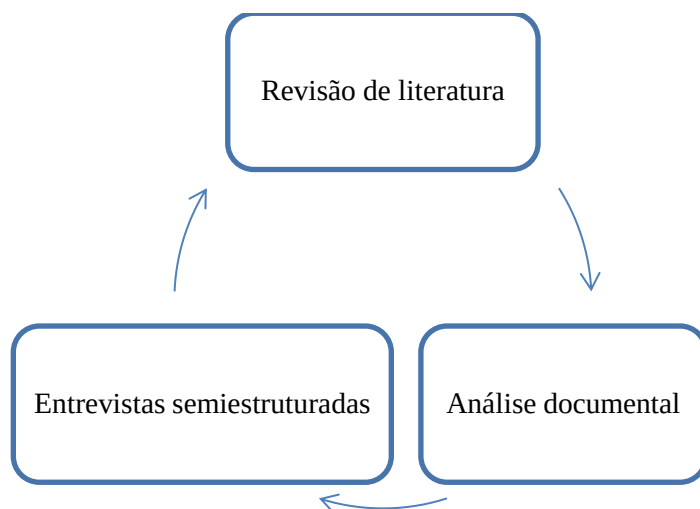
O trabalho no campo empírico foi realizado através de entrevistas semiestruturada - roteiro disponível no anexo D - em ambiente virtual através do aplicativo de vídeo chamadas *Google Meet*, a respeito da organização escolar - por exemplo, infraestrutura, processos de

avaliação, itinerários formativos e modificações curriculares após a implementação da ECIT. Essa forma de construção de dados pode ser entendida como:

aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRINIÑOS, 2012, p. 146).

Considerando a diversidade de fontes de construção de dados, é proposta nessa pesquisa a triangulação dos dados, como revela a Figura 2 abaixo:

Figura 2 - Proposta de triangulação dos dados



Fonte: Elaboração dos autores

A triangulação dos dados, segundo Flick (2009), consiste no uso de diversas fontes de dados com o intuito de complementar e enriquecer ainda mais o conhecimento e de superar possíveis limitações de um único método. Além disso, a triangulação dos dados serve como uma forma de fundamentar e validar ainda mais os dados obtidos por intermédio de métodos qualitativos.

Os resultados foram analisados com base no método de rede de políticas, mediante as dimensões contextuais propostas por Ball, Maguire e Braun (2016). Segundo Ball (2014, p. 29) essa forma de análise é definida como

um tipo de ‘social’ novo, envolvendo tipos específicos de relações sociais, de fluxos e de movimentos. Eles constituem comunidades de políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções (...).

Essa proposta de análise possibilita a compreensão do fluxo de ideias que vem sendo disseminado pelas redes nacional e internacional, identificando grupos e/ou sujeitos que o

influenciaram de alguma forma, vislumbrando também a mobilidade da política (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) a atuação da política explica a dinâmica e a não linearidade que as políticas possuem, entendendo a complexidade do processo político, sendo a política dentro da escola apenas uma parte dele. Segundo os autores “políticas ‘começam’ em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016, p. 19).

Esse conceito de atuação toma por referência Ball (1994, p. 19), que enfatiza que as “políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos”.

Para entendermos esse movimento não linear utilizamos quatro dimensões contextuais da atuação da política: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016 p. 38) podemos entender que os contextos situados “referem-se àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas”. Já as culturas profissionais, segundo os mesmos autores, são entendidas enquanto:

as variáveis pouco tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas perguntando se eles moldam atuações de políticas e como (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016 p. 45).

Os contextos materiais estão relacionados aos aspectos físicos de uma escola, como edificações e orçamentos, envolvendo também funcionários, tecnologias e infraestrutura. Disposição ou não, qualidade e amplitude estrutural podem ser determinantes na atuação de uma política (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por fim, Ball, Maguire e Braun (2016) apontam que os contextos externos referem-se as expectativas e pressões que surgem mediante políticas locais e/ou nacionais mais amplas, a exemplo de classificações, ranqueamento, aspectos legais e responsabilidades, assim como relações com outras instituições e apoio de autoridades.

Essas dimensões contextuais ajudam a compreender a atuação da política, entendendo que estas são moldadas e influenciadas por situações específicas da escola onde atuam, especificidades que muitas vezes são negligenciadas e/ou esquecidas. As políticas são introduzidas em espaços com diferentes recursos, com histórias, edifícios, infraestrutura, profissionais, liderança, orçamento, desafios de ensino e aprendizagem e contextos singulares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Por fim, para validar a leitura e a análise dos dados, bem como dar um *feedback* desta investigação, propomos a devolutiva dos resultados através de apresentação dos dados junto à escola pesquisada, além de publicações em periódicos e eventos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foi necessário nos atermos a aspectos éticos, tais como: a) envio ao comitê de ética, que tem por tarefa considerar as condições para a realização da pesquisa e ponderar os conflitos de forma ímpar e imparcial a fim de proteger a parte mais frágil da pesquisa; b) consentimento livre e esclarecido, entendido como a anuência que os participantes da pesquisa e/ou seus representantes assinam após explicação e detalhamento da pesquisa quanto aos seus objetivos, métodos, riscos e benefícios, consistindo em uma participação voluntária e ausente de fraudes, erros, simulações, coerção e dependência; c) análise de riscos e benefícios, que consiste na reflexão do pesquisador sobre sua pesquisa e conduta, analisando as consequências de sua pesquisa e escolhas (ARAÚJO, 2003).

Diante da pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (Covid-19), algumas outras orientações adicionais foram incluídas, de acordo com Brasil (2020), a saber: a) adoção de medidas que visam a prevenção e gerenciamento das etapas da pesquisa, prezando pelo bem da saúde dos participantes e pesquisadores ao minimizar prejuízos e riscos em potencial, fornecendo cuidados e preservando sua integridade; b) informar aos participantes da pesquisa sobre possíveis mudanças que possam afetá-los no protocolo da pesquisa, sobretudo ao considerar ajustes na condução e plano de trabalho e cronograma estabelecido; c) adoção das orientações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep) e, quando couber, das diretrizes da Agência Nacional de Vigilância Sanitária (Anvisa) enquanto durar a situação de emergência causada pelo Covid-19.

2 NEOLIBERALISMO E SUAS PRINCIPAIS ATUAÇÕES NA ESCOLA

Neste capítulo discutiremos sobre o neoliberalismo, especificamente aquele que se volta e atua nos processos educacionais. Este se faz necessário para que possamos compreender o histórico desse movimento no Brasil, como as parcerias público-privada se estabelecem - fundamentais para que o Programa das Escolas Cidadãs Integrais seja criado e implementado - sobre que base teórica esse movimento mundial se firma e é justificado e que impactos traz a educação.

Segundo Ball (2014) *apud* Shamir (2008, p. 3) neoliberalismo pode ser entendido da seguinte forma:

Não é tratado como uma doutrina econômica concreta nem como um conjunto definido de projetos políticos. Em particular, eu trato o neoliberalismo como um conjunto complexo, frequentemente incoerente, instável e até mesmo contraditório de práticas, organizadas ao redor de certa ideia do ‘mercado’ como uma base para ‘a universalização das relações sociais baseadas no mercado, com a penetração correspondente, em quase todos os aspectos de nossas vidas, do discurso e/ou da prática da mercantilização, acumulação de capital e obtenção de lucro’.

Ball (2014) afirma que o neoliberalismo envolve tanto as relações de cunho material quanto as de cunho social que se entrelaçam e que são simultaneamente o foco sobre uma forma de “economização” das relações sociais e um modo de criar outras oportunidades de obtenção de lucro, o que pode ser chamado de neoliberalismo com “N” maiúsculo. O neoliberalismo com “n” minúsculo é aquele que o governo age mediante a criação de seres capazes de empreender, que se autogovernam. Segundo o mesmo autor, o “neoliberalismo é sobre dinheiro e mentes, (...) é um nexo de interesses comuns entre as várias formas de capital e de Estado contemporâneos” (BALL, 2014, p. 26).

Dardot e Laval (2016, p. 7) trazem ideias muito semelhantes ao afirmarem que:

O neoliberalismo transformou profundamente o capitalismo, transformando profundamente as sociedades. Nesse sentido, o neoliberalismo não é apenas uma ideologia, um tipo de política econômica. É um sistema normativo que ampliou sua influência ao mundo inteiro, estendendo a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida.

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 8) esse sistema de governo:

(...) é instaurado por forças e poderes que se apoiam uns nos outros em nível nacional e internacional. Oligarquias burocráticas e políticas, multinacionais, atores financeiros e grandes organismos econômicos internacionais formam uma coalização de poderes concretos que exercem certa função política em escala mundial. Hoje, a relação de forças pende inegavelmente a favor desse bloco oligárquico.

Os mesmos autores destacam que o neoliberalismo não se restringe apenas a economia, se alastrando a todas as outras situações da vida. Acreditava-se que essa normativa seria enfraquecida ou superada diante das crises financeiras, sobretudo a enfrentada em 2008 por

todo o mundo. No entanto, isso serviu apenas para fortalecer ainda mais o neoliberalismo e revelar que o poder se concentra nas mãos de uma pequena parcela da população, conhecida por classe dominante, que se beneficiou e se beneficia de situações de crise e instabilidade econômica, exercendo seu poder cada vez mais forte (DARDOT; LAVAL, 2016).

Dardot e Laval (2019) destacam que o neoliberalismo se alimenta e radicaliza mediante seus próprios momentos de crise, já que se sustenta e se reforça por governar nessa situação de tensão econômica e social que são geradas desde a década de 1970 por ele mesmo. Invariavelmente não se questiona sobre o que provocou tal situação, mas a leva ainda mais longe e a reforça de forma indefinida. De acordo com Dardot e Laval (2019, online):

Se a austeridade gera déficit orçamentário, é preciso acrescentar uma dose suplementar. Se a concorrência destrói o tecido industrial ou desertifica regiões, é preciso aguçar-la ainda mais entre as empresas, entre os territórios, entre as cidades. Se os serviços públicos já não cumprem sua missão, é preciso esvaziar esta última de qualquer conteúdo e privar os serviços dos meios que precisam. Se a diminuição de impostos para os ricos ou empresas não dão os resultados esperados, é preciso aprofundar ainda mais nisto, etc.

Como bem sabemos, a lógica do capital se alocou em várias instâncias sociais e uma delas foi a educação. Mediante discursos de dominação e reformas sobretudo curriculares, vemos ideias de mercado adentrando a educação pública com força total, colocando-a como um bem privado, de valor sobretudo econômico, processo esse conhecido como neoliberalismo escolar. No entanto, esse processo apesar de ter ganhado força no ocidente a partir da década de 1980, não é algo que surgiu repentinamente. Muitas décadas antes, diversos autores dedicaram-se a construir uma escola que tivesse similaridade com o capitalismo. O processo atual é apenas uma mutação de ideias mais antigas (LAVAL, 2019).

Spencer, por exemplo, que era um dos principais utilitaristas da educação do século XIX, apresentava argumentos favoráveis a uma educação para a vida completa, desenvolvidos antes dele por Benjamin Franklin e Rousseau, por exemplo. Spencer afirmava que o que mais necessitamos da vida é o que é mais negligenciado dentro das escolas, e dentro dessas necessidades as mais importantes faziam referência aos negócios e as profissões (LAVAL, 2019).

Laval (2019) também afirmam que Adam Smith pretendeu inserir na educação uma dimensão mercantil entre o indivíduo e a instituição de ensino. Afirmava que a escola deveria ensinar coisas úteis, que por sua vez deveriam obedecer a demanda e não ao conformismo. O mercado seria o melhor estímulo para que os chefes zelassem pela educação, pois possibilitaria uma confusão entre seus deveres e interesses.

Segundo Laval (2019) a ideia privatista atinge tanto os saberes e as instituições que transmitem tais valores quanto a própria junção social e isso se deve a combinação de duas tendências, que fizeram da escola um ambiente de civilização, disputas e tensões. A primeira consiste no acúmulo de capital, que está cada vez mais ligado a capacidade de inovar e de formar mão de obra, portanto depende de estruturas de elaboração, direção e propagação de saberes que ainda estão largamente nas mãos do poder público. Para que isso se direcione as mãos do setor privado é necessário diminuir a participação do Estado, mediante novas formas de organização, que geralmente consistem em transferências de responsabilidades.

Outro fator responsável por essas mudanças é a globalização da economia, que acaba por fortalecer e modificar a primeira tendência. A educação passou a ser vista como um ambiente atrativo as grandes empresas, que a enxergam como uma grande possibilidade de exercer suas estratégias de impulso e adequação dos governos. De forma direta, a educação tornou-se um apontador da competitividade dos sistemas econômico e social, orientadas pelas atividades econômicas e pelas restrições que a competição entre as economias mundiais impôs (LAVAL, 2019).

Laval (2019) afirma ainda que a escola - que considerava valores profissionais, sociais, culturais e políticos do saber - hoje considera, diante das reformas que se apresentam, a ideia de competitividade vastamente difundidas na economia global. Essas ideias, apesar de terem influência da Revolução Francesa, surgiram em grande parte pela onda neoliberal de 1980 que atingiu os países do ocidente. Esse processo é resultado de uma eficaz construção onde não é possível identificar de forma fácil os interesses responsáveis por ela, sendo o processo difuso que tem aporte em locais nacionais e internacionais, cuja ligação nem sempre é evidente na primeira análise, porém utilizando de técnicas que visam a “melhoria” da educação.

A Organização Mundial do Comércio (OMC), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI) e Comissão Europeia são exemplos de organismos que tem utilizado constatações, avaliações e comparações para a construção de um discurso global voltado a educação (LAVAL, 2019).

Segundo Ball (2014) essas organizações visam trazer soluções para o “fracasso” do Estado, exercendo poder e tornando seus discursos legítimos e com credibilidade mediante redes e comunidades de políticas que são estabelecidas e que modificam as atividades do Estado aos seus interesses. As relações sociais são convertidas em cálculos mercadológicos e a educação passa a ser mercantilizada, trazendo ideias como remuneração por desempenho, economia de valor por estudante, flexibilização e substituição do trabalho, além de produzir

alunos e professores produtivos, dóceis, responsáveis e empreendedores, características fundamentais para o mercado de trabalho atual.

Apple (2003) destaca ainda que o objetivo dessas reformas neoliberais é transformar grande parte das instituições administradas pelo Estado em empresas consolidadas, lucrativas, administradas por profissionais, incluindo todos os níveis da educação. Os motivos que levam sujeitos do setor privado a fazerem isso são explícitos: eliminar o “desperdício” de dinheiro que sempre ocorre dentro das instituições públicas de educação e transformá-la em uma máquina lucrativa e bem administrada, capaz de formar sujeitos adequados ao mercado de trabalho, que investem em sua educação que não é mais algo público.

Laval (2019) enfatiza que essa ideia de solução dos problemas, disfuncionalidades e contradições de forma ideal e universal pelo setor privado faz com que esse novo modelo ganhe força e imposição. No entanto, o caminho é o inverso: esse modelo alimenta ainda mais os problemas e aumenta ainda mais as disparidades dentro da escola. Nesse modelo de educação mercadológica, o consumo vem à frente da instrução.

Laval (2019) destaca que, apesar de não ter chegado ao seu fim, a educação pública passou e passa por importantes mutações, que modificam suas ideias originais e a condicionam a processos de individualização e meritocracia, seguindo três tendências: desinstitucionalização, desvalorização e desintegração.

A desinstitucionalização consiste em liquefazer a instituição de característica social, com relativa autonomia e estabilidade, transformando-a em uma empresa educadora, administrada tal qual um empreendimento que precisa apresentar resultados satisfatórios e inovações. Essas modificações se dão como uma forma de adequar a escola as necessidades e fluidez de respostas da qual o mercado de trabalho carece, devendo ser flexível tendo em vista que estas demandas também se modificam com o tempo (LAVAl, 2019).

Já a desvalorização se volta para o abandono das finalidades e fundamentos da escola pública, que antes se dedicava a transmitir cultura e referenciais sociais e agora se volta a transmissão de valores meramente econômicos. A desintegração, por sua vez, se volta a mecanismos mercadológicos de escolha, sobretudo por parte da família, que tem autonomia individual e acabam por reforçar e reproduzir as desigualdades sociais já existentes. Reforçam que as demandas de mercado que designam o trajeto da escola, diferenciando os sujeitos que dela fazem parte. De forma geral, essa nova organização da educação pode ser entendida da seguinte forma: “serve a competitividade econômica, é estruturado como um mercado e deve ser gerido como uma empresa” (LAVAl, 2019, p. 25).

Guthrie (1996, p. 70), um dos especialistas convocados pelas OCDE destaca que:

A inteligência, valorizada agora pela educação, ou seja, “*O capital humano*”, está rapidamente se tornando um recurso econômico primordial, e pode ser que esse “imperativo” aos poucos dê lugar a um modelo educacional internacional. Os países-membros da OCDE esperam que seus sistemas educacionais e os diversos programas de formação profissionalizante contribuam em peso para o crescimento econômico, e estão realizando reformas para que isso aconteça.

Segundo Laval (2019) esse discurso torna explícito que para que estabeleça uma competição econômica é necessário também que se tenha competitividade no sistema educacional, já que os “recursos humanos” é um importante fator nessa competição. Sendo assim, é importante controlar diretamente a formação desses futuros profissionais e adequá-la a lógica econômica, tanto no que versa sobre educação fundamental quanto educação profissional. Ou seja, a educação passa a ser vista como uma atividade que tem custo e deve ter retorno, sendo seu produto semelhante a uma mercadoria.

Nesse processo a escola perde a sua autonomia e as empresas passam a ser valorizadas, sendo vistas como ideal normativo. Essa relação de parceria faz com que a empresa se torne aquela que qualifica e que se envolve com os processos de aprendizado, se confundindo inclusive com a própria instituição escolar ao trazer organizações flexíveis de aprendizagens (LAVAL, 2019).

Tanto a ideia de educação integral quanto a de educação profissional foram sendo modificadas ao longo dos anos, acompanhando as necessidades e ideologias presentes nos tempos históricos ao qual estavam inseridas. Analisando resumidamente a mais recente legislação, especialmente no que tange a Base Nacional Comum Curricular, Reforma do Ensino Médio e a criação das Escolas Cidadãs Integrais Paraibanas, vemos significativas mudanças ao compararmos com propostas anteriores, como o Programa Mais Educação e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que apesar de também terem suas limitações, seguiam em direção a uma educação mais completa, indo além das demandas mercadológicas que se apresentam (LAVAL, 2019; SAVIANI, 2019).

Exemplo disso que é uma das ideias mais difundidas atualmente nessas legislações é o protagonismo estudantil, sendo colocado agora como uma grande mudança que ajudará a melhorar as instituições de ensino. Segundo Costa (2001, p.11), o protagonismo é:

A palavra passou a ser usada no teatro e na literatura para designar os atores principais de um enredo teatral ou as personagens principais de uma trama literária. Mais recentemente, a sociologia e a política, com base na ideia de atores sociais, passou a chamar de atores “protagônicos” ou de protagonismos os agentes principais de um movimento ou dinamismo social.

Para ele, a ideia de protagonismo serve para indicar a participação em situações reais, seja na escola, comunidade ou na sociedade de forma geral. Ou seja, tornar o aluno protagonista

é fornecer a ele condições e espaços para que ele empreenda nele mesmo a construção pessoal e social de si mesmo. Para isso considera-o como um sujeito que tem ação - sua iniciativa -, opção - mediante sua liberdade - e responsabilidade - através do compromisso que firma - diante dos processos educativos que lhes são apresentados (COSTA, 2001).

Silva (2015) destaca que para Costa, a ideia de protagonismo estudantil vem com o sentido de formá-lo para cidadania ativa, mediante a participação individual consciente, não analisando a classe social, não encorajando o conhecimento crítico, favorecendo o domínio político e econômico na educação. Isso justifica o incentivo por Organizações Não Governamentais (ONGs), associações comunitárias, fundações empresariais, empresas, institutos sociais e empresas cidadãs, sobretudo aquelas que tem por lema “educar para a cidadania”.

Silva (2015) destaca ainda que essa ideia de protagonismo de jovens e adolescentes focada na cidadania ativa, através de práticas harmônicas e solidárias, dentro dos limites do capitalismo, se adequando as ideias neoliberais. O intuito não era trazer uma prática transformadora, mas sim proporcionar aos jovens uma prática puramente abstrata e instrumental de suas ações, mobilizados em seus micros contextos de atuação.

É essa ideia de protagonismo alinhado ao neoliberalismo que atua dentro das Escolas Paraibanas, instituída pela parceria público-privada que surge em 2015 entre o Governo do Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que representa outras organizações e empresas privadas, através de um sistema de corresponsabilidade para instituir o Programa das Escolas Cidadãs. Essa proposta é marcada pela centralidade do estudante e de seu projeto de vida, onde estarão dispostas as escolhas feitas por aquele estudante em relação a sua prática social, pessoal e profissional (ZIMMERMAN, 2015a).

Quando essas ideias adentram o sistema educacional, o que Laval (2019) chama de neoliberalismo escolar, com intervenção direta e maciça do capital nas redes de ensino - como podemos ver na parceria entre o Governo do Estado e o ICE - originam a escola organizada com base nessas ideias, tendo como principal característica a proposta de que a educação é um bem privado, de valor sobretudo econômico, eximindo o Estado de tal responsabilidade, lançando-a sobre os próprios sujeitos.

As empresas adentram o setor público como uma forma de sanar os problemas que esse apresenta, seja por meio de privatização ou de parcerias público- privadas. Os mercados são vistos pelos neoliberais como mais versáteis, adaptáveis e eficientes quando comparados a toda burocracia presente no Estado. Toda essa eficácia acaba por também gerar economia de “gastos” e a ideia de competição trazida pelo setor empresarial possibilita uma maior

responsabilidade em relação aos investimentos sociais feitos (TORRES, 2020). Em outras palavras, a educação “problemática e ineficaz” do Estado deixa de existir e dá lugar a uma educação eficiente, adaptável e mais barata.

Laval (2019, p. 30) destaca que:

O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à perda progressiva de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada a ideal normativo. Nessa “parceria” generalizada, a própria empresa se torna “qualificadora” e “envolvida no aprendizado” e acaba se confundindo com a instituição escolar em “estruturas de aprendizagem flexíveis”

Desde a década de 1990, essas ideias se fazem presente nas instituições de ensino brasileiras, tendo em vista que nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), por exemplo, entre os anos de 1995 e 2002, várias reformas educacionais tiveram como foco a gestão, descentralização administrativa, pedagógica e financeira das escolas a fim de promover a ampliação do acesso à educação a partir de uma lógica neoliberal que se baseava na economia privada (OLIVEIRA, 2011).

Dentre elas podemos destacar a redefinição dos currículos através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), à avaliação da qualidade educacional mediante o Sistema Nacional de Avaliação da Educação (SAEB) e posteriormente o Exame Nacional de Cursos (ENC) - para os egressos do ensino superior -, e a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), substituindo a prioridade e universalização do Ensino Médio garantida, por exemplo, pela Constituição Federal de 1988. Tais mudanças levaram promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, que seguia uma tendência mundial (OLIVEIRA, 2011).

É importante destacar que a LDB de 1996 marcou a forte divisão que ocorreu na elaboração da nova Lei. No primeiro momento houve amplos debates entre instituições e atores como a Câmara Federal, os partidos políticos, o Governo, associações de educação, educadores, empresários, entre outros, no entanto o segundo momento foi marcado pela orientação político-educacional do professor Darcy Ribeiro, tornando o processo individual (CARVALHO, 1998).

Carvalho (1998, p. 81) afirma ainda que:

Na disputa entre o coletivo e o individual, entre a esfera pública e a esfera privada, entre os representantes da população e os representantes do governo, está vencendo a política neoliberal, dominante não só na dimensão global, mas também com pretensões de chegar a conduzir o trabalho pedagógico na sala de aula. Objetivo: a busca da qualidade (total), no sentido de formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis, numa máquina, quando pública, racionalizada.

Frigotto e Ciavatta (2003) mostram que o Brasil durante o governo FHC foi subordinado, assim como outras nações, aos organismos internacionais como FMI (Fundo Monetário Internacional), OMC (Organização Mundial do Comércio) e Banco Mundial, sendo estes tutores de interesses financeiros mundiais, participando ativamente da elaboração e adoção de políticas neoliberais, o que fez com que a desigualdade no país aumentasse consideravelmente. A fragmentação do conhecimento e as (des)informações da cultura visual passavam a ideia de que todas essas reformas eram benéficas, no intuito de convencer a população de que esse era o melhor caminho a ser seguido.

Laval (2019, p. 109) reflete que:

A representação da educação dada pelo neoliberalismo pode parecer de uma simplicidade bíblica: como toda atividade, pode ser aproximada a um mercado concorrencial, no qual empresas ou quase empresas especializadas na produção de serviços educacionais, submetidas aos imperativos do rendimento, têm a finalidade de atender aos desejos de indivíduos livres em suas escolhas mediante o fornecimento de mercadorias ou quase mercadorias. Essa concepção quer que se admita como evidente que as instituições sejam “conduzidas” pelas demandas individuais e pelas necessidades locais de mão de obra, e não por uma lógica política de igualdade, solidariedade ou redistribuição em escala nacional. Nesse novo modelo, a educação é considerada um bem de capitalização privada.

Dardot e Laval (2016, p. 9) afirmam que:

Além dos fatores sociológicos e políticos, os próprios móveis subjetivos da mobilização são enfraquecidos pelo sistema neoliberal: a ação coletiva se tornou mais difícil, porque os indivíduos são submetidos a um regime de concorrência em todos os níveis. As formas de gestão na empresa, o desemprego e a precariedade, a dívida e a avaliação, são poderosas alavancas de concorrência interindividual e definem novos modos de subjetivação. A polarização entre os que desistem e os que são bem-sucedidos mina a solidariedade e a cidadania. Abstenção eleitoral, dessindicalização, racismo, tudo parece conduzir à destruição das condições do coletivo e, por consequência, ao enfraquecimento da capacidade de agir contra o neoliberalismo.

Em outras palavras, a escola organizada a partir dos ditames neoliberais perde sua força social e coletiva, focando na disputa, no empreendedorismo, nas metas a serem criadas e cumpridas pelos sujeitos que lá se encontram, na autonomia em busca de conhecimentos e no cumprimento de metas, na competência, tudo isso visando atender as demandas do mercado, ou seja, formar mão de obra eficaz e adaptada as necessidades mercadológicas cada vez maiores. Além disso, o Estado é eximido de responsabilidades e custos e o sistema educacional é transformado em um maquinário eficaz, com suas bases voltadas ao comércio (DALE, 2020).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 16)

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos.

Ou seja, podemos considerar que o neoliberalismo também desumaniza, enxergando os sujeitos apenas como um aparato mercadológico, que precisa adquirir conhecimentos e competências adequadas as demandas estabelecidas, e que não se define mais por um emprego específico. O que importa de fato são os aprendizados que foram acumulados com o passar do tempo e a habilidade em aplicá-los em situações diversas (LAVAL, 2019).

Laval (2019, p. 41) afirma que:

Enquanto às vezes as formações profissionalizantes especificamente adaptadas a determinados empregos são declaradas anacrônicas – porque os assalariados terão de mudar de empresa com mais frequência e realizar tarefas diferentes em cada empresa –, são inúmeros os textos segundo os quais o ensino deve armar os estudantes com “competências de organização, comunicação, adaptabilidade, trabalho em equipe, resolução de problemas em contextos de incerteza”. A principal competência, a metacompetência, consistiria em “aprender a aprender” para enfrentar a incerteza alçada a exigência permanente da existência humana e da vida profissional.

Considerando isso, Laval (2019) pontua que os modos de avaliação também passaram por mudanças, já que não se considera mais a excelência ou a libertação. Avalia-se agora segundo um código de desempenho, que considera atividades, a capacidade de atingir ou não competências e metas para execução de um dado projeto, tudo isso seguindo a lógica de produção.

A ideia de competência acaba por enfraquecer o valor simbólico dos diplomas que, juntamente com a implantação de formas de avaliação de competências e com a influência direta das empresas sobre a escolha dos conteúdos mais importantes e necessários, desqualificam socialmente os trabalhadores. Ou seja, o valor dos indivíduos, passa a ser regido cada vez mais determinado pelas competências pessoais que serão aprovadas do modo mais informal possível e seu trabalho se aproxima cada vez mais de uma mercadoria qualquer, perdendo suas dimensões coletivas e jurídicas (LAVAL, 2019).

O empreendedorismo nas escolas também se fortalece com a presença do neoliberalismo. Formar um aluno empreendedor é criar um inovador permanente, que consegue gerir momentos de incerteza cada vez mais recorrentes. Não existe uma melhor forma de ensiná-lo isso do que inserindo-o diretamente em novos projetos pedagógicos, indo além do que simplesmente mandar que este inove. A OCDE afirma que para que um sujeito seja competitivo e flexível, ele também precisa mudar sua mentalidade e que a escola deve contribuir nesse processo. Dessa forma, esse organismo internacional transformou o incentivo em um espírito de uma empresa e o inseriu como um dos principais objetivos das políticas educacionais (LAVAL, 2019).

De acordo com Laval (2019, p. 220) o empreendedorismo liga-se diretamente a inovação e que essa só tem valor quando representa abertura, contato e parceria com a empresa.

A inovação não é ou não é mais vista, portanto, como resultado de intenções transgressoras das bases mobilizadas, das iniciativas pessoais, das necessidades íntimas ou dos ideais políticos: ela é uma “obrigação candente”, uma política em si, uma norma institucional que deve passar por medidas uniformizadas e se parece cada vez mais com uma “reforma vinda de cima”.

A meritocracia é uma outra característica muito enfatizada dentro das escolas neoliberais. Em linhas gerais, podemos entendê-la como o alcance a um dado objetivo ou posto através do merecimento. A escola meritocrática, segundo Dubet (2004), pressupõe a promoção de iguais oportunidades e uma escola objetiva e justa, desconsiderando as desigualdades sociais dos estudantes. No entanto, pesquisas assinalam que a escola trata os estudantes menos favorecidos de forma diferente, existe maiores obstáculos aos mais pobres, as equipes docentes são menos estáveis em regiões mais vulneráveis, os professores têm menos expectativas em relação aos alunos que apresentam famílias menos favorecidas, mais ausentes e menos informadas em reuniões pedagógicas.

O modelo meritocrático está longe de ser realizado, já que a competição não é perfeitamente justa. Segundo Dubet (2004, p. 543) “(..) quanto mais favorecido o meio do qual o aluno se origina, maior sua probabilidade de ser um bom aluno, quanto mais ele for um bom aluno, maior será sua possibilidade de aceder a uma educação melhor, mais diplomas ele obterá e mais ele será favorecido.”

Uma instituição meritocrática cria vencidos, estudantes que fracassam, estudantes não tão bons e menos dignos. A ideia de sucesso para todos é vazia, já que se desconsidera uma série de fatores sociais e lança a culpa do insucesso nos próprios sujeitos, que parecem não ter se esforçado o suficiente para atingirem aquele dado objetivo (DUBET, 2004).

Refletir e compreender esse processo e estruturação é fundamental para ver que atores e sujeitos estão vinculados, direta ou indiretamente, na educação e de que forma eles tem alterado a autonomia e interesses do Estado, refletidos dentro desse espaço. Apple (2005, p. 31) afirma que:

Em diversas nações ocorreram tentativas, mais do que bem-sucedidas, no sentido de reestruturar as instituições públicas. Os objetivos principais dessa reestruturação foram: assegurar que o Estado servisse a interesses de negócios; fazer com que as operações internas do Estado moldassem aquelas usadas nos negócios; e ‘tirar a política da esfera das instituições públicas’, o que significa reduzir a possibilidade de as instituições governamentais ficarem sujeitas às pressões políticas do eleitorado e dos movimentos sociais progressistas.

Apple (2003, p. 6) afirma que esse processo de modernização, proposto pelas políticas neoliberais, é uma ameaça as instituições de ensino, bem como de professores e estudantes.

Recomenda-nos ‘libertar’ nossas escolas colocando-as dentro de um mercado competitivo, restaurar ‘nossa’ cultura tradicional comum e enfatizar a disciplina e o caráter, voltar-nos para Deus em nossas salas de aula, como o guia de toda a nossa

conduta dentro e fora da escola, e intensificar o controle central por meio de critérios de avaliação e testes mais rigorosos e exigentes em termos intelectuais. Espera-se que tudo isso seja feito ao mesmo tempo. Também se espera que se garanta uma educação que beneficie a todos (...) A educação é entendida muitíssimas vezes como sendo apenas a transmissão de um conhecimento neutro aos alunos. Segundo esse discurso, o papel fundamental da escolarização é encher os estudantes com o conhecimento necessário para competir no mundo de hoje, que está em processo de transformação rápida. A isso se costuma acrescentar uma ressalva: façam tudo da maneira mais econômica e eficiente possível.

A escola agora é vista, dentro do ditame neoliberal, como uma grande fábrica de mão de obra alinhada as demandas. A formação social e coletiva é deixada de lado e as ideias cada vez individualizadas são exaltadas como as grandes inovações, que beneficiam o público empresarial. Tudo passa a ser comercializável, rentável, negociável e seletivo; a escola deixa de ser para todos e se volta aos que se adequam a ela e a educação agora é vista como um gasto, que precisa ser minimizado de qualquer maneira, necessitando formar pessoas eficazes, maleáveis e adaptáveis.

Posto isso, é possível compreender o motivo de tamanha frequência dessas ideias em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Novo Ensino Médio e as Escolas Cidadãs Integrais da Paraíba, com a falsa ideia de estímulo a inovação e ao desenvolvimento pleno dos estudantes. Analisaremos essas e outras situações de atuação no neoliberalismo no contexto educacional no capítulo a seguir.

3 EDUCAÇÃO INTEGRAL, EM TEMPO INTEGRAL E PROFISSIONAL: “SE LEMBRAR NÃO É CELEBRAR”²

Esse capítulo pretende atender ao primeiro objetivo específico traçado e faz referência ao Contexto de Influência do Ciclo de Políticas de Ball, entendendo que as ideias sobre educação integral, em tempo integral e profissional foram se modificando. O tempo histórico, os regimes de governo e as prioridades estabelecidas em cada um desses momentos foram determinantes para que os conceitos e finalidades de cada uma dessas ideias sofressem mudanças ao longo dos anos no Brasil.

Para entendermos melhor tais modificações, faremos uma breve análise histórica, escolhendo como ponto de partida as ideias que o Movimento Escola Nova, especialmente através do teórico Anísio Teixeira, importante defensor da educação integral, trouxe para esse modelo educacional até chegar aos dias atuais, especificando o que está posto nos documentos oficiais que estabelecem as Escolas Cidadãs Integrais Paraibanas.

3.1 A influência do movimento Escola Nova na educação brasileira

A educação escolar voltada à formação de pessoas para atuarem em cargos como advogados, médicos, engenheiros, escritores era um privilégio apenas da elite econômica, tendo em vista que estes eram considerados à época como os cargos de maiores prestígio e relevância social. A grande parcela da população- que era a menos favorecida economicamente- tinha, no final do século XIX, uma educação voltada a ensinar as funções mais básicas: ler, escrever e contar, características consideradas necessárias e suficientes para que pudessem desempenhar as funções mais simples dentro do mercado de trabalho. Era necessário a mão-de-obra dessas pessoas para que o país pudesse se desenvolver (GONDRA; SCHUELER, 2008).

É nessa transição entre os séculos XIX e XX que a educação profissional surge, como uma forma de suprir as necessidades industriais do país que começava a se modernizar, especialmente em estados como Rio de Janeiro (na época, capital do Brasil), Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Ela destinava-se as camadas mais pobres da população, já que os mais ricos tinham uma educação voltada a formação mais intelectual e de maior relevância social (KUNZE, 2009; VEIGA, 2008).

Kunze (2009) destaca que profissionalizar esses sujeitos marginalizados - ex-escravos, negros, loucos, prostitutas, desempregados, rebeldes, etc.- era uma forma de transformá-los em seres que fossem obreiros, úteis ao desenvolvimento e “domesticados” para não se rebelarem

² Trecho da música Reticências, da Banda O Teatro Mágico.

contra a pátria, já que esses sujeitos se aglomeravam ao passo que as cidades cresciam, sobretudo no início do século XX. Vale destacar, porém, que até a década de 1960 a população negra ainda era majoritariamente excluída dos processos educativos, apesar da legislação desde o Brasil Imperial “possibilitar” sua entrada nas instituições de ensino, mas não garantir sua permanência devido ao imenso preconceito sofrido por esses sujeitos, que eram vistos como inferiores (KUNZE, 2009; VEIGA, 2008).

Essa dualidade entre educação intelectual e profissional, voltada aos ricos e pobres, respectivamente, só passou a se modificar nas primeiras décadas do século XX, entendendo que a educação intelectual, não apenas profissionalizante, deveria ser um direito de todos. Logo, podemos dizer que o início do século passado foi marcado também pelo anseio de mudar o processo educativo brasileiro, especialmente aquele destinado as camadas populares, entendendo-o como parte fundamental para a melhoria da sociedade, surgindo ideias que defendiam a educação e a escola como sendo direito de todos, além de uma educação integral (ALVES; RESENDE, 2013; ROMANELLI, 1986).

Pensar em uma educação para todos era fundamental ao desenvolvimento do Brasil, de acordo com alguns educadores da época como Anísio Teixeira, já que este tinha uma economia vista como periférica quando comparada a países desenvolvidos como Inglaterra, Estados Unidos e França. As ideias para popularização da educação foram de responsabilidade de um movimento conhecido como Escola Nova ou Escolanovismo, que começou a despontar fortemente no Brasil a partir do ano de 1920, mas que na verdade teve início nas últimas décadas do século XIX inspirado em experiências europeias e americanas. Tal movimento tinha como um de seus pontos fundamentais a ideia de uma escola diferente da que se tinha, tratando de aspectos sociais - que antes não adentravam diretamente à escola- e trazendo o disseminando caráter público - tendo em vista que antes a educação era algo destinado a poucos, quase sempre paga - entendendo-a como responsabilidade do Estado (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

A Escola Nova trouxe mudanças ao pensamento educacional, o que acabou tornando-a um grande e importante espaço para reformas educacionais, trazendo ideias como educação igualitária para todas as pessoas, laica, gratuita e obrigatória. Porém, vale ressaltar que algumas ideias hoje atribuídas a esse movimento são de responsabilidade de seus antecessores, a exemplo da inserção da Educação Física e higiene escolar e que muitas das suas ideias e princípios originais foram modificados para justificar movimentos posteriores, a exemplo do neoliberalismo (KULESKA, 2003).

A força do movimento Escola Nova aumentava e em 1932 o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova surgia, reforçando essa nova proposta de educação brasileira, laica, pública

e gratuita, em um período que o Brasil passava a estruturar a sociedade industrial, o que significava uma verdadeira mudança no sistema educacional brasileiro, alegando que essa modificação beneficiaria a população como um todo (ALENCAR; BALDINO, 2016).

Porém, vale destacar que esse manifesto era baseado em princípios liberais e formado por jovens intelectuais elitizados brasileiros fortemente influenciados pelas ideias de John Dewey, que acreditava que a escola deveria ser um ambiente capaz de desenvolver experiências individuais e de importância social, dinâmico, que não se resume a situações e objetivos fechados, mas que sempre se modificam. Ou seja, as mudanças para melhoria da educação, sobretudo aquela destinada aos mais desfavorecidos socialmente, eram pensadas por pessoas que não viveram aquela realidade (ALENCAR; BALDINO, 2016; ALVES; RESENDE, 2013; PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2016; SANTANA; TAFFAREL, 2016).

Alencar e Baldino (2016) afirmam que o Manifesto dos Pioneiros pode ser visto como um resumo do que era o pensamento liberal brasileiro de alguns intelectuais, direcionados aos interesses de cunho social, literário, cultural, político e educacional e que visavam através desse movimento a oportunidade de controlar a educação no Brasil.

A nova doutrina, que não considera a função educacional como uma função de superposição ou de acréscimo, segundo a qual o educando é "modelado exteriormente" (escola tradicional), mas uma função complexa de ações e reações em que o espírito cresce de "dentro para fora", substitui o mecanismo pela vida (atividade funcional) e transfere para a criança e para o respeito de sua personalidade o eixo da escola e o centro de gravidade do problema da educação. Considerando os processos mentais, como "funções vitais" e não como "processos em si mesmos", ela os subordina à vida, como meio de utilizá-la e de satisfazer as suas múltiplas necessidades materiais e espirituais. A escola, vista desse ângulo novo que nos dá o conceito funcional da educação, deve oferecer à criança um meio vivo e natural, "favorável ao intercâmbio de reações e experiências", em que ela, vivendo a sua vida própria, generosa e bela de criança, seja levada "ao trabalho e à ação por meios naturais que a vida suscita quando o trabalho e a ação convêm aos seus interesses e às suas necessidades" (Manifesto dos pioneiros da educação nova, 2006, p. 195–196).

Essa ideia de insuficiência que vinha descrita no Manifesto de 1932 direcionava-se para a necessidade de se pensar e criar um sistema de organização escolar, que estivesse compatível com as necessidades do País em expansão. Ou seja, apesar de num primeiro momento o texto enfatizar que o desenvolvimento da nação está associado aos processos educacionais, acabava por apresentar, posteriormente, a ideia de que reformas educacionais e econômicas não poderiam se dissociar (ALENCAR; BALDINO, 2016).

Os ideais liberais fortemente defendidos pelo Manifesto dos Pioneiros afirmavam que a escola deveria estar voltada ao desenvolvimento de um ser livre e pleno, sem considerar como critério de escolha seus aspectos religiosos, econômicos e políticos e eram essas ideias que foram postas na Constituição Federal de 1934.

A Constituição de 1934 sobreviveu poucos anos, já que em 1937, o congresso foi fechado pelo então presidente Getúlio Vargas, dando início a ditadura do Estado Novo com características repressivas, centralizadoras e corporativistas. No mesmo ano uma nova constituição foi estabelecida, retroagindo em relação à Constituição anterior no âmbito educacional, já que esta última estava voltada preceitos nacionalistas da época. O ensino cívico passou a ser obrigatório e as empresas e sindicatos deveriam colaborar com a aprendizagem de empregados e famílias. O objetivo da nova Constituição era a industrialização do país, trazendo destaque ao ensino capaz de suprir as novas demandas: o industrial (KANG, 2017).

É com base nessas ideias que na Constituição Federal de 1937, através de seu artigo 129, é garantida a Educação em Instituições Públicas de Ensino, adequada as vocações, aptidões e capacidades bem como a garantia da educação profissional aos mais pobres.

O ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais” (BRASIL, 1937).

Nesse mesmo documento, através de seu artigo 125 afirma-se que: “a educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (BRASIL, 1937).

Em outras palavras, a educação integral era vista como uma função inicialmente da família, já que a participação do Estado se reduziu consideravelmente. Não se tinha nesse documento maiores esclarecimentos ou direcionamentos a respeito desse tipo de educação - deixando subentendido que cada família poderia agir como achasse melhor -, apresentando a ideia de que esta seria responsável pela socialização do indivíduo, sendo necessária a atuação do Estado apenas para aqueles que demonstrem escassez de recursos para custear a educação particular, ensinada em instituições privadas. É nesse período também que a educação profissional passava a integrar uma das funções do Estado, fato que ficava mais claro com a estruturação do ensino técnico, reforçando a ideia de educação voltada as demandas de industrialização.

Uma série de direcionamentos foram tomados a partir de 1942, sendo estes chamados de Leis Orgânicas do Ensino, como demonstram Boutin e Silva (2015, p. 4494):

f) Lei Orgânica do ensino Industrial, criada a partir do decreto lei n. 4.073 datada de 30 de janeiro de 1942; g) Criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), a partir do decreto de lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942; h) Reforma da Legislação para o ensino secundário, com o decreto de lei n. 4.244 de 09 de abril de 1942; i) Elaboração da lei orgânica para o ensino comercial, a partir do decreto lei n. 6. 141 de 28 de dezembro de 1943.

A Lei nº 4.244 de 09 de janeiro de 1942, por exemplo, se referia a Educação Integral como uma função do Ensino Secundário, desde que essa respeitasse as diferenças de classes, deixando claro que o objetivo era a manutenção dos sistemas já existentes e da permanência do dualismo educacional em vigor: profissionalização aos mais pobres e intelectualidade aos mais abastados (ALVES; RESENDE, 2013).

No conjunto das Leis Orgânicas da Educação Nacional, o ensino secundário e o ensino normal têm como objetivo “formar as elites condutoras do país”, enquanto para o ensino profissional define-se como objetivo oferecer “formação adequada aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte e aos menos afortunados, aqueles que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008, p. 123 *apud* CNE, 1999).

Podemos ver que essa lei mantinha a ideia dual da educação, separada entre aquela destinada às elites *versus* aquela direcionada às classes mais pobres, separação essa propagada desde o início do século XX. O intuito era que a divisão por classes sociais fosse mantida, importante para manutenção do sistema capitalista, impossibilitando assim qualquer possível mudança, destinando as funções menos valorizadas da sociedade aos menos abastados.

Cury (2008) aponta que a escola pública era destinada aos mais pobres, que não conseguiam pagar uma escola particular, estabelecendo quem seria a elite condutora e quem seria a classe trabalhadora, que focaria na educação profissional. Logo, a Lei Orgânica nº 4.244 de 09 de janeiro de 1942 coadunava com o artigo 129 da CF de 1937, mantendo assim a ideia de divisão da educação, além do direcionamento desde cedo para as funções que deveriam ser realizadas pelos mais pobres, de acordo com suas habilidades e aptidões, mas sempre “respeitando” as funções que lhes eram destinadas. Ou seja, as ideias de que a educação profissional seria destinada a parcela mais pobre da população continuava a ser disseminada em vários documentos, revelando de forma clara que essa ideia dualista da educação nunca foi deixada de lado durante todo século XX.

Essa mesma ideia era pregada por Lepelletier, liberalista que defendia que todo sistema educacional liberal deveria ser organizado com base nesse sistema dualista, educação pública para as classes mais pobres e privada para os mais ricos, em ambos os casos distribuídos segundo o lugar e papel social desempenhado por elas (MACIEL; MOURÃO; SILVA, 2020).

Para a educação profissional, cada vez mais fortalecida, essas leis orgânicas levaram a criação de entidades especializadas como o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), transformando também as antigas escolas de aprendizes artífices em escolas técnicas federais (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008). Após o fim da Ditadura do Estado Novo, em 1945, as ideias e experiências de

Anísio Teixeira começaram a trazer mudanças importantes na educação nacional, especialmente com uma proposta de Educação Integral.

3.2 Anísio Teixeira e as experiências de Educação Integral no Brasil

Na década 1950 um processo de mudança começou a surgir gradativamente na América Latina, especialmente em relação a condições políticas e socioeconômicas. Grande parcela de técnicos, políticos, burocratas, economistas e cientistas sociais iniciaram uma mobilização que versava sobre a aceleração e consolidação voltados ao crescimento econômico e social nos mais diversos países que constituíam essa região do continente americano, conhecida como ideário desenvolvimentista. No Brasil, os temas para desenvolvimento do país já vinham sendo analisados desde a década de 1930, tratando sobretudo de uma política de autonomia nacional e de industrialização (MENDONÇA *et al.*, 2006).

Um importante passo contra a dualidade profissional/acadêmica ocorreu na década de 1950, com a publicação da Lei nº 1.076/1950, assegurando aos concluintes dos diversos cursos de primeiro ciclo, fossem eles industrial, comercial ou agrícola, o direito à matrícula nos cursos clássico e científico. O reforço a essa proposta veio com a Lei Ordinária nº 1.821/1953 que regulamentou a equivalência entre os diversos cursos de nível médio para que os estudantes pudessem se matricular no colegial ou cursos superiores, possibilitando o trânsito entre os níveis acadêmico e profissional e criando a oportunidade de ingressar no ensino superior, apesar da diferença curricular (GOMES; ARAÚJO; MORAIS, 2017).

Mendonça e colaboradores (2006) revelam que a proposta desenvolvimentista que envolveu a reestruturação da economia, da política e da sociedade no Brasil entre as décadas de 1930 e 1950 possibilitou a retomada e a expansão da Escola Nova. Apesar de ser apresentado como um plano nacional, a ideia desenvolvimentista não foi consensual quanto a ideias e soluções propostas. Nesse momento quem validava a ação do Estado Brasileiro quanto ao desenvolvimento do país eram intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB)- criado em 1955 no Rio de Janeiro e que era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, tendo autonomia administrativa-, instituição que tornou-se referência na concepção, orientação e divulgação da proposta desenvolvimentista do Brasil. Sua função era desenvolver o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, sobretudo sociologia, história e política, objetivando aplicar o instrumental teórico-metodológico dessas ciências para analisar e compreender criticamente a realidade brasileira, possibilitando assim o incentivo e a promoção do desenvolvimento da nação (MENDONÇA *et al.*, 2006).

Segundo Santos (1978, p. 40) o modelo desenvolvimentista defendido consistia na “afirmação e defesa da industrialização como passo estratégico para uma política de autonomia econômica e como requisito indispensável para a soberania nacional. Ainda nessa linha, defendia a nacionalização do processo econômico e a inclusão das massas urbanas na coalizão política”.

Segundo Mendonça e colaboradores (2006) e Toledo (1986) a produção intelectual do ISEB pode ser classificada tomando por base cinco questões- ideologia, produção científica, nacionalismo e desenvolvimento, questão nacional e das contradições nacionais e a questão dos intelectuais e da política-, que possibilitam a identificação de afinidades entre o modelo brasileiro e a apropriação realizada por alguns educadores brasileiros, tendo como maior exemplo Anísio Teixeira, do pragmatismo deweyano.

É importante destacar que os escolanovistas iam de encontro aos ideais dos educadores católicos- que prezavam por um ensino tradicional, vinculado a religião e a família e com a separação por gênero-, já que defendiam uma escola pública baseada em princípios laicos e coeducativa. Além disso, o grupo católico liderava os interesses da iniciativa privada nesse período, fazendo-os questionar também a gratuidade da proposta do movimento Escola Nova (MENDONÇA *et al*, 2006).

Anísio Teixeira, um dos principais representantes do escolanovismo, disseminou fortemente as ideias de Educação Integral e em Tempo Integral no Brasil. Seguidor e aluno de John Dewey, Teixeira baseou-se no modelo americano das Escolas-Parques para elaborar sua proposta de mudança educacional brasileira, contando com um pensamento desafiador e inovador para a época, tendo o intuito de manter as crianças na escola por um maior período, transformado esse tempo em educação e aprendizagens. A transformação da escola era uma forma de ajustá-la as novas condições e necessidades do país, que eram determinadas especialmente pelo avanço da industrialização e que visava consolidar a democracia liberal que também era importante e necessária ao desenvolvimento nacional (LEME; RIGHI; 2013; MENDONÇA *et al*, 2006).

Maciel, Mourão e Silva (2020) destacam que a perspectiva do pensamento de Teixeira baseava-se no desenvolvimento das faculdades humanas - intelectual, física e moral - voltadas à sociedade democrático-liberal e para o mundo do trabalho subalterno, destinado as classes menos favorecidas. Vale destacar que Anísio Teixeira visava resgatar as ideias iniciais da Revolução Francesa de uma escola universal e destinada a todos, porém suas ideias não foram aceitas nem por liberais conservadores, nem por liberais católicos. Os autores, porém, dizem

que a visão defendida pelo educador brasileiro baseava-se no liberalismo, que visava manter a separação por classes sociais e a subalternidade dos menos abastados.

No entanto, Cavaliere (2010) anuncia uma outra direção, afirmando que a corrente liberal tinha como finalidade reconstruir as bases sociais para o desenvolvimento democrático, que só ocorreria se existissem indivíduos que fossem intencionalmente formados para que cooperassem e participassem. Anísio Teixeira, segundo essa autora, tinha como objetivo ampliar as funções da escola e a fortalecer enquanto instituição.

Posto isso, Cavaliere (2010) destaca as ambiguidades iniciadas nos anos 1920, e que seguiriam por mais 3 décadas, em relação a educação liberal e seus especialistas, sendo muitas vezes visões contraditórias de uma mesma ideologia. Por um lado, existia uma visão de um liberalismo radical, enquanto por outro lado direcionava-se para o liberalismo elitista, que tinha por finalidade doutrinar e domesticar as classes mais populares; uma escola que trabalhava aspectos formativos e culturais em contradição a outra que visava apenas a alfabetização; uma educação de qualidade *versus* um sistema escolar meramente quantitativo.

Maciel, Mourão e Silva (2020) afirmam que a educação integral liberal - vertente da qual Teixeira fazia parte - não tinha como objetivo desenvolver as múltiplas faculdades humanas, mas sim selecionar aquelas a serem desenvolvidas, mantendo assim o status quo mediante a realização de atividades subalternas da sociedade capitalista. Por este motivo, não se pode confundir essa proposta com uma visão socialista de educação, por exemplo. No entanto, podemos afirmar que todos os liberais da época tinham essa mesma visão?

Ao considerarmos os contrapontos destacados anteriormente dentro do próprio liberalismo, com base em Cavaliere (2010), vemos que as ideias defendidas por Anísio Teixeira traziam aspectos voltados a formação mais ampla e de fato democrática, se contrapondo a visão cívico-sanitária (já que disciplina, alfabetização e higiene eram as bases de uma política educacional voltada as necessidades de uma ordem econômica nova, desenhada pela vida urbana e indústria) autenticamente liberal. Isso justifica o fato de os próprios liberais conservadores e católicos não terem apoiado as ideias de Teixeira.

Suas ideias traziam a educação como um processo de crescimento e desenvolvimento contínuo, não admitindo a visão curativa e pronta disseminada pela outra vertente liberal conservadora. A educação era entendida como vida e descoberta, e não como reparo ou preparo, por isso era necessário uma nova organização e experiência escolar, de forma diversificada e ampliada (CAVALIERE, 2010).

Ao observar as escolas estadunidenses, Teixeira percebeu que estas tinham sete pontos importantes a saber: 1) fundamentos, que se referiam as matérias básicas a serem aprendidas;

2) aulas especiais, como música, artes e literatura; 3) saúde, contando com espaços para prática de esportes e recreio; 4) socialização das atividades escolares em espaços como auditórios; 5) atividades vocacionais, com trabalhos manuais, cozinha e costura; 6) ciências, como geografia e história natural; e 7) atividades especiais, como bibliotecas, refeitório e clínica (LEME; RIGHI; 2013). Estes seriam também os pontos utilizados por Anísio Teixeira em sua proposta.

E desejamos dar-lhe seu programa completo de leitura, aritmética e escrita, e mais ciências físicas e sociais, e mais artes industriais, desenho, música, dança e educação física. Além disso, desejamos que a escola eduque, forme hábitos, forme atitudes, cultive aspirações, prepare, realmente, a criança para a sua civilização – esta civilização tão difícil por ser uma civilização técnica e industrial e ainda mais difícil e complexa por estar em mutação permanente. E, além disso, desejamos que a escola dê saúde e alimento à criança, visto não ser possível educá-la no grau de desnutrição e abandono em que vive (TEIXEIRA, 1959, p.78).

As escolas existentes não tinham capacidade de comportar tantas crianças ao mesmo tempo nem espaços para que estas pudessem realizar todas as atividades sugeridas pela nova proposta de escola, sendo necessário pensar também em uma estrutura adequada. Para tal, Anísio Teixeira pensou em um complexo educacional composto por Escola-Classe, que seria responsável pela educação intelectual, e Escola- Parque para realização das demais atividades. A Escola-Parque funcionaria no contraturno e os estudantes permaneceriam 4 horas em cada, com intervalo para o almoço, sendo fundamental que o aluno frequentasse os dois espaços todos os dias (BORGES; STORNIOLLO, 2015; PIZANI; BARBOSA- RINALDI, 2016).

O foco das Escolas-parques não era apenas aumentar o tempo de permanência na escola, mas garantir que esse tempo fosse convertido em aprendizagens e desenvolvimento intelectual, profissional e pessoal. Para tal, era necessário organizar o tempo, as lógicas e os espaços escolares para que de fato pudesse ocorrer uma significativa mudança educacional. A arquitetura era um ponto fundamental para Anísio Teixeira - o que pode ser comprovado pela riqueza de detalhes descrito para tal construção -, já que segundo ele sem os espaços adequados a permanência dos estudantes seria afetada e sua educação integral não seria efetivada.

A primeira escola construída baseada nas ideias de Anísio Teixeira foi o Centro Educacional Carneiro Ribeiro (CECR) destinado a população carente, localizado em Salvador-Bahia, no ano de 1950, mas a quantia de Centros planejados para a capital baiana variava entre 7 e 10.

Os que vêem hoje esta parte da cidade, em que se acha localizado o Centro, dificilmente podem imaginar o que era o local em 1947. A região era o centro de uma das chamadas “invasões”, denominação com que, na Bahia, se designavam as formações precipitadas e abruptas do que se chamam no Rio as favelas. Sabemos que essas formações constituem concentração de população pobre, deslocada e em condições penosas de vida. O governador Otávio Mangabeira resolvera desapropriar as terras e dar aos ‘invasores’ condições para construir seus barracos e suas casas. Que melhor área se poderia escolher para aí se implantar uma experiência de educação

primária, que revelasse aos seus habitantes a importância da educação para a solução de seus problemas de vida e pobreza? Logo se aprovou a idéia e foram reservadas as áreas para as escolas (TEIXEIRA, 1967).

O CECR era composto por quatro Escolas- Classes, construções distintas, mas próximas umas das outras e da Escola-Parque (distância entre 800 e 1.000 metros), comum a essas construções, e teve suas primeiras partes inauguradas na década de 1950 - Escolas-Classes I, II e III e parte da Escola- Parque enquanto outros ambientes só foram 1963 - Pavilhão do Setor Artístico - e 1964 - Escola-Classe IV. No entanto o pavilhão de residências, destinado a órfãos e abandonados e presente no planejamento de Teixeira, nunca foi concretizado. Cada uma das Escolas-Classes possuía 12 salas de aula e visavam atender 1.000 alunos/cada, sendo 500 a cada turno e todos eles frequentando a Escola-Parque no contraturno (XAVIER; COSTA, 2017).

É possível perceber que o CECR foi para Anísio Teixeira e seus parceiros um elemento importante para a ideia de condução do Brasil ao progresso, ao desenvolvimento econômico e a forma de vida democrática por meio da educação escolar, já que se acreditava que o trabalho era elemento importante ao avanço do país assim como a adequação dos estudantes aos conhecimentos necessários para o bom desempenho da cidadania. Por isso Teixeira, junto com demais educadores ligados a ele, tinha como meta levar esse tipo de educação para todo país, já que esta se relacionava com a ideologia de desenvolvimento tão pregoada entre as décadas de 1950 e 1960 (MENDONÇA *et al*, 2006).

O Centro Educacional Carneiro Ribeiro foi considerado referência para as ideias de Anísio Teixeira e a experiência vista como inovadora e produtiva, sendo levada a outros locais. Em 1960, dez anos após a construção de Brasília, o então presidente da República Juscelino Kubitschek (JK) convocou Teixeira juntamente com Darcy Ribeiro e Cyro dos Anjos para a educação brasileira para formarem a comissão do Plano Humano para a mais nova capital Brasileira, que consistia em tornar o formato integral como padrão nacional, o que revelava aceitação e interesse pelo modelo educacional proposto pelo escolanovista. É importante lembrar que durante o governo de Kubitschek a ideia de industrialização, aceleração econômica e progresso nacional foi ainda mais forte, sendo inclusive utilizado como *slogan* do referido presidente: “50 anos em 5” (BORGES; STORNIOLLO, 2015).

Albuquerque (2015) afirma que durante o governo de JK o Brasil passou por um crescimento significativo de seu PIB, mas a desigualdade social ainda era uma questão muito acentuada, assim como o crescimento acelerado da inflação, problema que seguiria até a década de 1990. Seu plano de metas - 50 anos em 5 - tinha como objetivo principal a industrialização do País, que substituiria as importações, e a construção da nova capital federal: Brasília, sendo esta última o marco do desenvolvimento no governo de Kubitschek.

Para que o país de fato se desenvolvesse, JK criou o Conselho de Desenvolvimento, responsável pela implantação do plano de metas, o Grupo Executivo da Indústria Automobilista (GEIA), visando a implementação do parque automotivo, e uma grande estrutura estatal, sobretudo com vários fundos de financiamento, sendo o de maior destaque o Banco Nacional de Desenvolvimento (BNDE), que captava e administrava os recursos. Porém, com o passar do tempo, algumas consequências foram surgindo: elevada inflação, crescimento desenfreado dos gastos públicos e domínio do capital externo, tornando o país dependente de suas decisões e que não podiam ser controladas pelo Governo Federal (ALBUQUERQUE, 2015).

No Estado do Rio de Janeiro, seguindo a proposta inicial de Anísio Teixeira, o vice-governador Darcy Ribeiro deu início a construção dos Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), arquitetados por Oscar Niemeyer, que funcionariam em tempo integral. Para Darcy Ribeiro, a escola de tempo integral, que contava com 8 horas diárias, tinha o tempo necessário para que as crianças aprendessem a ler e escrever; se o tempo fosse inferior a isso, os alunos estariam fadados ao fracasso escolar e na vida. É importante mencionarmos uma significativa diferença entre as ideias de Anísio Teixeira e de Darcy Ribeiro: enquanto Teixeira expressava a escola integral enquanto modelo pedagógico de responsabilidade do Estado, Darcy seguia para o cunho político- sociológico, com feições neoliberais e abertura ao mercado internacional (BOMENY, 2009).

A aposta na efetividade dessas escolas foi tão alta que na década de 1980 o Estado do Rio de Janeiro contava com cerca de 500 CIEPs e seus idealizadores acreditavam que estes tinham fatores suficientes para se tornarem um modelo a ser seguido pelos demais Estados da Federação (PIZANI; BARBOSA-RINALDI, 2016).

Apesar das propostas defendidas por Teixeira, inviáveis de serem levadas a todas as cidades brasileiras devido seu alto custo, a ideia de educação integral que Anísio Teixeira e seus seguidores defendiam contrapunha o “autêntico” liberalismo, já que visava uma educação democrática e emancipadora, entendendo o mundo do trabalho como uma parte da vida dos sujeitos. A Educação Integral Paraibana, no entanto, expande o tempo e se volta as demandas mercadológicas - ou seja, o mercado de trabalho rege as formas de ensinar/aprender - deixando de lado outros aspectos importantes a formação dos sujeitos como um todo.

3.3 Educação Profissional e Integral a partir da década de 1960

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 (Lei nº 4.024) trazia o mesmo aspecto disposto anteriormente na legislação (Lei nº 4.244 de 1942) ao se tratar de Educação Integral e referendava o que já havia sido disposto na década anterior ao abordar a equivalência entre os

cursos técnicos e secundários para ingresso no ensino superior (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008).

Com o Golpe Militar de 1964, a educação brasileira abandonou as ideias do Movimento Escola Nova - educação pública, gratuita e de qualidade - para vincular-se as ideias de mercado e iniciativa privada, sendo a economia o fator determinante e os processos educativos sujeitos a ela, visando o aumento da produtividade e renda. O conceito de educação integral aparentemente mudou com a LDB de 1971 (Lei nº 5.692/1971), que trazia a ideia de que o segundo grau seria destinado a formação integral dos adolescentes, mas no final das contas repetia as mesmas ideias pregadas na LDB de 1942, utilizando apenas outros conceitos: educação integral vista como profissionalização, atendendo as demandas mercadológicas e mantendo a diferença de classes sociais (CAMPELLO; LIMA FILHO, 2008; SAVIANI, 2008).

De acordo com Saviani (2008), a LDB de 1971 trazia a educação integral como sinônimo de produtivismo, já que o 2º grau seria destinado a profissionalização universal e obrigatória e que se destinava a parcela mais humilde da população, formando mão de obra qualificada para as novas demandas trabalhistas que surgiam com a industrialização do País. Não era o foco o desenvolvimento integral do aluno, considerando suas emoções, necessidades e demandas; era necessário e suficiente prepará-lo para o mercado de trabalho, suas exigências, maximizando a produção.

Ferreira Jr e Bitta (2008) afirmam que, de modo geral, podemos afirmar que a educação durante o regime militar foi mais fortemente subordinada a lógica econômica, já que visava a modernização do Brasil de modo acelerado, ampliando a ideia de que a educação tinha como único papel o de alavancar a economia e maximizar o Produto Interno Bruto (PIB) através da tecnocracia, independente das desigualdades sociais existentes.

Logo, ao passo que as liberdades políticas iam desaparecendo, os tecnocratas do golpe militar avançavam com o tecnicismo que servia como legitimação da relação entre economia e educação. No entanto, esses ideais fracassaram, já que os índices de analfabetismo permaneciam elevados, excluindo grande parte da população da cultura mínima, formando também muitos profissionais que eram marginalizados e que continuavam desempregados (FERREIRA JR., BITTA, 2008).

Após o regime militar, a Educação Integral, em Tempo Integral e Profissional voltou a ser projetada na legislação brasileira. A Educação Integral com a LDB de 1996 (Lei 9.394) através de seus artigos 34, 39, 40, 41 42 e 87, e a Educação Profissional em documentos como: Plano Nacional de Educação (PNE), de 2001 a 2011; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094/2007); Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

É importante destacar as diferenças políticas que permeiam esses contextos acima citados. Na época de promulgação da LDB/1996 e na elaboração do PNE 2001-2011, o governo vigente era o de Fernando Henrique Cardoso (FHC), que durou entre os anos de 1995 e 2002, totalizando dois mandatos enquanto Presidente da República. Uma das grandes marcas do governo de FHC foi a estabilidade econômica, advinda do Plano Real que foi lançado em 1994 enquanto este era ainda Ministro da Fazenda do Governo Itamar Franco. Essa estabilidade concedeu ao governo de Fernando Henrique abertura para uma série de reformas, buscando a modernização e racionalização do Estado Brasileiro (OLIVEIRA, 2011).

Oliveira (2011) destaca que as reformas educacionais brasileiras na década de 1990 tiveram como foco a gestão, buscando promover a ampliação do acesso à educação básica por meio da descentralização administrativa, pedagógica e financeira, tendo estas como modelo a economia privada, acompanhando o movimento mundial que apostava em maior flexibilização de gestão, maior autonomia escolar e maior responsabilização docente.

Todas essas descentralizações acabaram por transferir a responsabilidade da Nação para níveis locais, eximindo o Estado de responsabilidades. O resultado de todo esse processo foi uma educação nacional fragmentada, dispersa, flexível e segmentada, dificultando a criação de bases de colaboração, cooperação e integração, segundo Oliveira (2011).

O governo de FHC foi fortemente influenciado pelas ideias neoliberais defendidas por órgãos como FMI e Banco Mundial, tendo como característica o corte de gastos públicos, a privatização, a competitividade, a eficiência e a qualidade dos serviços. Essas modificações aumentaram ainda mais a desigualdade social brasileira, agravando os índices de pobreza do país, que já era um problema histórico (CARINHATO, 2008).

Segundo Negrão (1996, p.108) algumas medidas e atitudes tomadas pelo presidente Fernando Henrique Cardoso caracterizam seu governo como neoliberal, a saber:

- 1) Há estudos no Ministério do Trabalho para permitir a precarização legal da contratação de trabalhadores.
- 2) As reformas propostas por FHC, como as da Previdência, Administrativa e da área econômica intentam abrir espaço para o mercado, diminuindo o papel do Estado.
- 3) Sofremos de “executivismo”: nunca antes o Executivo legislou tanto, seja por meio das medidas provisórias ou de projetos enviados ao Congresso. Ao mesmo tempo, se procura evitar que a oposição modifique determinadas medidas, através do fim dos chamados destaques de votação em separado.
- 4) O programa de privatizações continua em marcha, ainda aceitando as moedas podres.
- 5) A taxa de juros, mantida excessivamente alta, ao lado da abertura ao capital financeiro internacional, e uma forma de atrair para cá o chamado capital volátil, em boa parte especulativo.
- 6) A falta de medidas protecionistas leva de roldão setores inteiros da economia brasileira, como calçados, têxteis e autopeças. E com eles, vão-se os empregos, enquanto os “consumidores” podem comprar tênis americanos da Nike fabricados na China, na Coreia, na Indonésia, na Tailândia, onde adolescentes e mulheres trabalham

15, 16 horas por dia em troca de um salário diário de US\$ 1,80 e o Wal-Mart, recém instalado no Brasil, vende camisas, pastas, mochilas e – o mais incrível – bolas de futebol fabricadas no Paquistão, onde o salário também beira os 30 dólares mensais.

Essas e outras medidas revelam a tendência do governo de FHC em possibilitar a acumulação de riquezas, retirando os possíveis empecilhos, mesmo que isso signifique o aumento da desigualdade social (NEGRÃO, 1996).

No que tange a educação profissional, o governo de FHC representou um retrocesso, tendo em vista que através do Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997, reestabelecia a dualidade entre o ensino médio e o ensino técnico, antes combatida em documentos como a LDB/1961 e Lei n. 5.692/1971. De acordo com Saviani (2019, p. 299), a lógica por trás dessa ideia consistia em:

- a) Redução de custos, através de cursos curtos, supostamente demandados pelo mercado;
- b) Descompromisso do Estado com o financiamento da educação pública, para além do ensino fundamental;
- c) Racionalização dos recursos existentes nos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS) e Escolas Técnicas Federais (ETFs), consideradas escolas muito caras de preparação para o ensino superior;
- d) Repasse de recursos públicos para empresas privadas para que assumam, em lugar do Estado a educação dos trabalhadores;
- e) Fomento à iniciativa privada propriamente dita.

Ou seja, a educação profissional também seguiu em direção as reformas feitas por FHC, adequando-se ao neoliberalismo, eximindo assim as responsabilidades do Estado e deixando a cargo de redes privadas a formação profissional, que agora não tinham a mesma paridade em relação ao ensino médio, já que ocorreu a ruptura entre o agir e o pensar e a aceleração da educação profissional, visando a formação de um cidadão capaz de produzir (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

Após o governo FHC, Luiz Inácio Lula da Silva tornou-se presidente do Brasil, desenvolvendo a função entre os anos de 2003 e 2010. É importante salientar que nessa candidatura -tendo em vista que já havia se lançado candidato à presidência nos anos de 1989, 1994 e 1998- Lula uniu forças com diversos seguimentos: uniões de trabalhadores, sua base inicial, setores progressistas de classe média e grupos de empresários (fato inesperado as bases do Partido dos Trabalhadores/PT), sobretudo aqueles mais punidos em relação as políticas de desregulamentação e abertura da concorrência internacional (SAULLUM JR.; GOULART, 2016). Logo, durante o governo petista de Lula tentava-se equilibrar lados opostos: os movimentos sociais e de trabalhadores e os empresários.

Oliveira (2011) expressa que é perceptível que no primeiro mandato do governo Lula muito mais permaneceu do que foi modificado, tendo em vista que nos quatro primeiros anos

de governo, Lula não propôs políticas regulares e ações que se contrapunham as reformas do governo FHC, resumindo-se a ações longínquas umas das outras, focando mais em políticas assistenciais e compensatórias através de programas sociais que focavam na população mais pobre, assegurando os interesses universais descritos na CF de 1988.

Exemplo disso é que apenas no último ano do primeiro mandato do então presidente Lula que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) foi criado, expandindo o antigo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), através da Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006, que atribuía nova escrita ao parágrafo nº 5 do artigo 212 da CF e ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (OLIVEIRA, 2009).

Voss (2011) destaca que outro exemplo que pode ser citado é em relação à avaliação do PNE aprovado no governo de FHC, onde o PT (partido do presidente Lula) liderou um projeto de oposição à época junto a Câmara dos Deputados, o que dava a entender que no governo do presidente petista os vetos impostos por seu antecessor seriam derrubados e sua implantação seria periodicamente avaliada no intuito de corrigir erros e distorções. No entanto, nada foi feito nesse sentido e durante sua vigência foi proposto o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), formulado as margens e de modo independente ao PNE.

Oliveira (2009) enfatiza que o PDE pode ser entendido como o primeiro grande passo em busca da reorientação da educação do governo Lula, através do então ministro da educação Fernando Haddad, já que estabeleceu uma dimensão nova de governança entre os entes federativos, inserindo todos como responsáveis e de importante mobilização frente à educação.

Era importante para o governo petista a elevação dos índices de desempenho dos estudantes da educação básica brasileira, a fim de aumentar competitividade do Brasil a nível internacional, tomando por referência o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, baseado no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), estabelecendo a média seis como meta a ser alcançada em 2022, considerando o resultado obtido pelos países da Organização para a Coordenação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tinham elevados índices de desenvolvimento (OLIVEIRA, 2009).

Segundo Voss (2011, p. 46), “o PDE visava alinhar a educação ao Projeto de Aceleração Econômica (PAC)”, constituindo-se em um complexo de ações e programas do Governo Federal, instituindo diversas reformas, abrangendo a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Quilombola e a Indígena.

Essas reformas faziam com que mudanças surgissem no financiamento da educação, alterando certas regras de distribuição do FUNDEB e do Salário-Educação. Agora o IDEB seria o indicador que anunciaria quais as escolas com maiores fragilidades e que receberiam os maiores recursos técnicos e financeiros do Governo Federal. Ou seja, o IDEB passou a medir a qualidade da educação e a distribuição dos recursos agora dependeria diretamente do resultado de avaliações nacionais, números de matrículas, repetência e evasão da escola (VOSS, 2011).

Novas táticas surgiram para que a Educação Superior fosse expandida, como a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI); foi instituído o Piso Salarial Nacional para os docentes da Educação Básica em todo país, além da criação e ampliação de políticas para a formação de professores, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (VOSS, 2011).

No entanto, essas reformas acabaram por reduzir as possibilidades de autonomia e autodeterminação dos governos subnacionais, já que através delas o MEC visava conduzir e orientar a Educação Básica, envolvendo os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e os setores da sociedade civil, na tentativa de recuperação de seu protagonismo, indo no sentido contrário da descentralização política e administrativa que dividia as competências da Educação Básica pelos entes federados: educação infantil e ensino fundamental de responsabilidade dos municípios; ensino médio de responsabilidades dos estados e Distrito Federal e a União a educação supletiva (OLIVEIRA, 2011).

É nessa mesma lógica de condução e orientação por parte do MEC que a Lei nº 11.494 de 2007 ou Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) surge. Esta considera o tempo integral como uma possibilidade para toda a educação básica, anunciando a universalização da educação com qualidade social - através de seu décimo artigo, parágrafo 3 (ALVES; RESENDE, 2013; OLIVEIRA, 2011).

Voss (2011) destaca que com o decreto do PDE, o governo de Luiz Inácio Lula da Silva rompeu com sugestões defendidas pelo Partido dos Trabalhadores (PT), seu partido político, e com as históricas construções de planos e projetos educacionais de forma democrática - como a LDB/1996 e o PNE/2001, onde houve intensa participação social. Não foi um “produto” de um movimento democrático, o que fez com que o governo e o PDE fossem duramente criticados.

O PDE foi definido como um movimento de reforço ao clássico centralismo brasileiro, reforçando também a dicotomia entre acesso e qualidade, já que traz implicitamente a ideia de que a gestão é o elemento central que induz a qualidade na Educação, desconsiderando a tríade

entre financiamento adequado, gestão democrática e valorização profissional como ponto fundamental para ampliação do acesso e melhoria da qualidade da educação. Apesar de estarem dispostos no quadro de ações do PDE, tanto o Piso Nacional dos Profissionais do Magistério quanto o FUNDEB precisam ser aperfeiçoados pela ação da sociedade civil, constituindo-se nos principais indutores da Educação de qualidade do Brasil (VOSS, 2011).

Voss (2011) também destaca que a origem do PDE se deu por meio de decretos, resultados de alianças políticas e redes sociais desenvolvidas no Brasil com o Movimento Todos Pela Educação, criado em setembro de 2006 através de uma iniciativa empresarial difundida pelo Grupo Gerdau, Suzano papel e celulose, Instituto Camargo Corrêa, Odebrecht, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Banco Santander, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Ethos, Banco Real, além de alguns secretários de Educação Estaduais, diretores do MEC e professores universitários.

Assim como no governo FHC, podemos ver um alinhamento das políticas educacionais aos organismos empresariais e econômicos, condicionando a educação a sujeitos que, quase sempre, não possuem formação na área - estando vinculados a administração, economia, comunicação e negócios -, mas que acreditam que podem inferir sobre o que seja “educação de qualidade para todos” a fim de que estes possam competir entre si.

Ao tratarmos da educação profissional no governo Lula, em seu primeiro mandato observamos que através do Decreto nº 5.154/2004 o Decreto nº 2.208/1997 foi taxativamente revogado, reestabelecendo a articulação existente entre o ensino médio e o ensino técnico, envolvendo os diversos aspectos que permeiam a educação profissional, estabelecendo relações entre as áreas de educação, de trabalho e emprego, e ciência e tecnologia (SAVIANI, 2019).

A ideia de itinerários formativos (etapas de organização da educação profissional em uma dada área, permitindo o aproveitamento sucessivo e articulado dos estudos) também foi inserida. Essa articulação da educação profissional com os diversos níveis e formas de ensino representou uma importante mudança na educação brasileira, com o intuito de superar a dualidade retomada na década de 1990, entre ensino médio e técnico. O Estado passou a financiar a educação pública, fortalecendo, por exemplo, os CEFETs (Centro Federal de Educação Tecnológica) e ETFs (Escolas Técnicas Federais) (SAVIANI, 2019).

Saviani (2019) ainda destaca que o Decreto n. 6.095/2007 durante o segundo mandato petista foi outro importante passo a educação profissional e tecnológica, constituindo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFET) junto a Rede Federal de Educação Tecnológica brasileira. Os IFETs formavam não apenas profissionais adequados as necessidades regionais, mas também professores da educação básica na área das Ciências da

Natureza e Matemática. Esse decreto também ajudou a normatizar a educação profissional e tecnológica e a estabelecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) profissionalizante, que integrava a EJA a educação profissional.

Porém, é importante destacar que esse decreto foi uma forma de resolver um problema que estava ocorrendo na Rede Federal de Educação Tecnológica, envolvendo sobretudo aqueles profissionais que defendiam a educação técnica e de nível médio. A proposta do governo Lula era transformar os CEFETs em Universidades Tecnológicas Federais (UTFs) - o que chegou a ocorrer no Paraná ao se transformar o CEFEPFR em UTFPR -, porém não foram oferecidas condições para que um projeto político pedagógico sustentasse a relação entre ensino, pesquisa e extensão, a partir da educação tecnológica sistematizada (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Azevedo, Shiroma e Coan (2012) afirmam ainda que esses profissionais acreditavam que essa mudança para UTF poderia estar vinculada ao possível fim dos cursos de nível médio que eram oferecidos pela Rede Federal Tecnológica, havendo um déficit de profissionais de nível técnico, já que agora eram direcionados a formação em outros segmentos - em cursos de nível superior de curta duração, a fim de atender demandas imediatas do mercado de trabalho.

Os autores ainda destacam que nas UTFs a educação praticada é a tecnológica, enquanto os IFETs praticam a educação profissional e tecnológica, apresentando isso como um modelo já praticado pelo MEC e que poderia ser superado, já que este é precário, fragmentado - ao considerar os conhecimentos a ele incorporados - e destinado a base da sociedade (AZEVEDO; SHIROMA; COAN, 2012).

Nesse mesmo ano, por meio da Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e posteriormente pelo decreto presidencial nº 7.083/2010, o Programa Mais Educação (PME) foi instituído no Brasil, tendo como proposta principal a expansão do tempo escolar - três horas a mais -, tornando as escolas instituições de tempo integral. Este, tinha por finalidade:

[...] apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar [...]; contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série [...] para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar; oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais; prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens [...]; promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas [...]; estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer [...]; promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades [...]; prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados [...]. (BRASIL, 2007, art. 2º).

Em 2008, quando o PME teve seu início dentro do ambiente escolar, o Ministério da Educação (MEC) procurou aplicá-los em todas as redes de ensino público do País: Municípios, Estados e o Distrito Federal, tendo como intuito universalizar o programa na forma de política pública educacional e social da educação em tempo integral (ALVES; RESENDE, 2013).

Rosa (2012) destaca que a proposição do PME é uma forma de estimular a parceria público-privada, a fim de inseri-la dentro da esfera pública, alinhando-se a orientação neoliberal vigente no Brasil desde a década de 1990. Essas parcerias, segundo a própria legislação, foram denominadas de intersetoriais e intergovernamentais, como podemos verificar no artigo 6º da Portaria Interministerial nº 17/ 2007:

O programa Mais Educação visa fomentar, por meio de sensibilização, incentivo e apoio, projetos ou ações de articulação de políticas sociais e implementação de ações sócio-educativas oferecidas gratuitamente a crianças, adolescentes e jovens e que considerem as seguintes orientações: [...] VI – fomentar a participação das famílias e comunidades nas atividades desenvolvidas, bem como da sociedade civil, de organizações não-governamentais e esfera privada (BRASIL, 2007).

Rosa (2012) assinala ainda que a ampliação dos espaços educativos, incentivado pelo PME, para além dos muros da escola abre espaço para que propostas socioeducativas se realizem em diversos locais, contando com o apoio da comunidade, de associações, de Organizações Não Governamentais (ONGs) e empresas e atores privados. O que aparentava ser uma proposta educacional para que o Estado atuasse mais fortemente é, na verdade, uma forma de diminuir/retirar a responsabilidade e atuação do Setor Público, ao apresentar novas funções para a escola, docentes e sociedade civil e incentivar ações voluntárias - que desprofissionalizam os professores - e atuação do setor privado.

Ainda de acordo com Alves e Resende (2013) o PME era baseado nas ideias principais de Anísio Teixeira, retomando as discussões sobre educação integral e se apresenta enquanto proposta educacional que visa conciliar as práticas educativas e a experiência do tempo contemporâneo. Não se trata apenas de dispor recursos financeiros às escolas públicas onde serão implementadas a Educação Integral, mas tratam de aspectos mais profundos, que vão além da ampliação do tempo no ambiente escolar, trabalhando com categorias como tempo e espaço.

Falar sobre Educação Integral implica, então, considerar a questão das variáveis tempo, com referência à ampliação da jornada escolar, e espaço, com referência aos territórios em que cada escola está situada. Tratam-se de tempo e espaços escolares reconhecidos, graças à vivência de novas oportunidades de aprendizagem, para reapropriação pedagógica de espaços de sociabilidade e de diálogo com a comunidade local, regional e global (BRASIL, 2009, p. 18).

Leclerc e Moll (2012), enfatizam que a ampliação do tempo de permanência escolar não era o ponto principal; era necessário enxergar sua contribuição social, sendo necessário repensar

a educação considerando categorias como tempo e espaço. O aumento do tempo é necessário, tendo em vista que para uma formação mais completa precisa-se investir mais horas.

Assim como nas ideias trazidas por Anísio Teixeira, o PME trabalha com turno (aulas regulares) e contraturnos (atividades socioeducativas), fazendo com que os alunos compreendam ambos os tempos como fundamentais para uma formação mais completa, que relaciona suas multidimensões (LECLERC; MOLL, 2012).

Já o espaço de aprendizagem ultrapassa os muros da escola e é entendido como todos os ambientes em que o estudante se insere e que pode desenvolver aprendizagens, assim como destaca Leclerc e Moll (2012):

O Programa Mais Educação problematiza, em seu processo de execução, a questão sobre como a escola tem se organizado em relação à estrutura física e na articulação com outros espaços para ampliação de tempos, territórios e oportunidades educativas na perspectiva de Educação Integral (p. 105).

Alves e Resende (2013) destacam que o Programa Mais Educação é uma articulação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de 2007, interligados com outros programas governamentais como o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que acabou se desdobrando em outros programas como Programa Luz para Todos, Caminhos da Escola e Brasil Carinhoso. Todos estes visavam contribuir, direta ou indiretamente, para o ingresso e permanência da população na escola.

O PME trabalhou com a ideia de educação integral intercultural, visando a articulação de políticas que possam reduzir as desigualdades e promover a afirmação das diferenças, entendendo a sociedade como heterogênea. Outra característica desse programa é fundamentada na Escola Nova, que insere o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a pesquisa ao invés do ensino; o estudante vai “aprender a aprender” (SILVA; SILVA, 2013).

Silva e Silva (2013) afirmam que o PME justifica suas ações através dos termos proteger e educar, já que os alunos estão em um ambiente seguro e com profissionais qualificados, ao menos em tese, porém renova e aprofunda a ideia de uma educação compensatória, sobrecarregando as instituições com tarefas que muitas vezes não são de cunho educativo. Essa maior demanda acaba desencadeando outros problemas, como a intensificação e a sobrecarga do trabalho de educadores, que nem sempre tem garantias de melhores condições de trabalho, além de colocá-los como culpados pela precariedade dos serviços de Estados e Municípios.

É importante destacar que nem sempre profissionais qualificados são destinados a essas práticas, especialmente em municípios localizados no interior, onde a troca de votos por vagas de trabalho ainda uma realidade muito comum. A pedagogia proposta pelo Programa Mais

Educação apresenta duas vertentes: a da diferença, que restringe a escola das lutas de classes e das críticas ao capitalismo, e a das competências, destinada a formação para o mercado de trabalho (SILVA; SILVA, 2013).

Segundo Silva e Silva (2013) a primeira vertente, baseada no pragmatismo da pedagogia nova, tenta modificar a escola, transformando-a em um espaço de diálogo inter e transcultural, a fim de disseminar as ideias antiessencialistas e anti-humanistas, anunciando a escola como um lugar de políticas para afirmação das diversas diferenças (gênero, racial, étnica, cultural, etc.). Essa afirmação da diferença impossibilita a instrumentalização das novas gerações, a fim de que não realizem críticas ao capitalismo.

A outra face pedagógica do PME consiste nas competências, presentes nos PCNs, voltadas as avaliações para melhoria do IDEB. Logo, o PME apresenta dois semblantes: de um lado a pedagogia da diferença que desvia a escola das questões essenciais voltadas a luta de classe e crítica ao sistema capitalista, transformando-a em um espaço para negociação das diferenças; e do outro a pedagogia das competências, formando os novos cidadãos para a empregabilidade e para o mercado de trabalho (SILVA; SILVA, 2013).

Silva e Silva (2013) afirmam que essa face dupla existe devido a visão de gestão sistêmica que foi disseminada pelo PDE e que orientam a gestão do PME, modelo este utilizado pelas empresas transnacionais, mediante o processo de internacionalização econômica e que fundamenta o PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e Programa Mais Educação, expressando a presença de homens de negócio dentro dos governos petistas de Lula e Dilma, por exemplo através do Movimento Todos pela Educação.

Silva e Silva (2013) ainda indicam que a relação entre essas duas vertentes ocorre através da visão sistêmica de gestão, difundida pelo PDE e com forte presença nos textos orientadores a gestão do Programa Mais Educação. Essa visão sistêmica refere-se ao modelo que está orientando a reengenharia das grandes empresas multinacionais, através do processo de internacionalização da economia, e que fundamenta do PDE, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o PME, revelando a influência dos grandes empresários nos governos Lula e posteriormente Dilma Rousseff. Assim sendo, o PME era uma forma de combater a desigualdade, mas dentro de uma dada ordem, já que empresários como aqueles vinculados ao Movimento Todos Pela Educação estavam presentes e orientavam as políticas educacionais em ambos os governos, apesar dos avanços inegáveis no âmbito das políticas sociais nesse período.

É importante destacar ainda sobre o governo Dilma Rousseff, de 2011 a 2016, que a educação profissional seguiu as mesmas ideias de seu antecessor, mas que outros programas foram criados. Um exemplo é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(PRONATEC), criado no primeiro ano de seu primeiro mandato através da Lei nº 12.513/2011 e que tinha como finalidade a oferta de cursos gratuitos de educação profissional e tecnológica para trabalhadores, estudantes e pessoas em condições de vulnerabilidade social, que contariam também com auxílios transporte, alimentação e material escolar (SAVIANI, 2019).

A partir do PRONATEC, vários subprogramas foram estabelecidos, a fim de expandir, interiorizar e democratizar a educação profissional, a exemplo do Bolsa Formação - que aumentou o número de vagas em cursos técnicos de formação inicial e continuada - e do FIES Técnico - que expandiu o alcance do Fundo de Financiamento Estudantil a fim de financiar cursos na rede privada (SAVIANI, 2019).

O que se pode afirmar é que o PRONATEC foi uma importante iniciativa para a expansão do número de vagas da educação profissional e tecnológica, mas que esta contou com dois importantes obstáculos: o primeiro foi a ideia que existia uma enorme carência de técnicos de nível médio e que todos teriam vagas no mercado de trabalho assim que se formassem; e o segundo foi a relação estabelecida com o setor privado, enviando recursos públicos para expansão dessa rede de ensino, até mesmo aquelas com fins lucrativos (SAVIANI, 2019).

Após o impeachment da então presidenta Dilma Rousseff em 2016, o seu sucessor Michel Temer instituiu a Reforma do Ensino Médio, separando o conhecimento por áreas o que pode comprometer a formação dos estudantes, sobretudo quando consideramos o déficit existente nos primeiros níveis da Educação Básica no Brasil. O estudante “escolhe” sua área, mas cada sistema de ensino a organiza da forma como acha mais apropriado, ou seja, o aluno se adequa as possibilidades disponíveis (OLIVEIRA FILHO, 2020).

Oliveira Filho (2020) destaca ainda que o congelamento dos recursos públicos por vinte anos, efetivado por Temer através da Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016, também dificultará o funcionamento das instituições em tempo integral e a melhora da qualidade do ensino médio e profissionalizante. Na gestão de Jair Messias Bolsonaro - iniciada em 2019 - o PRONATEC foi dividido em três modalidades:

- a) Cursos Técnicos I, apresenta duração de no máximo 12 meses, restrito a estudantes que já concluíram o ensino médio; b) Cursos Técnicos II, também deverá ter duração máxima de 12 meses, limitado aos estudantes que ainda estão concluindo o ensino médio; c) Formação Inicial e Continuada ou Bolsa-Formação, apenas para candidatos beneficiários dos programas sociais do governo e duração mínima de dois meses (OLIVEIRA FILHO, 2020, p. 124).

Neste caso, vemos uma categorização do PRONATEC conforme o nível de formação dos estudantes, importante para direcionar à formação “mais adequada”- segundo o governo- a cada sujeito. Frizzo (2019) enfatiza que o governo Bolsonaro, ultraliberalista, visa a redução do papel do Estado enquanto mantenedora de políticas sociais, autorizando a iniciativa privada a

desenvolver esse papel ao ofertar serviços que a esfera pública não oferece. É importante enfatizar que nesse processo recursos públicos estão sendo direcionados a empresas privadas de educação, responsáveis por diversas formações sempre alinhadas ao mercado.

3.4 A Reforma do Ensino Médio

Em 2014 a Lei nº 13.005 ou PNE de 2014 a 2024, apontou em sua meta 6, a importância da educação de tempo integral, estabelecendo que para que 25% dos alunos sejam alcançados por ela é necessário que ao menos 50% das escolas públicas adote essa expansão de tempo. Porém, foi em 2017 que a Lei nº 13.415 foi sancionada, resultado da conversão da Medida Provisória nº 746/ 2016, que instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, alterando documentos como a LDB/1996; a Lei nº 11.494/2007, que regula o FUNDEB e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e revoga a Lei nº 11.161/2005, que tratava sobre o ensino da língua espanhola. Essa nova lei ficou conhecida como Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017).

Uma semana antes - dia 15 de setembro de 2016 - da promulgação dessa Medida Provisória, o então Ministro da Educação José Mendonça Filho apresentou ao então presidente Michel Temer um documento intitulado Exposição de Motivos (EM nº 00084/2016/MEC) com vinte e cinco argumentos que se dividiam em três partes: objetivos, justificativa e indicação da educação em tempo integral, apresentando pedido de urgência na edição da MP nº 746/2016. Alguns dos argumentos apresentados tratavam sobre a extensão e superficialidade do currículo - que não dialogava com o jovem, o setor privado e as demandas do século XXI -; a possibilidade de diversificação de 20% do currículo, garantida pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio; e a não-concretização dos objetivos traçados ao longo de vinte e cinco anos, apesar das inúmeras medidas adotadas (LIMA; GOMES, 2020).

A Lei nº 13.415/2017 foi aprovada no governo Temer e desde o início essas modificações se deram de forma autoritária, sem a consulta das Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação - já que os Estados e o Distrito Federal são responsáveis por esse nível de ensino - além de sua implementação ter-se dado por medida provisória (SAVIANI, 2019).

Essa ação firmou um embate educacional muito controverso no Brasil, tendo em vista que professores universitários, sindicatos e outros atores se posicionaram contra essa reforma, já que essa proposta seria pensada após a aprovação da BNCC, de acordo Tarlau e Moeller (2020). As autoras assinalam ainda que o então Secretário da Educação Básica no MEC Manuel Palácios afirmou que:

Ninguém em sã consciência pode ser favorável a uma reforma por medida provisória. Um tema que estava em discussão há anos virou urgente, emergencial, em meio a uma crise política monumental? Se fosse uma iniciativa que trouxesse a opinião popular para perto do governo federal, faria até sentido o uso da medida provisória. Mas não era o caso (TARLAU, MOELLER, 2020, p. 589).

No entanto, é preciso dizer que essa reforma não é tão nova assim, já que acabou por retomar algumas ideias que foram debatidas anos antes, através do Projeto de Lei (PL) nº 6840/2013 sendo este o resultado de quase 1 ano e meio de trabalho desenvolvido pela Comissão Especial destinada a promover estudos e proposições para o Ensino Médio (CEENSI), presidida pelo Deputado Federal Reginaldo Lopes - PT/MG e contando com 23 titulares, 23 suplentes mais um titular e um suplente; o relator foi o Deputado Federal Wilson Filho do PTB/PB. Com base em dados de avaliação de larga escala como o PISA, o baixo rendimento estudantil foi utilizado como justificativa para tal proposta (LIMA; GOMES, 2020).

Lima e Gomes (2020) retratam que assim como a Reforma do Ensino Médio, o PL nº 6840/2013 causou um grande impacto em várias esferas sociais e educacionais, que se colocaram contra a proposta, que resultou no ano de 2014 no Movimento Nacional pelo Ensino Médio, formado por entidades educacionais que lutaram contra a aprovação de tal projeto, direcionando diversas ações ao Congresso Nacional e ao MEC e elaborando uma petição.

Alguns dos principais pontos levantados pelas entidades contrárias ao PL nº 6840/2013 pode-se destacar: a) ensino em tempo integral, já que desconsiderava os alunos que trabalhavam, impossibilitando seu direito a educação; b) e o ensino noturno, que tinha suas especificidades como faixa etária, socioculturais e a experiência dos estudantes. Segundo esse movimento em defesa do Ensino Médio, esse projeto caracterizava esse nível de ensino em migalhas, mas se colocavam em posição favorável a ideia do Ensino Médio voltado a uma base, sendo assegurada uma formação comum como um direito de todos os jovens (LIMA; GOMES, 2020).

Lima e Gomes (2020) indicam que desde a Exposição de Motivos apresentada o perfil desejável do aluno de Ensino Médio fica muito claro: uma pessoa capaz de servir aos interesses do mercado, justificando através dos baixos índices que o currículo não dialogava com o mercado de trabalho, evidenciando a submissão da educação a esse setor.

O currículo do Ensino Médio foi reestruturado, passando a ser organizado por itinerários formativos, sob a alegação de uma melhor qualidade para esse nível de ensino e visando atender melhor os alunos, como podemos conferir em artigo 3, parágrafo 7:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. (BRASIL, 2017).

De acordo com Ferretti (2018) essa reestruturação do currículo visava também combater os elevados índices de reprovação, abandono e desistência desse nível da Educação Básica, mas para que esse aspecto fosse de fato combatido, outros pontos precisavam ser considerados, a exemplo da infraestrutura escolar e das realidades de cada aluno e aluna.

Moehlecke (2012) anuncia que essas alterações se aproximavam com as propostas presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, que diziam que a educação não deveria ser reduzida ao mercado de trabalho e sim voltada a vida, defendendo um ensino médio unificado que integrava formação técnica e científica, além de um currículo mais flexível e adaptado a realidade do aluno e as suas demandas sociais, voltados ao desenvolvimento de habilidades e competências.

Esse documento enfatiza que o EM é a etapa responsável pela Educação Integral dos alunos, mas desconsidera muitos tipos de conhecimentos, induzindo e estimulando-os a seguir por determinadas áreas em detrimento de outras, como é possível observar no artigo 4, que altera inclusive o artigo 36 da LDB (Lei 9.394/1996), que agora é escrito da seguinte forma:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Apesar de tentar manter a ideia de abrangência que era proposta pela LDB/1996, que favorecia a autonomia dos estudantes em sua formação integral, o novo Ensino Médio modifica essa ideia ao trazer um conceito reduzido do que seria Educação Integral, ao compararmos com a proposta de Anísio Teixeira, já que este entendia que as múltiplas faculdades humanas deveriam ser trabalhadas, que pode ser conferida através do parágrafo 8 do artigo 3 da nova Lei, que diz:

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

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem (BRASIL, 2017).

Se pararmos para analisar o parágrafo 8 do artigo 3 e o parágrafo 7 do artigo 3 perceberemos a contrariedade trazidas por eles. Enquanto o parágrafo 7 fala de aspectos físicos,

cognitivos e socioemocionais, o parágrafo 8 se fixa no aspecto mais avaliativos por meio de provas e atividades, que visam analisar apenas questões científicas, técnicas e de linguagens, ignorando outros aspectos como participação, desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, aspectos morais, etc., trazendo a ideia de que apenas conhecimentos mais técnicos importam. Esse caráter é acentuado, por exemplo, quando há um itinerário formativo voltado apenas a educação técnica e profissional.

De acordo com Ramos e Heinsfeld (2017), a Lei nº 13.415/2017 intensifica a ideia neotecnista acerca da educação, estimulando uma visão utilitarista e acentuando ainda mais a divisão entre conhecimentos intelectual - destinado as elites, que usufruíram do Ensino Superior - e profissionais - destinado as massas para formar mão de obra com certo conhecimento, mas apenas o suficiente para desempenhar suas funções trabalhistas. Logo, o aspecto dual da educação, tão presente nos séculos XIX e XX, era mais uma vez acentuado nas políticas educacionais do século XXI.

A educação profissional claramente sofreu modificações quando comparada aos governos Lula e Dilma. A proposta das Escolas Técnicas Federais (hoje os Institutos Federais) guardavam consigo a características iniciais da politecnia, pois:

Contavam com uma infraestrutura que permitiria a articulação direta entre o trabalho manual e intelectual, entre a formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Premidos, no entanto, pelos interesses do mercado postos em posição dominante nessa fase do capitalismo, não se chegou a dar esse passo (SAVIANI, 2019, p. 305-306).

Para Saviani (2019) o Ensino Médio deve proporcionar aos estudantes o domínio das bases das diversas técnicas utilizadas na produção e não o mero foco em técnicas produtivistas que sabem desenvolver uma única função, mas que são capazes de utilizarem técnicas diversificadas. Essa ideia contrapõe totalmente a proposta de ensino médio profissionalizante, já que nessa situação a profissionalização é vista como um adestramento em uma dada habilidade, desconhecendo os fundamentos dessa habilidade e sem articular essa habilidade ao processo produtivo geral.

A organização curricular de Novo Ensino Médio tem duas propostas centrais: a flexibilização do currículo e a oferta de cursos em tempo integral, com um total de 7 horas diárias, diferindo das propostas de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, que indicavam 8 horas diárias como o limite mínimo para uma Educação Integral de qualidade, com base em países mais desenvolvidos como os Estados Unidos. A ideia de flexibilização do currículo, com a diminuição no número de disciplinas e a proposta de tornar os itinerários mais atraentes aos alunos, visava tornar a Educação Básica menos reprovadora (FERRETTI, 2018).

No entanto, é importante destacar que essa nova forma de organização visa, na verdade, a “produção” mais acelerada de profissionais, que não precisam muitas vezes pensar ou conhecer criticamente o mundo no qual está inserido, se posicionando politicamente e reivindicando seus direitos enquanto cidadãos - educação, saúde e segurança -, por exemplo; basta apenas saber executar as tarefas necessárias, que quase sempre são automáticas, sem demandar grandes esforços cognitivos.

Tarlau e Moeller (2020) assinalam que a Reforma do Ensino Médio foi anunciada em um dos seminários de redação da BNCC, o que impossibilitava a finalização da base para esse nível de ensino, passando o governo federal, através da nova secretária executiva do Ministério da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, a controlar esse processo. O novo Ensino Médio trazia cinco áreas diversas para a formação dos alunos: Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Ciências Sociais ou cursos vocacionais e tinha como pretexto uma necessidade nacional de implementação dessa reforma, o que justificava a ação do governo de enviar ao Congresso Nacional uma medida provisória para que a legislação brasileira no aspecto educacional fosse alterada em partes. Logo, a Base do Ensino Médio precisava se alinhar a essa nova política.

A BNCC, apesar de não ser posta por seus propositores como currículo, critica a forma como este estava organizado anteriormente, especialmente no que tange a multiplicidade de disciplinas e a rigidez de sua estrutura. Essas ideias foram importantes para a elaboração de suas propostas centrais: flexibilização curricular e ensino em tempo integral, com sete horas diárias. No entanto, parecem ignorar a divisão/flexibilização que já era feitas nas matrizes curriculares no País desde a década de 1980, que mesclava uma parte comum e outra diversificada, que buscavam atender as necessidades locais tendo em vista o vasto tamanho e cultura do Brasil (FERRETTI, 2018).

Ferretti (2018) enfatiza ainda que os itinerários formativos, voltados a Educação Profissional técnica, passa a ideia de que esta encontra-se amparada pelos conhecimentos científicos e integradas ao Ensino Médio. No entanto, ao assumir esse caráter de itinerários, a formação técnica aparta-se de certo modo, da formação geral, sendo pior, de acordo com o autor, do que a ideia proposta no Decreto 2.208/1997 que prezava pela ruptura completa entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, mas que tornava possível a simultaneidade entre estas, mesmo que em instituições distintas.

Ferretti (2018) assinala que a flexibilização proposta pela Reforma do Ensino Médio sugere que a formação desses sujeitos (cognitiva e subjetiva) trata-se de uma proposta simplista, reduzindo o processo formativo a participação eficiente e produtiva no mercado de trabalho,

alinhando-se a ideia de meritocracia e competição, sendo estas vastamente enfatizadas no neoliberalismo. Isso explica a precoce especialização e a não-obrigação de disciplinas que levam ao questionamento do que a adaptação, como Filosofia e Sociologia.

O desenvolvimento de competências e habilidades propostas na BNCC é outro importante ponto de reflexão, sendo este o principal objetivo a ser alcançado, superando inclusive a compreensão dos acontecimentos sociais e naturais. Ao nos atermos a esse texto, percebemos que para além dessas relações, propõe-se o foco nas soluções de problemas e aplicação dos diversos conhecimentos daquela dada área a essas soluções, o que denota pouca atenção as questões políticas, econômicas e sociais que envolvem a problemática, colocando-as como menos importantes ou como não reincidentes (FERRETTI, 2018).

A promessa de ingresso no mercado de trabalho assim que acabar o Ensino Médio cria entre os jovens um estímulo a formação profissional compulsória e imediata, especialmente para aqueles que, apesar da pouca idade, já trazem sobre seus ombros a responsabilidade de ajudar financeiramente em casa, suprimindo, muitas vezes, as necessidades mais básicas de sua família (LAVAL, 2019).

Como vimos anteriormente, a Reforma do Ensino Médio foi proposta anos antes (em 2013), contendo semelhanças com o documento que efetivamente virou lei em 2017, sendo a ampliação do tempo escolar um exemplo disso. No entanto, desde o início dos anos 2000 um movimento de integralização das escolas começou a ocorrer no Nordeste do País, mais precisamente no Estado de Pernambuco, sob a mesma alegação de baixo desempenho dos estudantes, se espalhando depois para outros estados como Rio Grande do Norte, Paraíba e São Paulo.

Teria esse movimento exercido alguma influência sobre essa proposta nacional de Reforma Curricular para o Ensino Médio? Em nossas buscas percebemos a inexistência de materiais que comprovem a relação de ambos os movimentos, apesar de existirem semelhanças entre ambos, sobretudo no que versa ao aumento do tempo escolar e formação alinhada ao mercado de trabalho, com influência direta do setor privado, que dentro das propostas estaduais é representada pelo Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE).

3.5 O Instituto de Corresponsabilidade pela Educação e a parceria público-privada

O Ginásio Pernambucano, segunda escola mais antiga do País, onde estudaram intelectuais como Ariano Suassuna, Clarice Lispector e Eritácio Pessoa, foi o início do que hoje conhecemos como Instituto de Corresponsabilidade pela Educação. No final dos anos 1990 o prédio estava abandonado até que um ex-aluno de nome Marcos Antônio Magalhães, então

presidente da Philips na América Latina, resolveu mudar a situação reunindo empresários e executivos a fim de recuperar o Ginásio. Paralelamente, em 2002, foi instituído pela Secretaria Estadual do Estado de Pernambuco o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental - PROCENTRO.

Em 2003 a obra foi finalizada e em 2004 seria reinaugurada, mas, segundo Magalhães, não adiantava salvar o prédio e mantê-lo com os mesmos problemas de gestão e funcionamento. Foi então que a escola virou o laboratório de um novo modelo pedagógico do Ensino Médio e do Tempo Integral³.

Até então, a responsável pela reforma do prédio foi a Associação dos Amigos do Ginásio Pernambucano, criada no ano 2000, com executivos da Chesf, do Banco ABN Amro e da Odebrecht, tornando-se em 2003 o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação, o ICE, que realizaria por todo país parcerias público-privadas voltadas a Educação de Tempo Integral.

Com o ICE criado, teve início em 2004 a experiência pernambucana de Educação Integral voltada ao Ensino Médio, sendo criado o Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP), de acordo com o decreto nº 25.596 de 1 de junho de 2003, visando promover significativa mudança nos métodos, gestão e conteúdos que envolvem essa etapa de ensino (MAGALHÃES, 2008).

As escolas integrais pernambucanas baseiam-se no modelo charter, que consiste na maior autonomia da escola pública, sendo sua gestão compartilhada entre os setores público e privado, visando a melhoria da gestão e ensino da rede pública. Com seu financiamento advindo do setor público e privado, as escolas charter atuam de modo livre de muitos regulamentos e leis que as escolas públicas estão sujeitas, fazendo com que possam inovar mais facilmente (DIAS, 2010).

A gestão, por exemplo, que até era uma função desempenhada por professores atuantes na própria escola passou a ser exercida por cargos comissionados, tendo como pré-requisito não ser exercida por funcionários da rede estadual de ensino. A partir do CEEGP outros centros experimentais foram sendo criados, exemplo do Centro de Ensino Experimental de Bezerros mediante o decreto nº 28.069/2005; no mesmo ano mais 11 Centros Experimentais surgiram pelo decreto nº 28.436/2005 (DUTRA, 2013).

No final de 2006, foram inaugurados mais 7 Centros Experimentais (decreto nº 30.070/2006) que começariam a funcionar no ano seguinte, totalizando 20 Centros

³ ARAÚJO, Rodolfo. A história que começou com um executivo indignado e terminou com um salto na qualidade do ensino de Pernambuco, 2019. Disponível em: <<https://epocanegocios.globo.com/Brasil/noticia/2019/02/historia-que-comecou-com-um-executivo-indignado-e-terminou-com-um-salto-na-qualidade-do-ensino-de-pernambuco.html>>. Acesso em: 23 ago. 2021.

Experimentais em atividade em um intervalo de tempo de 3 anos, resultado da expansão do PROCENTRO. Essa foi a primeira parceria público-privada na área educacional no Estado de Pernambuco (DUTRA, 2013).

Em 2008, no governo de Eduardo Campos (PSB), o PROCENTRO foi consolidado, sendo criado o Programa de Educação Integral do Estado de Pernambuco, mediante a Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008, iniciando assim a Política Pública de Educação Integral. Essa modificação de programa experimental para política pública alinha-se a meta proposta pelo governo do estado visando a melhoria da qualidade do ensino e reorganização do Ensino Médio, mesma justificativa que seria utilizada por outros estados como a Paraíba. Se antes o que importava era a parceria público-privada e a construção e melhoria do espaço físico para a instalação de novos Centros Experimentais, agora com a lei complementar a prioridade era a filosofia pedagógica desenvolvida pela secretaria para que a nova política se espalhasse por todo Estado de Pernambuco (DUTRA, 2013).

Dutra (2013) destaca ainda que a integração entre o ensino básico (voltado a formação geral) e a formação profissional tornou-se uma das principais características do Programa de Educação Integral, onde estão presentes as Escolas de Referência em Ensino Médio (EREMs) e as Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), trabalhando ambas com o Ensino Médio através de um sistema de matrícula única e um currículo que seria distribuído ao longo de três anos, funcionando em horário integral. As EREMs voltavam-se ao ensino propedêutico (formação básica) e as ETEs tinham um currículo direcionado a Educação Profissional de nível técnico, tendo diversos cursos dos eixos tecnológicos presentes no Catálogo Nacional, reconhecido pelo MEC.

A fundamentação teórico-metodológica da Política de Educação Integral de Pernambuco baseia-se na Educação Interdimensional, filosofia defendida por Antônio Carlos Gomes da Costa, sendo as ideias reestruturadas pelo próprio autor (DUTRA, 2013).

Segundo o site do ICE⁴, em 2009 ocorreu a primeira expansão em escala do ICE no Estado do Ceará, com a implantação do modelo em 25 escolas. No ano seguinte a essa expansão, o ICE começa utilizar a concepção da Escola da Escolha, que contextualiza as escolhas feitas pelos estudantes em relação a seu estilo de vida, sua atuação social e sua carreira profissional, devendo a comunidade escolar dar apoio a esse estudante diante de sua decisão. (ZIMMERMAN, 2015a).

⁴ Disponível em: <<https://icebrasil.org.br/sobre-o-ice/#nossa-historia>>. Acesso em: 25 de jul. de 2021.

As parcerias entre secretarias de Educação Estaduais e Municipais e o ICE continuaram por todo país: a) em 2011, a implementação do Ginásio Experimental Carioca, fruto da parceria do ICE, Secretaria Municipal do Estado do Rio de Janeiro e o Instituto Trevo; b) em 2012, a implementação do Programa de Educação Integral em 16 escolas de Ensino Médio, resultado da parceria com a Secretaria Estadual do Estado de São Paulo; c) em 2013, a expansão do Programa em São Paulo e a implantação de 16 escolas no Estado de Goiás, parceria com a Secretaria de Educação Estadual do referido estado; d) em 2014, com a expansão da Escola da Escolha para os anos finais do Ensino Fundamental, conjuntamente às Secretarias Municipais de Sobral e Fortaleza, no Estado do Ceará; aumento dos grupos parceiros, com a inclusão do Instituto Natura e do Grupo FCA (Fiat Chrysler Automobile); início dos estudos do Modelo da Escola da Escolha para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

A expansão do ICE continuou nos anos seguintes: e) em 2015, com a implantação da Escola Viva (modelo da Escola da Escolha junto a Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo e da Escola em Tempo Integral para os Anos Finais do Ensino Fundamental em Vitória- ES em parceria com o Espírito Santo em Ação (ESA) e Secretaria Municipal de Educação; início da parceria com o Instituto Sonho Grande; f) em 2016, são implementadas as primeiras instituições de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional, nos estados da Paraíba e Maranhão, além das escolas de formação básica; Projeto Piloto para os anos iniciais do Ensino Fundamental em Fortaleza (CE) e Arcoverde (PE) com o apoio do Instituto Natura; Início da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral promovida pelo MEC; Planejamento do Projeto Educação Integrada (ETI) - Ensino Fundamental Anos Finais nas 12 regiões macroeconômicas de Pernambuco em parceria com a Secretaria Estadual de Educação e o Instituto Natura; Início do projeto Gestão da Qualidade Integral (GQI) em parceria com o Instituto Sonho Grande e Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco.

As parcerias do ICE por todo território nacional continuaram: g) em 2017, houve o desenvolvimento da Política de Fomento à Educação Integral do MEC, com a implementação de forma simultânea da Escola da Escolha nos estados do Acre, Goiás, Amapá, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Tocantins, Sergipe e Rondônia, além da continuidade do desenvolvimento dos programas nos estados do Espírito Santo, Maranhão e Paraíba; h) em 2018, implantação da Escola da Escolha para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em Caruaru e Petrolina no Estado de Pernambuco e em Cachoeira do Itapemerim, no Espírito Santo (em parceria com o ESA); continuidade das implantações já iniciadas anteriormente; i) em 2019, conclusão do último ciclo da implantação nos estados do Acre, Amapá, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Sergipe, Rondônia, Paraíba e

dentro de uma década para que o Ensino Médio alcance o padrão mundial. Nesse relatório, as experiências do ICE e do Unibanco são enfatizadas e recomendadas como modos exitosos para que esse padrão seja alcançado, o que é uma possível justificativa para expansão crescente do ICE por todo território nacional.

Os aspectos que consideramos importantes foram apresentados de forma breve. Destacaremos no próximo capítulo a parceria público-privada entre o ICE e o Governo do Estado da Paraíba, no intuito de entender como esse processo se deu e quais foram/são as modificações causadas por essa parceria.

4 EDUCAÇÃO PARAIBANA INTEGRAL TÉCNICA

No terceiro capítulo identificamos as tendências que influenciam as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Paraibanas e como se apresentam em seu currículo prescrito. Apresentaremos o contexto da produção de texto, que se relaciona ao segundo objetivo específico, envolvendo o surgimento do Programa das Escolas Cidadãs Paraibanas e, especificamente, o currículo das que se voltam para o Ensino Técnico.

É importante destacar que a ideia de cidadania defendida por esta política, apesar de não vir de forma explícita na legislação que a regulamenta, tem o enfoque na cidadania ativa voltada ao desempenho profissional e tecnicista adequado ao neoliberalismo, que não foca na atuação crítica ou em ultrapassar os limites estabelecidos pelo capitalismo, fato que pode ser comprovado pelo próprio contexto e atores que participaram/participam de sua elaboração. O Programa Paraibano já surge com essa denominação, porém é importante destacar que ela em nada se relaciona com o movimento defendido por Paulo Freire.

Antunes e Padilha (2010), noticiam que a Escola Cidadã é uma forma de concretizar a Educação Integral, e esta, por sua vez, viabiliza o que chamamos de Escola Cidadã. A Escola Cidadã se contrapõe ao ideário neoliberal, já que se traduz como uma forma de continuar o movimento de Educação Popular. Segundo Freire (2001, p. 61), a Escola Cidadã:

[...] se assume como centro de direitos, como um centro de deveres. A Escola Cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos-educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola que não pode ser jamais licenciada nem jamais autoritária. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia.

Originalmente, a Escola Cidadã foi definida enquanto sendo estatal em relação ao seu financiamento, comunitária e democrática enquanto a gestão, pública e popular no que se propõe (ANTUNES; PADILHA, 2010). Assim sendo, é preciso ressaltar que a proposta Paraibana, como veremos a seguir, se contrapõe as ideias de Freire, especialmente por se alinhar aos ideais neoliberais.

As Escolas Cidadãs Integrais (ECI) e as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT) surgiram no ano de 2015, mediante os decretos nº 36.409/2015 e nº 36.408/2015 respectivamente. Posteriormente foram estabelecidas pela Medida Provisória nº 267, de 07 de fevereiro de 2018, que instituía o Programa de Educação Integral na Paraíba, composto pelas ECI, ECIT e Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas (ECIS), que se tornaria lei em 2018

através da Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, implementando outras providências a exemplo do Regime de Dedicação Docente Integral (RDDI).

A transformação desses decretos em Política Pública Estadual está alinhada aos objetivos que foram traçados pelo Governo da Paraíba, que previa a melhoria da qualidade do ensino, além da reestruturação do Ensino Médio, que posteriormente seria corroborada pelas alterações feitas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), através da Lei nº 13.415/2017 (RODRIGUES, 2019).

Inicialmente, no ano de 2016, o novo programa foi implementado em 8 escolas Estaduais Paraibanas, estando essas localizadas em regiões de vulnerabilidade social, com o intuito de diminuir os índices de violência e ajudar a população a enfrentar a delicada situação apresentada, como enfatiza Leite (2018). Essa ideia condizia com aquelas defendidas por Anísio Teixeira ao propor as escolas-parques em comunidades mais carentes, com o objetivo de reduzir as desigualdades e proporcionar aquela população mais vulnerável uma educação de qualidade e que ocupasse o tempo com atividades educativas e de lazer.

Outra semelhança é que as Escolas Cidadãs Paraibanas seguem as mesmas ideias das Escolas-parques de Teixeira, voltadas ao ensino em tempo integral funcionando em dois turnos, com intervalos para almoço e lanches da manhã e da tarde, tendo aulas das disciplinas obrigatórias, aulas de teatro, música, fotografia, cinema, empreendedorismo e cursos profissionalizantes, sendo este último voltados às ECITs (LEITE, 2018).

Rodrigues (2019), destaca um aspecto importante quanto a ampliação do tempo escolar, apontando que esse não é garantia de uma melhor qualidade educacional. Para isso, é necessário que outros aspectos sejam considerados como questões econômicas, sociais, políticas e culturais, entendendo que estes também influenciam na educação e em sua qualidade. Logo, apenas ampliar o tempo escolar é reduzir a educação integral ao mero aspecto de tempo, desconsiderando os demais aspectos relevantes.

Gonçalves (2006, p. 131) corrobora com essa ideia ao afirmar que:

Só faz sentido pensar na ampliação da jornada escolar, ou seja, na implantação de escolas de tempo integral, se considerarmos uma concepção de educação integral com a perspectiva de que o horário expandido represente uma ampliação de oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas e emancipadoras.

Complementar a ampliação do tempo, a mudança estrutural também se fazia necessária, assim como visto nas Escolas-Parque. Para que o Programa Paraibano das Escolas Cidadãs Integrais possa ser desenvolvido de forma plena, é necessária uma grande estrutura física. Sabendo dessa demanda, o então governador Ricardo Coutinho afirmou que as Escolas Técnicas Estaduais construídas possuíam uma complexa estrutura, a saber:

Cada Escola Técnica Estadual conta com 12 salas de aula, biblioteca, bateria de sanitários, quadra poliesportiva coberta com vestiários masculino e feminino, depósito de materiais esportivos, grêmio, cozinha, despensa, cantina, refeitório, área de vivência com palco descoberto, laboratórios, sala de multimídia, auditório e outras dependências. Essas escolas, dotadas com uma grande estrutura física, são referência em termos de educação de qualidade e de incentivo ao protagonismo estudantil (NUNES, 2018, p. 3).

No entanto, apesar das palavras do ex-governador, essa realidade aparece em algumas poucas cidades e escolas, tendo em vista que os estudos de Leite (2018) anunciam uma realidade bem diferente, onde as instituições não apresentam estrutura mínima suficiente para funcionamento integral.

Apesar dessas questões, nos anos que seguiram, o número de Escolas Cidadão cresceu, sendo mais 33 em 2017, 100 em 2018, 53 em 2019, mais 76 em 2020, tendo atualmente 302 Escolas Integrais⁵. O Programa de Educação Integral Paraibano foi proposto a partir da parceria entre os setores público e privado para a área educacional paraibana: o governo Estado da Paraíba e o Instituto de Corresponsabilidade da Educação (ICE), que teve autonomia para implantar sua filosofia pedagógica, seu projeto escolar e pedagógico, curricular e de infraestrutura (LEITE, 2018).

Em 2017, outra parceria semelhante com o setor privado foi firmada, dessa vez com a Organização Social (OS) Espaço, Cidadania e Oportunidades Sociais (ECOS), permitindo que essa instituição coordenasse a seleção de componentes das equipes de gestores e docentes, identificando também a instalação das novas escolas.

Rodrigues (2019) destaca que a base teórica e metodológica se baseia nos cadernos de formação do modelo Escola da Escolha, também organizada pelo ICE, que se fundava na experiência pioneira realizada no Estado de Pernambuco, através do Centro de Ensino Experimental Ginásio Pernambucano (CEEGP) no ano de 2003. A principal característica dessas escolas era seu caráter público e gratuito, mas sempre mantendo a relação entre o setor público e o privado, sendo este último representado pelo ICE. Considerava também as ideias presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apresentando conteúdo pedagógico, método didático e administrativo próprio.

⁵ De acordo com as informações disponibilizadas pelo Governo do Estado da Paraíba através dos sites <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/escolas-integrais>>. Acesso em 01 mai. 2020 e <<https://paraiba.pb.gov.br/diretas/secretaria-da-educacao-e-da-ciencia-e-tecnologia/noticias/governo-divulga-expansao-com-mais-73-escolas-cidadas-integrais-em-na-rede-estadual-de-ensino-1>>. Acesso em 13 mar. 2021.

De acordo com Zimmerman (2015a) esta parceria se articula também ao Plano Nacional de Educação (PNE-2014), sobretudo com a meta 6, como indica o próprio livreto institucional elaborado pelo ICE. Essa meta propõe, segundo Brasil (2014): “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica”.

Dentro desta meta, algumas estratégias adotadas consistem na ampliação do tempo escolar, sendo no mínimo 7 horas diárias; oferta de atividades que proporcionam essa ampliação de tempo; articulação da escola com outros espaços formativos, como bibliotecas, parques, teatros, museus, centros comunitários e cinemas (BRASIL, 2014), tudo isso visando a melhoria da qualidade nas escolas de Ensino Médio, sugerindo também mudanças significativas nos conteúdos, métodos e gestão.

O tempo de permanência no ambiente escolar dentro das Escolas Cidadãs é de 9 horas e 30 minutos, sendo 1 hora e 20 minutos para o almoço e 2 intervalos de 20 minutos/cada, um pela manhã e outro durante a tarde. As aulas, além dos conteúdos obrigatórios estabelecidos pela BNCC - língua portuguesa, matemática e inglês, enquanto língua estrangeira -, são as mais diversas, a exemplo de aulas de música, teatro, cinema, fotografia, empreendedorismo e cursos profissionalizantes, sendo este último destinado as escolas técnicas (LEITE, 2018).

De acordo com a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, art. 3º, os objetivos específicos das ECI, ECIT e ECIS são:

- I – formar cidadãos solidários, socialmente ativos e competentes;
- II – desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil;
- III – desenvolver aptidões individuais dos estudantes;
- IV – conscientizar os estudantes acerca de suas responsabilidades individual e social;
- V – proporcionar um ambiente de aprendizagem interdimensional;
- VI – prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
- VII – ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação;
- VIII – aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida (PARAÍBA, 2018a, p.1).

A mudança curricular nas Escolas Cidadãs é considerável, já que partem do princípio de que o aluno deve traçar no contexto escolar seu projeto de vida, devendo ter autonomia para escolher seus conteúdos complementares. A ideia de protagonismo juvenil é muito destacada, tornando-se o núcleo central para orientar as ações da escola, como vemos na Figura 4.

Figura 4 - Dimensões constitutivas da Escola da Escolha



Fonte: Caderno do Modelo Pedagógico da Escola da Escolha: Princípios educativos (2015, p. 5).

Esta ideia de formação do aluno protagonista (mediante a elaboração de seu Projeto de Vida) passa a se relacionar com outros elementos vistos como indispensáveis à formação integral desse estudante e sua inserção na sociedade, especialmente no desenvolvimento de competências, importantes para sua vida em sociedade e fundamentais para que este se insira no mercado de trabalho. É importante destacar, no entanto, que a ideia de protagonismo firmada pela iniciativa privada, joga a responsabilidade sob os alunos de que suas ações e ideias trarão melhorias a sociedade (RODRIGUES, 2019), o que sugere a importância de refletir sobre seu Projeto de Vida.

As ideias trazidas pelo Programa Escola Cidadã na Paraíba se assemelham as já dispostas na Reforma do Ensino Médio e BNCC, que apesar de anunciarem um caráter emancipador em seus textos, voltam-se as demandas de mercado, propondo a formação voltada, quase sempre, as questões mercadológicas. Outro ponto importante a ser enfatizado é quando analisamos a forma como as Escolas Cidadãs começaram a ser implantadas. Segundo Zimmerman (2015a, p.15), alguns dos passos do ciclo de 3 anos de implementação é a: “articulação e comunicação com a comunidade e partes interessadas” e a “realização de diagnóstico preliminar da infraestrutura da rede e cálculo do CAQi⁶”. Em outras palavras, a própria proposta do ICE expressava para importância de se considerar o espaço físico e de ouvir a comunidade escolar como um todo.

Leite (2018), no entanto, afirma que em alguns locais esse processo se deu sem ouvir essas pessoas, que eram apenas comunicadas da mudança. Pais, alunos, professores e gestores passaram a resistir a tal transformação, considerando que outras questões estavam envolvidas e

⁶ Custo Aluno- Qualidade inicial, indicador que visa quantificar o necessário a ser investido por estudante ao ano, considerando as diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

precisavam ser enfatizadas, como podemos ver nas reportagens do Portal Correio de título *Entenda por que o Ensino Integral virou polêmica na Paraíba*⁷ e do Portal Mais PB de título *Estudantes questionam Escola Cidadã Integral*⁸, ambas do ano de 2017.

De acordo com as Diretrizes Operacionais para o Funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino (2016, p. 26) as principais características das Escolas Cidadãs Integrais Paraibanas são:

- a) Jornada de Trabalho com carga horária multidisciplinar; b) Plano de Ação; c) Programa de Ação; d) Projeto de Vida; e) Protagonismo Juvenil; f) Guia de Aprendizagem; g) Agenda trimestral; h) Clubes Culturais ou Esportivos; i) Tutorias;

Essa estrutura corrobora com a ideia de que o Programa de Educação Integral Paraibano apresenta método administrativo e didático e conteúdos estruturados próprios, seguindo a legislação nacional - como a BNCC -, e se adequando as dimensões constitutivas da Escola da Escolha, que, de acordo com Zimmerman (2015a), consiste em uma estrutura pedagógica que contextualiza as escolhas feitas pelos estudantes (através de seu projeto de vida), seu estilo de vida, sua participação social e a sua profissão. Cabe a comunidade escolar e a sociedade ao entorno, incluindo sua família, dar apoio a esse discente mediante os desafios que virão com as escolhas que foram feitas, gerando uma relação de corresponsabilidade, tendo o ICE a função de mobilizar e potencializar atores diversos.

O então governador do Estado da Paraíba Ricardo Coutinho afirmava que a proposta de integralização da educação em parceria com o ICE era a melhor construção educacional já vista pelo Estado Paraibano, divulgando os altos investimentos de mais de 1,2 bilhão de reais realizados entre os anos de 2011 e 2018 na educação, muitos deles voltados a melhoria de infraestrutura através de reformas, recuperação e ampliação de escolas já existentes, além da construção de 60 novas instituições, que tinham a proposta de organização e funcionamento em tempo integral, afirmando que estas tinham/teriam estrutura suficiente para as novas demandas, como quadras poliesportivas, salas de aula, auditório, biblioteca, cozinha, banheiros, etc. Também relembra a importância de incentivo ao protagonismo estudantil e da valorização, aperfeiçoamento e incentivo ao magistério, que seria realizado mediante prêmios e maiores remunerações (NUNES, 2018).

No entanto, Leite (2018) ressalta que a falta de estrutura física foi uma das questões retratadas pela comunidade escolar, que evidenciava que escolas que tinham “adotado” o

⁷ Reportagem disponível no endereço eletrônico: <<https://portalcorreio.com.br/entenda-por-que-o-ensino-integral-virou-polemica-na-paraiba/>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

⁸ Reportagem disponível no endereço eletrônico: <<https://www.maispb.com.br/237524/estudantes-se-opoem-ao-projeto-de-escola-cidada-integral-e-cobram-melhorias-na-educacao.html>>. Acesso em: 17 dez. 2020.

regime integral não tinham espaços básicos como banheiros e cantinas, o que já inviabilizava seu funcionamento em horário regular, e mais ainda em período integral.

As palavras do ex-governador Coutinho, no entanto, pareciam não condizer com a realidade vivida por muitos alunos, professores, pais e gestores, que viam as mudanças ocorrerem apesar das questões retratadas que inviabilizavam tal funcionamento. Muitos problemas surgiram, a exemplo da diminuição de vagas na escola, segundo Leite (2018, p. 57-58):

Em conversa com uma das estudantes presentes na manifestação, a mesma relatou que a escola não tem estrutura física para comportar os alunos em tempo integral e que ainda irão sair da escola cerca de 1.300 alunos, pois a escola integral só oferecerá 500 vagas que serão preenchidas pelos alunos que passarem em um teste de seleção que será realizado.

Outra situação complicada e desconsiderada era a necessidade que muitos estudantes tinham de trabalhar, a fim de manter suas famílias, assim como os professores que não poderiam dedicar-se a uma única instituição tendo acrescidos, apenas, uma bolsa de R\$1.000,00 (mil reais) em seus salários.

(...) Os professores também vão ter que sair, pois têm vários que trabalham no outro turno, assim como vários alunos (...) Outra preocupação dos alunos era o fato de alguns terem que trabalhar no horário oposto ao das aulas, que não poderiam estudar em uma escola de ensino integral. A aluna com quem conversamos afirmou que assim irá haver uma redução do número de alunos (LEITE, 2018, p. 58).

Estes foram obrigados a buscarem outras escolas, muitas delas longe de casa - no caso dos alunos - para que pudessem trabalhar em um ou mais locais, como muitos professores faziam no intuito de complementar sua renda. Logo, a escola que deveria acolher e tornar os alunos protagonistas, desconsidera suas realidades e demandas e praticamente os obriga a buscar outras soluções. É o que indica Santos (2001), ao afirmar que no discurso das classes que dominam, os próprios sujeitos são os culpados de sua exclusão no sistema, sendo as sociedades periféricas consideradas as grandes responsáveis por seu “atraso”, o que leva a crer que as consequências se transformaram nas causas, encobrimo os reais motivos para que isso ocorra a exemplo da desigualdade social.

Rodrigues e Honorato (2020) em sua pesquisa revelam que o Programa Escola Cidadã Integral na Paraíba apresenta um forte aspecto neoconservador, já que um suposto passado de qualidade social é recuperado e serve de referência para o futuro, visando regular moral e socialmente a sociedade. Vale salientar que esse perfil educacional neoliberal vem sendo implementado há alguns anos, sobretudo em países da Europa e nos Estados Unidos.

No entanto, os mesmos autores salientam que a Educação Integral tornou-se um terreno de disputa a fim de determinar as ideias educacionais - currículo, avaliação, pedagogia -,

controlando assim a definição do que seria uma educação integral, propondo soluções para questões insolucionáveis e exercendo autoridade. Na Paraíba, esse papel pertence ao ICE, que dita o que é ou não adequado à educação paraibana (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Rodrigues e Honorato (2020) mencionam que apesar do ICE “assinar” a proposta das Escolas Cidadãs Paraibanas, existe uma série de atores que se acoplam ao instituto, através de parcerias e financiamentos, a exemplo do Movimento Todos pela Educação, Jeep, Trevo, Fiat, Instituto Natura, Instituto Qualidade no Ensino, WorldFund, Itaú BBA, Instituto Sonho Grande, sendo esses dois últimos os principais financiadores da proposta na paraíba. No entanto, os autores destacam que essa é apenas uma camada da rede de influências e fluxos que constitui o Programa de Educação Integral Paraibano.

Após análises mais profundas, percebe-se que essa rede de influência é muito maior e mais complexa, contando com organismos nacionais e internacionais, organizações estatais e privadas, financiadores, avaliadores diretos e indiretos e grandes grupos empresariais.

Dentro desta rede podemos destacar, além das citadas acima, os seguintes atores: UNESCO, UNICEF, INEP, MEC, CNE, Governo do Estado da Paraíba, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), Instituto Millenium, Instituto Liberal, Instituto Liberdade, Instituto Atlântico, Atlas, Instituto de Estudos Empresariais, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entre outros, reproduzindo dentro do contexto educacional um padrão mundial de mercado, mergulhado no modelo neoliberal com ideias como o protagonismo, projeto de vida e empreendedorismo, visando suprir as necessidades mercadológicas (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Percebemos que tais ideais mercadológicos se alinham a propostas globais, vinculadas à Rede Atlas, e aos Institutos Millenium, Liberal, Liberdade, Atlântico e ao Instituto de Estudos Empresariais, com a intenção de formar um pensamento nacional, voltado ao neoliberalismo como modelo, defendendo os interesses desses organismos ao criar discentes com um novo perfil, apto a atender as exigências de mercado.

Esse movimento de parceria de organismos privados é visto claramente dentro da educação paraibana, sobretudo nas Escolas Cidadãs Integrais Técnicas (ECIT). Como uma forma de fortalecer ainda mais a educação, o Governo do Estado juntamente com o ICE pensou, além da educação integral, no ensino profissional e técnico, considerando os anseios dos jovens para sua inserção no mercado de trabalho. Deste modo, as ECITs foram criadas em 2015 e implantadas a partir do ano seguinte, em número crescente, iniciando com 3 escolas em 2016 e totalizando 124 instituições em 2021 (PARAÍBA, 2018b).

Assim como as ECIs, as ECITs também têm por foco o protagonismo dos estudantes, o que, segundo Paraíba (2018b) necessitou de investimentos em infraestrutura, abastecendo as instituições com equipamentos adequados, favorecendo assim a construção de aprendizagens pelos estudantes, que podem vivenciar suas atividades tanto na teoria quanto na prática. Pedagogicamente também foi necessário maiores investimentos. Para isso, escolheu-se o método da Escola da Escolha, que tem como princípios norteadores o protagonismo juvenil, a pedagogia da presença e o projeto de vida dos alunos e estabeleceu-se parceria com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), que representava instituições privadas como o Instituto Natura, Instituto Sonho Grande e o Itaú Educação e Trabalho (antigo Itaú BBA).

Laval (2019, p. 31) ressalta que o Livro Branco da Comissão das Comunidades Europeias⁹ trás de forma bem direta essa tendência de participação do setor privado na educação pública, valendo-se do discurso de trazer maiores incentivos e melhorias. Através disso, é possível entender que esse é um movimento global:

Há consenso entre os Estados-membros sobre a necessidade de maior envolvimento do setor privado nos sistemas de educação e/ou formação profissional e na formulação das políticas de educação e formação para atender às necessidades do mercado e das circunstâncias locais, por exemplo, sob a forma de incentivo à colaboração das empresas com o sistema de educação e formação e à incorporação da formação continuada nos planos estratégicos das empresas.

Ao final de 2016 uma primeira avaliação foi realizada junto as Escolas Integrais Paraibanas e a partir dela pode-se verificar que as ECITs não estavam adequadas a sua proposta, já que não ofereciam atividades específicas que se voltavam ao protagonismo profissional e por isso não se encontravam em conformidade com sua missão específica: “formar os estudantes para o sucesso na vida social e profissional por meio da aquisição de competências e habilidades para o mundo do trabalho e para o curso técnico específico escolhido pelo estudante” (PARAÍBA, 2018b, p. 9).

Havia também uma carência de ações para manter a escola ligada aos desafios da comunidade e das empresas relacionadas ao mundo do trabalho. Para que essa questão fosse solucionada foi proposto um projeto piloto junto de uma das ECITs já existentes, que depois seria expandido para as demais instituições técnicas. Para isso, contou-se com a participação dos profissionais da escola selecionada, além de coordenadores e professores das outras ECITs da Paraíba. Foram ofertados cursos de formação para 33 profissionais das instituições, visando a construção de um currículo articulado entre as áreas de conteúdos básico e técnico, baseado

⁹ Commission des Communautés Européennes, Croissance, compétitivité, emploi, les défis et les pistes pour entrer dans le XXI^e siècle (Luxemburgo, Office des Publications Officielles des Communautés Européennes, Bulletin des Communautés Européennes, suplemento 6/93, 1993), p. 122.

na aquisição de habilidades e competências, com a reelaboração das matrizes curriculares, com a criação de três projetos empreendedores que compunham a formação geral do currículo técnico (PARAÍBA, 2018b).

Essa mudança curricular, característica da perspectiva neoliberal, tem influenciado diretamente a escola no sentido de adequá-la as novas demandas de mercado, alterando seu currículo e seu perfil de formação. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 253-254):

No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de reformar a educação e ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e, especialmente, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento. Polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismo são alguns dos termos usados para instigar mudanças nos paradigmas curriculares e de formação, levando à redefinição das funções da educação em diferentes países, sobretudo nos periféricos (currículo, gestão, avaliação, formação e profissionalização docente, financiamento).

Ou seja, inferimos que esse processo realizado dentro das ECITs é um movimento global, onde organismos e atores do setor empresarial se envolvem na educação pública como os grandes solucionadores de problemas, já que “ajudam” na construção de um currículo, de fato, eficiente.

Paraíba (2018b) afirma ainda que essa proposta curricular foi construída de forma coletiva com assessores técnicos, professores, formadores e coordenadores pedagógicos, que trouxeram pontos muito positivos, já que a aprendizagem significativa foi proporcionada aos alunos, com participação direta da comunidade e empresas locais. Um grupo de líderes com profissionais da Rede Estadual de Ensino foi formado e esse seria responsável pela expansão da proposta curricular nas demais escolas. Na Figura 5 podemos visualizar as etapas do projeto piloto.

Figura 5 - Etapas do Projeto Piloto



Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 11).

Essa ideia de construção conjunta do currículo é uma possível forma de fazer com que essa nova organização curricular seja aceita dentro das escolas, já que quando o processo se dá

de forma vertical, com pouca ou nenhuma participação dos docentes, ele dificilmente é introduzido na escola da forma como deveria, enfrentando críticas e resistências daqueles que se sentem alheios ao processo de construção (BRANCO; BRANCO; ZANATTA; NAGASHIMA, 2018).

Após o desenho do projeto piloto, iniciou-se a etapa da articulação curricular – versão inicial, que consistia em duas ações centrais: reorganização do currículo da parte técnica específica e articulação entre o currículo da parte técnica e dos conteúdos básicos. Para isso, foi necessário ajustar carga horária e alterar alguns componentes curriculares, já que havia casos de sobreposição de conteúdo ou falta de conexão com os objetivos dos cursos, que considerava as demandas produtivas locais (PARAÍBA, 2018b).

O currículo deveria ser nítido e permitir que os estudantes pudessem conhecer o perfil profissional esperado ao ingressar no mercado de trabalho, além de ter clareza dos conteúdos específicos que seriam trabalhados ao longo dos três anos. O currículo técnico pertencente às ECITs, além de conter os conteúdos básicos, divide-se em duas partes: uma que se direciona a preparação básica para o trabalho e a outra que trata especificamente do currículo do curso ofertado (PARAÍBA, 2018b).

Paraíba (2018b) destaca que foram dois momentos nessa fase de articulação do currículo, alterando, realocando, incluindo e/ou excluindo componentes curriculares e conteúdos programáticos, tanto da parte de conhecimentos básicos, quanto da parte diversificada, técnica e comum. Finalizada essa primeira etapa, realizou-se então a articulação entre os conteúdos básicos e técnicos, sendo necessário replanejar os conteúdos disponibilizados no currículo básico, já que este deveria considerar as habilidades e competências imprescindíveis para a formação técnica dos cursos ofertados. Os resultados foram matrizes readequadas e planos para o currículo das três áreas do curso: básica, técnica e diversificada.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 254) revelam que:

No que se refere à área do currículo, observa-se que, em lugar dos currículos rígidos e mínimos para um mercado de trabalho mais estável, se tornou necessário instituir currículos mais flexíveis e com eixos temáticos mais amplos e diversificados, tendo em vista um mercado de trabalho cambiante e instável, que demanda alterações permanentes na formação dos trabalhadores e consumidores. Assim, o currículo tem-se voltado mais para o desenvolvimento de competências e capacidades necessárias ao trabalhador polivalente e flexível, acarretando maior individualização dos sujeitos na responsabilização pelo sucesso ou fracasso na trajetória escolar e profissional.

Complementar a essas ideias, Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) mencionam que a tradição de estruturação e organização curricular cumprem o papel central na forma como a política oficial é traduzida. É o principal aporte de transmissão da tática cultural

dominante em direção a espaços microssociais específicos, voltados a materialização do processo de construção hegemônica, diante da conformação hegemônica das subjetividades, de acordo com o projeto político e os interesses dos grupos que detém o poder.

Um especialista em currículo foi convocado a fim de analisar o material desenvolvido nessa etapa de articulação, mas sem adentrar nos conteúdos programáticos do eixo básico e técnico, focando apenas na metodologia, na organização do documento e na articulação entre os diferentes currículos. Os pontos destacados deveriam ser redefinidos ou aperfeiçoados, sendo alguns exemplos:

- a) Planos construídos com base em conteúdos e não em objetivos de aprendizagem, competências e habilidades.
- b) Pouca articulação e interdisciplinaridade entre componentes curriculares, parte diversificada e parte propedêutica.
- c) Objetivos pautados na ação docente e não na aprendizagem dos estudantes.
- d) Objetivos genéricos, com pouca especificação quanto aos conteúdos apresentados.
- e) Pouca definição da aprendizagem esperada pelos estudantes.
- f) Pouca clareza da distribuição dos conteúdos ao longo dos três anos. (PARAÍBA, 2018b, p. 12).

As considerações do especialista levaram a equipe a uma constatação: um currículo baseado em competências e habilidades, necessário para a formação desses futuros profissionais e fugindo dos currículos conteudistas, necessita de profissionais que mudem também sua prática pedagógica docente e ideias e para que isso ocorresse era necessário disponibilizar cursos de formação para esses profissionais. A dificuldade de articular conteúdos básicos e técnicos já era conhecida, sendo esse um dos maiores desafios do projeto (PARAÍBA, 2018b).

Em outras palavras, nessa etapa de construção curricular percebeu-se que para uma eficaz implantação do novo currículo, baseado em habilidades e competências, era necessário também professores com uma formação alinhada a essas demandas. Esse processo acabaria corroborando posteriormente com outros dados, que resultaram na proposição de legislações nacionais como a Base Nacional Comum de Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), aprovada em dezembro de 2019 através da Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, visando alinhar a formação docente a aquisição de competências e habilidades para que possa desenvolver a BNCC da Educação Básica dentro das instituições de ensino (RODRIGUES; PEREIRA; MOHR, 2020).

Guthrie (1996, 71) afirma que:

Antigamente, um país devia sua influência em grande parte às riquezas que podia extrair do solo, mas hoje essa força está cada vez mais subordinada às riquezas da mente. [...] Considera-se cada vez mais a inteligência humana – quando desenvolvida

pela educação e aliada a competências muito especializadas – o recurso econômico primordial de uma nação, do qual ela precisa maciçamente.

As palavras do especialista da OCDE corroboram com o que já foi afirmado anteriormente: que a grande aposta da economia junto à educação é a formação de um sujeito alinhado as suas demandas e necessidades, que precisa estar apto as corriqueiras mudanças, ao constante aprendizado e que é tido apenas como mais um recurso a ser usado.

Paralelo a análise do especialista, a equipe do projeto piloto visitou empresas locais com o intuito de verificar, sob o olhar das empresas, quais eram as maiores potencialidades e dificuldades existentes ao se contratar um jovem aprendiz ou estagiário. Sete empresas participaram desse momento de entrevista, a saber: Usina Monte Alegre, Usina Japungu, Coteminas, Jornal A União, Alpargatas, Penalty e Florence. Dentre essas, seis já ofertavam estágio universitário e cinco dispunham de programas de aprendizagens, visando efetivar o jovem ao fim de seu contrato através de processo seletivo (PARAÍBA, 2018b).

Essas entrevistas também evidenciaram o distanciamento entre o conteúdo visto na escola e as necessidades empresariais, sobretudo pelos cursos técnicos serem vistos como mais generalistas. Os aspectos com maior fragilidade destacados pelas empresas se voltavam mais para questões cognitivas e comportamentais do que técnicas: falta de comprometimento, assiduidade, pontualidade, maturidade, ética e vocabulário adequado. Logo, pensou-se em inicialmente criar projetos empreendedores que pudessem garantir o desenvolvimento das habilidades indicadas pelas empresas, tidas como importantes (PARAÍBA, 2018b).

Laval (2019, p. 50), aponta que:

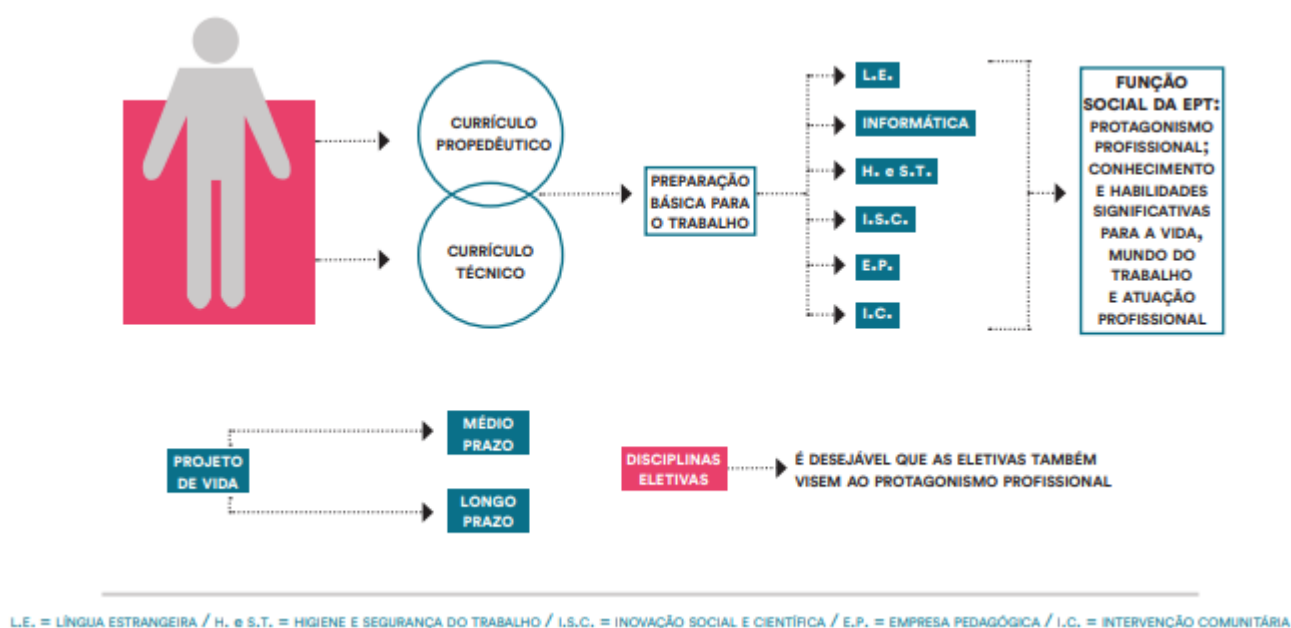
Evidentemente, alguns meios patronais ou políticos continuam a sustentar e praticar, em nome das restrições orçamentárias das políticas liberais ou dos riscos de desclassificação social, um malthusianismo educacional que visa reduzir o esforço de escolarização. No entanto, muitos “decisores” defendem um aumento desse esforço, desde que este se concentre nas habilidades e nos saberes úteis, que supostamente mais adequados aos jovens das classes populares e que atendem às necessidades das empresas. Há aqui, portanto, uma dupla reivindicação: de um lado, a favor de um investimento maciço na educação e, de outro, a favor de uma redução dos conhecimentos que são considerados chatos e inúteis por não ter ligação clara com uma prática ou um “interesse”.

Para tal, ações pedagógicas deveriam ser garantidas, possibilitando aos estudantes a vivência de situações-problema reais, a fim de possibilitar o desenvolvimento de competências para resolução de problemas e de questões socioemocionais, articulando seus projetos de vida a capacidade de se transformar socialmente. Assim sendo, três metodologias foram elaboradas para que os alunos pudessem compreender o contexto em que se inserem, ter experiências investigativas e propor soluções: empresa pedagógica, intervenção comunitária e inovação

social e científica. O objetivo não era alterar os princípios e metodologias que norteiam as Escolas Cidadãs Integrais, onde as ECITs se inserem, mas somar projetos visando a melhoria da estrutura já existente (PARAÍBA, 2018b).

Paraíba (2018b) alegam que esses três projetos empreendedores fizeram parte do currículo de preparação básica para o trabalho dos cursos técnicos, tendo em vista que esses cursos apresentam um conjunto de componentes curriculares voltados a preparação básica para o trabalho e para a formação específica técnica, relacionada ao curso ofertado. Assim sendo, o projeto piloto ganhou o seguinte desenho, como apresentado na Figura 6.

Figura 6 - Desenho do Projeto Piloto



Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 13).

A quinta etapa do projeto piloto (Figura 5), consistia na realização do Seminário da Educação com o setor produtivo local, a fim de validar junto à esses atores parceiros dos projetos empreendedores, servindo também a ampliação do diálogo com as empresas para construir os currículos de forma que fizessem mais sentido e impulsionassem a inserção produtiva dos alunos no mercado de trabalho. Além do então governador Ricardo Coutinho, participaram desse momento seis Secretários de Estado e representantes da Federação das Indústrias do Estado da Paraíba (Fiep), da Fecomercio, do SENAC, do SENAI, do SEBRAE-PB e SEBRAE-MG, Instituto Federal do Espírito Santo, Centro de Integração Empresa- Escola (CIEE), Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Samsung, Usina Japungu, Associação Brasileira de Recursos Humanos, etc., totalizando 58 empresas locais no evento, além de profissionais das ECITs e Secretarias de Estado envolvidas. Nesse seminário, foram

apresentados o modelo das ECITs, a pesquisa feita junto as empresas e a solução curricular pensada e construída a partir dos projetos empreendedores e todo o processo foi validado e aprovado pelos presentes (PARAÍBA, 2018b).

Alves e Oliveira (2020) mostram que essa relação entre os setores público e privado redefinem a própria função do Estado. São muitos fios que formam as teias das relações que se estabelecem entre esses setores, sendo seus fins muito complexos e suas diferenças muito sutis. Essa aproximação pode ser, inclusive, uma das formas de privatização da educação, sendo uma delas a inserção da organização e gerenciamento do setor privado dentro da organização escolar, sob a alegação da “nova gestão pública”, mas com viés generalista. O que se visa nessa parceria é a formação de um trabalhador que seja capaz de trazer lucro e desenvolvimento para onde está inserido, tornando a educação um meio utilitarista de formação e não que se foca no desenvolvimento do ser humano.

Paraíba (2018b) afirma que, após o seminário de apresentação e aprovação da proposta, iniciaram-se as formações docentes, tendo em vista que estes precisavam apropriar-se de metodologias que fossem capazes de promover o protagonismo dos alunos, tanto no aspecto social quanto profissional. O desafio consistia em pensar numa formação que atendesse as demandas identificadas na leitura crítica do texto pelo especialista e nas questões sugeridas pelas empresas, possibilitando aos participantes ao término do processo, a elaboração de um currículo pautado em habilidades e competências, além de conceber projetos empreendedores voltados ao protagonismo dos estudantes.

Para que esses cursos fossem mais bem estruturados, foram divididos em três ações principais: a primeira foi a definição do público-alvo, que considerou aspectos que possibilitassem implementar um projeto piloto, ampliando-o posteriormente nas demais ECITs paraibanas. Assim sendo, o grupo era formado por alguns professores e coordenadores pedagógicos e técnicos das 8 ECITs existentes à época, além de professores multiplicadores, devendo ter pelo menos um representante de cada área do conhecimento. O grupo continha profissionais de 9 municípios da Paraíba: Cajazeiras, Coremas, Bayeux, Cuité, Santa Rita, Mamanguape, Sapé, São Bento e João Pessoa (PARAÍBA, 2018b).

A segunda ação era a seleção de temas e conteúdo, tendo como princípio norteador a construção de forma coletiva. Logo, não foram elaboradas sequências didáticas estanques e/ou um método de articulação de currículo prévio, construindo esses métodos de forma conjunta junto aos participantes, ajudando-o a ser protagonista de seu planejamento e condução de aulas, aspectos necessários para que possa mediar a construção do conhecimento estudantil. Essa proposta possibilitou que os professores fossem também autores de metodologias e sequências

didáticas que visam a aquisição de competências em sentido amplo, além de elaborarem material pedagógico que apresentava a identidade do grupo e das escolas representadas (PARAÍBA, 2018b).

No entanto Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) destacam que nenhuma reforma educacional pode ser posta sem a participação dos docentes, já que sem eles, mesmo que a legislação se altere a escola pode continuar inalterada. Ou seja, inserir os docentes nesse processo é uma forma de colocá-los como criadores/articuladores do novo currículo, que já apresenta eixos estruturantes prévios, fazendo com que se sintam parte importante do processo e garantindo assim a implementação do que seja desejado.

Paraíba (2018b) destaca ainda que a ideia de articulação do currículo baseado em competências e habilidade é uma temática ainda pouco explorada pelas redes de ensino, assim como a construção de sequências didáticas que visam promover o protagonismo social e profissional. Considerando esses aspectos, três eixos foram escolhidos para compor a formação de docentes: planejamento baseado em habilidades e competências, inovação social e científica - oficina de criatividade e método de resolução de problemas.

Porém, é importante destacar que esse documento foi elaborado antes da aprovação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, que só ocorreu no final de 2018. Logo, a ideia de ensinar com base em competências e habilidades ainda não era uma ideia tão forte quanto vemos hoje desde a BNCC, mesmo que esses conceitos já tivessem sido empregados em outras legislações como os DCNEM de 1998.

Apple (2003) destaca que essas políticas educacionais neoliberais enxergam os alunos como capital humano, que precisam estar preparados para competirem de forma eficaz e efetiva, já que o mundo é competitivo e que esses são os futuros trabalhadores.

O primeiro eixo - planejamento baseado em habilidades e competências - visava elaborar um currículo articulado, sendo necessário uma base teórica conceitual para que esses conceitos fossem compreendidos na prática. O objetivo foi convidar os presentes a terem uma experiência de outra lógica de pensamento, com planejamento de objetivos de aprendizagem e atividades que visavam a aquisição dessas competências e habilidades para que ajudasse na formação de estudantes, para que estes pudessem interagir e transformar o espaço onde vivem, aprofundando seus conhecimentos. Três encontros trataram de temas como a função social do Ensino Médio e Técnico, a atual legislação educacional, a BNCC, conceitos de competências e habilidades e como pensar o currículo a partir delas e o uso de tecnologias para planejamento, avaliação e momentos de articulação curricular. (PARAÍBA, 2018b).

O segundo eixo (inovação social e científica - oficina de criatividade) tinha como objetivo desenvolver nos alunos habilidades vistas como essenciais para o sucesso da vida profissional e social. Em geral, o tema central é o desenvolvimento tecnológico social, mediante oficinas práticas relacionadas as áreas de Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática, voltadas a soluções de questões reais da comunidade, empresas, associações comunitárias e setor público próximos a ECIT (PARAÍBA, 2018b).

Para isso, o curso de formação possibilitava a estudantes e professores a identificação de problemas reais e suas possíveis soluções, que deveriam ser de baixo custo, fácil aplicabilidade e com grande impacto social. Os temas giravam entorno da fundamentação da proposta de inovação social e científica, tanto na teoria quanto na prática; pedagogia de projetos, identificação de problemas e projeção de possíveis soluções, elaboração de tecnologias sociais e utilização de instrumentos de *e-learning* (PARAÍBA, 2018b).

Por fim, o terceiro eixo (método de resolução de problemas) consistia em desenvolver no professor o método de resolução de problemas para que esse pudesse desenvolver em seus alunos, ajudando-os a lidar com as demandas identificadas pelas empresas na visita técnica. Esse estudante precisa ser capaz de solucionar problemas de diversas naturezas, lidar com desafios pessoais, ser autônomo, comunicativo, pensar estrategicamente, ter uma visão sistêmica, ser flexível, capaz de analisar dados, ter raciocínio lógico, ser resiliente, capaz de liderar, além de saber propor soluções e elaborar textos, etc. Essa metodologia foi escolhida por ser pouco utilizada na formação inicial e/ou continuada desses docentes e as seguintes foram escolhidas: Kanban, Canvas e Desing Thinking (PARAÍBA, 2018b).

Paraíba (2018b) destaca que a terceira ação dentro da formação - carga horária - visava sondar junto aos formadores dos cursos qual seria o tempo mínimo necessário para cada um dos eixos, visando construir as matrizes para que os resultados esperados pudessem ser alcançados em 2018. Tendo em vista esse aspecto, definiu-se que seriam ofertadas 156 horas de formação, das quais 120 horas eram presenciais e 36 horas na modalidade ensino a distância (EaD).

Os momentos formativos eram divididos em três encontros de 40 horas. Destas, 16 horas eram voltadas ao planejamento em torno de competências e habilidades, 16 horas para a inovação social e científica e 8 horas para o método de resolução de problemas. Entre os encontros, os participantes tinham o suporte de assessoria de formadores para que possíveis dúvidas fossem sanadas durante a realização de suas atividades junto à escola (PARAÍBA, 2018b).

Muitas propostas neoliberais giram em torno de ideias como “aprender a aprender” e de “educação profissionalizante”. Para isso, o currículo precisa girar em torno de competências, reduzindo os números de disciplinas e de conteúdos “excessivos” e “desnecessários”, focando na prática, na interação com a realidade e com o setor privado, que é visto como o grande conhecedor das direções corretas. É necessário ter contato com as tecnologias, propor soluções rápidas, eficazes e de baixo custo, buscar sempre mais e mais conhecimentos, ser flexível, adaptável e ser capaz de estabelecer metas e de cumpri-las adequadamente (ALVES; OLIVEIRA, 2020; APPLE, 2003; LAVAL, 2019).

Paraíba (2018b) destaca que a construção de um currículo articulado para os cursos técnicos vinculados a Secretaria de Educação da Paraíba, com o desenvolvimento de competências e habilidades começou a ser pensado, entendendo que este é alterado pelas realidades plurais dos jovens e da própria escola. A Figura 7 retrata os diferentes fatores que são postos como modificadores do currículo.

Figura 7 - Instâncias que afetam a construção do currículo

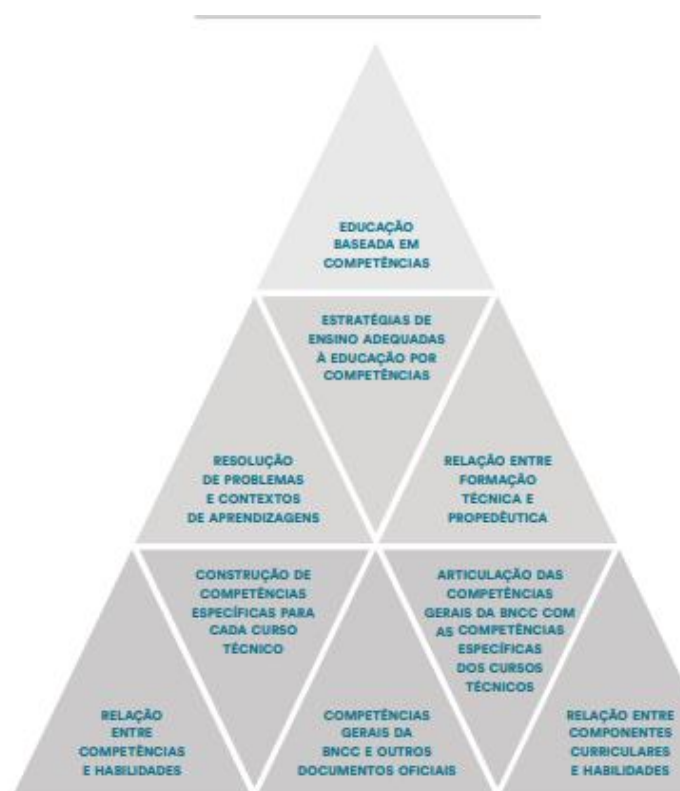


Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 18).

Trabalhar por competências, de acordo com Paraíba (2018b), significa trabalhar a partir de situações-problema, ou seja, propor tarefas com alto nível de complexidade e desafiadoras que faça, com que os estudantes mobilizem seus conhecimentos, completando-os ao buscar soluções possíveis de serem executadas diante do desafio proposto. Para isso, deve-se considerar a ativa participação dos estudantes, a relação e troca de experiências contínua entre alunos e professores, atividades abertas que tragam novas possibilidades e diferentes abordagens e estratégias de soluções, direcionando a diferentes resultados e situações capazes de conectar o contexto local (cidade, bairro) com a vida dos estudantes.

Essa ideia leva para novos direcionamentos, trazendo novos significados aos conhecimentos, anunciando um currículo que requer as diferentes disciplinas, de áreas diferentes. Os conteúdos agora são selecionados mediante a contribuição oferecida ao desenvolvimento de competências e habilidades específicas, deixando de lado a ideia disciplinar dos conteúdos e apresentando-os de modo integrado, articulando os conteúdos com os conceitos estruturantes e com a metodologia, visando a aprendizagem. Essa nova forma de organização insere a educação as reais necessidades dos alunos, tanto para vida quanto para o mundo do trabalho, o que acarreta mudanças na metodologia e na ação dos professores, como vemos na Figura 8.

Figura 8 - Temas articuladores dos currículos dos cursos técnicos das ECITs Paraibanas



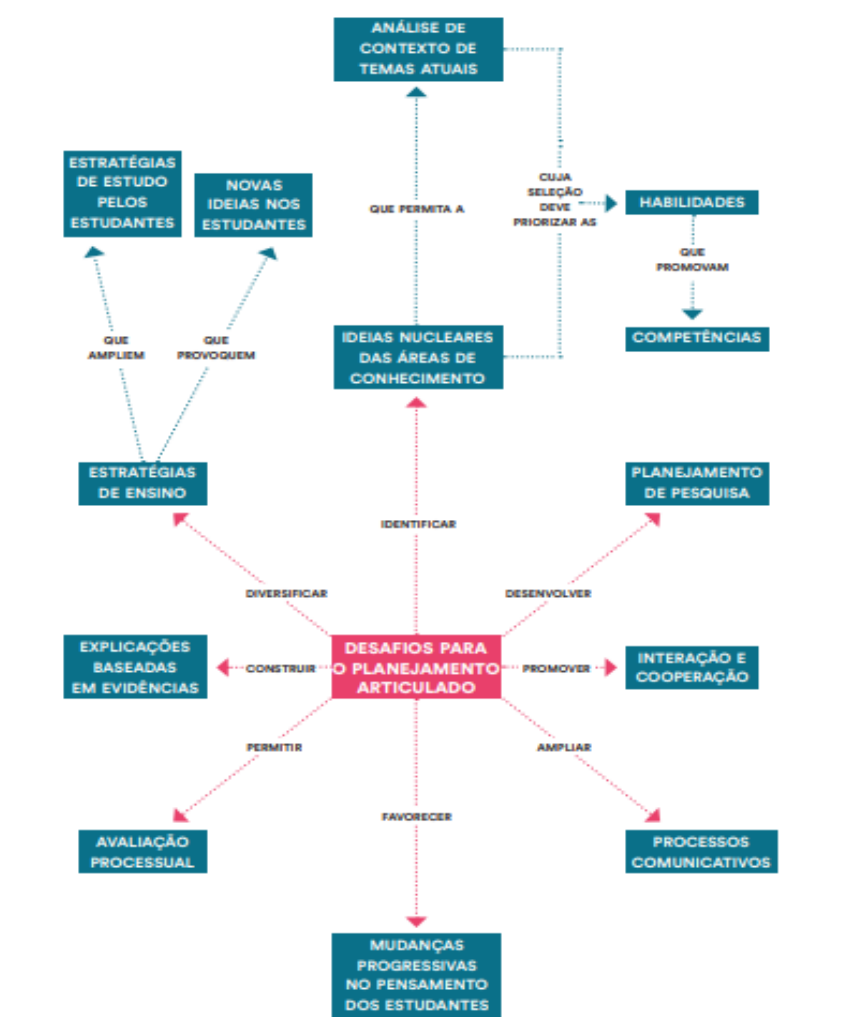
Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 19).

De acordo com Paraíba (2018b), o início do processo foi desafiador, pois os profissionais envolvidos na elaboração desse currículo precisavam entender a ideia de competências aplicada à formação dos estudantes e que mudanças deveriam ser realizadas na estrutura dos cursos, salas de aula, instituições de ensino e dentro da própria Secretaria de Educação. Os cursos técnicos começaram a ser planejados, e pensou-se em que profissional cada curso pretendia formar em termos de competências. Sequencialmente, essas características foram comparadas com as competências gerais trazidas dentro da BNCC aprovada em 2018,

elaborando assim um conjunto de competências que refletia o perfil que os egressos de cada curso deveriam ter.

Na etapa final, a equipe de elaboração curricular analisou uma forma de fragmentar cada uma das competências propostas para os cursos em habilidades que conciliassem temas e conceitos com estratégias voltadas a aprendizagem. Cada habilidade foi então analisada, relacionando com a inserção de diferentes componentes curriculares, resultando assim em uma matriz para cada curso mediante competências articuladas a diferentes habilidades em cada componente curricular (tanto de formação básica quanto técnica), consolidando esse processo de formação estudantil ao longo dos três anos do Ensino Médio. Para que esse currículo articulado fosse proposto, foi necessário realizar um planejamento didático, com diferentes dimensões para que essa articulação fosse efetiva, sendo necessário considerar vários aspectos, como mostra a Figura 9 (PARAÍBA, 2018b).

Figura 9 - Desafios do planejamento didático



Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 20).

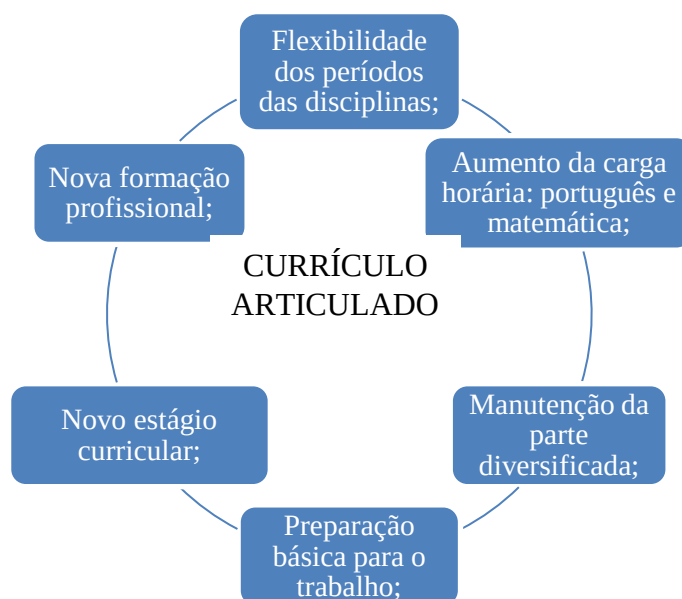
As ferramentas de avaliação precisaram ser modificadas e/ou ampliadas, relacionando a avaliação com as metas/expectativas estabelecidas (chamada de avaliação reguladora), propondo situações de análise com o objetivo de situá-los em relação às metas, tanto para o docente quanto para o discente, utilizando o feedback para que ajustes sejam realizados. Dentre as formas de avaliações propostas podemos destacar o portfólio, a autoavaliação, o seminário, a coavaliação, etc., enxergando a avaliação como uma etapa de colaboração dentro do processo de ensino-aprendizagem, fazendo parte da formação (PARAÍBA, 2018b).

As avaliações são uma ferramenta de controle do trabalho docente e de verificação se o *modus operandi* da escola está seguindo pelo caminho indicado e se as metas estabelecidas estão sendo atingidas, como podemos ver claramente dentro da proposta curricular das ECITs. Laval (2019, p. 197) enfatiza que as mudanças nas avaliações são fundamentais, tendo em vista a:

(...) necessidade de uma “cultura da avaliação” na escola ou a aplicação do cálculo econômico e das problemáticas contábeis na esfera da educação. A eficiência gerencial foi promovida a norma suprema, a ponto de se acreditar que a própria ação pedagógica pode ser avaliada como uma produção de “valor agregado”. Um verdadeiro culto à eficiência e ao bom desempenho levou à identificação e ao ajuste de “boas práticas” inovadoras, que serão transferidas e estendidas a todas as unidades de ensino. O novo discurso de modernização vê tudo pelo prisma da técnica. As dimensões políticas que implicam conflitos de interesses, de valores e de ideais são eliminadas. A escola é chamada a ser “competitiva”.

Paraíba (2018b) destaca ainda os aspectos inovadores presentes no currículo articulado, como podemos ver na Figura 10.

Figura 10 - Inovações do currículo articulado



Fonte: Elaboração dos autores, com base em PARAÍBA (2018b).

Segundo Paraíba (2018b), a flexibilização das disciplinas de forma anual e semestral consiste em manter os componentes pertencentes ao currículo básico continuam com duração anual, enquanto os componentes voltados a formação profissional tornam-se semestrais. Essa forma de organização traz importantes vantagens, como: a) possibilitar maior interdisciplinaridade entre a formação básica e a formação profissional, podendo a cada semestre ter uma maior integração de ambas; b) tornar as disciplinas profissionais mais densas, com duas aulas semanais a cada semestre, facilitando a aquisição das competências profissionais; c) disciplinas com maiores cargas horárias semanal, possibilitando maior aprendizado em oficinas e laboratórios, já que esses espaços exigem um maior tempo para preparação e ajustes de equipamentos e experimentos; d) disciplinas de formação profissional semestrais diminuem a quantia de disciplinas por professor de forma simultânea, ajudando-o em um melhor planejamento de aulas e atividades. As disciplinas básicas também foram mantidas no formato anual por sua relação com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e com outros aspectos mais gerais, como livros didáticos e conteúdos que tradicionalmente são organizados anualmente.

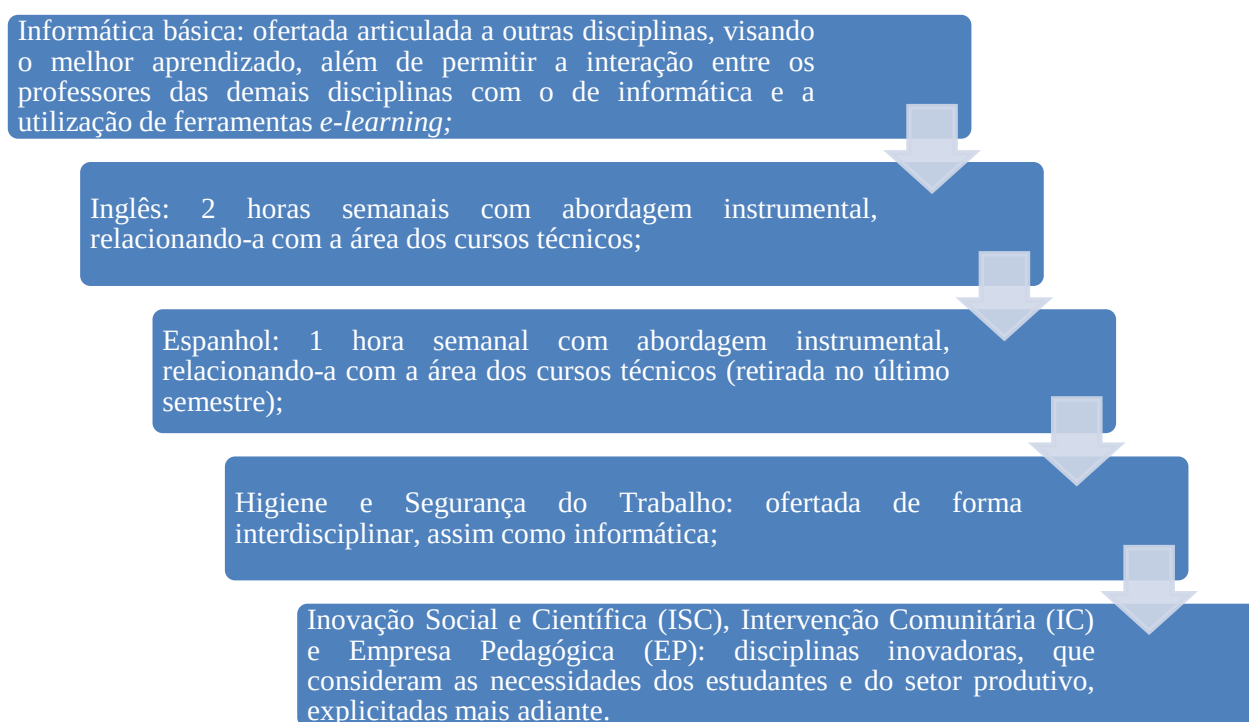
Em relação ao aumento da carga horária para as disciplinas essa modificação foi realizada, segundo Paraíba (2018b), como forma de combater uma deficiência muito recorrente dos estudantes nessas disciplinas ao ingressarem no Ensino Médio (5 horas semanais para o 1º ano, 4 horas semanais para o 2º ano e 3 horas semanais para o 3º ano). O terceiro ano conta com apenas 3 horas semanais devido o limite de carga horária semanal (45 horas aula semanais ou 9 horas aula diárias), tendo em vista a presença do estágio no último semestre. Ainda assim, a nova carga horária dessas duas disciplinas supera a de cursos semelhantes e entende-se que é necessário a uma formação técnica articulada e integrada um maior conhecimento e domínio da Matemática e da Língua Portuguesa.

Segundo Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) que essa nova forma de organização, adequada a BNCC, interfere nas disciplinas, causando apagamento e precarização de disciplinas e de seus conhecimentos específicos. As disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática se sobressaem não por ser uma deficiência dos estudantes, mas por serem o eixo central de avaliações de larga escala como o PISA e SAEB.

A formação voltada ao mercado de trabalho é a parte de maior destaque dentro da ECIT, tanto que necessitou de uma organização curricular mais eficaz. Essa ênfase toda mostra que esse eixo formativo acaba determinando e modificando todo o currículo das escolas cidadãs técnicas, que busca eficácia e bons resultados, a fim de justificar sua criação e expansão (LEITE, 2018; RODRIGUES, 2019).

Quanto a parte diversificada, os componentes curriculares dispostos na Escola da Escolha (metodologia utilizada) permaneceram, sofrendo diminuição de uma aula semanal no segundo semestre do último ano (3º ano) os componentes de Orientação para o Estudo, Avaliação Semanal e uma das eletivas para que o Estágio pudesse ser inserido. Em relação à preparação básica para o trabalho, novas disciplinas, estratégias e metodologias foram inseridas já que esta passa a ter um papel fundamentalmente importante. Algumas das disciplinas podem ser destacadas, como visto na Figura 11 (PARAÍBA, 2018b).

Figura 11 - Alguns dos componentes da Preparação Básica para o Trabalho na ECIT



Fonte: Elaboração dos autores, com base em PARAÍBA (2018b).

O Estágio Curricular e o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) são importantes componentes para uma formação profissional completa. Dentro do currículo das ECITs o estudante pode optar por um desses componentes, com carga horária específica de 20 horas semanais no último semestre do último ano. Ter essa disponibilidade de horário é um fator importante para que parcerias com instituições e/ou empresas onde o estágio possa ser realizado se firmem. A demanda das empresas, em geral, é que o estagiário esteja presente diariamente em pelo menos um turno, totalizando 20 horas semanais, o que justificou a proposta curricular das ECITs considerando essa recorrente prática no mercado de trabalho. Outra possibilidade de estágio é dentro da Empresa Pedagógica da escola. Segundo o documento de articulação

curricular, o estágio trará maior flexibilidade de escolha e oportunidades de vivenciar atividades práticas (PARAÍBA, 2018b).

Segundo Dardot e Laval (2016, p. 144) “Todo indivíduo tem algo de empreendedorístico dentro dele, e é característica da economia de mercado liberar e estimular esse “empreendedorismo” humano”. Logo, podemos entender que a ECIT visa justamente esse florescer empreendedor dentro de seus estudantes, ensinando-os desde “cedo” o que fazer e caminho seguir mediante um foco exacerbado nessa parte do currículo.

Quanto a nova formação profissional, Paraíba (2018b) destaca a concentração das disciplinas, com carga horária maior, e um itinerário formativo otimizado, já que as disciplinas da área técnica são organizadas semestralmente. Novas disciplinas foram pensadas durante os momentos de formação do projeto piloto, considerando as atuais demandas do mundo do trabalho e considerando as competências da educação profissional para além dos conhecimentos puramente técnicos, articulando com aspectos de liderança, sociais, trabalho em grupo e empreendedorismo. Além disso, esse novo modo de organização possibilita maiores articulações dentro do currículo com as disciplinas novas e as já existentes.

De forma clara, o documento traz a importância que as disciplinas profissionais apresentam dentro do documento norteador, sendo necessárias para estas uma carga horária maior para que as competências profissionais necessárias possam ser adquiridas. Fica claro também que as disciplinas básicas se mantêm anualmente devido o ENEM, ou seja, estão diretamente relacionadas a uma avaliação de larga escala, assim como as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática que tiveram suas cargas horárias ampliadas e são as utilizadas em avaliações como o PISA. Movimento muito semelhante pode ser visto na Reforma do Ensino Médio e BNCC.

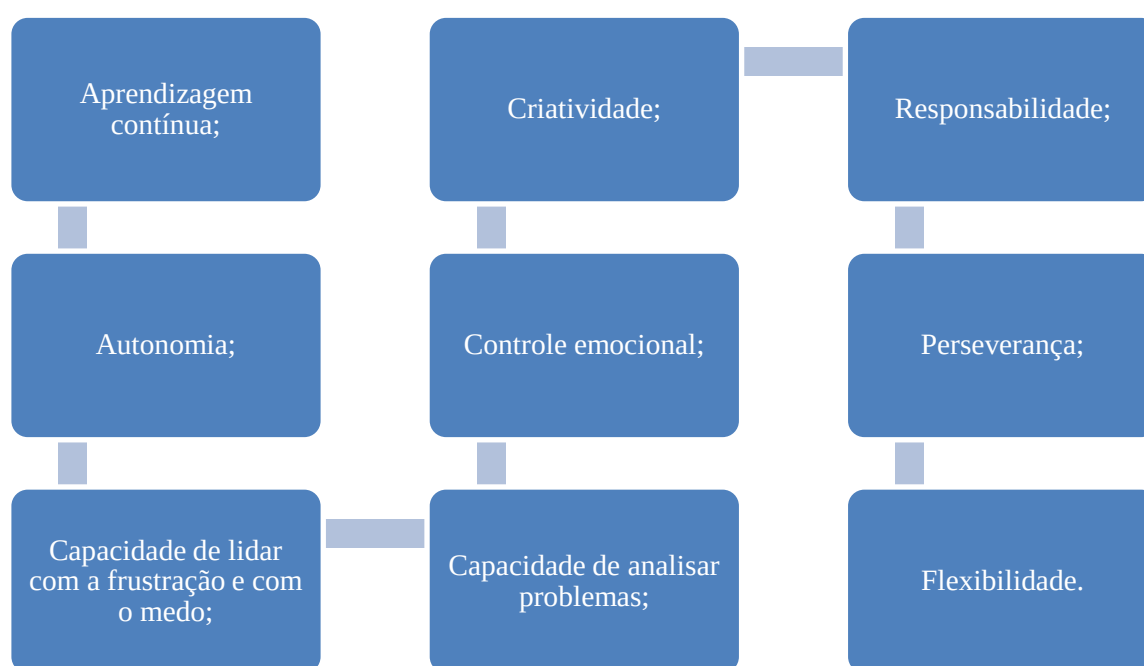
Segundo Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018, p. 52):

(...) a análise dos seus movimentos nos permite constatar com facilidade como seus relatórios e pressões são direcionados a reconduzir os sistemas educacionais a modelos de acordo com as filosofias neoliberais. Dessa forma, seus objetivos são de convencer as classes dirigentes e uma grande parte dos cidadãos de que as instituições escolares devem ter como principal e, aliás, única meta formar e conscientizar o corpo discente para competir por postos de trabalho no atual mercado capitalista. Esse objetivo se expressa, principalmente, pela reorientação dos conteúdos e tarefas escolares, marcadas pela redução dos conteúdos referentes à ciências sociais, humanidades e artes e pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor no encontro de um posto de trabalho.

Em relação aos Projetos Empreendedores esses tiveram suas metodologias voltadas a oferta de atividades práticas a fim de proporcionar diferentes possibilidades de caminhos e escolhas para seu projeto de vida. Quanto mais os estudantes exploram, intervêm na realidade e experimentam novas situações através de ações reais e concretas, mais ampliam a capacidade

de compreensão acerca do mercado de trabalho e dos problemas sociais que se relacionam. As visitas que foram feitas junto as empresas e o seminário com a participação do setor produtivo trouxeram clareza a uma série de habilidades necessárias ao estudante para que possa ter um bom desempenho tanto na vida social quanto profissional, estando algumas destas dispostas na Figura 12 (PARAÍBA, 2018b).

Figura 12 - Competências e habilidades gerais para o mundo do trabalho



Fonte: Elaboração dos autores, com base em PARAÍBA (2018b).

Porém, Alves e Oliveira (2020, p. 32) exprimem que:

A atuação do campo econômico no setor educacional e as influências dos organismos internacionais indicam o metamorfoseamento de seu significado para um campo mais utilitarista e pragmático. Aos jovens é atribuído o peso do sucesso frente a um sistema produtivo altamente excludente e desigual. Assim, o projeto de vida torna-se uma forma de materializar um processo educativo que fomenta a perspectiva individualista, de protagonismo individual, empreendedorista. Uma perspectiva ilusionista que não encontra possibilidade de materialização e culpabiliza os jovens por seu fracasso.

Em outras palavras, essas competências e habilidades para o mundo do trabalho retira as subjetividades dos alunos e os deixa reféns de uma formação vazia de significados, que se volta apenas para a eficiência. Quando essa não é atingida, a culpa é lançada sobre o próprio sujeito, que ao invés de vítima torna-se réu de um processo formativo hegemônico.

Oliveira e Silva (2021) destacam a importância do Ensino Médio para a formação juvenil, sobretudo em relação as experiências, descobertas, as escolhas e decisões que fará/tomará. Resumi-lo a uma construção de projeto de vida e/ou a aquisição e acúmulo de

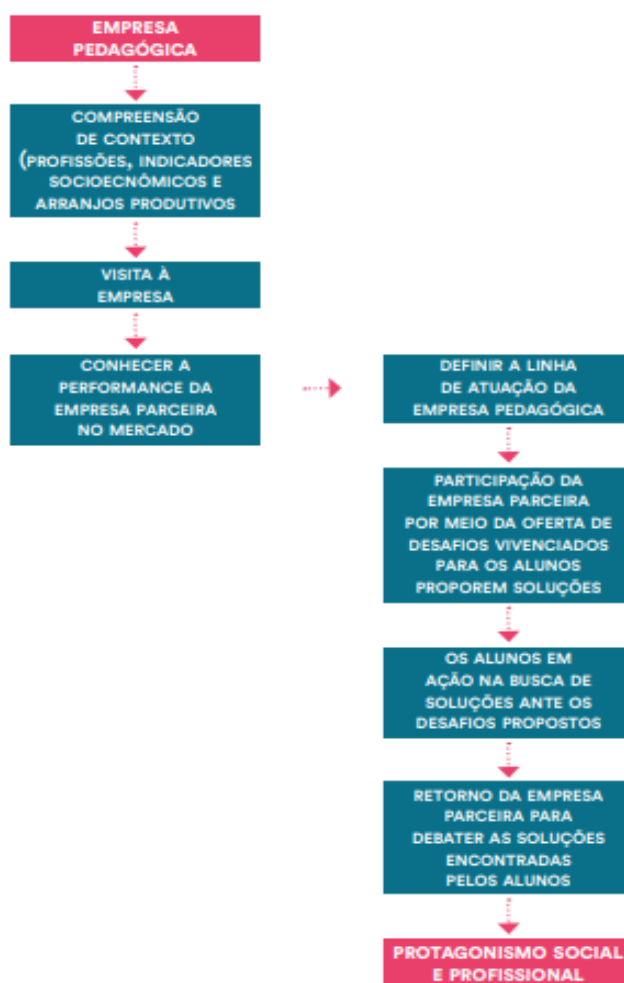
competências e habilidades no intuito de torná-los eficazes é cercear um direito de formação fundamental a esses sujeitos.

Paraíba (2018b) afirma que a equipe elaborou Projetos Empreendedores para que possibilitassem aos participantes da formação, estudantes e equipe escolar a criação de atividades para cada uma das etapas da sequência didática, elaborando também fichas de registro para planejamento e de reflexão sobre a prática. Os três Projetos Empreendedores (Empresa Pedagógica, Intervenção Comunitária e Inovação Social e Científica) devem ser trabalhados de forma integrada e interdisciplinar, sendo necessário aos professores do currículo básico e da base técnica o planejamento de atividades conjuntas, assim como o acompanhamento do aprendizado dos alunos. Visando a elaboração de métodos propícios a obtenção de habilidades vistas como fundamentais ao mercado de trabalho, os Projetos Empreendedores se organizaram da seguinte maneira:

a) Empresa Pedagógica

Paraíba (2018b) expressa que trata-se de uma empresa fictícia elaborada por alunos e docentes, mediante a parceria com uma empresa real, visando a aquisição de competências e habilidades gerais para que os estudantes se desenvolvam no mercado de trabalho. Essa Empresa Pedagógica possibilitará a aplicabilidade dos conteúdos cursados tanto na área básica quanto técnica; conhecimento dos setores econômicos e sociais, tipos de trabalho, empreendedorismo e cooperação relacionados ao curso técnico; compreensão sobre quais profissões estão relacionadas ao curso técnico escolhido e quais são as possibilidades de formas de atuação na região; criação e/ou alteração de produtos, processos e serviços juntos a empresa parceira; incentivo ao protagonismo dos jovens através da resolução de problemas e intervenções na prática, vinculadas ao objetivo da empresa parceira; compreensão, por parte dos estudantes, da cadeia produtiva empresarial, seus cargos, papéis, relações entre áreas, interpessoais, liderança, ética visando a aquisição de competências para o mercado de trabalho.

É interessante para essa parceria entre Estado e setor privado - sobretudo para esse último - que a empresa parceira atue na área do curso técnico ofertado pela escola, mas no caso de inviabilidade não será um fator de impedimento, tendo em vista que o objetivo é desenvolver habilidades gerais para o mercado de trabalho, independente da área de atuação. As etapas para desenvolvimento desse Projeto Empreendedor podem ser vistas na Figura 13 (PARAÍBA, 2018).

Figura 13 - Etapas da Sequência Didática das Empresas Pedagógicas

Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 31).

Tratando especificamente a visita à empresa, Paraíba (2018b) destaca que nessa etapa do processo os estudantes, juntamente com o professor, irão visitar a empresa portando um questionário de observação e de entrevistas elaboradas por eles próprios. O objetivo da aplicação do questionário é que os alunos compreendam a cadeia produtiva da empresa, partindo desde a matéria-prima utilizada até a fase final de comercialização do produto, e as redes e transações que se estabelecem de forma interna e externa visando o sucesso da empresa.

Quanto a etapa dos desafios propostos pela empresa parceira, consiste em duas ações: uma conversa com um dos profissionais a fim de que este compartilhe sua trajetória e relatos de vida (ações como essa acabam por contribuir para que os estudantes compreendam que é possível alcançar sonhos e projetos). O segundo momento consiste em um desafio enfrentado por esse profissional dentro de sua área de atuação e função. Esse profissional lança aos

estudantes e professor e determina um tempo para que este seja solucionado, agendando o próximo encontro (PARAÍBA, 2018b).

Após essa resolução, Paraíba (2018b) destaca que o encontro com o profissional precisa ser retomado, sendo os estudantes os protagonistas desse momento. Eles deverão preparar uma apresentação em PowerPoint contando como resolveram o problema sugerido e que alternativas trazem para o desafio lançado. Finalizadas as apresentações, ocorrerá um debate entre eles e o profissional que lançou a proposta.

Ao final desse momento junto a Empresa Parceira, o professor precisará anunciar as habilidades, dentre as habilidades gerais, que foram desenvolvidas em cada uma das etapas da sequência didática. Em cada uma das etapas e atividades o docente precisa preencher as fichas de planejamento e reflexão sobre a prática, refletindo ao final com os estudantes sobre as habilidades e aprendizagens que foram adquiridas por estes. A sequência didática não foi inteiramente desenvolvida dentro do período de formação, mas as ações desenvolvidas durante esses momentos tiveram grande adesão por parte dos discentes, quando foram postas em prática (PARAÍBA, 2018b).

Ao propor uma disciplina como essa, o Governo do Estado visa fazer não só que os estudantes das ECITs vivenciem a realidade empresarial ou adquira as habilidades necessárias, mas faz do processo educacional um “reprodutor” de pessoas alinhadas ao setor privado e que, de forma gratuita, solucionam problemas de forma rápida e eficaz. É uma mão de obra não remunerada, disfarçada de formação e que tem uma mentalidade que se volta as soluções rápidas e baratas, tudo isso visando uma maior eficácia e, conseqüentemente, um maior lucro.

Laval (2019, p. 219-220) destaca justamente essa necessidade, ideia que não se resume as ECITs paraibanas, mas que é um movimento mundial:

A OCDE deu o tom ao sublinhar que, se uma das condições da competitividade e do emprego era a flexibilidade do mercado em todos os domínios, ela deveria vir acompanhada de uma mudança de mentalidade, com a qual a escola deveria contribuir. Dessa forma, a organização internacional fez do incentivo ao espírito de empresa um dos principais objetivos das políticas educacionais. Esse “empreendedorismo” está fundamentalmente ligado à inovação. E esta, por sua vez, só será valorizada se significar “abertura”, “parceria” e “contato com a empresa”. A inovação não é ou não é mais vista, portanto, como resultado de intenções transgressoras das bases mobilizadas, das iniciativas pessoais, das necessidades íntimas ou dos ideais políticos: ela é uma “obrigação candente”, uma política em si, uma norma institucional que deve passar por medidas uniformizadas e se parece cada vez mais com uma “reforma vinda de cima”.

b) Intervenção Comunitária

Esse projeto tem por finalidade uma mudança na comunidade no intuito de promover bem-estar à população através da aplicabilidade das competências presentes na BNCC e

no currículo do curso técnico. A Intervenção Comunitária pode ser realizada em parceria com a empresa parceira, com o Governo do Estado, com a Prefeitura ou apenas envolvendo a escola, podendo vincular-se ou não as intervenções do curso técnico, já que desenvolve habilidades gerais para o trabalho e vida em sociedade, como mostra a Figura 14.

Figura 14 - Etapas da Sequência Didática da Intervenção Comunitária



Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 37).

Paraíba (2018b) aponta que o docente conjuntamente com os discentes deve organizar um instrumento de coleta de dados, questionando aspectos gerais como estoque de equipamentos culturais, sociais e esportivos que a comunidade tem disponível. Mais uma vez os estudantes devem ser os protagonistas desse processo e o foco das perguntas deverá ser o mapeamento dos equipamentos e serviços existentes/disponíveis, o quão satisfeitos estão os moradores em relação a eles e a construção do perfil socioeconômico da comunidade. Esses dados serão fundamentais para a definição do problema a ser solucionado, lembrando que a solução deve ser possível de ser executada pelos estudantes.

Após ser selecionado o problema, o Projeto de Intervenção Comunitária será elaborado de forma coletiva, discutindo especificamente: o problema a ser enfrentado, suas causas e o que ele acarreta junto à comunidade; qual objetivo se deseja alcançar e em que intervalo de tempo; o público-alvo que participará e que será beneficiado pelas atuações do projeto; as ações, os produtos e os resultados esperados; o cronograma, os responsáveis e as atividades a serem desenvolvidas; e o orçamento necessário para a execução. A prática seguirá considerando todo o planejamento realizado e assim como na Empresa Pedagógica,

ao final o professor deverá descrever as habilidades desenvolvidas pelos estudantes (PARAÍBA, 2018b).

Laval (2019, p. 236) destaca que:

A nova gestão é, nesse sentido, parte integrante da retração do político, pois tenta transferir para entidades locais mais ou menos autônomas – e, em última instância, para indivíduos impelidos a “inovar” – tarefas que antes eram do Estado. Portanto, este último conta com os inovadores da base e com os empreendedores dinâmicos para encontrar soluções inéditas para os males sociais e psicológicos das sociedades de mercado, mesmo que tenha de oferecer um “serviço pós-venda” aos abandonados à própria sorte. “A escola é seu próprio recurso” é um mantra que se repete para dizer que cada estabelecimento escolar deve se virar caso a caso, mesmo que os problemas que ele enfrenta sejam consequência de um estado social geral e, muitas vezes, das lógicas de mercado que pesam diretamente sobre ele.

Vemos que a dinâmica dessa disciplina não é uma maior interação com a sociedade, mas justamente essa transferência de responsabilidades que antes eram do Estado e agora se voltam aos estudantes que, mais uma vez, devem procurar soluções eficazes e de baixo custo. É uma das formas que as políticas neoliberais encontram para responsabilização dos sujeitos e diminuição das ações e responsabilidades do setor público, que agora passam a ser supervisores das soluções propostas e não mais o “solucionador” dos problemas.

c) Inovação Social e Científica

Nesse caso, trata-se da participação dos estudantes de forma prática em oficinas, mediada pelos docentes, tendo como tema gerador o desenvolvimento de tecnologias sociais em áreas como Matemática, Engenharia, Ciências e Tecnologia, relacionadas ao curso técnico escolhido. Essas soluções podem ser aplicadas em locais reais, como comunidades, empresas privadas e órgão públicos em volta da comunidade. Materiais disponíveis nas ECITs paraibanas, como laboratórios, impressoras 3D e *kits* de aparelhos de medição (PARAÍBA, 2018b).

É importante enfatizar que o uso das tecnologias também se volta as demandas de mercado para saber utilizar as tecnologias, tendo em vista que essas são primordiais a expansão neoliberal e a concentração de lucro, sobretudo ao considerarmos sua maciça presença no cotidiano das pessoas e a possibilidade que oferecem para trocas de informação de modo rápido e eficaz.

(...) cinco competências fundamentais são esperadas dos futuros assalariados: gestão de recursos, trabalho em equipe, aquisição e utilização de informação, compreensão de relações complexas e uso de tecnologias diversas. Nesse texto como em outros, a principal missão da escola é dotar os futuros trabalhadores de aptidões que possam ser transportadas para contextos profissionais variáveis: “ler, escrever e contar” são competências indispensáveis para a transmissão de mensagens. “Refletir” é uma competência importante apenas para “resolver problemas” e ter condições de aprender a aprender. As qualidades morais devem possibilitar a integração ao grupo. Trata-se

de inculcar um “espírito de empresa” que um relatório da OCDE define como aquisição de “certas disposições, aptidões e competências do indivíduo: criatividade, iniciativa, aptidão para a resolução de problemas, flexibilidade, capacidade de adaptação, exercício da responsabilidade, aptidão a aprender e se reciclar” (LAVAL, 2019, P. 80-81)

A sequência didática proposta para esse projeto encontra-se na Figura 15 e vale enfatizar que as etapas desse projeto se assemelham ao da Empresa Pedagógica e ao da Intervenção Comunitária.

Figura 15 - Etapas da Sequência Didática da Inovação Social e Científica



Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 42).

Nos projetos empreendedores vemos muito enfatizado que o aluno deve ser o protagonista, propondo soluções a problemas reais, lançando sobre eles uma responsabilidade muito grande, apresentando o protagonismo juvenil de uma forma utilitarista e economicista. Dizer aos jovens que ter uma formação baseada em competências, no projeto de vida e no

protagonismo resolverá questões como o desemprego é uma promessa artilosa e enganosa (ALVES; OLIVEIRA, 2020).

Laval (2019, p. 236) alerta para o grande perigo dessa ideia:

De um só golpe, foram eliminadas tanto a dimensão sócio-histórica da evolução escolar como a da ação política geral, capaz de oferecer respostas adequadas. A nova gestão é, nesse sentido, parte integrante da retração do político, pois tenta transferir para entidades locais mais ou menos autônomas – e, em última instância, para indivíduos impelidos a “inovar” – tarefas que antes eram do Estado. Portanto, este último conta com os inovadores da base e com os empreendedores dinâmicos para encontrar soluções inéditas para os males sociais e psicológicos das sociedades de mercado, mesmo que tenha de oferecer um “serviço pós-venda” aos abandonados à própria sorte. “A escola é seu próprio recurso” é um mantra que se repete para dizer que cada estabelecimento escolar deve se virar caso a caso, mesmo que os problemas que ele enfrenta sejam consequência de um estado social geral e, muitas vezes, das lógicas de mercado que pesam diretamente sobre ele.

Como falado anteriormente, os docentes devem preencher as fichas de planejamento e de reflexão sobre a prática. Ambas encontram-se abaixo, nas Figuras 16 e 17, respectivamente.

Figura 16 - Modelo de ficha de planejamento

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA ATIVIDADE / AULA	O QUE FAZER	COMO FAZER – PLANEJAMENTO DA AULA	MATERIAIS PEDAGÓGICOS QUE SERÃO UTILIZADOS

Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 46).

Figura 17 - Modelo de ficha de reflexão sobre a prática

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM PARA ATIVIDADE/ AULA	IMPRESSÃO E DESENVOLVIMENTO DE COMO ACONTECEU	REFLEXÃO: PONTOS DE DESTAQUES E DIFICULDADES – ALUNOS E PROFESSORES	RELAÇÃO DA ATIVIDADE COM AS COMPETÊNCIAS PARA PROTAGONISMO PROFISSIONAL

Fonte: PARAÍBA (2018b, p. 46).

Como já era esperado, considerando o histórico do ICE, existe uma intensa influência do setor privado dentro das ECITs paraibanas. Apesar do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação não atuar diretamente junto as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, vemos que muitos de seus parceiros, a exemplo do antigo Itaú BBA e Instituto Sonho Grande, em atuado por meio

de investimentos, parcerias e formações de forma muito intensa dentro dessas instituições de ensino, inserindo seus interesses e inserindo outros parceiros (sobretudo empresas privadas) para auxiliarem no alinhamento do currículo paraibano.

Percebemos que a mesma justificativa é utilizada: melhoria na educação. Segundo Ball (2014) essas organizações visam trazer soluções para o “fracasso” do Estado, exercendo poder e tornando seus discursos legítimos e com credibilidade mediante redes e comunidades de políticas que são estabelecidas e que modificam as atividades do Estado aos seus interesses. As relações sociais são convertidas em cálculos mercadológicos e a educação passa a ser mercantilizada, trazendo ideias como remuneração por desempenho, economia de valor por estudante, flexibilização e substituição do trabalho, além de produzir estudantes e professores produtivos, dóceis, responsáveis e empreendedores, características fundamentais para o mercado de trabalho atual.

5 ESCOLA CIDADÃ INTEGRAL TÉCNICA: vozes, sujeitos e realidades

Esse capítulo apresenta o contexto da prática dentro da ECIT *lócus* da pesquisa, demonstrando como os sujeitos de pesquisa interpretam, modificam e/ou são modificados pela política dentro de sua prática. Para isso, utilizaremos as dimensões contextuais da atuação da política - contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos - a fim de que seja possível compreender como a política de educação integral e de tempo integral é atuada dentro da ECIT (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

As entrevistas foram realizadas entre os meses de junho e julho de 2021, em ambiente virtual, com dias e horários disponibilizados pelos entrevistados que responderam a todas as questões elaboradas. Como enfatizado anteriormente, nenhum será identificado e por isso traremos algumas das respostas - a exemplo de formação e área de atuação - de modo mais geral, nos referindo por níveis e áreas, respectivamente.

5.1 Contextos situados e contextos materiais

A escola localiza-se na zona urbana de uma área central do Brejo Paraibano, sendo muito conhecida na região e cumprindo as funções escolares há muitas décadas, formando em nível fundamental e médio seus estudantes. Por ser uma das poucas escolas da cidade e a única Cidadã Integral do local, recebe estudantes com realidades diversas, desde aqueles que apresentam uma boa organização familiar, financeira e estrutural (como acesso à internet) até os que apresentam as necessidades mais básicas como alimentação. Questionado sobre como caracterizava socialmente os estudantes da instituição em que trabalha, o Sujeito Gestor (SG) respondeu:

Quando ela era regular nós tínhamos mais problemas. Graças a Deus nunca tivemos problemas com entorpecentes na escola. Nós ouvíamos dizer que tal aluno era envolvido com isso e aquilo, mas na escola nunca presenciamos esse fato. Hoje temos um quantitativo menor. Nós temos alunos com problemas, mas são problemas que no dia a dia de qualquer forma a gente não pode se envolver. A gente tem uma das demandas da ECIT chamada tutoria, que é uma maneira que o professor tem de ajudar o aluno, mas essa ajuda é voltada para o pedagógico. Mas de qualquer forma o aluno é ouvido na tutoria e nesse ouvir eles nos trazem muitas informações que a gente acaba percebendo que o desenvolvimento escolar do aluno é interrompido ou frustrado por tal situação. Então qual é a orientação que nós temos? É não nos envolver de tal forma, mas chega um momento que a gente não se envolve, mas precisa socorrer. Nós já tivemos problemas de alunos com mãe alcoólatra, no nosso primeiro ano nós nos deparamos com uma aluna chorando muito no banheiro e ao conversarmos com ela nós descobrimos que na escola ela tinha as 3 refeições, mas deixava os 2 irmãos e a mãe em casa com fome. Então são situações que a gente se envolve de alguma forma, tenta resolver enquanto comunidade escolar e que nos deixa muito abalados. É algo que a gente precisa controlar, colocar a cabeça no lugar e ver de que forma a gente pode ajudar, mas a gente encontra realmente situações que nos constroem. E agora no tempo de pandemia principalmente. O Governo do Estado lançou as cestas básicas que são entregues por aluno matriculado bimestralmente. Ou seja, são 4 por aluno ao

longo do ano. Esse ano já fizemos a segunda entrega e como os alunos estão em atividades impressas ou remotos priorizamos para que a gente faça essas entregas juntas, com maior eficiência. A gente busca ver se esses alunos estão fazendo as atividades e participando de alguma forma das aulas. Tenho relatos de mães que ligam para mim procurando saber o dia dessa entrega porque realmente não tem nada em casa. A maioria dos pais estão desempregados, outros estão com o comércio muito parado, a verba diminuiu, então muitos dependem dessas cestas básicas. A gente vê que muitas estão com dificuldades de manter as crianças em casa porque chega uma época que a gente sabe que elas precisam de mais alimentos e percebemos a importância que estão dando à merenda escolar (...) No momento da pandemia nós tivemos muita dificuldade com acesso à internet dos nossos alunos, porque nós temos alunos bastante carentes. Tenho mãe com um celular para 5 crianças, temos alunos que moram na zona rural que não tem acesso a cidade constantemente. No ano passado tínhamos alunos que nós mandávamos o material por um vizinho que passava uma vez por semana por lá para poder entregar esse material. Nossa maior dificuldade, no momento de pandemia, é essa: a questão da alimentação de forma geral. Quando a gente faz essa busca a gente se depara com situações muito complicadas, muitas situações de necessidade (SG, 2021).

Pelo relato do SG percebemos que a escola atende muitas famílias em situação de vulnerabilidade social, agravada sobretudo pela pandemia. Apesar de não se localizar em uma região periférica ou rural, atende pessoas que residem também nessas localidades, característica comum em escolas de cidades mais interioranas e pequenas, onde tudo é muito próximo. Analisando o Plano de Ação da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) não encontramos nenhuma atuação diretamente voltada a solucionar um problema como uso de entorpecentes, quaisquer tipos de delitos, falta de alimentação e/ou educação sexual (planejamento familiar, uso de métodos contraceptivos, etc.).

No entanto, o próprio gestor afirma que, por mais que não sejam situações sempre explícitas dentro da escola, existem estudantes que tem problemas e que há uma orientação clara para que docentes e gestão não se envolvam, por mais que sejam temas que surjam inevitavelmente em momentos de maior interação como as tutorias. Ou seja, são situações reais na vida desses estudantes, mas que acabam sendo ignoradas pelo Programa das Escolas Integrais, fazendo com que aquela escola se mobilize de forma quase que “extraoficial”, na tentativa de ajudar de algum modo, mas ainda assim em casos específicos já que se trata de ações pontuais e não de uma ação que envolve toda a instituição.

Percebemos por essa narrativa que o foco das ECITs se volta ao pedagógico, e que apesar das cestas básicas distribuídas as famílias dos estudantes pelo Governo do Estado da Paraíba - que satisfazem as necessidades da família por um curto espaço de tempo -, outras questões deixam de ser consideradas, o que demonstra que o sujeito não é plenamente ouvido, considerado e posto dentro de um processo educativo que se volte ao seu desenvolvimento pleno enquanto sujeito, já que sabe-se que essas questões afetam diretamente os processos de

aprendizagem e modificam a própria interação que se cria com a escola. A educação integral é resumida a aspectos de ampliação de tempo e formação técnica.

Há menos de 5 anos a instituição transformou-se em Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT), oferecendo uma opção de curso técnico com base nas demandas de comércio e empresas locais, visando maiores chances de sucesso pessoal, assim como anunciam os documentos normativos oficiais, sobretudo Paraíba (2018b) e o próprio PPP da ECIT. Perguntamos então ao SG como se deu esse processo de mudança junto à comunidade escolar e obtivemos a seguinte resposta:

A escola passou a ser cidadã em 2019 e para gente foi uma grande surpresa porque a gente não é algo que a gente opta em deixar de ser regular e tornar a ser cidadã integral. Nós fomos comunicados, inclusive pegos de surpresa porque de fato é uma mudança muito brusca. Mas posso dizer que para melhor (SG, 2021).

Complementando a resposta dada, o Sujeito Gestor (SG) declarou ainda:

Quando nós recebemos de fato o comunicado estruturalmente voltado para gestão e corpo docente houve uma mudança. Nós fizemos um processo seletivo, na verdade, as escolas regulares possuem gestor e adjunto e a escola cidadã já tem uma outra visão porque ela tem um trio gestor: o diretor, o CP que é o coordenador pedagógico e o CAF que é o coordenador administrativo-financeiro; cada um com uma função específica para que a escola tenha um perfeito andamento. Com relação aos professores nós tínhamos professores com dois vínculos, que era estado e município, eles tiveram que optar em sair para procurar uma outra escola que não fosse cidadã porque como eu já lhe disse nós somos 40 horas e não pode haver outro vínculo, e nós tivemos formação. O trio gestor teve formação de uma semana em João Pessoa onde foi passada toda demanda de como funcionaria a rotina da escola e depois passaríamos aos professores como de fato foi feito. No início tivemos muitos problemas com relação ao que diz respeito à rotina porque foi algo que chegou de surpresa. Posso dizer que não foi fácil. Passamos pelo ano de sobrevivência que foi o primeiro ano com muitas dificuldades não só no corpo docente e gestão, mas no alunado porque era algo que a gente estava começando a transformar esses meninos com toda uma rotina diferente, não só com a BNCC, mas com a parte diversificada que a cidadã propõe. No dia a dia a gente começou aos poucos e no final do ano nós conseguimos realizar o que realmente o Estado pretendia, mas que infelizmente no ano de 2020 digamos que isso foi desconstruído. Tanto que quando voltarmos ao presencial a gente pode dizer que vai começar do zero, porque foi algo desconstruído com a pandemia. Alguns alunos não estarão mais conosco, já que os alunos irão se formar e que também tiveram formação para serem protagonistas. Nós temos momentos de acolhimento no dia a dia e nesses momentos a gente mostra como deve ser a rotina daquele aluno e houve essa desconstrução devido a pandemia. Mas hoje posso dizer que a ECIT, em relação a regular, eu não trocaria mais. É uma demanda grande, mas é muito prazeroso ver que nesse trabalho a gente teve um bom resultado (SG, 2021).

Ou seja, pelas palavras do SG, vimos que, diferente do que traz a própria proposta do ICE em seus passos de implementação, a escola não chegou a ser consultada para que o programa fosse implementado, sendo “pega de surpresa” pelo informe da Secretaria de Educação do Estado. Em suma, podemos dizer que o processo já iniciou de forma controversa a proposta inicial. Essa situação foi apenas mais uma no Estado, tendo em vista que Leite (2018)

e alguns jornais *online*, citados anteriormente, já relatavam situações semelhantes em outros locais.

O processo se apresenta nos documentos normativos como democrático, destacando o diálogo direto com a comunidade escolar e suas necessidades para que o modelo possa ser aprovado e implementado, mas na verdade a ECIT chega a essa localidade de forma arbitrária. Um modelo único é posto dentro da escola, sem nenhuma consulta prévia para saber quais são as demandas e opiniões da comunidade escolar, suas subjetividades, realidades e necessidades. Com apenas uma opção de curso técnico que se adequa as demandas empresariais e comerciais da cidade e não aos projetos de vida, estudantes e docentes precisam se adequar ao que é posto, caso queiram permanecer na mesma escola.

Prova disso são as dificuldades de adaptação da escola ao novo modelo, relatadas pelo SG, tendo em vista que tudo era muito novo para todo mundo: trio gestor, docentes, funcionários e estudantes. Quando as coisas começaram a “fazer mais sentido”, a pandemia acabou por interromper o processo praticamente o reiniciando, tendo em vista a mudança no quadro de alunos que vão se formando ao passo que novos entram. Ainda assim, o SG demonstra gostar do Programa e diz ter orgulho dos avanços feitos pela instituição.

É quase que instantâneo a indagação: que avanços de fato ocorreram? A impressão que fica é que se trata de uma resposta que considera apenas o alinhamento da escola ao novo programa implementado, sem a devida reflexão sobre os impactos que todas essas mudanças trazem. É um orgulho que se volta muito mais ao cumprimento do que foi posto como objetivo e meta pela Secretaria de Educação da Paraíba em um dado espaço de tempo do que a melhoria da instituição em si. Um sentimento de “dever cumprido”, mas que ignora a falta de cuidado, o modo impositivo com o que o processo aconteceu e acontece e as consequências que isso acarreta a toda comunidade escolar.

Exemplo disso é a diminuição no quantitativo de matrícula desde que a escola se tornou cidadã. Em conversa com o SG, descobrimos que houve uma importante diminuição no número de matrículas nos anos que se seguiram de ECIT - um dos impactos da implementação dessa política sem o mínimo de cautela -, quando comparados com anos anteriores ao programa, assim como a “remoção” parcial das turmas do Ensino Fundamental II, tendo em vista que o foco agora passa a ser o Ensino Médio. Essa questão passou a preocupar a comunidade escolar, tendo em vista que esses números caíram para menos de 25% do que se tinha anteriormente.

O SG revela:

Em 2019 iniciamos com turmas de 8º anos, 9º anos e médio. Hoje nós temos só uma turma de 9º ano e turmas de ensino médio. Provavelmente no ano de 2022 nós teremos só o ensino médio que é realmente o que a escola cidadã preconiza, o médio TEC. (...)

quando nós éramos regular nós tínhamos 800 alunos e hoje temos 197 então foi uma perda muito grande porque a gente vê que a cidade em si não abraçou a escola cidadã (SG, 2021).

Essa narrativa do SG contradiz a fala do ex-governador Ricardo Coutinho, trazidas no início do capítulo 4, página 81, ao tratar da ampliação das escolas, de acordo com Nunes (2018) e corrobora com os resultados achados por Leite (2018), citados também na página 81, que mostram como uma das consequências do programa de integralização das escolas paraibanas a diminuição do número de vagas. Essa diminuição pode se dar pela retirada de turmas de Ensino Fundamental, pelo tempo integral, não ofertando uma estrutura suficiente para comportar todos os estudantes ao mesmo tempo, já que antes esses dividiam-se por turnos e/ou pela forma autoritária que o processo se deu, sendo imposto o Programa a instituição.

Outro possível motivo, de acordo com Leite (2018), é a necessidade que muitos estudantes têm de trabalhar para ajudar na renda familiar, corroborando inclusive com a caracterização social fornecida pelo SG em sua entrevista, o que impossibilitaria seus estudos em tempo integral, fazendo-o buscar outra escola que funcione por turnos ou simplesmente abandonar o Ensino Médio.

Um fator de bastante interesse de ser enfatizado são os indicadores utilizados no Plano de Ação da Instituição. Contendo dados dos últimos 6 anos, antecedendo inclusive a integralização dela, podemos verificar informações sobre o IDEB da ECIT, a taxa de abandono, o índice anual de aprovação dos estudantes e a quantia de alunos inscritos no ENEM.

Considerando o primeiro indicador mencionado, vemos um aumento gradual nos números. Os três últimos dados do IDEB para os anos de 2015, 2017 e 2019 são, respectivamente: 3,1, 3,1 e 4,3, estando esse último alinhado com a meta estabelecida, o que é considerado como uma significativa melhoria da qualidade da Escola. A taxa de abandono por parte dos estudantes vem diminuindo consideravelmente, sendo o de 2020 o mais baixo de todos: 1,20% segundo dados do INEP. Os níveis de aprovação, no entanto, aumentaram de modo exponencial, chegando a quase 100% em 2020, segundo dados do Plano de Ação da instituição.

Porém, algo muito importante é desconsiderado nesses números: a diferença entre a quantia de matrículas ofertadas e preenchidas, tendo em vista que esses dados se baseiam apenas nas matrículas feitas. O próprio SG afirma que a escola, enquanto funcionava de forma regular, contava com cerca de 800 estudantes. Supomos então, com base na fala de Leite (2018) trazida no capítulo 4, página 82, que o número de matrículas ofertadas caiu pela metade, contando com 400 vagas, o que mostra que os números atuais - 197 matriculados - não alcançam

nem 50% das vagas disponibilizadas, evidenciando que a própria comunidade não apoiou a ideia da ECIT. Ou seja, os estudantes abandonam a instituição antes mesmo de entrarem, diferentemente do que faziam antes, já que muitos paravam de frequentá-la no decorrer do ano letivo. É como se fosse uma escola em que não há o interesse de permanecer ou conhecer. Logo, a “evidente” melhoria nos índices esconde, na verdade, uma grande e preocupante taxa de abandono prévio, onde as matrículas nem chegam a ser realizadas.

Outro fato que é deixado de lado é o Parecer do CNE/CP nº 11/2020, que traz em sua página 24 a seguinte recomendação:

Considerando o cenário educacional do país, o CNE faz a recomendação de que cada instituição ou rede de ensino avalie cuidadosamente os impactos da reprovação dos estudantes ao final do ano letivo de 2020, considerando que muitas das lacunas de aprendizagem que ocorrerão neste ano, em virtude das restrições impostas pela pandemia da COVID-19 no processo educacional, deverão ser recuperadas nos anos seguintes, em particular em 2021 (BRASIL, 2020).

Podemos inferir a partir disso que os elevados índices de aprovação e a diminuição dos níveis de reprovação também são influenciados por esse documento normativo, fato que é omitido quando esses índices são evidenciados.

Ou seja, a forma como esses índices são postos visa mostrar uma melhoria na qualidade educacional do Ensino Médio paraibano mediante sua nova forma de atuação, atingindo assim um dos objetivos traçados inicialmente pelo Governo do Estado, dispostos na Lei nº 11.100/2018 através de seu artigo 3º:

VI - prover as condições para a redução dos índices de evasão escolar, de abandono e de reprovação, bem como acompanhar a sua evolução no âmbito das escolas em tempo integral;
VII - ampliar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, tanto no componente de fluxo quanto no de proficiência, de acordo com as metas estabelecidas no Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (PARAÍBA, 2018a, p. 1).

É importante enfatizar que se sustenta em indicadores que não se articulam entre si, servindo como uma prestação de contas e como uma forma de controle das instituições e são usados para ranquear as escolas, elegendo as “melhores e piores” (SCHNEIDER; NARDI, 2013). É um modo de análise predominante das propostas neoliberais, considerando o foco em fatores que muito pouco avaliam a escola, mas que ajudam a classificar a mais e a menos eficiente.

Schneider e Nardi (2013, p. 42) destacam que esse índice:

(...) exacerba as desigualdades territoriais e tende a acirrar a lógica competitiva entre escolas e entes federados. Ainda que a avaliação preceda à responsabilização, esta coloca em causa apenas o desempenho dos estudantes e das escolas e não sucede à prestação de contas, restrita à resposta a uma imposição. Predomina, portanto, certa incongruência entre o modelo de avaliação que afere a qualidade da educação básica e a constituição de um sistema democrático de *accountability*.

Um outro fator que chamou atenção foi a considerável diminuição nos números de inscritos para o ENEM, que apesar de ser uma avaliação de larga escola, é a principal forma de entrada dos estudantes para o Ensino Superior. Os números aumentaram entre os anos de 2015 e 2019, no entanto caíram mais de 10% em 2020, quando comparados ao ano anterior, contrapondo os índices nacionais, já que o ENEM de 2020 teve um aumento de mais de 13% no número de inscrições comparados aos dados de 2019¹⁰. Uma possível questão pode ser as dificuldades trazidas pela pandemia, que acabou inviabilizando a realização e/ou pagamento das inscrições por parte dos estudantes, já que muitos não conseguiram isenção de pagamento por motivos diversos.

Nos atendo aos docentes que trabalham na instituição, segundo o Projeto Político Pedagógico (PPP), esta conta com um trio gestor e mais de 20 docentes em seu quadro, todos com licenciatura e alguns com cursos de pós-graduação. Esse fato pode ser comprovado durante as entrevistas realizadas: tanto o sujeito gestor (SG) quanto os 5 sujeitos docentes (SD) afirmaram ter formação inicial adequada para suas áreas de atuação com cursos de pós-graduação e experiências de atuação profissional em períodos que variam de 4 a mais de 20 anos de docência/gestão.

Todos os SD passaram por um processo seletivo para que pudesse ingressar na ECIT, mesmo aqueles que já eram concursados e lotados na Secretaria de Educação do Estado, e a maioria deles, assim como o SG, foram pegos de surpresa e precisaram pesquisar maiores informações sobre o Programa das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas na internet - necessárias inclusive para realização do processo seletivo - ou trocando experiências com colegas docentes que já atuavam em ECITs de outras cidades.

Dentro da escola, além das aulas que ministram, os docentes relatam que desenvolvem diversas atividades como coordenação de área, orientação de estágio e TCC, festividades da escola e a tutoria, sendo esta última comum a todos eles. As tutorias consistem em um acompanhamento pedagógico realizado com os estudantes, que escolhem entre os professores aquele com quem mais se identifica através da leitura do currículo dos docentes que é exposto em uma área comum da escola. Cada professor conta com uma média de 15/16 estudantes tutorandos.

Os Sujeitos Estudantes (SE) entrevistados estão em idade adequada para o nível da Educação Básica que cursam - 2º ou 3º ano do Ensino Médio - e todos eles estudam na instituição em um intervalo de tempo que varia entre 4 e 7 anos, ou seja, antes de ser ECIT.

¹⁰ Dados disponíveis em: < <https://g1.globo.com/educacao/enem/2020/noticia/2020/06/27/enem-2020-tem-58-milhoes-de-inscritos-confirmados-96-mil-farao-prova-digital.ghtml>>. Acesso em: 22 out. 2021.

Ainda de acordo com o PPP, página 12, da escola a infraestrutura é uma questão bastante preocupante, tendo em vista que apresenta inúmeros percalços, apesar do prédio pertencer ao Governo do Estado da Paraíba. Conta com 9 salas de aula que não dispõe da ventilação necessária, o que as deixam abafadas nas estações mais quentes do ano. Apresentam uma iluminação boa, mas que dificulta o uso de equipamentos como *datashow*, já que as janelas são de vidro e, ao que tudo indica, não apresentam nenhum mecanismo de inibição da luz, quando necessário, segundo informações do PPP.

Segundo esse mesmo documento - página 12, possuem ainda lousa branca, mas não tem armários. As salas do trio gestor funcionam em um espaço muito pequeno e quente, dificultando o desempenho das suas funções, todavia a secretaria dispõe de um amplo espaço, onde a demanda burocrática e administrativa da escola é solucionada. Uma biblioteca nova ocupa um espaço insuficiente, necessitando de estantes adequadas e climatização para que a comunidade escolar possa usufruir do material disponível. Já a sala de informática é climatizada, mas necessita também de equipamentos que diminuam a claridade do ambiente; dispõe também de um laboratório para a área de exatas parcialmente equipado, mas que necessita de um espaço adequado para que funcione do modo correto.

A cozinha e o pátio, usado como refeitório, também são insuficientes para toda a demanda da instituição, mas a dispensa apresenta compartimentos suficientes para o armazenamento da merenda escolar. Há dez espaços sanitários, 5 femininos e 5 masculinos, dentre esses 2 adaptados para pessoas com deficiência, uma quadra poliesportiva e um auditório amplo, mas que necessita de concertos na climatização e na sonorização, com base nas informações dispostas no Projeto Político Pedagógico, página 12.

Analisando tudo isso vemos que muito precisa ser melhorado, sendo inclusive grandes barreiras para o funcionamento de uma Escola Cidadã Integral Técnica, que apesar de ter passado por reformas, ainda não oferece uma estrutura mínima. Sendo assim, perguntamos aos SD e ao SG quais as principais mudanças que viam nesse aspecto e em outros - como administração, currículo, finanças - ao comparar a ECIT hoje com o período em que era regular e todos eles, direta ou indiretamente, destacam a estrutura física como um grande empecilho.

Em termos de estrutura, a escola integral demanda de uma que infelizmente hoje não temos. Nós estamos lutando para que isso aconteça, mas temos alguns obstáculos (...) A ECIT apresenta uma estrutura bem grande para elevar a autoestima do aluno e mostrar do que ele é capaz porque como a gente sabe a Escola Cidadã tem por base o projeto de vida do aluno. Então ele lança o projeto de vida e sonha com tudo aquilo e em conquistar esse projeto. Então quando nós recebemos essa notícia tivemos uma palestra com uma gestora de uma escola já integral e ela veio nos comunicar como funcionária. Na parte estrutural nós tínhamos uma ampla estrutura que, infelizmente, ainda estamos nessa luta porque são oferecidas 3 refeições ao aluno por dia: café da manhã às 9 horas, almoço ao meio-dia e um lanche às 3 horas da tarde. E isso demanda

uma cozinha multiestruturada, um refeitório amplo que hoje, infelizmente, nós ainda não temos. Como eles passam o dia inteiro na escola nós temos a questão de banho depois o almoço, um armário para que eles guardem os materiais e infelizmente não temos essa estrutura. Isso dificulta um pouco porque foi algo divulgado e que infelizmente não foi preparado ainda, mesmo estando no 3º ano de escola cidadã. Quanto aos recursos a escola apresenta vários e nós sentimos uma dificuldade porque os valores são em cima dos alunos [que tem diminuído exponencialmente]. No primeiro ano nós fizemos a oferta, tivemos a dificuldade de entrar em outras escolas, porque a princípio nós recebemos informações que as outras escolas estavam fazendo campanha contra, porque também não querem perder alunos. Poucos alunos querem passar o dia todo na escola porque é uma demanda muito grande, a gente tem uma carga horária além da BNCC que é a da base técnica, muito extensa, então realmente toma o tempo do aluno. Os professores trabalham 40 horas, passam o dia todo na escola. Eles têm a opção de na hora do almoço almoçar em casa ou ficar conosco, mas ele não pode se ausentar para outra atividade. Inclusive o professor de ECIT não pode ter dois vínculos, seja ele municipal, estadual ou federal; ele tem que optar (SG, 2021).

Muitos aspectos podem ser destacados na fala do SG. O primeiro deles é a redução das condições sociais a infraestrutura da instituição, apontando que se essa for de excelência a autoestima do aluno será elevada e ele terá mais motivos para sonhar. Sabemos da importância e necessidade de um local adequado, que viabilize melhores espaços de convivência, aprendizagens e desenvolvimentos, mas não podemos achar que isso é o suficiente. Muitas outras questões participam desse processo: contexto familiar, condições sociais, aspectos culturais, aspectos cognitivos, emocionais, de saúde e a dinâmica e o trabalho realizado pela comunidade escolar, como traz Santos (2018) em sua pesquisa.

Ou seja, as edificações são parte da ação da política e não a ação em si. Ball, Maguire e Braun (2016) afirmam que os prédios e a infraestrutura se unem aos agentes humanos para fazerem a política, mediando, traduzindo e relacionando-se com outras entidades para que medidas sejam tomadas. São aspectos interdependentes.

A importância dada a essa ideia de espaço é tanta a ponto de o SG relatar que a falta de estrutura dificulta o cotidiano escolar, apesar de já estarem no terceiro ano como ECIT. Ou seja, um dos compromissos fundamentais à implementação das Escolas Cidadãs Integrais - trazidos por Nunes (2018) no capítulo 4, página 81 e pelo ex-governador Ricardo Coutinho, vide página 81 - acaba não sendo cumprido, o que prejudica diretamente a comunidade escolar.

A própria ementa de Lei nº 1.314/2019, que dispõe em seus objetivos específicos:

“(...) aplicar metodologias, estratégias e práticas educativas inovadoras introduzidas e consolidadas pela equipe de implantação do Programa de Educação Integral, assegurando aos estudantes as condições para a construção dos seus Projetos de Vida”. (PARAÍBA, 2019, p. 1).

Podemos inferir que os estudantes não têm as condições suficientes para que consigam construir seus projetos de vida, além de vermos que aspectos fundamentais ficam em um plano secundário. É necessário considerar todas as outras interfaces que formam aquele sujeito e todas

as vivências e realidades que o cercam e que interferem na elaboração e concretização de seu projeto pessoal.

Sousa e Alves (2019, p. 162) afirmam que:

Sendo assim, as diversas concepções de projetos de vida, ou mesmo a falta ou a postergação deles na vida dos jovens, está intimamente ligado ao contexto histórico e sociocultural onde o jovem está inserido, bem como aos valores construídos neles seja na família, na escola ou nos vários grupos nos quais convivem. Fica claro também que o modo como o jovem é recebido, reconhecido e formado nos espaços que frequenta, cria neles mecanismos de adaptação, postergação, resistência ou luta como resultado de suas escolhas.

Na narrativa do SG as promessas que foram feitas a toda comunidade de melhoria da infraestrutura da escola e a dificuldade que ele afirma ter tido em convidar alunos para ingressarem na ECIT já que, segundo ele, as outras instituições de ensino estavam se opondo a proposta e induzindo os estudantes a não irem para escola técnica. No entanto, não acredita que a culpa de toda essa aversão estudantil se dê justamente pelo que foi discutido anteriormente na página 112: que a comunidade escolar não abraçou o Programa das Escolas Cidadãs Integrais.

Acaba lançando a culpa sobre outras instituições ao enfatizar a resistência que essas têm em relação a ECIT e que acredita que isso se dê pelo medo de perder estudantes e diminuir os recursos que a escola recebe, já que são valores que tomam por base o número de matrículas realizadas.

Percebemos nessa narrativa uma certa competição entre as instituições, o que demonstra que essas estão envoltas numa ideia de comercialização, precisando se mostrar atraentes para que sejam escolhidas. Segundo os ditames neoliberais, ao introduzir os mecanismos do mercado financeiro dentro da educação, a sua qualidade aumenta. No entanto, vemos justamente o contrário: o sucateamento da educação, que agora se volta a avaliações de larga escala que focam em aspectos meramente quantitativos e que se adequa a determinadas características para ser compreendida como eficiente (LAVAL, 2019).

A narrativa do SD 1 reforça parte da fala do SG e afirma que não houve nenhuma mudança estrutural considerável e que quando os ciclos - reuniões de avaliação - aparecem não resolvem as demandas da escola:

Em relação a estrutura a escola fisicamente não mudou nada. Isso gerou um desconforto muito grande para o pessoal, porque periodicamente existem umas visitas, que a gente chama de ciclos, então no início de 2019 que eles foram fazer essa visita, eu fui bastante enfático em relação a isso, eu dizia, perguntava a eles: “como se pode implementar o modelo integral se a escola não tem uma biblioteca, por exemplo? Numa escola que não tem uma área de convivência para os alunos depois do almoço e lanche?” A escola em si não mudou em nada. Tem poucas salas de aula, sem espaço para direção, não tem um refeitório adequado, banheiros, então tudo isso eu questionei eles. E o que eles disseram: “não, mas isso não é nossa parte”. Aí eu disse: “então se isso não é a parte de vocês, pedagogicamente a gente não tem problema”, porque o que precisa mesmo é na parte física. Em relação ao currículo,

falando da BNCC, também não mudou nada. Mesmo currículo, com inserção agora, aí eu não vou falar porque não conheço, das disciplinas, da área técnica, já que é uma escola integral técnica. Não se tem estrutura para esse curso também, já que não há ambientes adequados para essas atividades. Eles pegaram uma sala, fizeram tipo um depósito, e chamaram de laboratório. Mas no meu ponto de vista o conceito de laboratório é outra coisa. As finanças eu não falo com propriedade porque na prática o aluno fica mais caro para o Estado, mas em relação a como a escola controla essas finanças eu não tenho essa informação precisa. O que eu analisei é que as refeições, por exemplo, são algo muito pobre. Já que os alunos passam o dia lá, muitos passam por questões financeiras e saem de casa até sem tomar café, então já que a escola é integral, eu sempre digo isso e eles ficam com raiva de mim, se o Estado não pode manter porque inventou o modelo? É um modelo caro, caríssimo, porque o aluno agora vai passar o dia todo na escola, então seria necessário ter uma estrutura maior, tem uma logística melhor para receber o aluno. É um modelo com muita burocracia. A minha preocupação enquanto professor, a minha única preocupação, é em relação ao processo de ensino-aprendizagem, porque é isso que importa. No final, quando o aluno terminar o ensino médio, por exemplo, o que vai importar para ele é o conhecimento que aquele aluno ganhou naquele processo, mas aí quando o ciclo vem aborda só problemas mais burocráticos (...) quando foram apresentar o programa a eles [alunos] foi uma conversa muito bonita, mas na prática foi totalmente diferente. A gente [professores e gestão] foi conversando para acalmar eles e eu disse isso ao ciclo: “os alunos não saíram daqui por causa da gente, porque a gente fica conversando com jeito (...)” (SD 1, 2021).

O SD 1 deixa muito claro sua insatisfação com a ECIT, questionando de forma incisiva os representantes do Governo do Estado da Paraíba sobre as promessas não cumpridas. Segundo ele, nada mudou estruturalmente o que lhe causa indignação por ser uma premissa para inserção do Programa de Educação Cidadã Integral. Ele busca respostas para as promessas feitas e recebe como resposta: “isso não é nossa parte”, o que revela a transferência das responsabilidades da Gestão Estadual para um outro setor/sujeito que não é revelado. Se não é encargo da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba de quem será?

Nos próprios documentos disponibilizados pelo ICE vemos que é de responsabilidade do poder político assegurar a qualidade do sistema educacional e sua continuidade, sendo a estrutura um aspecto de fundamental importância (ZIMMERMAN, 2015a). Ou seja, o Estado se esquivava de uma responsabilidade que é sua, fazendo promessas que depois se nega a cumprir.

Outro ponto muito importante no relato do docente é que ele não consegue enxergar nenhuma mudança com a implementação da BNCC, apenas a inserção da base técnica. Ou seja, por mais que a escola se organize em áreas de conhecimento - informação que confirmada pelo próprio PPP da instituição -, que existam competências e habilidades a serem desenvolvidas, itinerários formativos, disciplinas eletivas, projeto de vida e protagonismo tudo parece permanecer como era antes, antes da aprovação da BNCC. Isso pode ser uma das consequências de tratar-se de um documento alheio a escola, que não encontra nela sentido real, resumindo-se a realizar tarefas já conhecidas e existentes, mas que ganham nova nomenclatura.

Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) enfatizam que quando uma reforma curricular advém de um diagnóstico superficial e parcial, suas determinações ecoaram pouco dentro das escolas e, pior ainda: acabam por encaminhar-se a esconder faltas e dificuldades históricas, fazendo uso de um discurso flexível, inovador e moderno, mas que não encontram subsídios para se firmarem. Da mesma forma a ampliação do tempo escolar não trará avanços consideráveis, já que não há sentido em ampliar o tempo de estudo se não existe o mínimo necessário, mediante a falta de investimento, sem tempo e local para um estudo de qualidade, sem profissionais com formação adequada e sem a perspectiva de formação integral humana.

Apesar de estar ciente da situação, a Secretaria de Educação nada faz para que algo mude, para que a estrutura se torne adequada, o que tem gerado cobranças por parte dos estudantes, já que inicialmente, ouviram promessas de que uma grande estrutura física seria realidade na escola. Este provavelmente é um dos possíveis fatores para a diminuição progressiva no número de matrículas na escola. A fala do SD 3 reforça a necessidade que a escola tem de melhores estruturas:

No primeiro momento que chegamos na ECIT nós temos uma visão do que pode melhorar. Inicialmente, antes de começar o curso técnico, acho que o Governo do Estado deveria fazer um planejamento e um gerenciamento melhor de estrutura em relação ao curso. Nós temos um curso técnico, mas a escola não tem suporte em relação à estrutura. Não temos laboratórios, unidades de processamento, não temos ambientes específicos para realmente levar o conhecimento necessário para o aluno. Estamos tendo muitas dificuldades. Em relação ao financeiro eu vejo que, pelo menos até onde eu tento me envolver, o recurso que vem para a base técnica é insuficiente, não tem recurso. Nunca tem dinheiro para um pedido que a gente faz, a escola já está com orçamento fechado. Então assim eu vejo muito questão de dificuldade em relação à estrutura e a parte financeira. A parte docente eu não vejo nenhum problema, temos professores da área ou de áreas correlatas (SD 3, 2021).

O SD 3 é enfático ao apontar que, apesar da oferta de um curso técnico, não há o mínimo de estrutura necessária para que a formação técnica seja desenvolvida em sua plenitude. Os recursos são insuficientes/inexistentes, segundo ele. Inferimos assim que o Governo do Estado, apesar de implementar uma ECIT, não fornece a todas as instituições a infraestrutura necessária, que carece de grandes investimentos, o que faz com que os cursos não sejam desenvolvidos plenamente fator que possivelmente recai sobre o docente responsável por aquela área. Mais uma vez a fala do ex-governador do Estado, vide página 81, é refutada.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 54) afirmam que “além da estrutura e *layout* dos edifícios, as formas que as escolas são equipadas internamente impactam nas atividades de ensino e aprendizagem e, portanto, nas atuações das políticas”. Logo, a política nessa instituição é impactada diretamente por esses problemas de estrutura interna e externa.

O SD 4 também reforça os problemas estruturais, enfatizando que muito precisa melhorar:

Em termos de estrutura a gente ainda não consegue visualizar muito, porque passou por uma reforma, mas ainda precisa ajustar muitas coisas para ser modelo de uma escola integral. O primeiro ano foi muito difícil porque ninguém conhecia, era muita burocracia. A gente estava começando, a pandemia atrapalhou um pouco, a colher esses frutos durante o ano passado. É uma vivência cansativa, mas por outro lado você sente que vai tendo resultado. Por exemplo, a gente consegue enxergar hoje que as oportunidades que os alunos têm são diferentes daqueles que são de escola regular. Agora na turma de 3º ano os meninos estão passando por um processo de elaboração do currículo Lattes, coisa que a gente não faz em escola de ensino fundamental e médio. Eu vim conhecer o currículo Lattes lá na universidade, a mesma coisa com disciplinas de informática que os meninos têm, então assim nesse sentido eu vejo um crescimento, a gente consegue visualizar isso. Em relação à gestão é diferente, porque na escola regular tem a direção: diretora e vice-diretora. Lá não: nós temos um gestor. Fora esse gestor, temos um coordenador pedagógico e um coordenador financeiro que se chama CAF. Então, por exemplo, antes o diretor tinha a função de prestar contas de tudo. Hoje é distribuído pelo que a gente chama de trio gestor. Então eu acho que nesse sentido ela é mais organizada na distribuição das funções (SD 4, 2021).

No entanto, esse mesmo SD indica também mudanças curriculares, relatando que os estudantes têm acesso a conhecimentos importantes, que ele só conheceu quando estava no Ensino Superior. No entanto, quando nos atemos a esses percebemos que se trata de aspectos puramente técnicos, o que acaba resumindo o currículo a algo muito simplório. Não se fala sobre valores, desenvolvimento cognitivo, social e humano, mas sim do preenchimento de um formulário *online*, que apesar de importante academicamente, é vastamente utilizado como currículo empregatício. Segundo esse docente, o grande crescimento que os estudantes da ECIT experimentam, quando comparados a colegas do ensino regular, é aprenderem a preencherem uma série de dados pessoais e acadêmicos que ficam visíveis e disponíveis na internet.

Zucchetti e Severo (2020, p. 575) nos convidam a refletir sobre a necessidade e importância de uma formação diferente:

Em relação à dimensão espacial, entende-se a necessidade de investimento em projetos institucionais que ampliem a oferta de mediações na escola, englobando diferentes segmentos de políticas públicas que visam assistir integralmente os sujeitos para que os fins da educação escolar possam se concretizar em um cenário marcado por mecanismos de exclusão social persistentes ligados a condicionantes de saúde, situação social, etc. Ou seja, o espaço escolar é o espaço do desenvolvimento humano e social decorrente de um projeto educativo que conceba o sujeito em suas múltiplas dimensões e necessidades, a fim de se criar uma rede intersetorial de cuidados e promoção de uma agenda diversificada de aprendizagens em seus múltiplos nexos: cognitivos, afetivos, sociais, individuais, comunitários, etc. Como Freire destacou, tal essa amplitude é um indício para problematizar o argumento de que a especificidade da escola estaria em transmitir saberes universais acumulados em disciplinas acadêmicas.

Os autores nos convidam a uma formação que vise o desenvolvimento pleno do ser humano, considerando seus múltiplos aspectos para que de fato ela traga aprendizagens significativas. Porém, Laval (2019, p. 29) revela que o modelo educacional neoliberal percorre justamente o caminho inverso:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia.

Outro ponto que destaca é a descentralização da gestão, que é visto como algo importante e mais organizada, mais que existe uma razão de ser. No capítulo 3, página 55, enfatizamos que Oliveira (2011) aponta que no governo FHC, na década de 1990, essa descentralização financeira, pedagógica e administrativa ocorria como uma forma de trazer maior flexibilização a gestão e responsabilização docente, transferindo responsabilidades para âmbitos mais locais, tomando como base o setor econômico privado.

O SD 2 também destaca as mudanças curriculares, como a inserção de propostas como Projeto de Vida e as disciplinas empreendedoras, como podemos ver abaixo:

Na ECIT se tem contato pedagógico com os professores, já que lá não temos aquela hierarquia entre professor e estudante e isso tem limite. A gente vê que essa relação é boa, mas também não é tão bom assim porque às vezes eles confundem muito a liberdade com libertinagem, digamos assim. Na ECIT a gente também trabalha em cima do projeto de vida do estudante que é a proposta de vida que ele tem para si, uma coisa que eu não tive no Ensino Médio, como estudante. Eu vim saber o que era universidade no 3º ano do Ensino Médio. Nem sabia, fiz o vestibular por fazer. Mas os meninos hoje sabem da importância da inserção no mercado de trabalho, seja para empreender, seja para trabalhar para alguém, ser empregado, ou seja, para passar para uma universidade. Eu não via essa relação na escola regular. Outra coisa: eu ensino meus alunos a fazerem um currículo, a irem para uma entrevista e eu não fazia antes no ensino regular porque não tinha tempo, a gente não tinha espaço para isso (...) A gente tem uma coisa que eles chamam de instrumento que é a agenda bimestral e dentro dela eu vou ver quantas aulas eu vou ter, o conteúdo que eu vou lecionar, o que é que eu vou aplicar. É muita coisa, eu me assustei no início, mas é um norte maravilhoso. A gente tem plano de aula, plano de ensino, a gente tem tudo isso e a gente não tinha pedagogicamente na regular. E os estudantes são muito mais organizados na integral do que na regular porque eles já aprenderam esse ritmo. Esse material é todo elaborado pelos professores, o Estado não nos dá nada. Ele [Estado] lança o problema e a gente soluciona o problema. As únicas disciplinas que o Estado dá as sequências didáticas são as disciplinas empreendedoras que fazem parte da parte diversificada da escola. Nessas disciplinas a gente mostra um problema e ajuda os alunos a solucionarem (SD 2, 2021).

A narrativa do SD 2, retrata aspectos muito interessantes quanto aos aspectos formativos dos estudantes. Ele aponta que trabalham tomando por base o projeto de vida construído por esses sujeitos, mas traz como ponto a ser destacado a inserção de alguma forma no mercado de trabalho, como se este fosse - ou deveria ser - o eixo central da vida de qualquer pessoa. Será que os projetos de vidas desses alunos se voltam apenas a isso ou esses são “incentivados” a

pensarem apenas nesse aspecto? Laval (2019, p. 296) destaca um dos problemas desse tipo de formação:

(...) ao abraçar as leituras espontâneas dos jovens das classes populares sobre a função da escola, os responsáveis pela política educacional, assim como muitos professores, reforçam cada vez mais a ligação entre a escola e o emprego para “motivar” os alunos, especialmente os que têm “dificuldades” com o saber, recorrendo ao interesse pessoal para que eles se envolvam na “construção das competências” e na “descoberta das profissões”. Por conseguinte, impossibilitam que eles compreendam que o saber constitui um universo simbólico relativamente separado das práticas sociais e produtivas, e que essa separação é condição fundamental para a inteligibilidade e a transformação do mundo real. Em outras palavras, é impossível reintroduzir “a autoridade do saber” por ele mesmo e reinjetar precocemente a referência profissional, sob o pretexto de oferecer um “horizonte de sentido” aos alunos, sem causar uma contradição, a não ser que se queira separar ainda mais radicalmente o destino escolar do destino social.

O SD 2 reforça a fala do SD 4, vide página 121, ao apontar como grande avanço - comparado a escolas regulares - ensinar os estudantes a elaborarem um currículo e saberem se portar em uma entrevista de forma adequada, o que acaba resumindo o saber escolar ao “adestramento” as demandas do mercado de trabalho. Será que essa maior organização estudantil já é um reflexo dessa “domesticação” que vem sendo realizada sobre o que fazer ou não fazer? Ter estudantes mais organizados é sinônimo de uma melhor educação? Nem sempre. Destacar que os alunos “aprenderam esse ritmo” remete a uma indústria, onde tudo precisa funcionar no tempo certo para que não haja erros e, conseqüentemente, prejuízos. Segundo Ball, Maguire e Braun (2016) essa organização tem como objetivo mostrar que trata-se de uma instituição eficaz, organizada e séria, já que esta é monitorada intensamente.

Quando o SG afirma, no cap. 5, página 118, que “poucos alunos querem passar o dia todo na escola porque é uma demanda muito grande, a gente tem uma carga horária além da BNCC que é a da base técnica, muito extensa, então realmente toma o tempo do aluno”, além de ignorar todos os aspectos sociais que inviabilizam a inserção e permanência de muitos estudantes em uma escola de tempo integral, como aponta Leite (2019) em sua pesquisa, também nega que o foco exacerbado ao mercado de trabalho, inserindo-o como o aspecto de maior importância, comprovado pelas falas de alguns docentes, talvez não seja o interesse de todos os adolescentes nesse nível de ensino, já que muitos sonham em ingressarem no ensino superior e a partir daí pensar suas carreiras profissionais.

Ball (2014, p. 229 *apud* ROSE 1999, p. 73) nos alerta que o neoliberalismo atua a favor e contra o Estado, sobretudo mediante ideias como empreendedorismo e responsabilidade.

Isso funciona ao nos neoliberalizar, tornando-nos empreendimentos e responsáveis, oferecendo-nos a oportunidade de ter sucesso e, fazendo-nos culpados se não o fizermos, transformando-nos em sujeitos neoliberais emaranhados nos “poderes de liberdade”. Isso não acontece basicamente por meio de opressões, mas através das ansiedades e das oportunidades, não por constrangimento, mas por incitamento,

medição e comparação. Isso acontece de maneiras mundanas, ao trabalharmos em nós mesmos e nos outros em condições de “liberdade bem regulada”.

A preocupação do Estado é tanta com o empreendedorismo que, segundo o SD 2, os únicos componentes que recebem as sequências didáticas já prontas do Governo do Estado são as que se voltam a tal conhecimento. Os docentes resumem-se a “repassar” as informações que chegam prontas da Secretaria de Educação, sem questionamentos, mudanças ou considerar os aspectos particulares daqueles estudantes. É o currículo prescritivo, sem autonomia e com o máximo de controle, conforme aponta Laval (2019).

O SD 5 também enfatiza mudanças no currículo da instituição, destacando a entrada das bases diversificada e técnica, mas sem trazer maiores informações sobre as atividades desenvolvidas. Também destaca o novo modo de gestão e o tempo de estadia na escola, que acaba por reforçar as relações existentes entre a comunidade escolar.

A maior mudança é em relação ao período, que passa a ser integral então toda uma questão de convivência, de estar o dia todo no mesmo lugar de trabalho. Não era o meu caso porque eu tinha outras atividades que não eram escolares, mas a maioria dos professores trabalhavam em 2-3 escolas e tinham um ciclo de alunos muito grande. Quando a gente vai para a integral passa a conviver com aqueles mesmos alunos o dia todo e todos os dias. Então muda muito essa questão de convivência com os alunos e com as famílias, com os colegas de trabalho. E outra mudança grande é em relação ao currículo porque entra toda a questão das disciplinas que a gente chama de base diversificada, além da técnica que é o nosso caso. Então nesse aspecto muda bastante. Em relação à gestão que era antes continuou, mas em relação a Cidadã Integral essa gestão não é tão centralizada, é mais diferenciada em relação àquela estrutura que a gente está acostumado que tem do diretor e vice-diretor e só. Na escola cidadã integral a gente tem o trio gestor que vem o gestor, que a gente nem chama diretor, a gente chama gestor, tem o coordenador administrativo-financeiro e tem o coordenador pedagógico. Então eles três que fazem esse papel de gestão. Teve seleção para gestão também. (SD 5, 2021).

É interessante perceber na narrativa do SD 5 que este destaca a ampliação do tempo - educação em tempo integral - e não a educação integral, destacando o aumento da convivência entre a comunidade escolar, mas não relatando como esse tempo foi utilizado para desenvolver os múltiplos aspectos que constituem o sujeito. Aumentar o tempo na escola não é garantia de uma melhor educação, assim como nos alerta Rodrigues (2019, p. 148):

A ampliação das horas-aulas dos componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular e a inclusão mínima de espaços, dentro do horário semanal de aula, para a construção de projetos de vida pelos estudantes, tornar-se-ão inócuas, se não houver uma reconfiguração das concepções tradicionais de ensino e aprendizagem. Por isso, a formação continuada dos professores é imprescindível, não apenas quanto ao conteúdo que deverão ministrar, mas, sobretudo, a respeito do que será incorporado nessas formações.

Ou seja, o tempo prolongado e a convivência intensa de nada adiantam se não possibilitam a esses estudantes uma formação mais completa, socialmente ativa, consciente e diversa. Mais tempo para que se ensine “mais do mesmo” é submeter toda comunidade escolar

a fadiga, ao cansaço e a exaustão desnecessária, o que acaba saturando os envolvidos e intensificando/acarretando diversos problemas, sobretudo de cunho psicológico.

Analisando as respostas do SD e do SG vemos que as “muitas mudanças” que aconteceram dentro da ECIT, sobretudo em relação ao currículo, na verdade se resumem a fortalecer as ideias neoliberais, visando “treinar” os estudantes para que estes se adequem ao que é cobrado pelo mercado de trabalho e resumindo seus aprendizados a aspectos puramente técnicos e superficiais, como a elaboração de um currículo acadêmico-profissional.

A maioria destaca que a estrutura física não mudou ou teve mudanças muito pequenas, insuficientes para as demandas da instituição sobretudo para seu funcionamento em tempo integral. Como um dos docentes entrevistados aponta em sua fala: “O Estado lança o problema e cabe a comunidade escolar resolvê-los”. Como? De que forma? É lançar sobre as instituições problemas que não se resumem ou não partem delas, além de não cumprir os requisitos mínimos apontados para a implementação do programa, que segundo o próprio ICE deveria seguir passos para que fosse implementada, sendo a análise da estrutura e a comunicação com a comunidade escolar alguns desses, e ao nosso ver, os mais importantes.

Por mais que se assemelhe em alguns aspectos as ideias de Anísio Teixeira, não podemos considerar que todas as ECITs disporão de uma estrutura que se compare as Escolas-Parques, o que já é um grande problema mediante as exigências que são postas. Que aprendizagens, de fato, poderão ser desenvolvidas? Até quando os estudantes, professores e gestão deverão relembrar as promessas feitas e não cumpridas pela Secretaria de Educação do Estado da Paraíba? Para entendermos melhor como essas situações são vivenciadas dentro da escola, recorreremos as culturas profissionais e os contextos externos que trarão mais detalhes referentes a isso.

5.2 Culturas profissionais e contextos externos

A escola, em seu PPP, define sua missão como sendo:

Prestar à comunidade um serviço educativo de excelência contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes dos seus deveres e direitos, capazes de atuar como agentes de mudança, num ambiente participativo, aberto e integrado, numa Escola reconhecida pelo humanismo e por elevados padrões de exigência e responsabilidade, que valoriza o conhecimento como condição de acesso ao mundo do trabalho e ao prosseguimento de estudos. Todo esse processo indo de encontro aos pilares da educação: Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

De acordo com Ball (2014; 2016) o texto político ao chegar em qualquer instituição é reinterpretado e reconstruído. Apesar de estar inserida em um Programa de Educação que se volta a bases neoliberais como empreendedorismo, protagonismo, elaboração de projeto de vida

e desenvolvimento de competências e aptidões individuais, como podemos ver no artigo 3º da Lei nº 11.100/2018, conforme destacam Rodrigues e Honorato (2020), a escola não traz em sua missão tais termos, focando na formação de estudantes críticos e ativos e que não se voltam exclusivamente ao mercado de trabalho, sendo esse uma das demandas e não a principal.

No entanto, é importante salientar que três textos muito similares, a maioria mudando a ordem das palavras ou utilizando sinônimos, foram encontrados na internet. Dois deles presentes em *sites* ou documentos de instituições portuguesas¹¹ e um disponível no *site* de um colégio localizado no sudeste do País¹², mas todas pertencendo a rede privada de ensino. Em um dos documentos disponibilizados é possível ver que a data do Projeto Educativo (assim chamado no próprio documento) é para os anos de 2017 a 2020, antecedendo inclusive o PPP da escola pesquisada, tendo em vista que esse data do ano de 2020. Ou seja, a escola toma por base documentos do setor privado, incorporando em seus documentos suas perspectivas e conceitos sem que haja problematização e reflexão sobre os conceitos ali utilizados.

Por exemplo, afirma querer formar um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, mas esses são submetidos a uma educação com base neoliberal, que insere a formação profissional como eixo de maior importância. Como formar um cidadão crítico diante de um currículo prescritivo, baseado em habilidades e competências que se alinham ao mercado financeiro e visam formar um sujeito conformado, obediente e que nunca está satisfeito consigo mesmo? Como a escola é reconhecida pelo humanismo se apresenta em seu PPP ações que se voltam apenas a uma formação técnica e muito alheia a questões que envolvem os aspectos da formação humana? O “humano” que é apontado se volta exclusivamente ao mercado de trabalho, que necessita adquirir competências úteis para esse espaço, já que este parece ser o aspecto de maior relevância em seu viver.

Outra coisa interessante de ser analisada é a discrepância entre a missão da escola presente no PPP, já apresentada acima, e aquela presente no Plano de Ação da instituição, que pode ser vista abaixo:

Assegurar as condições necessárias e suficientes para oferta de uma educação de excelência, compreendendo a formação para a vida, a excelência acadêmica e o desenvolvimento das competências para o século XXI, de maneira a formar cidadãos protagonistas e empreendedores, capazes de enfrentar os desafios no contexto social atual com autonomia, competência e solidariedade, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais.

¹¹ Textos disponíveis em: http://ebspinheiro.net/cms/index.php?option=com_content&view=article&id=503&Itemid=100047 e https://www.externatoseneca.pt/content/configuracoes/8-rodapes/1-rodape-simples/projetoeducativo2017_2020.pdf. Acesso em: 25 out. 2021.

¹² Texto disponível em: <https://colegioleviceu.com.br/missao-visao-e-valores/>. Acesso em: 25 out. 2021.

Nessa versão acima vemos um alinhamento muito maior com as ideias presentes nos documentos normativos para as ECITs, a começar pela própria lei que a regulamenta. Ou seja, na versão presente no Plano de Ação vemos que a escola visa cumprir efetivamente os objetivos presentes no artigo nº 3 da Lei 11.100/2018, trazendo as ideias que compõe a espinha dorsal da proposta paraibana: desenvolvimento do protagonismo juvenil, formação de cidadãos competentes, socialmente ativos, solidários, com aptidões individuais e que tem consciência de suas responsabilidades individuais e sociais. Essa missão complementa-se pela série de prioridades e ações que precisa realizar, disponíveis no mesmo documento já citado acima, todos visando a eficácia e consolidação do modelo posto, como podemos ver na visão disposta na documentação:

Consolidar-se no Modelo de educação cidadã integral e técnica, até o ano de 2022, por meio da formação continuada à equipe escolar, abrindo caminho para o desenvolvimento de novas práticas que conduzam às melhores escolhas por parte dos estudantes.

Como o próprio trecho acima sugere, é necessário ter uma comunidade escolar conhecedora do modelo, capaz de firmar a proposta dentro da instituição. Pensando nisso, perguntamos aos Sujeitos Docentes (SD) e ao Sujeito Gestor (SG) se chegaram a ter ou se ainda tem algum tipo de formação para que possam atuar junto à escola e quem seria o órgão responsável por tal. Obtivemos as seguintes respostas:

Nós tivemos em 2019 antes das aulas começarem a gente teve uma formação e todos os professores que entram nesse sistema tem que passar por uma formação inicial e periodicamente a gente tem formações, mas não gerais, não com todos os professores. Elas são divididas por funções, ou por base diversificada, ou por disciplinas, por coordenadores de área. Em 2019 eu estive enquanto coordenador de área por alguns meses e eu participei de várias formações durante esse período, perdi as contas de quantas foram. Então eu e os outros coordenadores tínhamos que participar dessas formações, às vezes era uma semana inteira de formação, aí no outro mês mais 1, 2 dias e sempre tinham as formações. E a forma como eles trabalham é que eles passam essa formação para o coordenador de área e o coordenador de área faz essa replicação para os demais professores dentro da escola. Aí às vezes tem formações específicas, por exemplo para o professor de projeto de vida, aí ele faz a replicação para os demais depois, então eles trabalham muito com essa parte de replicação das formações. Sempre tem formação. Eu não sei dizer quem exatamente como eles fazem, porque eles têm uma assessoria que eu não sei te explicar exatamente o que é, mas quando a gente vai para as formações já tem sempre um grupo que já participa e trabalha nisso para formar os professores e quando a gente chegar na escola replicar para os demais. São pessoas da própria Secretaria [de Educação], até onde eu sei (SD 5, 2021).

O SD 5 aponta que houve uma formação inicial para que o modelo fosse implementado, obrigatória a todos que vão trabalhar na ECIT. Afirma ainda que quando se ocupa a coordenação de área as formações são muito mais intensas, já que este coordenador será o responsável por “passar” todas as informações aos professores que compõe aquela mesma área

através de um sistema replicação, como apontado em Paraíba (2018b). O SD 1 aponta que também houve formações, mas que essas não supriram o esperado:

O único curso que eu recebi foi para utilizar, assim que parou o processo de aula presencial, foi como utilizar o *google forms* e o *meet*. E tiveram algumas formações em Campina Grande, mas, do meu ponto de vista, é algo muito pobre, que não contribui muito para sua formação. Porque, por exemplo, quando se fala em formação o que você entende: que você vai ver algo diferente, que você vai ver algo novo. Quando você se depara com a coisa ou era algo que você já sabia fazer ou aquilo que não se encaixa, porque cada escola tem o seu perfil, não se encaixa no perfil daquela escola. Então são umas formações, uns treinamentos que na minha opinião, tirando algumas informações que eu aprendi sobre o *google forms* e o *google meet*, que não contribui muito. As que participei foram todas organizadas pelo Governo do Estado (SD 1, 2021).

O SD 1 deixa muito claro que a sua perspectiva de formação continuada é o aprendizado de algo diferente e não treinamentos, como os que são ofertados aos docentes pela Secretaria de Educação do Estado. Enfatiza que essas formações visam encaixar características padrões dentro de diferentes escolas, o que, segundo ele, não dá certo pelo fato de cada instituição ter um perfil próprio. Esse sistema de homogeneização curricular e de replicação não é por acaso: visa “criar” instituições educacionais iguais em locais diferentes, que “falam a mesma língua” e se comportam do mesmo jeito, todas alinhadas ao neoliberalismo e empenhadas em trazer os resultados esperados pelo setor privado. Laval (2019, p. 19) relata essa tendência mundial:

Nesse plano, as organizações internacionais, além de sua força financeira, tendem a representar cada vez mais um papel de centralização política e normatização simbólica. Ainda que trocas entre sistemas escolares não sejam novidade, nunca esteve tão claro que um modelo homogêneo pode tornar-se o horizonte comum dos sistemas de ensino nacionais, e sua força impositiva vem justamente de seu caráter globalizado.

Contrapondo as palavras do SD 1, o SD 2 aponta que:

Disso eu não tenho do que reclamar. Quando eu entrei eu tive formação para entender o modelo, para ficar ciente de quais eram as questões. Para tudo a gente tem formação continuada. Quando a gente vai pegar uma disciplina nova e empreendedora ou estágio a gente tem formação para entender o que é que nós temos que fazer. Nós temos um programa chamado Primeira Chance, que também é para a escola regular, que serve para estágio dos alunos e para alunos egressos também, e eu acho que isso foi um avanço muito legal no Governo do Estado. Quem fornece esses cursos para a gente é a Secretaria de Educação do Estado, que pode ser na gerência que fazemos parte ou em outra. Não é como a gente queria, mas não podemos reclamar porque temos sim. Pelo menos tem (SD 2, 2021).

É interessante perceber a concepção que o SD 2 tem em relação à formação continuada, acreditando que esta se resume a “aprender a fazer”, sem a mínima inserção ou reflexão sobre o processo de elaboração curricular. Não há questionamentos sobre o porquê se ensinar dessa forma, se é importante para a formação estudantil, se isso faz sentido dentro da instituição em que trabalha ou se há espaços para criação de algo; é o treinamento que importa, visando um alinhamento entre todas as instituições onde o Programa das ECITs atua.

Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) afirmam que os docentes não podem ser limitados a mera reprodução de conteúdos prescritos no currículo. É necessário intervir em sua elaboração, reconstrução e reflexão. Logo, é necessária uma formação que corrobore para que estas intervenções ocorram, fugindo da mera reprodução.

Uma possível explicação para tal discrepância de respostas pode ser dar pelo fato do SD 2 tem em fazer parte da área técnica, muito enfatizada dentro da Instituição. Ao falar das disciplinas empreendedoras, o SD 2 faz referência aquelas disponíveis na Proposta Curricular pensada para as ECITs, que já vem com uma estrutura pensada e pronta, sendo apenas aplicada dentro das diversas instituições técnicas do Estado. A fala do SD 3 comprova essa afirmação:

Dentro das disciplinas nós temos as disciplinas empreendedoras que são IC [Intervenção Comunitária], ISC [Inovação Social e Científica] e empresa pedagógica. Então para essas eles ofereceram formação para a gente manusear a disciplina. Eles fizeram uma semana intensiva e foram oferecidas essas formações para que a gente pudesse ministrar essas disciplinas. Quem fez essa formação foram os próprios funcionários do Estado, os próprios professores, e nós também tivemos a responsabilidade e atribuição de desenvolver e reformular a grade curricular do curso. O curso já tinha uma grade curricular que assim que houve a formação do curso para a cidade essa grade já foi entregue ao coordenador de área e teve essa necessidade, eles conversaram com os professores do curso, e pelo fato de eu estar totalmente ligado a área e eu via que muita coisa que precisava ser vista não estava no curso então tivemos que fazer a reformulação da grade curricular. Tivemos formação mais na parte de correção da grade do curso para tentar encaixar a parte de habilidades e competências de cada disciplina. Tudo feito pela Secretaria de Educação do Estado (SD 3, 2021).

Seguindo a mesma linha de resposta, o SD 4 apontou que:

A área técnica sempre está em formação. Como nós temos essas disciplinas empreendedoras que primeiro desenvolve dentro da escola, depois dentro da comunidade e depois desenvolve com alguma empresa, a gente está sempre em formação. Sempre é o pessoal da Secretaria de Educação do Estado, mas eles também têm parceria com o pessoal do Itaú, mas eu não sei dizer direito se eles têm outro nome, mas sempre existe esse pessoal na formação. Então nós temos sim. Voltado para a escola toda, a gente sempre tem que participar de formações do modelo. Então assim que você entra na escola, caso você não tenha participado, aí existe um relatório que vem perguntando se alguém da sua escola não participou da formação e aí a escola avisa e mais na frente você é chamado para participar. Se não é com o pessoal da Secretaria de Educação, o pessoal da escola mesmo tem que dar essa formação a você. Essas formações parecem com minicursos. No momento presencial foram 3 dias em Campina Grande e eles instruíam como era o modelo, tinham as oficinas que a gente participava. Nunca teve nenhuma visita [às escolas que já tinham o modelo implementado]. No momento remoto são mais reuniões *online* via *meet* e sempre tem alguma coisa para gente fazer, algum trabalhinho, para a gente concluir essas formações. Os alunos também passam por formação para conhecer o modelo. Então todos os anos a gente faz a formação para todos os alunos, principalmente para os novatos para que eles entendam como funciona (SD 4, 2021).

Quando o SD 4 fala das formações para os alunos, faz referência aos acolhimentos citados pelo SG, no intuito de explicar aos alunos, sobretudo aos recém-chegados, sobre o funcionamento da escola mediante o novo modelo, tendo em vista que muitos chegam de instituições que funcionam em um único período, além de corroborar com o SD 5 ao apontar

as formações obrigatórias ao ingressar no modelo, sendo inclusive utilizada como ponto de controle junto a Secretaria de Educação.

A fala dos SD 3 e 4 comprovam o que foi posto no documento de Proposta Curricular das ECITs, ao apontar que essa formação seria passada as demais instituições que fossem aderindo ao modelo com o passar do tempo. Ou seja, a base técnica está sempre condicionada a tais formações para que possam implementar, de forma eficaz e nivelada, a mesma ideia de disciplinas de todas as ECITs do Estado, demonstrando que se trata de uma proposta curricular que desconsidera as singularidades de cada instituição, já que aponta para um currículo imposto que precisa ser implementado da “forma correta”. A SD 4 ainda aponta a presença do Itau nessas formações, que como bem sabemos, é uma das principais parceiras de políticas educacionais neoliberais no Brasil e uma das duas instituições que mais investem no Programa de Educação Cidadã Integral Paraibana junto ao ICE (RODRIGUES; HONORATO, 2020).

Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) apontam, em contrapartida, que é necessário que o currículo ultrapasse esse caráter impositivo, centralizado e verticalizado, onde não há espaço para debate envolvendo alunos, professores e comunidade, sendo resumido a um documento simples que se junta a tantos outros de uma instituição. É necessário superar a ideia de um documento burocrático, onde sua função é a mero conteúdo, desconsiderando aspectos fundamentais, como questões históricas, ideológicas, sociais, políticas e culturais.

Isso torna-se ainda mais latente quando lembramos que essas disciplinas empreendedoras estão em contato direto com a comunidade e a realidade, atuando junto a ela, o que torna ainda mais imprescindível considerar esses fatores, já que na disciplina essa aproximação dar-se, analisando o que está exposto em Paraíba (2018b), de forma meramente técnica e pragmática.

As informações passadas pelo SG coadunam com as falas dos SD ao apontar a formação inicial ao entrar no modelo, ao tratar sobre o órgão responsável por essas formações, o modo de replicação feito e a formação que é passada aos alunos:

Sim, tivemos uma semana e depois passamos aos professores. Existe uma parceria entre a Secretaria de Educação e a assessoria, que está dentro do Governo do Estado e anda junto com a Regional. Os professores também foram formados depois junto a Secretaria de Educação, independente de quando entraram. Agora mesmo está tendo uma formação inicial para quem entrou agora dentro da ECIT (professor, gestor ou funcionário) e que precisa dessa formação. Não só o corpo docente e a gestão, mas os alunos também fazem acolhimento, passam a ser protagonistas eles têm formação. Toda parte diversificada: projeto de vida, AVS [avaliações semanais], tudo isso é passado por uma formação para que ele seja introduzido na escola com mais eficiência (SG, 2021).

No entanto, é importante salientarmos que o SG amplia as formações que são realizadas ao tratar não só das disciplinas de base técnica, mas ao inserir toda parte diversificada como

parte da formação para que sejam realizadas do modo mais eficiente possível. Ou seja, coaduna com o modelo neoliberal que busca sempre a maior eficiência possível na realização de suas atividades, como modo de mostrar sua eficácia e de obter resultados de modo mais rápido (LAVAL, 2019).

Sabendo de todas essas formações, que por vezes determinam a forma “correta” de atuação docente, questionamos os SD e o SG sobre a autonomia que tem ou não para atuarem da forma que querem e, em caso de insatisfação, dúvidas e/ou contribuições, se existe algum órgão e/ou pessoa para que eles possam relatar suas demandas. As respostas obtidas foram as seguintes:

Na verdade, nós temos o suporte da regional (...) porque na verdade é assim: na Escola Cidadã nós temos uma rotina de reuniões com o trio gestor, com a regional, demandas que vem da assessoria. Por exemplo: na segunda-feira tenho reunião com o trio gestor; depois dessa reunião o coordenador pedagógico se reúne com os coordenadores de área e esses com seus professores. De segunda a sexta temos uma demanda de reuniões. Na quinta-feira eu tenho reunião com a terceira GRE, então as minhas demandas são com base nas demandas da regional. Então eu recebo as comunicações, as convocações, o que de fato deve ser feito e em cima dessa pauta eu faço a minha pauta para passar para os professores, coordenadores e CAF, quando é de função dele. Com relação à assessoria ou é passada para a regional ou para gestão específica através de e-mail, mas é algo que a gente segue um alinhamento para poder redefinir o que vai ser organizado na escola (SG, 2021).

Em outras palavras podemos entender que, apesar de todas as demandas que o SG tem, não há uma abertura para que ele consiga relatar suas necessidades específicas, já que tudo se baseia no que a Gerência Regional de Educação (GRE) classifica como necessidade. Como o próprio SG fala “segue um alinhamento” de organização que não é específico da instituição, já que precisa coadunar com o que as instâncias maiores apontam como necessário para aquele momento. O alinhamento nada mais é do que um modo de padronizar a instituição para que siga exatamente o que o modelo paraibano propõe, sem brechas para que a escola se comporte de uma forma distinta.

Segundo Laval (2019, p. 235) esse é um movimento proposital, pois:

O Estado continua responsável pela definição dos objetivos, dos conteúdos, dos orçamentos; em grande parte continua a recrutar, organizar e formar os “recursos humanos” (embora isso seja objeto de dissensão entre os descentralizadores), mas transfere para as unidades periféricas tudo que esteja relacionado à gestão territorial e quotidiana, segundo uma divisão de tarefas que se apresenta como “técnica”, mas envolve questões políticas importantes.

Ou seja, trata-se de uma gestão descentralizada, mas que não é autônoma visto que precisa resolver as questões que são postas por uma instância superior, a fim de que aquela instituição não “descaracterize” o modelo do qual faz parte e tome para si responsabilidades que muitas vezes não são suas. Não se trata apenas de soluções técnicas, mas envolvem, muitas vezes, assuntos políticos relevantes (LAVAL, 2019).

Os SD, questionados do mesmo modo, apontaram que:

Na teoria sim, nós temos a gestora, uma coordenadora pedagógica e a gente tem também a coordenadora financeira, mas são funções que só mudaram o nome. Antes tinha direção e vice direção, mas nada mudou. Por exemplo, eu não me sinto à vontade quando tenho um problema pedagógico ou didático de procurar alguém e relatar, porque eu não me vejo amparado por aquela pessoa e pela função que ela exerce (SD 1, 2021).

O relato do SD 1 revela que, apesar de ser apontado como uma novidade, a presença do trio gestor não traz mudanças significativas. Segundo ele, o nome mudou, mas as funções permanecem as mesmas de antes, tanto que ele afirma não se sentir à vontade para que relate qualquer questão. Laval (2019) aponta em sua obra que a ideia de uma gestão descentralizada é, na verdade, uma forma de tornar o processo mais eficiente. De fato, existe um número maior de pessoas exercendo supervisão e controle das atividades realizadas dentro do ambiente escolar, a fim de que se mantenha a ordem desejada.

É característica do neoliberalismo a alteração dos significados de palavras e expressões já conhecidas, como vemos no próprio termo Escola Cidadã. Utiliza-se termos já conhecidos e que representam aspectos positivos, inovadores, mas em um contexto e com uma finalidade muitas vezes oposta. É um modo de convencer, de aproximar e até mesmo de incorporar pessoas em dúvida e/ou que se colocam contrárias ao que se propõe (BALL, 2004; LAVAL, 2019).

Laval (2019, orelha) enfatiza esse movimento de mudança, sobretudo em relação à gestão:

Nessa nova lógica, devem ser usadas as ferramentas da “gestão participativa”, em que o eufemismo dá o tom: o poder se tornou “pilotagem”; comando é “mobilização”; autoridade é “suporte”; supervisionar é “ajudar”; impor é “convencer”; dirigir não é mais comandar, mas “motivar”, “exercer liderança”, “animar” e, sobretudo, “educar”. O gestor é “um piloto que deve obter a adesão a um projeto”.

Assim sendo, o SD 1 parece não se sentir à vontade justamente por perceber que por mais que os cargos tenham mudado de nome, ganhando um aspecto mais descentralizado, a função continua sendo, de forma muito mais intensa, a de julgar, exigir, cobrar e apontar defeitos.

Já o SD 2, informou que:

Eu acho que nasci para educar, chega me emociono ao falar isso, acho que estou no lugar correto. Às vezes eu quero pedir transferência para outro lugar e fico pensando: “será que a nova equipe vai me dar a mesma autonomia e a mesma liberdade que eu tenho aqui”? Eu me preocupo muito com isso. Não sei se isso é por equipe, mas eu tenho muita autonomia dentro do meu trabalho. Eu sou coordenador da minha área então eu não sei se é por ter essa função ou se é porque de fato eles dão autonomia para isso, mas eu sou muito extrovertido e isso ajuda muito meu trabalho. Quando tenho problema eu relato ao meu coordenador pedagógico e ao gestor, eu tenho essa liberdade. E se a escola não resolver eu sei a quem recorrer, sobretudo se for algo estrutural. O pedagógico eles resolvem e eu tenho abertura total e tento ser aberto com

os professores da minha área para que eles sintam que somos todos iguais. Antes de coordenador eu sou professor e eu quero que eles também tenham essa autonomia (SD 2, 2021).

A narrativa do SD 2 mostra uma ideia de gestão descentralizada: coordenadora pedagógica, gestora e ainda cita instâncias maiores, caso se faça necessário. Aponta que, apesar de estar na função de coordenador de área, um cargo também de gestão, busca ter uma relação de igualdade junto aos demais professores, já que entende que, para além da coordenação, é um docente como os outros. No entanto, demonstra que há uma hierarquização muito forte dentro da ECIT, pois é a coordenação de área que lhe confere liberdade para dialogar com o trio gestor da escola. É uma relação de poder que se estabelece e que precisa ser seguida.

Essa ideia de divisão e organização da gestão é corroborada pela fala do SD 5:

Na ECIT essa questão da gestão é bem mais descentralizada, então tudo o que acontece a gente tem um fluxo de comunicação que já é organizado a quem recorrer. A gente tem as áreas, que são 4, então a gente os coordenadores de cada área que são professores que são escolhidos a cada ano para ficar como coordenador dos outros professores de sua área, 1 de cada. Então eu tenho meu coordenador e o que eu preciso recorrer eu não vou recorrer ao gestor ou ao coordenador pedagógico, eu vou recorrer ao meu coordenador e ele, se necessário, vai recorrer ao coordenador pedagógico e ele, se necessário, vai recorrer ao gestor. Tem toda essa questão de fluxo que a gente segue, não é centralizado. É mais dentro das áreas (SD 5, 2021).

Pelas narrativas dos três docentes acima, podemos entender que essa abertura para comunicação de qualquer questão varia de pessoa para pessoa, perpassando, inclusive, relações de poder, já que quando se ocupa a função de coordenação de área parece que se tem uma maior abertura para realizar tais apontamentos. As relações interpessoais também parecem determinar esse espaço, já que o SD 2 aponta uma preocupação em mudar de instituição e de não ter a mesma autonomia que tem na ECIT em que trabalha atualmente. A hierarquização se evidencia também na fala do SD 5, que apesar de usar o termo “fluxo”, descreve instâncias e pessoas que devem ser procuradas em uma determinada ordem. Ou seja, a descentralização da gestão na verdade acarreta a criação de um sistema hierárquico, que traz a falsa ideia de autonomia aos docentes, mas na verdade insere ainda mais sujeitos de controle de seus trabalhos e demandas.

Essa análise pode ser reforçada pela fala do SD 3, que traz os seguintes apontamentos:

Eu vejo alunos que querem as coisas mais fáceis, que querem jogar a sua responsabilidade em cima do professor. Eu não vejo que a gente tenha uma pessoa que a gente consiga relatar isso e que consiga resolver isso. Sempre é a mesma história: o aluno é protagonista, é o modelo da escola. E eu acho que esse modelo não pode ser dessa forma. Eu venho de outras instituições e nós tínhamos nesses lugares um departamento, uma direção de centro, uma coordenação pedagógica que a gente conseguia alinhar bem as coisas e a nossa autonomia fosse acima do aluno. Na ECIT é o contrário: o aluno está acima. Eu acabei sendo alvo de alunos que disseram que minha metodologia estava acima do nível que eles queriam pelo fato de eu utilizar vocabulário mais específico. Então eles foram reclamar com o coordenador de área, com o coordenador pedagógico e com a gestão. Então a gestão chegou até mim pedindo para que eu tentasse não utilizar termo técnico. E eu disse: não vou fazer isso,

porque foge da minha essência de professor ensinar termos incorretos e que não existem. Então se o aluno, eu sei que acaba sendo mais difícil porque é tudo novo para eles, se eles estão ali com o objetivo de sair para o mercado de trabalho, se é um curso profissionalizante, eu não vou deixar que o aluno saia sem saber falar o termo técnico. (SD 3, 2021).

O SD 4 coaduna com o que foi apontado acima, fazendo as seguintes informações:

Eu acho que em escola integral a gente não tem total liberdade porque a gente segue muito um regimento que vem da Secretaria de Educação. A gente recebe um modelo, e principalmente nesse formato remoto. Não sei se as escolas regulares estão passando por isso, mas a gente recebe aquele padrão de como a gente deve seguir e as coisas precisam estar alinhadas. Então tem momento que você acha que perdeu a liberdade. Aí eu não posso fazer minha aula assim porque precisa combinar com a aula de fulano de tal, tem que estar de acordo com tudo que envolve a escola. Então eu não sinto essa total liberdade de fazer o que eu quero, da minha forma. A gente tem que seguir o que o modelo está pedindo. Com relação a ter um apoio a gente, às vezes, tem o apoio do coordenador pedagógico (...) (SD 4, 2021).

Esses dois SD relatam, de forma muito clara, a ausência de liberdade para que realizem seu trabalho da forma como acreditam. O SD 3 aponta que foi questionado sobre o modo como desenvolve seu trabalho, sendo solicitado a mudar. No entanto, aponta que não aceitou, rebelando-se contra a proposta por “fugir de sua essência profissional”, sendo essa uma das formas de atuação da política: a negação. Ou seja, por mais que o documento apresente determinado texto escrito e haja orientações para uma determinada ação, o docente interpreta-a de forma diferente, negando o que foi posto previamente e atuando do modo que acredita ser o melhor e que não fere sua profissão.

Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) revelam em sua pesquisa - entrevista com Ball - que essa atuação pode ser entendida como:

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de atuação, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim. A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários

Já o SD 4 questiona a falta de possibilidades de criação, o que comprova a prescrição de um currículo pronto, alheio as demandas e percepções dos docentes. Pode esse profissional, inserido dentro de um espaço onde não tem poder de decisão e escolha, ensinar sobre autonomia se ele mesmo não a tem? Como cumprir a missão do programa - formar estudantes autônomos e críticos - se precisa se submeter ao que lhe é empurrado?

Freire (2002, p. 12) expressa que:

É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem forrar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) reforçam as ideias de Freire ao colocarem o professor precisa ter autonomia para decidir e se organizar da melhor maneira para que possa desenvolver suas atividades junto à instituição onde está inserido. Sendo este participante e conhecedor do cotidiano escolar, precisa ter a liberdade de escolha, visando uma melhor ação de seu cargo.

Outro aspecto é a gestão descentralizada, que não é por acaso, já que a ideia é gerir a escola como uma empresa, entendendo que esta apresenta várias instâncias de poder até que se chegue ao cargo mais alto. Usa-se o pretexto de descentralização e de desburocratização, mas o que ocorre é uma transferência de poder que não correspondem as ideias já conhecidas e nem surtem os efeitos aos quais se pretende. Uma gestão descentralizada não significa dizer que é democrática, tendo em vista que essas mudanças, muitas vezes, fortalecem os controles e as imposições sobre alunos e professores (LAVAL, 2019).

Laval (2019, p. 251) aponta ainda que:

Na realidade, imitar a empresa teve como prolongamento lógico a vontade de colocar “chefes de verdade” na direção das unidades descentralizadas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores.

Segundo o SG e os SD esse controle ocorre de forma muito recorrente dentro das ECITs, de vários modos diferentes, seja por reuniões, documentos e/ou encontros bimestrais que são chamados de ciclos, onde representantes da Secretaria de Educação reúnem-se com alunos, gestores, coordenadores e professores para avaliar se a instituição está seguindo o que é esperado e que é posto nos documentos que seguem para a GRE. Vejamos o que o SG nos diz sobre esses momentos de avaliação:

Em relação à avaliação posso dizer que somos avaliados todos os dias, até mesmo porque mesmo no processo de pandemia nós temos reuniões por *Meet*, videoconferência, o *WhatsApp* não para. É regional, assessoria, são os próprios alunos, nós temos grupos de pais e professores, temos estudantes egressos que procuram nossa escola para determinados projetos, então posso dizer que somos avaliados o tempo inteiro. Na quinta-feira nós temos dois questionários voltados ao pedagógico e é através desses questionários que eles conhecem melhor a rotina da escola, por exemplo: questões sobre os alunos, se participam, se houve evasão, se todos os professores estão contribuindo no processo remoto, se estão com dificuldades. Então esse processo avaliativo é rotineiro (SG, 2021).

Segundo o sujeito docente, essas avaliações ficaram ainda mais intensas com a pandemia, mas sempre ocorreram de algum modo. Nas falas dos SD isso é reforçado de forma ainda mais intensa:

Quanto a avaliação, por parte da gestão, o coordenador de área, na verdade, ele não avalia ele acompanha, monitora em relação à sequência didática, de currículo. Nós temos alguns documentos que temos que fazer e atualizar bimestralmente para acompanhar e isso tudo é feito pelo coordenador de área. Quanto às disciplinas diversificadas quem faz esse acompanhamento é o coordenador pedagógico. Em relação aos alunos nós temos a parte dos conselhos que acontecem a cada final/início de bimestre e no final do ano. Esse dos bimestres tem a participação dos alunos também. A gente tem os líderes de turma (líder e vice-líder), que são escolhidos por eles (tem edital, votação e tudo) e esses líderes fazem reuniões semanalmente com a gestão. Então eles passam questões de metodologia de professor, algum problema que teve, relação professor-aluno, tudo isso é passado. Então é uma forma do aluno poder avaliar também o professor. Quando a avaliação não é tão positiva tem toda uma orientação para que aquela situação seja resolvida e quando é uma situação boa a gente divulga nas boas práticas para que seja de repente uma ação que possa passar para outros professores (SD 5, 2021).

Nas palavras do SD 5, ele aponta que existem documentos que precisam ser preenchidos regularmente, o que demonstra a necessidade desse controle, contrapondo justamente a ideia de que uma gestão descentralizada é menos burocrática. Essa burocracia é, inclusive, perpassada aos alunos, que respondem questionários, disponibilizados pela Secretaria de Educação, avaliando aquele professor em relação a sua metodologia e “desempenho”, como nos disse o SD 1 em sua narrativa. No entanto, dentre os vários métodos avaliativos utilizados dentro da ECIT, o que mais chama atenção são os ciclos, evidenciados nas falas dos SD 2, 3 e 4, que demonstram a agressividade, o controle e a responsabilização dos sujeitos, sobretudo dos docentes, que não tem ao menos o direito a responder ou se defender do que estão sendo “acusados”.

Dentre as três falas, destacaremos, porém, a fala do SD 2 que demonstra de modo muito veemente o quão incômoda e agressiva são essas reuniões, como podemos ver abaixo:

Quanto às avaliações nós passamos por uma bimestralmente. Quando era presencial eles iam até a escola fazer uma tortura psicológica. Uma comissão enviada pela Secretaria de Educação do Estado, que a gente chama de ciclo. Cada reunião dessa, que a gente chama de ciclo, é formada por 3 pessoas que vão responder por alguma parte do Estado. Por exemplo, um é o pedagógico, outro é o TGE, que fica com a parte de documentação, e o outro vai fiscalizar o que a gente fez dentro da escola. Eles olham tudo, veem se o que a gente disse realmente foi feito e confrontam os alunos, parece uma reunião com um réu: a gente fica calado e os estudantes falam e entregam a gente mesmo. Participam o trio gestor, os alunos e os representantes das áreas, que geralmente são 4, e nós somos avaliados através de um quadro *online* de monitoramento onde a gente tem metas a cumprir. Então bimestralmente a gente tem metas a cumprir e se a gente não cumprir aquela meta vai estar lá: 0%. Se a gente não cumprir aquela atividade a gente é penalizado, coloca-se como ponto de atenção. Se tiver três advertências a escola pode fechar, melhor o modelo pode retroceder e voltar a ser regular. É bem chatinho esse processo. A gente tem que estar associado ao modelo, mas antes da escola “perder” o modelo eles vão mudando a equipe, já que esta não consegue atender o que é para ser atendido. É o mesmo de você trabalhar por

produção em empresa: vive por meta. Antes de fazer o trabalho a gente abre um documento norteador e vê: “beleza, estamos no caminho certo”. É assim. Nesse quadro a gente tem metas a cumprir por área e por responsável. Então, por exemplo, eles vão caminhando. Tem um início que é a parte da direção, então se ela não tiver feito a parte dela, é como uma cadeia, um dominó. A gente até fica brincando quando está perto de vir: “olha aí o documento se fez tudo”. O Estado quer que você resolva, que seja proativo. Se não, você é substituído a qualquer momento, a qualquer hora. Além disso tem professor que não se adequa a esse modelo e isso é para ser relatado, mas muitas vezes a escola aguenta para evitar problemas maiores. Acredite, eu trabalho horário integral porque toda hora tem algo para fazer ou resolver (SD 2, 2021).

A narrativa dessa docente se assemelha a série *Round 6*, da plataforma *Netflix*, onde os participantes são o tempo todo vigiados e postos sobre tensão, para que desempenhem da melhor forma sua função, ignorando inclusive seus semelhantes - outros competidores -, já que o seu único objetivo deve ser vencer e ganhar o prêmio final. Nessa mesma produção audiovisual vemos um dos jogos chamado de “Batatinha Frita 1,2, 3”, brincadeira de criança em que uma boneca - até então de aparência inocente - canta essa frase enquanto os competidores precisam avançar rumo à linha de chegada antes que ela se vire.

Quando desenvolvida por crianças, essa brincadeira é inofensiva e se resume a eliminação, na rodada, do participante que se mexer no momento errado, após o giro de quem canta. Na série, essa eliminação é da vida. A boneca, que de inofensiva não tem nada, apresenta câmeras múltiplas e sensores de movimento que identificam de modo instantâneo quem descumpriu a regra do jogo, sendo este atingido por um disparo fatal, sem a menor chance de defesa. É essa mesma lógica que é implantada dentro da ECIT.

Através de um sistema de responsabilização dos gestores e professores, seja por metas não atingidas, seja por não estar desempenhando seu papel de “forma adequada” dentro da escola, esses profissionais são submetidos a situações constrangedoras, que não só não os ouve como os aponta como os grandes culpados pelo insucesso das propostas lançadas, utilizando inclusive os próprios alunos como os delatores do que não consideram adequado, comprometendo também a relação aluno-professor. Esse critério de avaliação não visa solucionar os problemas da instituição ou parabenizar quem quer que seja pelos bons feitos: serve apenas para evidenciar os “defeitos”, que muitas vezes não dependem apenas daquela ECIT específica; é uma questão que perpassa todo o programa.

Laval (2016) aponta que essas avaliações não visam que normas intelectuais, administrativas ou morais sejam seguidas, mas que visam produtividade dentro do ambiente escolar que é medida por avaliações voltadas ao valor agregado pela instituição. Ou seja, se tem um interesse em racionalizar de forma profunda o ensino e para isso utiliza-se de meios e soluções da gestão privada, alegando que assim a escola se adequará melhor as demandas

sociais. Trata-se de uma supervisão e prescrição voltada ao ambiente pedagógico, fazendo uso de métodos diversos para que se obtenha eficiência.

Ball (2004) destaca o papel da performatividade nesse processo:

A performatividade desempenha um papel crucial nesse conjunto de políticas. Ela funciona de diversas maneiras para “atar as coisas” e reelaborá-las. Ela facilita o papel de monitoramento do Estado, “que governa a distância” – “governando sem governo”. Ela permite que o Estado se insira profundamente nas culturas, práticas e subjetividades das instituições do setor público e de seus trabalhadores, sem parecer fazê-lo. Ela (performatividade) muda o que ele “indica”, muda significados, produz novos perfis e garante o “alinhamento”. Ela objetifica e mercantiliza o trabalho do setor público, e o trabalho com conhecimento (*knowledge-work*) das instituições educativas transforma-se em “resultados”, “níveis de desempenho”, “formas de qualidade”. Os discursos da responsabilidade (*accountability*), da melhoria, da qualidade e da eficiência que circundam e acompanham essas objetivações tornam as práticas existentes frágeis e indefensáveis – a mudança torna-se inevitável e irresistível, mais particularmente quando os incentivos estão vinculados às medidas de desempenho.

Outra característica dentro das ECITs que se volta as ideias neoliberais é a inserção da ideia de protagonismo estudantil, sobretudo através da elaboração de seus Projetos de Vida. Perguntamos aos SD como eles enxergam esse processo na prática, dentro da ECIT em que trabalham e obtivemos os seguintes apontamentos:

Isso tem que ser visto com bastante cautela, a gente precisa ter bastante bom senso. A gente não pode confundir protagonismo juvenil com libertinagem. A minha preocupação é essa. O aluno, se ele não for instruído, ele vai entender que ser protagonista é fazer tudo o que vem na cabeça dele, na mente, que ele não deve obedecer às regras, que ele não tem superiores. E a ideia de início é porque, por exemplo, como eu passei apenas um ano (2019) com aula normal e 2020 e 2021 a gente está passando por esse período de pandemia, então nesse primeiro ano foi tudo muito de repente, tudo muito novo, mas a primeira ideia que ficou que os alunos que são protagonistas são aqueles alunos que pensaram que de início podiam opinar na aula do professor, podiam fazer isso e aquilo outro, só que não é bem assim. O protagonismo juvenil ele se destaca de outra forma e o modelo em si, eu cheguei até questionar isso que acho que está errado, o que que a escola faz: seleciona os melhores alunos para serem protagonistas. Não serve para todo mundo. Até em reunião eu citei: “olha, porque a gente não usa o aluno A, B ou C que é problemático?” Porque é muito fácil eu chegar numa sala de aula com 30 alunos, escolher 5, os melhores, e dizer: “você vão ser protagonistas”. Vamos trabalhar com aquele aluno problemático, que talvez o trabalho mostrasse um resultado mais rico. Ia tirar um aluno lá daquela situação que ele está, do problema todo e tentar resgatar ele, mas trabalhar com aluno bom é bom demais. Agora que fique bem claro: isso é uma visão minha, analisando a partir do meu ponto de vista. Pode ser que se você falar com outro professor ele tenha uma visão totalmente diferente da minha, mas de início, em relação ao protagonismo juvenil, foi o que eu observei, que para evitar maiores problemas a escola trabalha com os melhores alunos e isso, que fique bem claro também, não partiu da escola. A própria cúpula do ensino integral diz, nas conversas de bastidores e não oficialmente (até porque oficialmente tem a conversa de que tem que incluir todo mundo), eles mesmos dizem: “olha, seleciona esses alunos aqui para você não ter trabalho, não ferir o nome da escola” (SD 1, 2021).

Como apontado no capítulo 2, páginas 36-37, Costa (2001) define como alunos protagonistas os principais agentes de uma situação social, que se desenvolvem por meios e

locais para que possa empreender em si mesmo, construindo seus aspectos pessoal e social. No entanto, a fala do SD 1 aponta para algo muito preocupante: a ideia de meritocracia dentro da ECIT. Um “direito” - o de ser protagonista - que é assegurado a todos nos documentos oficiais passa a ser a recompensa “dos melhores” alunos, sendo inclusive uma orientação, segundo o relato, da própria Secretaria de Educação em conversas extraoficiais.

É inclusive uma indagação desse docente o porquê de não buscar incentivar mais ativamente os alunos que apresentam mais dificuldades de desempenharem essa ideia do protagonismo, mas acaba dando a entender que essa escolha é proposital por questões de facilidade e melhor atuação. Como sabemos, a ideia de desempenho, efetividade e meritocracia não é uma novidade em políticas neoliberais. Dubet (2004) aponta que os alunos que menos se destacam são tratados de forma diferente, são esquecidos e menos favorecidos. A ideia é basear-se no desempenho dos melhores e transformar isso no padrão da instituição como um todo, para que seja visto como um ambiente eficaz, interessante e que apresenta bons resultados.

De forma similar, o SD 2 acaba por trazer apontamentos que seguem na mesma direção daqueles já feitos anteriormente:

Eu vou ser bem sincera: eu acho que a gente, não a gente professor, mas o modelo em si confunde um pouco as ideias. Eu sou acostumada e eu venho de uma realidade de educação básica, de ensino público, onde o professor estava em cima e o aluno estava embaixo. Se tinha aquela hierarquia de respeito. Eu acho que o aluno confunde um pouco qual a função dele de protagonismo. Mas assim os protas, a gente chama assim, da escola acabaram passando por uma seleção natural. Inicialmente foi todo mundo, aquele negócio pela animação e hoje em dia não, teve uma triagem legal naturalmente e os estudantes que são os nossos protas são aqueles ativos e proativos. Aqueles que tem o Instagram da escola, que fazem vinculação com o nome da escola. Eles estão totalmente voltados a nossas ideias e eles colocam em prática realmente e vão pra frente, mas é uma pequena porcentagem. Essa turma que está na escola quando parou e entendeu o que é ser prota aí as coisas caminharam. É muito interessante essa participação deles. O que eu fico um pouco de pé atrás é em relação a eles saberem de fato o lugar deles de prota e saberem desse modelo e saberem que eles têm tanta autonomia quanto nós, porque primeiro o Estado escuta eles, depois escuta a gente. Então eu acho que isso atrapalha um pouco o processo, porque quem sabe a vivência é o professor e o gestor. Mas é interessante e um ponto positivo quando eles querem e entendem o que é ser protagonista. É chegar numa reunião de ciclo, porque quem vão são eles: os protas, que são líderes de turma, e relatar o que acontece realmente, mas só é positivo quando ele chega para o educador e fala para ele antes de expor o educador para uma plateia, por exemplo. São nessas coisas que a gente fica um pouco preocupado. Tem que falar, mas é preciso saber falar com as pessoas. Ainda falta muita maturidade nisso. Mas em relação as atividades práticas da escola eles conseguem sim executar. Os ciclos são ouvidorias: senta lá, com um monte de pergunta “cumpru ou não cumpru”, se cumpru ótimo, se não cumpru ponto de atenção e se você pedir algo (por exemplo, uma cozinha) só dizem: “vou anotar aqui e passar para o meu chefe”. Pronto. (SD 2, 2021).

A ideia de seleção dos protagonistas, agora sendo colocada como um movimento natural, aparece mais uma vez. Esses alunos de maior destaque são poucos, como podemos comprovar nas falas tanto do SD 1 quanto do SD 2, e são eles os responsáveis por fazerem

críticas, apontamentos, ações, serem e terem contato direto com as figuras de maior poder (gestão e Governo do Estado). Em momento nenhum dentro dos documentos oficiais, sobretudo no PPP da escola, é posto que apenas os alunos que mais se destacarem, que forem mais ativos ou mais desenvolvidos podem ser protagonistas: é apontado que todos devem ser. Sem nenhum tipo de exceção ou especificidade de características.

De acordo com Zimmerman (2015b, p.19) o protagonismo juvenil adotado pelo modelo Escola da Escolha toma por base as ideias de Antônio Carlos Gomes da Costa e pode ser definido como:

(...) enquanto modalidade de ação educativa, é a criação de espaços e condições capazes de possibilitar aos jovens envolver-se em atividades direcionadas à solução de problemas reais, atuando como fonte de iniciativa, liberdade e compromisso.

De acordo com a mesma autora, dentro do protagonismo, as funções de docentes e estudantes e sua relação são as seguintes:

O educador é um organizador, um cocriador de acontecimentos junto aos educandos. A participação é a base na qual o protagonismo do educando se estrutura. A cooperação educador-educando é o meio e a autonomia é o fim. O educando deve ser visto como fonte de iniciativa (ação), de liberdade (ação) e de compromisso (liberdade). A presença educativa é a base da relação educador/educando, na qual há abertura, reciprocidade e compromisso (ZIMMERMAN, 2015a, p. 20).

Considerando essas definições, vemos que a ideia de protagonismo dentro da ECIT, com base no relato do SD 2, é muito distorcida. Os estudantes se comportam como delatores do trabalho docente, que nem ao menos são comunicados ou consultados previamente, mostrando que o compromisso, a reciprocidade e a abertura que sustenta essa relação educador-educando são aspectos inexistentes ou muito frágeis. Não há uma cooperação entre esses sujeitos, já que apenas um lado é posto no banco dos réus, sem espaço a defesa.

Os outros SD também demonstraram preocupação em relação a isso, como segue:

Em relação ao protagonismo eu não vejo que os alunos da ECIT são incentivados a serem protagonistas, ao contrário. Eu vejo que nós professores temos que pegar na mão do aluno e fazer tudo por ele. Inclusive, nesse semestre, nós temos uma turma de alunos no 3º ano que vão sair da escola, que precisam fazer TCC, que precisam dos estágios e nós fomos atarefados, que eu não acho que cabia a gente, deveríamos ajudar claro, instruir o aluno, de orientar. Mas tínhamos que ligar para o aluno, fazer um cadastro na plataforma Lattes, pedir que o aluno mande para gente, pelo amor de Deus, um documento com foto porque ele não consegue resolver coisas que são simples. A gente orienta, o aluno não faz porque não quer e acaba caindo a responsabilidade sobre a gente, professor. Então eu vejo essa parte de protagonismo precisa ser estudada e fazer acontecer porque eu não vejo que os alunos são protagonistas (SD 3, 2021).

Quando eu cheguei a gente se depara com a realidade e se assusta porque o aluno que tem autonomia de tudo. Eu não posso fazer nada porque quem manda é ele. Mas a partir do momento que você vai conhecendo os documentos, as diretrizes você vai entender só que nem sempre o aluno entende dessa forma. É muito boa essa questão de protagonismo quando o aluno entende o que é ser protagonista, entendeu? Você

ser protagonista é desenvolver um trabalho, ajudar a escola e às vezes os alunos ainda não compreendem esse sentido. Então eu acho um pouco falho porque o aluno acaba entendendo que ser protagonista é ser autônomo, é reclamar, é dizer um monte de coisa e ele não entende que é totalmente o contrário e aí isso atrapalha um pouco (SD 4, 2021).

Olhando de cima eu enxergo como algo positivo, muito positivo, porque é uma forma da gente incentivar os alunos a mais na frente serem adultos mais ativos, mais responsáveis pelas próprias vidas. Eu vejo dessa forma. Mas trabalhando no meio não é assim tão simples. Primeiro que você está trabalhando com adolescentes, não tem maturidade, não tem como você chegar e dizer “protagonismo é isso e a partir de hoje você é protagonista de sua própria vida”. Então é todo um processo de ir construindo esse conceito com eles, para eles entenderem até onde vai essa questão de protagonismo, até onde é liberdade e responsabilidade. Então não é simples, não é fácil, mas eu ainda vejo que vale a pena insistir (SD 5, 2021).

São relatos impactantes e até contraditórios em alguns aspectos. Enquanto o SD 3 enfatiza que os estudantes esperam que os docentes façam tudo por eles, inclusive cumprir funções que não lhe cabem. Estes, por sua vez, acabam por cumprir para que não sejam responsabilizados pela não realização do que foi proposto, possível pauta nos ciclos avaliativos. Já na fala do SD 4 vemos um aspecto hierárquico, ao afirmar “que quem manda são eles” [estudantes], dando a entender que essa autonomia é usada de modo inadequado por muitos.

A maioria dos estudantes parecem apenas entender seus direitos, deixando de lado suas obrigações e responsabilidades. O SD 5 enfatiza que não é um processo simples, já que não ocorre da noite para o dia. É necessária uma tomada de consciência para que se possa entender justamente essa relação entre responsabilidades e direitos. Freire (2002, p. 41) revela que:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.

Autonomia é processo e surge mediante situações de ação. Porém, como desenvolvê-la diante do reforço das distorções e conflitos? Como os docentes podem ajudar os estudantes nesse processo de compreensão se há essa relação de poder entre esses sujeitos? Será que essa hierarquização não reforça justamente essa negação e denúncia do trabalho docente?

De acordo com Magalhães (2008, p. 11), presidente do ICE, o protagonismo juvenil trata-se do: “(...) processo no qual o jovem é simultaneamente sujeito e objeto da ação de desenvolvimento de suas potencialidades”. Porém, diante do que já foi posto, sobretudo ao considerarmos os ciclos avaliativos, percebemos que essa confusão de ideias é reforçada pela própria Secretaria de Educação ao permitir que os estudantes lancem suas considerações sem ao menos verificarem sua veracidade ou ao abrirem espaço para defesa de quem está no banco

dos réus. Logo, inferimos diante dessas práticas que dentro do próprio Programa das Escolas Cidadãs Técnicas o conceito já se encontra distorcido e mesmo que cada ECIT tente reformular as ideias postas em seu cotidiano, sua versão modificada acaba sendo reforçada em momentos como esse, que busca constantemente um culpado para os erros que são relatados, mas quase nunca são solucionados.

Não há como falar de protagonismo e não nos remetermos ao projeto de vida dos alunos. Posto isso, perguntamos aos SE o que eles acham dessa elaboração e todos apontaram que essa disciplina os ajuda a pensar no que querem ser e destacam a importância da docente da disciplina. Visto as similaridades, destacaremos as falas de dois estudantes: o SE 1 e 2. O primeiro afirmou que:

Eu acho bastante importante para os jovens, para mim mesmo. Eu era bastante confuso com meu projeto de vida, então com essa disciplina eu fui entendendo, raciocinando mais sobre o que eu quero futuro, o que eu quero ser futuro e isso é bastante importante porque nós, jovens, nem sempre sabemos o que queremos ser. Muitos só querem estudar, terminar e deixar para lá, mas é muito importante para quem tem um grande sonho ter aula de projeto de vida. Me trouxe mudanças porque me fez colocar em prática coisas que eu tinha bastante medo. Minha área de interesse é medicina, esses negócios, e eu estava todo confuso, eu não sabia o que eu realmente queria. Mas com as aulas de projeto de vida eu consegui desenvolver isso. Hoje eu faço curso técnico nessa área - fora da escola - e me ajudou bastante a desenvolver isso. Então é muito importante isso. Me ajudou a definir minha área (SE 1, 2021).

Já o SE 2, seguindo a mesma linha, aponta que:

Assim que virou integral, a professora de Projeto de Vida nessa parte trabalhou e ajudou muito. Até então não mudei o meu projeto de vida, mas não só a professora de Projeto de Vida quanto os demais professores ajudam a aprimorar. E agora no pós-médio - que no primeiro e segundo ano é projeto de vida e no terceiro é pós-médio -, a professora ela está ajudando a consolidar e a quem não tem a criar um (SE 2, 2021).

Como vimos acima mediante a fala de dois dos estudantes entrevistados, essa disciplina é vista como um direcionamento, sobretudo para aqueles estudantes que nunca pensaram em seu futuro. A professora da disciplina também é apontada como sendo de grande importância, já que além de incentivar nessa elaboração, ajuda-os a concretizar alguns de seus objetivos e sempre aponta a importância de buscar o que almejam.

Oliveira e Silva (2021) destacam em seus estudos que os estudantes almejam concluir a educação básica, terem uma boa formação e conseguirem um cargo profissional que os traga estabilidade sobretudo financeira. Logo, frequentar o espaço escolar é o principal requisito que enxergam para que consigam realizar seus projetos de vida, sobretudo se esse espaço tem pessoas que os escuta e considera suas necessidades, em geral o professor de projeto de vida, que acaba ressignificando a disciplina.

No entanto, precisamos destacar que dentro das propostas neoliberais, local onde o Programa de Educação Integral Paraibano surge e ganha força e forma, o protagonismo é entendido basicamente como sinônimo de empreendedorismo, que dispensa os cursos de nível superior, e o projeto de vida acaba por trazer um viés individualista de uma formação que também precisa enxergar o bem social. Além do mais, muitas dessas propostas não oferecem as oportunidades e possibilidades necessárias para que o aluno consiga concretizar o que projetou para si, colocando-o no lugar de fracassado e o culpabilizando pela não realização de seus objetivos e metas.

Prova do não-protagonismo estudantil é a indisponibilidade de opções de escolhas. Como apontado vastamente em políticas semelhantes, a exemplo do Novo Ensino Médio, o aluno é posto, supostamente, em uma posição de escolher o que deseja cursar. Mas, como escolher se a instituição oferece apenas uma opção de curso técnico, por exemplo? Que protagonismo é esse que os cursos são ofertados pela demanda mercadológica e não pelas escolhas e sonhos dos alunos? Isso mostra que incentivar a escrita de um projeto de vida não significa considerá-lo e oferecer espaços para sua concretização.

O projeto de vida não pode ser resumido a uma mera entrevista vocacional, já que a sociedade em que se vive é cercada de contradições e o processo educativo não ocorre linearmente. Logo, é necessário muito mais do que escrever em um papel ou “diagnosticar” as possíveis carreiras estudantis. A educação envolve não apenas algumas práticas de determinados conhecimentos, mas está inserida no processo de socialização dos sujeitos, que perpassam do início ao fim de suas vidas e em espaços diversos. Não se pode defender um modelo igual para atender uma sociedade repleta de desigualdades, assim como não adianta elaborar um currículo que, apesar de dizer que toma por base esses projetos de vida, não possibilite sua concretização (RODRIGUES, 2019).

Sobre isso, os SE foram perguntados sobre o curso técnico que estão cursando, o que acham e se gostariam de mudar de área. As respostas foram as seguintes:

No primeiro ano que foi novidade, eu disse: “vai ser mil maravilhas”. Mas quando é agora tem hora que de fato atrapalha. Por exemplo, agora no terceiro ano eu faço o “se liga no ENEM” do Governo do Estado, então o curso técnico de uma maneira ou de outra vai atrapalhar futuramente por causa dessa coisa de elaboração de TCC, então vai ficar muito cansativo porquê de manhã é aula, de tarde ou é TCC ou estágio e de noite é o “se liga”. Por isso vai atrapalhar futuramente. Eu gosto do que faço. Eu sei que vai atrapalhar futuramente, mas é bem interessante o conteúdo, coisas que até então eu não sabia e é experiência. Então manteria a mesma área (SE 2, 2021).

Já o SE 5 apontou que:

No primeiro ano foi muito bom, teve uma matéria que eu gostei muito chamada ISC que é tipo projeto e a gente fez uma biblioteca na escola. Porém, como veio a pandemia, eu vi que o técnico deixou a desejar. Então hoje eu diria que o técnico não

seria uma escolha, porém já teve tempo que eu diria que sim. *Online*, essas coisas, não. Porque o técnico eu vejo como uma coisa prática. Eu escolheria outra área. Nem todas as pessoas que estudam comigo gostam disso e eu vejo como uma coisa muito distante de assuntos do ensino médio. Qual objetivo do ensino médio? Ir para o ENEM. Um técnico em biologia seria melhor, porque nesse curso caem coisas que não aparecem no ENEM. Para quem quer essa área é muito bom, mas para quem não quer, que é a maioria, eu acho ruim. Estudar empresa eu vejo como algo muito superior, que foge do ensino médio (SE 5, 2021).

Em ambas as falas nós vemos o desejo dos alunos de ingressarem no ensino superior por meio do ENEM. Ambos apontam que o curso técnico atrapalha, seja por ser cansativo em relação ao tempo e as demandas, seja por trazer conteúdos que não tem relevância - em sua perspectiva - para seus estudos, sobretudo por terem que estudar sobre empresas, um dos eixos estruturantes das ECITs. O SE 5 ainda aponta que, assim como ele, a maioria de seus colegas de turma não gosta da área disponibilizada, o que reforça o apontamento anterior: os alunos não foram consultados quanto a oferta do curso e não tem opção de mudança.

As falas dos SE 3 e 4 corroboram com o que foi posto anteriormente, como seguem:

Eu acho muito legal porque, querendo ou não, não fica só apenas as matérias da BNCC que é um pouco chato. Então a gente aprende coisas novas, é maravilhoso. Quando teve a ideia de que aqui teria uma ECIT eu fiquei assim: “Meu Deus eu queria tanto que fosse na área que eu gosto – direito –, que eu sempre quis seguir”, mas quando eu comecei a fazer o técnico, que não é na área que eu desejei no início, eu gostei muito. Foi algo diferente, sair da minha zona de conforto, então foi legal. Mas se eu pudesse optar, eu queria que fosse realmente da área que eu sempre sonhei (SE 3, 2021).

Não tanto. Tem algumas partes ali que eu gostei bastante de aprender, mas teve outras que eu não gostei tanto. Eu não me vejo naquela área. Acho que ao invés de ser algo que me ajudasse acabou me atrapalhando muito no ensino. Eu escolheria outra área, voltada ao que eu gosto. Tem algumas ECITs em outras cidades que têm cursos nessas áreas, então eu mudaria se pudesse (SE 4, 2021).

Branco, Branco, Zanatta e Nagashima (2018) apontam que é preciso entender que os estudantes não são clientes da escola, mas parte dela. Essa instituição não pode simplesmente ignorar o contexto econômico e político, mas não pode submeter a escola a essas demandas mercadológicas. Precisa considerar fatores sociais, o contexto, e entender que o elemento central é a realização da cidadania, visando superar as desigualdades e exclusão social. Isso não é possível se a escola cede aos ditames mercadológicos.

Contrapondo as falas desses quatro SE, vemos que um dos estudantes (SE 1) gosta de cursar a parte técnica:

Sim, eu gosto. Muita coisa eu aprendi, coisas que eu nem sabia que existiam e que poderia fazer eu aprendi com esse curso. A gente na escola com esse curso tem uma disciplina de IC e a gente desenvolveu uma biblioteca dentro da escola com esse curso, coisa que não tinha na escola, deu uma sala para o diretor e uma sala para o vice-diretor. Então já melhorou a escola, porque não tinha, era muito apertado, o diretor não sabia onde ficar, não tinha o espaço dele. Então quando a gente fez essa biblioteca

ajudou bastante, vagou mais as coisas na escola. Mesmo não indo para essa área, eu manteria o curso que a ECIT oferece, com certeza, porque é muita coisa que você aprende. Eu não trocaria de jeito nenhum (SE 1, 2021).

Vale destacar, porém, que os argumentos que esse SE usa como justificativa não se vinculam ao curso técnico propriamente dito, mas as ECITs de modo geral, já que ofertam os projetos empreendedores independentemente do curso ofertado. As falas dos estudantes acabam se justificando por um outro fator: a falta de experiências para que atuem no que estão se formando.

Além da falta de estrutura e da pandemia causada pela COVID-19, quando perguntados sobre a realização dos estágios, todos os SE entrevistados responderam não terem atuado como estagiários ainda, o que acaba por fragilizar ainda mais sua formação, restringindo-se apenas a parte teórica. Todos afirmaram que a documentação necessária já está organizada, mas as empresas parceiras ainda irão passar por um processo seletivo para que sejam selecionadas e possam recebê-los, segundo informes passados a eles pelos docentes responsáveis por essa atividade.

No entanto, descobrimos pelas falas da maioria dos SD que estes tem buscado conversar com diversos atores e entidades (privados e públicos) a fim de explicar o que significa o Primeira Chance - que se trata de um Programa Estadual de incentivo para oferta de estágio, atividades de iniciação à prática profissional, a aprendizagem e a primeira experiência profissional, destinada a alunos do terceiro ano das ECITs e escolas profissionalizantes¹³ - e a importância de receber os alunos para que realizem esses estágios, o que segundo eles, não tem sido um processo tão simples assim. Destacaremos a fala do SD 2, que ilustra bem esse processo:

Algumas empresas não podiam receber a gente devido a pandemia, então firmamos a parceria para palestras e incentivar o empreendedorismo (...) O procedimento é um documento onde vão se responsabilizar empresa parceira e escola, a gente faz essa parceria através do coordenador financeiro, e através do representante da área técnica. A gente vai no ambiente, conversa com o empresário e ele fala se quer ou se não quer. Geralmente os mais locais não querem. Não querem essa responsabilidade. As pequenas empresas, famílias empreendedoras, no entanto estão levando conhecimento para os alunos. Trabalhamos devagar, mas estamos avançando. Espero que melhorem as coisas [com o Primeira Chance] (SD 2, 2021).

Todavia, na entrevista com o SG, este apontou que algumas parcerias já existem dentro da escola, sobretudo ao considerar o apoio e os projetos/programas que instituições como Universidades Federais e Conselho Tutelar desenvolvem dentro da escola:

Nós temos as parcerias que é algo muito importante para escola, sobretudo por ela ser técnica. De fato, essa parte é uma função e uma responsabilidade do CAF. Esse gestor que fica a disposição para abraçar essas parcerias. Hoje nós temos um dos *campus* da

¹³ Informações disponível em: <<http://primeirachance.seect.pb.gov.br/>>. Acesso em: 26 out. 2021.

UFPB, conselho tutelar, Ministério Público então essas parcerias é a escola que corre atrás para que dê suporte a nossas atividades. Temos também a secretaria de saúde, tentamos abranger esses órgãos para que tenhamos melhor suporte. Nós temos também programas como Residência Pedagógica, PIBIC e PIBID, mas em 2020, já que o aluno teria que sair da escola, o PIBIC não pode estar mais presente. Mas temos essas parcerias hoje. Estamos no terceiro ano, então os alunos já fazem estágio e preparam TCC e corremos em busca de setor privado que se relacionam com nosso curso. Em algumas empresas conseguimos, em outras não devido o momento.

Vale ressaltar que no momento das entrevistas o edital para a inscrição das instituições e empresas ainda seria aberto, todavia buscamos após sua finalização e descobrimos que foram firmadas 7¹⁴ parcerias, sendo destas 6 com o setor industrial e comercial local. 40 alunos da ECIT fizeram inscrição dentro do Programa Primeira Chance, no entanto apenas 7 conseguiram estágio, o que nos leva a crer que cada um deles atuará junto a um dos parceiros e que nos mostra que as vagas são poucas frente à demanda dos estudantes.

Considerando tudo o que foi posto, sobretudo o processo de implementação, as dificuldades em estabelecer parcerias e os aspectos estruturais da escola, perguntamos aos SE o que eles acham de estudar em uma Escola Cidadã Integral. Obtivemos as seguintes respostas:

Gosto bastante. Para mim me aproximou bastante dos meus amigos, porque assim a ECIT em si não foi só formar amigos; eu formei uma grande família lá. Eu fui conhecendo, me aproximando das pessoas, tanto com outros alunos quanto professores (SE 1, 2021).

Gosto. Diferente das outras escolas, a ECIT oferece um modelo completamente diferente porque tem a parte diversificada, tem a parte de liderança de turma, do protagonismo, que por exemplo quando é o acolhimento a escola seleciona alguns protagonistas para fazer o acolhimento para os alunos, então essa parte assim que motiva para estar na escola hoje (SE 2, 2021).

Quando estava presencial eu gostava muito, bastante mesmo. Mas remoto não está muito bom não. A convivência no presencial era muito boa, com todo mundo: professores, alunos, gestão (SE 4, 2021).

Na minha experiência tiveram dois momentos: a parte presencial e a *online*. Na parte presencial foi muito bom, tipo foi só 1 ano, mas foi o melhor ano de escola para mim. Eu gostava de acordar e passar o dia todo na escola, o técnico também ajudou muito, eu me sentia mais preparado para uma vida mais corrida. Porém veio a pandemia e agora é praticamente outra coisa, porque é diferente da sala de aula para o *meet*. Mas em geral, eu acho a escola integral muito boa. Pode funcionar e funciona (SE 5, 2021).

Pelas narrativas desses quatro SE percebemos que a parte das relações afetivas e de convivência são muito destacadas, sendo postas como elementos centrais do interesse em estudar dentro de uma ECIT. Prova disso é que quando o remoto se estabelece devido ao contexto pandêmico os estudantes se incomodam a ponto de dividir suas experiências em antes e depois desse momento. A parte diversificada e o protagonismo vistos como os diferenciais da

¹⁴ Informações disponíveis em: <<http://primeirachance.seect.pb.gov.br/editais.html>>. Acesso em: 26 out. 2021.

escola, são colocados como elementos de destaque, capazes de diferenciar essa instituição das demais. A fala da SE 3 também traz isso:

Eu acho que o ensino em comparação ao regular é completamente diferente e melhor por ter a inserção da base técnica, então querendo ou não quando a gente sair do Ensino Médio terá no nosso currículo o curso técnico. A escola tem algumas matérias que nos ajudam a escolher o que queremos no futuro, que a matéria de projeto de vida, então é legal, só que ainda tem alguns problemas na escola. Eu acho que para você inserir uma escola integral precisa ter verba e realmente você querer mesmo, porque a nossa escola não tem uma infraestrutura legal. Não temos uma quantia legal de salas, não existem mesas para os alunos almoçarem. Antes da pandemia a gente almoçava debaixo de uma escada porque só tinha uma mesa em toda a escola para mais de 350 alunos (SE 3, 2021).

No entanto, é importante salientar que essas ideias estão presentes no Novo Ensino Médio e serão implantadas em todas as escolas do País, como já apontado anteriormente no capítulo 3, mas que são conceitos que são influenciados por inúmeros fatores - como a própria interpretação da política -, o que acaba trazendo significados diversos.

Em outras palavras, as ideias da política são as mesmas e tem a mesma base neoliberal como suporte, mas cada instituição irá (re)significar o que está posto. Vale lembrar que no caso das ECITs a supervisão e as avaliações da Secretaria de Educação acabam sendo muito mais intensas, característica do próprio programa que precisa mostrar eficácia.

A fala do SE 3, que apesar de dizer que a escola tem um ensino melhor quando comparada as instituições de ensino regular, também aponta problemas já postos pelos SD e SG que é a falta de infraestrutura. Esse estudante entende que se trata de um modelo caro, que não basta apenas implementar, mas que precisa de maiores e melhores investimentos, caso contrário ele não será totalmente aproveitado. Essa narrativa mais uma vez se coaduna com a pesquisa de Leite (2018) e contrapõe as falas do ex-governador Ricardo Coutinho e do próprio ICE, que apontam que há uma análise prévia e reformas para ampliação e melhorias do espaço.

Por fim, gostaríamos de ouvir o que os docentes e o gestor enxergam como aspectos positivos e negativos dentro de seu ambiente de trabalho. A maioria deles apontou a infraestrutura e a burocracia como as maiores questões dentro da ECIT, como podemos conferir abaixo:

Positivo, principal: o aluno passa o dia na escola e ele passando o dia na escola de certa forma ele está protegido de se envolver com drogas, com a criminalidade de uma forma geral. Naquele período que ele está ali ele está protegido e nesse período a escola tem mais tempo de trabalhar esse aluno de forma que ele tenha uma base para conseguir realizar o que eles chamam no modelo de projeto de vida. O modelo também faz com que o professor seja mais profissional, que seja mais competente e disciplinado com seu trabalho. No ensino regular tinham muitas faltas, aulas vagas. No modelo integral não tem isso. Se o colega faltou, outro colega que está livre tem que substituí-lo. Isso me fez mudar totalmente minha visão. Quando se tem uma aula vaga o único prejudicado acaba sendo o aluno. Nesse modelo não é permitido isso. Na escola regular deveria ser assim também. Mas importante dizer que a escola integral não é mais competente que a regular; o que se faz na integral se faz na regular.

Mas na integral tem essa cobrança, essa exigência que você cumpra seu horário, que fique às 8 horas de trabalho. Somos observados o tempo todo. E os pontos negativos são vários, mas o mais importante que eu acho é que o modelo é muito burocrático. É muita documentação, é muito formulário, é muito relatório que eu não vejo significado nisso. Você vai gerar só um amontoado de documentos que no final das contas não vai influenciar para nada, é só mais para justificar que você está fazendo alguma coisa. Tem que ter muita paciência (SD 1, 2021).

Negativos: falta de engajamento da equipe, porque a meu ver uma escola de 195 estudantes, uma equipe pequena, poderia ser mais unida. Eu acho que cooperatividade é vida e quando se trás isso para o dia a dia você consegue trabalhar melhor. Na ECIT a gente trabalha muito com o termo de alinhamento e tem muito professor que não gosta disso, diz que quem tem alinhamento é carro, e não é assim. Acho que se a gente realmente tem um trabalho em cooperatividade e alinhado a gente consegue levar a educação com mais êxito. Isso está começando a melhorar em alguns sentidos, mas para alinhamento pedagógico é uma tristeza. Outra coisa que eu acho muito, muito ruim na escola é porque temos um curso técnico que é visto como nada. Continua com a mentalidade de escola regular, e o técnico é deixado de lado. A falta de estrutura, de laboratórios, para que a gente trabalhe de fato e mostre aos alunos na prática o que é ciência, o que é pesquisar. Coisas que são possíveis de serem feitas. Nossa escola tem muita coisa. Outra coisa é que a sociedade não valoriza o trabalho da própria cidade, porque os empresários têm a mente arcaica, uma visão fechada. Não enxergam o curso técnico como uma parceria boa para a escola e para a empresa.

Positivamente, nós temos alguns laboratórios, um recém equipado, e a organização da escola, uma agenda organizada e isso, para mim, é positivo. A integral para mim é maravilhosa porque é organizada e para quem é organizado isso é ótimo. Outra coisa que gosto é essa separação por área, inclusive no trio gestor, isso é maravilhoso, todas as escolas deveriam ter isso e um representante para cada área, que não é tão forte na regular. Nós temos duas reuniões presenciais na escola e *online* todo dia. É chato, mas é preciso (SD 2, 2021).

O relato do SD 1 classifica a escola enquanto protetora do espaço social, sendo vista como um local que denota segurança e cuidado, que busca a ampliação do tempo transformando-o em aprendizagens, se aproxima muito das ideias de Anísio Teixeira, vide capítulo 3, ao pensar nas Escolas-Parques: tirar os alunos de situações de risco e transformar esse tempo em aprendizados dentro de um ambiente seguro. Rodrigues (2019, p. 148) no entanto faz as seguintes reflexões:

Garantir a melhoria da qualidade da educação não se restringe a retirar adolescentes das ruas e dos riscos de contato com a violência, as drogas, a prostituição, o abandono, a marginalização... Se assim, e só por isto, amplia-se o tempo de escola, esse modelo de educação estará fadado ao fracasso. A melhoria dos índices de aprovação, a diminuição da evasão e da reprovação são necessárias como direito a uma escola de qualidade. Uma educação verdadeiramente integral, porém, deve possibilitar, além da ampliação do tempo de escola, a criação de espaços de discussões e análises sobre as questões sociais, econômicas, políticas e culturais que tanto afetam o seu fazer profissional e seu projeto de vida.

A forma de organização, as exigências, como cumprimento de horário e arranjo da equipe, e as constantes observações pedagógicas também são vistas como algo positivo, já que obriga todos a terem responsabilidades para com sua profissão, prática que deveria ser hábito e não exceção.

Em contrapartida os docentes destacam dois aspectos muito importantes de serem postos: a desvalorização da área técnica pela própria comunidade, o que corrobora com a ideia da volta da dualidade entre o ensino médio e técnico que parecem não estabelecer relações entre si, e, sobretudo, a falta de conhecimento da comunidade acerca da ECIT, o que confirma os apontamentos feito pelo SG ao afirmar que o processo de inserção do modelo pegou a todos de surpresa, e o excesso de burocracia, que não modifica em nada a escola, mas controla todas as ações feitas.

Laval (2019, p. 281) aponta que:

A expansão de todas as formas de educação, controle e “regulação” que acompanham a expansão do capitalismo, corrigem suas dinâmicas espontâneas e contrabalançam “artificialmente” a destruição das formas mais antigas de normatividade social. O grande segredo do “social” consiste em formar indivíduos cuja relação com o mundo, cuja sensibilidade e cuja moral (ou ausência de moral) são adaptadas ao que o sistema espera deles.

De modo similar ao SD 1, o SD 5 relaciona a maior convivência na escola, possibilitando novas perspectivas aos alunos sobretudo ao tirá-los de situações de risco, como o grande ponto positivo da ECIT:

Os aspectos positivos das ECITs eu ainda acredito muito. Eu entrei por curiosidade e pensei: “se não der certo eu procuro uma escola regular”, mas quando eu estudei o modelo para a seleção eu passei a acreditar muito que é um modelo que vale a pena insistir, eu vejo como uma forma de transformar a educação, de o aluno entrar na escola de manhã e sair antes do almoço sem criar um vínculo com a escola e na ECIT não. A gente tem todo um vínculo que se forma pela questão de carga horária, de convivência, pela questão das disciplinas da base diversificada, tudo isso muda essa relação e eu acho que muda muito a realidade dos alunos, porque muitas vezes a realidade que eles têm no contraturno não é legal e eles tem ali na escola um refúgio, um refúgio muito positivo e muito produtivo que pode ser um divisor de águas realmente para o futuro daquele estudante. Em relação ao positivo também essa questão de incluir cursos técnicos. Às vezes eu fico meio assim por ser técnico e tal, mas depois que eu passei a conhecer mais de perto como está sendo passado o currículo, como está sendo a formação desse aluno eu vejo que de fato é uma possibilidade para aquele aluno sair do Ensino Médio com algo a mais, ainda que ele não saia para o mercado de trabalho, que ele saia para a universidade que também é um incentivo grande nosso, mas eu vejo que ele tem uma possibilidade a mais de conhecimento, de experiência, de tudo. Em relação aos aspectos negativos, diretamente falando da escola em que eu trabalho, o que eu vejo é que as escolas que migraram para esse sistema elas não foram construídas como algumas escolas modelos que tem no Estado. Em algumas cidades já receberam essa escola-modelo, que é construída do zero para esse sistema, então eu vejo realmente a diferença de você querer adaptar uma estrutura física para um modelo que não comporta. Algumas coisas a gente já recebeu, muita coisa foi modificada, mas para o modelo em si funcionar eu acho que precisaria de muito mais investimento nessa parte estrutural e na parte de pessoas, de funcionários, de mais professores, de mais profissionais porque realmente é um trabalho bem intenso e muitas vezes a gente acumula diversas funções (SD 5, 2021).

Pela fala do SD 5 vimos que a estrutura é, mais uma vez, vista como um aspecto negativo que compromete o próprio funcionamento da instituição, já que não atende a todas as demandas. Tenta-se encaixar na escola questões que são impossíveis de serem alcançadas, inclusive

considerando as necessidades mais básicas como equipamentos específicos do curso técnico, ao passo que existem instituições chamadas de modelo, que foram feitas para tal finalidade. Ou seja, parecem ser dois programas diferentes. As falas dos SD 3 e 4 e do SG continuam a enfatizar essa carência, mas contrapõe com aspectos positivos como formação adequada da equipe, possibilidades de novas vivências aos alunos :

Vamos começar pelo positivo: nós temos um corpo docente muito bom, todos com formação acadêmica adequada. Isso é um ponto enorme. Alguns relacionam a base comum com a base técnica. Em relação aos pontos negativos, a escola não tem a estrutura que deveria ter, em relação àquilo que já comentei anteriormente: laboratórios, unidades de processamento, materiais, equipamentos, reagentes, utensílios para fazer as disciplinas realmente acontecerem na prática. É um dos pontos negativos que eu vejo muito, porque a gente não consegue mostrar ao aluno a realidade profissional, a gente só fica na teoria. Outras são até coisas que dentro da nossa própria área a gente conversa: eu vejo as ECITs do Estado com muita preocupação em termos burocráticos, em estar aquele momento registrado no papel. Eu até posso estar sendo ignorante no que falo, mas eu sempre digo: “a gente está muito preocupado com o burocrático, com o papel e a gente age na prática muito pouco. Desde que estou na ECIT o importante é: fazer guia de aprendizagem, nós temos que fazer ementário, várias coisas e o que realmente é para ser feito não é feito (SD 3, 2021).

Positivos eu enxergo as possibilidades que os alunos estão tendo de conhecer um mundo diferente do que a gente vivenciou lá na nossa regular. O aluno ter a oportunidade de participar de uma disciplina de empresa pedagógica e disciplinas eletivas que vão envolver várias coisas, vários projetos. A gente trabalha muito nesse sentido de projetos e acho que isso enriquece muito. A gente sabe muito bem que nesse mundo a gente tem aqueles que querem e que não querem, mas infelizmente isso a gente vai encontrar em todo lugar, mas eu vejo que eles estão tendo uma oportunidade enorme. Eu até digo: “vocês estão tendo oportunidades que eu não tive. Aproveitem”. Então eu acho isso muito bacana nesse sentido. O aspecto negativo que eu acho é porque acaba se tornando cansativo. Eu acho que eles montaram um modelo muito ideal, muito bacana, mas eles não visualizaram a questão de ser cansativo a questão de você estar numa escola das 7:30 horas às 5:00 horas da tarde. É um modelo integral, ele pede para ser diferente. Não é que você vai passar o dia todinho estudando. Sei que nesse meio-termo tem as disciplinas de BNCC, disciplinas diversificadas, só que eu sinto que é cansativo tanto para professor quanto para aluno e eu acho que isso prende demais, eu acho que isso é uma falha deles. Eles poderiam visualizar a questão dessa rotina durante a semana dentro das escolas integrais para poder melhorar e se tornar um ambiente mais agradável tanto para aluno quanto para professor (SD 4, 2021).

Vou começar com os negativos. Os negativos foram os que eu falei no início: a questão estrutural, nós sentimos muitas dificuldades em relação a isso. Não só nós, como recebemos muitas indagações dos nossos alunos e dos pais dos alunos e a nossa rotina mesmo, quando dentro da escola, por essa parte estrutural (...) Com relação aos pontos positivos da escola eu posso dizer a você que houve uma melhoria muito grande no aprendizado, dos alunos que ficaram, digamos que 95%, realmente querem chegar aonde tanto desejam. Os professores têm uma visão melhor do projeto de vida do aluno, onde ele se encaixa e chega junto com o aluno. Hoje temos um docente, professora de projeto de vida, que realmente consegue ir além do que a gente espera com esses alunos. É muito proveitoso, muito bom. Digamos que temos mais pontos positivos do que negativos. A demanda é grande: muitas vezes é manhã, tarde, noite e final de semana. Por dia são cerca de 5, 6 demandas. Posso dizer que a gente consegue concluir 4 demandas e as demais vão ficando para o dia seguinte e a gente acaba juntando muita coisa, mas é bem proveitoso. Nós temos planilha de acompanhamento dos alunos, nós temos planilha de notas, frequência, é muita coisa.

O burocrático em si é grande e nesse momento de pandemia ele triplicou, mas é muito proveitoso (SG, 2021).

Como apontado na fala da maioria dos SD e na fala do SG entrevistados, a ECIT é uma escola muito burocrática, onde tudo precisa ser documentado e enviado. Entendemos toda essa demanda, que aumenta o trabalho docente e cerceia a autonomia docente, tendo em vista que isso acaba sendo uma forma de controle do que está sendo feito em sala de aula, não podendo fugir do que está posto no programa estadual, visando aumentar índices que apontam para uma suposta qualidade educacional, mas que desconsidera aspectos fundamentais para que se tenha uma educação melhor.

Apple (2003, p. 92) aponta que:

Mais tempo e energia são gastos para manter ou melhorar a imagem pública de uma 'boa escola' e menos tempo e energia são gastos na substância pedagógica e curricular. Ao mesmo tempo, os professores não parecem estar tendo uma autonomia e um profissionalismo maiores, mas uma intensificação de seu trabalho.

Vale salientar que em alguns aspectos os docentes e o gestor gostam dessa ideia de eficiência e de organização que o Programa traz, importante para que mostre sua eficiência, mas que acabam por auxiliar o trabalho docente no dia a dia. No entanto, dão ao entender que isso deveria ter um certo limite, já que a demanda é muito grande, fazendo-os desempenhar funções que não lhe cabem, além de lançar responsabilidades e culpas que não lhe competem mediante um sistema avaliativo parcial, que não considera o que foi ofertado, mas cobra a eficiência e os resultados quantificáveis.

Ainda assim, os docentes enxergam que as relações que se estabelecem, pela ampliação do tempo, e a segurança que a escola traz as vidas dos estudantes é algo que merece ser destacado positivamente, entendendo a escola como um local de extrema relevância social que não se resume apenas a ensinar conteúdos de áreas de conhecimentos específicas. Freire (2002, p. 7) enfatiza justamente a necessidade dessas relações

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócios-históricos-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnoseológica. A competência técnico científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvalados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

O curso técnico e o projeto de vida também são vistos como uma oportunidade de mudança de vida a esses estudantes, entendidos como um meio de incentivo a seu crescimento

peçoal e profiſſional, poſſibilitando a eles novas formas de ſonhar. Rodrigues (2019), no entanto, alerta que eſſa não é uma “missão” que demanda apenas de componentes curriculares eſpecíficos e conteudistas, já que eſtes não garantem um redirecionamento de tais história de vida. É neceſſária uma formação que perpaſſe eſſas queſtões e que tenha como intereſſe maior não ſó a formação profiſſional, mas a humana, ética e ſocial.

6 A GUISA DO FIM

“(...) O "post" é voz que vos libertará
 Descendentes tantos insurgirão
 A arma, o réu, o véu que cairá
 Cravos e tulipas bombardeiam
 Um jardim novo se levantará
 O jasmim urge de um solo sem medo
 O sol reclama no oriente
 Brada a lua que ilumina
 Rebelando orações e mentes
 Amanhecerá
 De novo em nós
 Amanhã, será? (...)”
(Amanhã... será?, O Teatro Mágico)

Ao falarmos de Educação Integral nos remetemos quase que imediatamente as ideias de Anísio Teixeira. Vistas sob diversas óticas, as propostas desse educador, tomando por base experiências Estado-unidenses, foram e são sinônimo de uma grande revolução educacional no Brasil, sobretudo para a época e contexto em que surgiram. Propondo uma escola que funcionaria com um tempo maior, transformando essa ampliação em aprendizagens diversas voltadas a formação das variadas interfaces dos estudantes, Teixeira criou as Escolas-Parques, uma estrutura enorme e de alto custo necessária a essa nova fase da educação e que deveria ser levada a todo País. A proposta avançou, mas ficou distante de atingir o Brasil todo, sobretudo com as mudanças políticas que ocorreram no decorrer dos anos. É importante lembrar que o território brasileiro sempre foi marcado por uma divisão entre a educação oferecida aos mais abastados e a educação oferecida aos mais vulneráveis e que, para muitas pessoas, não era interessante mudar isso.

O combate ao dualismo entre o Ensino Médio - que traziam possibilidade de ingresso ao Ensino Superior e ocupação dos cargos mais “importantes”, voltados aos mais ricos - e a educação profissional - visando formar mão de obra de forma rápida, voltadas aos mais pobres - sempre perpassou a educação brasileira. Esse movimento de relação e rompimento dessas formas de educar aconteceu diversas vezes em nossa história e podemos dizer que voltam com força total em propostas como o Novo Ensino Médio, que se apresenta como uma possibilidade de mudança, mas que acaba por manter o *status quo*.

As ideias e projetos neoliberais, sobretudo os que se voltam a educação, são, no mínimo, cruéis. Envolvem a educação em um manto de disputa, a mergulham no individualismo exacerbado, na culpabilização das vítimas, no estabelecimento de metas que precisam ser cumpridas a qualquer custo. Poda sonhos e esperanças, apesar de fingir que se importa com

eles, e aumenta a desigualdade em um País já desigual. Tornaram-se uma arena de disputa, vista como um ambiente fértil e rentável aos interesses econômicos.

Não se trata de uma proposta nova. É um movimento mundial que desde a década de 1990 vem ganhando espaço e força junto ao Estado Brasileiro, desempenhando novas funções e métodos de governança dentro da educação. O neoliberalismo aponta a “ineficiência do Estado” em gerir suas estruturas, abrindo espaço para que empresários, que em nada se vinculam com a educação, passem a apontar soluções “viáveis” e técnicas para criar um organismo eficiente e de baixo custo. Não se trata apenas de investimentos financeiros, mas de vender documentos e propostas curriculares que se alinham ao mercado financeiro, apontando-o como o grande solucionador dos problemas.

Apesar das inúmeras resistências que aconteceram e continuam a acontecer, nos últimos anos vimos um significativo retrocesso e inserção de políticas que se alinham estreitamente com esses ditames, seja em âmbitos Estaduais e/ou Nacional, apresentando muitos atores em comuns como a Fundação Lemann, o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE), o Banco Itaú, Instituto Ayrton Senna, Instituto Natura, Rede Atlas, Movimento Todos pela Educação, UNDIME, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), etc. Isso faz com que, por mais que os locais sejam diferentes, a proposta se construa sobre uma mesma perspectiva.

Prova disso são as semelhanças que existem entre o Programa das Escolas Cidadãs Integrais Paraibanas e a Reforma do Ensino Médio. São políticas que foram pensadas por atores diferentes, em contextos distintos, mas que apresentam relações estreitas com o mercado financeiro e usam as mesmas estratégias para que alcancem seus objetivos: redução curricular, inserção de conhecimentos destinados ao mercado de trabalho, empreendedorismo, protagonismo, projeto de vida, avaliações de larga escala, metas a serem alcançadas, culpabilização da comunidade escolar pelos maus resultados, competitividade e flexibilização. Todas essas características são indispensáveis as atuais demandas mercadológicas, como apontam Laval (2019), Apple (2005) e Ball (1994; 2016) por exemplo.

Apesar de não encontrarmos textos ou pesquisas que mostrem um documento utilizando o outro como justificativa, vemos que eles apresentam a mesma base teórica e existem similaridades incontestáveis entre ambos, inclusive ao utilizarem como justificativa o Plano Nacional de Educação (PNE), meta 6, para que a Educação em Tempo Integral seja proposta e os mesmos índices, como o PISA, para justificativa dos maus resultados e da ineficiência do currículo existente.

Falando especificamente do Programa Paraibano de Educação Integral vimos que ele toma por base a proposta anos antes desenvolvida em Pernambuco pelo ICE, mas que não utiliza os resultados alcançados ao longo de quase 20 anos de experiência, usando como suporte currículos exteriores como o da Finlândia. É a já conhecida ideia de tentar “vestir uma roupa que não lhe serve”, desconsiderando diferenças como, por exemplo, nível de desigualdade social, quantia de habitantes, tamanho territorial, cultura, etc. entre um país e outro. Seria muito mais lógico ter como base as experiências do Estado vizinho, que apresenta muitas demandas e características semelhantes, mas talvez não se tenha resultados capazes de chamar atenção e apontar a ideia de eficácia.

Prova disso é que o Ginásio Pernambucano é apontado como sendo a primeira experiência do ICE, onde grandes mudanças aconteceram, mas o Instituto não traz de forma clara que efeitos a longo prazo essa transformação causou, tendo em vista que pelo tempo de implementação do modelo isso já pode ser conferido. Apesar disso, a Escola da Escolha - modelo do ICE - tem ocupado inúmeros Estados Brasileiros, por meio de parcerias com as Secretarias de Educação Estaduais e/ou Municipais e setores privados, mudando o nome do programa em cada localidade, mas seguindo o mesmo método.

Na Paraíba está presente em mais de 300 instituições de Ensino, número que tende a crescer com o passar dos anos. Dentre essas, mais de 100 são Escolas Cidadãs Integrals Técnicas (ECIT), que tiveram que passar por adequações ainda maiores, devido a presença da parte técnica, necessitando de uma proposta curricular mais ampla e própria. Para isso, empresas foram consultadas e participaram ativamente do processo de elaboração do documento, inserindo nele suas demandas, perspectivas, política e valores. É uma parceria que envolve muito mais do que aspectos financeiros: insere um novo modo de pensar, que foi, está sendo e será perpassado para inúmeras instituições técnicas paraibanas.

Sendo apontado como a grande mudança para melhoria da Educação no Estado, o Programa das Escolas Cidadãs Integrals chegou em muitas instituições, como a que foi *lócus* dessa pesquisa, de surpresa, sem consultar a escola ou a comunidade, mas com o objetivo de se alinhar as demandas mercadológicas da cidade. Além do mais, o Programa desconsidera também questões estruturais, fundamentais a qualquer instituição, sobretudo se essa funcionará em período integral e disporá de um curso técnico. Escolas modelos com uma estrutura adequada foram criadas em diversos municípios, e como o próprio nome sugere, para que sirvam de padrão para as demais e tragam a ilusão de que todas serão da mesma forma. Mas como concretizar as mesmas ações em locais tão diferentes? A resposta, que apesar de vir nas entrelinhas, é simples e clara: resolva!

Por mais que a ECIT pesquisada aponte para índices utilizados como justificativa de melhoria, como o IDEB, vemos que muito ainda precisa mudar e que algo traz descontentamento entre os discentes, já que os números de matrículas vêm diminuindo com o passar dos anos. Muito disso pode advir de uma escola que não é mais feita para todos, sobretudo para os alunos que precisam trabalhar, que desconsidera os anseios da maioria e oferta um curso que atende as demandas comerciais e industriais locais, mas não dispõe de um curso que atenda os desejos dos jovens ou, pelo menos, de mais de uma opção de escolha.

De uma proposta que coloca estudantes como protagonistas, mas que não oferece o mínimo para que possam se desenvolver e concretizar os sonhos que escrevem em seu projeto de vida, resumindo essa ideia ao empreendedorismo; a solucionar as demandas e necessidades, sobretudo da instituição que é de responsabilidade do Estado, de forma rápida e barata; a supervisionar e avaliar constantemente docentes e gestão, de maneira por vezes injusta, sendo os “olhos e os ouvidos” do Estado que afirma que isso é dar voz aos estudantes, mas que no fim das contas quer apenas criar uma situação incomoda e desnecessária que só traz prejuízos para as relações dentro da comunidade escolar.

Encontramos gestor e docentes que, apesar de gostarem da organização dentro da ECIT, estão cansados da tamanha burocracia que não ocasiona modificações significativas ou resoluções dos problemas que realmente importam e afligem a comunidade escolar, mas que é utilizada como controle de todas as atividades que são, ou que deveriam, ser desempenhadas. Quando não acontecem da forma adequada, leva-se um ponto de atenção que pode reverberar não só para o “descumpridor” da atividade, mas para toda a instituição. A autonomia da escola existe na teoria, mas na prática é questionada a todo momento. O que não faltam são demandas, controles, avaliações, reuniões, pontos a melhorar, interferências que visam apenas a constituição de um sujeito adequado ao que o mercado estabelece como importante e necessário.

Porém, mesmo diante de tantas demandas, os sujeitos entrevistados tentam trazer novas interpretações aos documentos, na tentativa de oferecer uma educação realmente de qualidade. Alguns ainda acreditam na proposta, desde que seja desenvolvida de forma adequada, outros entendem que é um problema grande demais, já fracassado, mas todos, de algum modo, trabalham para fazer a diferença e para que os estudantes tenham uma educação que os possibilite escolher, de fato, além de incentivar seus sonhos.

A maioria dos entrevistados gosta da ideia de ampliação do tempo, sobretudo pelo estreitamento das relações entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar e por possibilitar aos estudantes em situações de vulnerabilidade um ambiente seguro e de cuidado, mas entende

que existem muitas questões que precisam ser solucionadas para que essa política educacional cumpra o que eles entendem como adequado.

Entendemos que a questão inicial [como as políticas nacionais e internacionais, pensadas e formuladas dentro de um contexto neoliberal, são introduzidas e repercutem dentro das Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Paraibanas?] foi respondida, mas enfatizamos que há muito o que se descobrir. Percebemos que apesar de tratar-se de uma mesma proposta educacional, as Escolas Cidadãs Integrais influenciam e são influenciadas pelo contexto em que se localizam, trazendo modos de atuação distintos, que dependem das dimensões contextuais trazidas nesta pesquisa: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Percebemos que a política dentro da escola foi atuada de três formas gerais: negada, expandida e modificada. Negada quando os docentes questionam sua falta de liberdade e se rebelam e a ideia de protagonismo estudantil, que é posto de forma a ferir sua autonomia enquanto profissional e quando apontam que a descentralização da gestão não significa mudanças nas relações, já que uma hierarquia precisa ser respeitada e seguida.

É expandida quando a comunidade escolar concretiza na prática o que está posto nos documentos oficiais, sobretudo ao realizarem as diversas avaliações propostas, cumprirem à risca as metas estabelecidas, criarem projetos de vida e seguirem de forma literal e inquestionável as sequências didáticas prontas, enviadas pela Secretaria de Educação, para as disciplinas empreendedoras.

É modificada, sobretudo, ao estabelecer uma ideia de protagonismo que foge do que é posto nos documentos, selecionando os “melhores” estudantes e resumindo-os a reguladores e delatores do trabalho docente e gestão. Isso também ocorre em relação à estrutura, já que aquela necessária não é disponibilizada, fazendo com que toda a comunidade escolar se adapte as possibilidades que restam, o que torna a atuação da política muito mais difícil.

Mainardes e Marcondes (2009) evidenciam isso, em uma entrevista realizada com Stephen Ball:

Se você tem uma escola com muitos recursos e muito dinheiro, professores muito experientes, alunos muito cooperativos, a “atuação” torna-se um pouco mais fácil do que na situação em que temos alunos com enormes dificuldades de aprendizagem, poucos recursos, instalações precárias, professores muito inexperientes; então, todo o processo é diferente. Políticas, principalmente educacionais, são pensadas e em seguida escritas com relação às melhores escolas possíveis (salas de aula, universidades, faculdades), com pouco reconhecimento de variações de contexto, em recursos ou em capacidades locais.

Temos consciência da riqueza das narrativas dos sujeitos participantes e entendemos que muitas análises e discussões poderiam ser realizadas, mas que não foram possíveis de serem

feitas dentro do intervalo de tempo disponível. É importante destacar que o Programa de Pós-Graduação onde esta pesquisa está vinculada retirou, de forma arbitrária e equivocada, dois meses da turma ingressante em 2020, já que contou o mês em que a matrícula foi concretizada (última semana de janeiro) e não o mês de início das aulas - 2 de março de 2020. Esse tempo cerceado seria primordial para que a pesquisa pudesse ser mais enriquecida por análises mais profundas, sobretudo ao considerarmos o tempo pandêmico que nos aflige desde o início desse processo de formação. Pretendemos suprir essas lacunas em publicações em periódicos e eventos da área.

Reconhecemos também que os resultados ainda são muito incipientes e pelo menos 300 instituições carecem dessas investigações, buscando evidenciar as atuações da política, as relações que se estabelecem e as realidades existentes, no intuito de ampliar e caracterizar de melhor modo o Programa de Educação Integral Paraibano, assim como a atuação do ICE nos diversos estados brasileiros, número que só tende a crescer sobretudo diante do Novo Ensino Médio que está sendo implementado em todo País.

REFERÊNCIAS

- ALBINO, Ângela Cristina Alves.; ARAUJO, Rute Pereira Alves de. Ser ou não ser um currículo? Contestações em torno da definição (anti)democrática da base nacional comum curricular. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, v. 24, p. 15-912, 2019.
- ALBINO, Ângela Cristina Alves. **Projeto Político-Pedagógico em Enunciação Política: Uma análise da prática discursiva docente**. 141f. Dissertação de Mestrado João Pessoa. Universidade Federal da Paraíba – UFPB, 2010.
- ALBUQUERQUE, Alexandre Black de. Desenvolvimentismo nos governos Vargas e JK. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA ECONÔMICA, 12; CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE HISTÓRIA DE EMPRESAS, 12, 2015, Vitória. **Anais Eletrônicos...** Vitória: UFES-ES, 2015.
- ALENCAR, Cristiene de Paula. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova de 1932 no Brasil: o acontecimento, o discurso e os dispositivos de verdade**. 2016. 187f. Tese (doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2016. BALDINO, José Maria.
- ALVES, Mírian Fábila; OLIVEIRA, Valdirene Alves de. Política Educacional, projeto de vida e currículo do Ensino Médio: teias e tramas formativas. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 7, n. 8, 2020, p. 20-35.
- ALVES, Vinícius Borges. **Educação Integral e Escola de Tempo Integral no Brasil: uma análise do “Programa Mais Educação”**. 2013. 129f. Dissertação (mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.
- ANTUNES, Angela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação Cidadã, Educação Integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.
- APPLE, Michael W. A política de conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- APPLE, Michael W. **Educando a direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**. Tradução de Gilka Leite Garcia e Luciana Ache. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- ARAÚJO, Lais Záu Serpa. Aspectos éticos da pesquisa científica. **Pesqui Odontol Bras.**, v.17 (supl.1), 2003, p. 57-63.
- AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida Oto; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional e tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem? **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, v. 38, n.2, maio/ago. 2012, p. 27-40.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

_____. **Education reform:** a critical and post structural approach. Buckingham: Open University Press, 1994.

_____. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educ. Soc.**, v. 25, n. 89, set./dez. 2004, p. 1105-1126.

BORGES, Hudson Figueira; STORNIOLLO, Liliane Scarpin da Silva. A educação de tempo integral no Brasil: aspectos históricos. **Humanidades e Inovação**, Palmas, ano 2, n. 2, ago./dez. 2015, p. 69-74.

BOMENY, Helena. A escola no Brasil de Darcy Ribeiro. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, abr. 2009, p. 109-120.

BOWE, Richard; BALL, Stephen; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools:** case studies in Policy Sociology. London: Routledge, 1992.

BOUTIN, Aldimara Catarina Brito Delabona; SILVA, Karen Ruppel. As reformas educacionais na Era Vargas e a distinção entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12, 2015, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2015.

BRANCO, Emerson Pereira; BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; ZANATTA, Shalimar Calegari; NAGASHIMA, Lucila Akiko. **A implantação da Base Nacional Comum Curricular no contexto das políticas neoliberais.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em 12 mar. 2020.

_____. **Constituição Federal de 1937.** Promulgada em 10 de novembro de 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 30 mar. 2020.

_____. Decreto-Lei nº 4.244, de 1942. **Dispõe sobre a Lei orgânica do ensino secundário.** Rio de Janeiro/RJ, 1942.

_____. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2010.

_____. **Educação Integral:** texto de referência para o debate nacional. Brasília: MEC, Secad, 2009.

_____. Lei nº. 13.005 de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Lei. n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília/DF, 2017.

_____. **Orientações para condução de pesquisas e atividades dos CEP durante a pandemia provocada pelo coronavírus SARS-CoV-2 (COVID-19)**. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Brasília/DF, 2020.

_____. **Parecer CNE/ CP 11/2020. Orientações Educacionais para a realização de aulas e atividades pedagógicas presenciais e não-presenciais no contexto da pandemia**. MEC, Brasília/DF, 2020.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Lei n 10.172, de 9 de Janeiro, de 2001. Câmara dos Deputados. Brasília-DF, 2001

_____. Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2007.

CAMPELLO, Ana Margarida de Mello Barreto; LIMA FILHO, Domingos Leite. Educação Profissional. In: PEREIRA, Isabel Brasil; LIMA, Júlio César França (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**, 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008, p. 120-126.

CARINHATO, Pedro Henrique. Neoliberalismo, reforma do estado e políticas sociais nas últimas décadas do Século XX no Brasil. **Aurora**, ano II, número 3 - DEZEMBRO DE 2008.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova Lei de Diretrizes e Bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e educação**, v.5, n. 2, 1998, p. 81-90.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, maio-ago. 2010, p. 249-259.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Tempo de servir**: o protagonismo juvenil passo a passo, um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, set./dez. 2008, p. 1187-1209.

DALE, Roger. O *marketing* do mercado educacional e a polarização da educação. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2020, p. 129-158.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. Anatomia do novo neoliberalismo. **Viento Sur**, n. 164, 19 jul. 2019, online. Disponível em: <<https://vientosur.info/anatomia-del-nuevo-neoliberalismo/>>. Acesso: 06 jul. 2021.

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

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, p. 31-60.

DIAS, Maria Carolina Nogueira. **O modelo de escola charter: a experiência de Pernambuco**. São Paulo: Instituto Fernando Braudel de Economia Mundial: Fundação Itaú Social, 2010.

DUBET, F. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, set./dez. 2004.

DUTRA, Paulo Fernando de Vasconcelos. **Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma realidade no Ensino Médio**. 2013. 98f. Dissertação (mestrado profissional). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Faculdade de Educação/CAEd, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditadura militar. **Cad. Cedes**, v. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 333-355.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, 2018, p. 25-42.

FLICK, Uwe. Ética na pesquisa qualitativa. In: FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Março de 1997. In: PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico: como elaborar o projeto político pedagógico da escola**. São Paulo: Cortez/IPF, 2001. p. 61.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n 82, abril 2003, p. 93-130.

FRIZZO, Giovanni Felipe Ernst. Crise do capitalismo, política ultraliberal e a extinção do ministério do esporte. **Motrivivência**, v. 31, n. 60, out./dez. 2019, p. 1-15.

GOMES, Valdemarin Coelho; ARAÚJO, Camila Cruz; MORAIS, Raquel Pereira de. Profissionalização do Ensino Médio no Brasil: a educação dirigida à classe trabalhadora. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 73, jan./jun. 2017, p. 171-190.

GONÇALVES, Antônio Sérgio. Reflexões sobre educação integral e escola de tempo integral. **Cadernos CENPEC**, n. 2, 2006, p. 129- 135.

GUTHRIE, James W. L'évolution des politiques économiques et son incidence sur l'évaluation des systèmes éducatifs. **Évaluer et réformer les systèmes éducatifs**, Paris, OCDE, 1996.

KANG, Thomas H. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930-1964. **Latin American Research Review**, v. 52, n. 1, 2017, p. 35-49.

KULESKA, Wojciech Andrzej. Genealogia da Escola Nova no Brasil. **Educação em Foco** (Juiz de Fora), Juiz de Fora, v. 7, n.2, 2003, p. 83-92.

KUNZE, Nádia Cuiabano. O surgimento da Rede Federal de Educação Profissional nos primórdios do regime republicano brasileiro. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v.2, n. 2, 2009, p. 8-24.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LECLERC, Gesuína de Fátima; MOLL, Jaqueline. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 45, jul./set. 2012, p. 91-110.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. O embate entre sociedade e governo na implementação de uma política pública: uma análise sobre a implementação do Programa Escola Cidadã Integral no Município de João Pessoa – PB. **Revista Sociologias Plurais**, Paraná, v. 4, nº especial 3, nov. 2018, p. 45-66.

LEITE, Maria Eduarda Pereira. **Programa de Educação Integral na Paraíba: uma análise da política educacional sob a égide da racionalidade neoliberal**. 2019. 141f. Dissertação (mestrado em Sociologia). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

LEME, Deborah Raquel Rosin Delphino de Moraes. **Conceituação e Desenvolvimento da Escola Parque em Brasília, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo, de 1931 a 2013**. 2013. 154f. Dissertação (mestrado em Arquitetura e Urbanismo). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013.

LIBÂNEO; José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organização**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Valdineia Rodrigues; GOMES, Ana Clédina Rodrigues. Reforma do Ensino Médio: contexto de influência e da produção do texto político, do percurso ao consignado em lei. **Ensino & Multidisciplinaridade**, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2020, p. 1- 16.

LOPES, Alice Casimiro. **Currículo e epistemologia**. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

_____. **Por um currículo sem fundamentos**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v.21,n.45, mai./ago. 2015, p. 445-466.

MACIEL, Antônio Carlos; MOURÃO, Arminda Rachel Botelho; SILVA, Cintia Adélia da. A Revolução Francesa e a Educação Integral no Brasil: da concepção ao conceito. **Educação em Revista**, v. 36, 2020, p. 1-12.

MAGALHÃES, Marcos. **A juventude brasileira ganha uma nova escola de Ensino Médio: Pernambuco cria, experimenta e aprova**. São Paulo: Albatroz: Loqüi, 2008.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, jan./abr. 2006a, p. 47-69.

_____. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de pesquisa em educação**, PPGE/ME FURB, v.1, n.2, mai./ago. 2006b, p. 94-105.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.30, n. 106, jan. /abr. 2009, p. 303-318.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR Online**, Campinas, n. especial, ago. 2006, p. 188-204 - ISSN: 1676-258. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em 30 mar. 2020.

MARIANA, Fernando Bomfim. Educação integral: construção histórica e perspectivas contemporâneas. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO- ANPAE, 25, 2011, São Paulo. **Anais Eletrônicos...** São Paulo, p. 1-13.

MENDONÇA, Ana Waleska P. C. *et al.* Pragmatismo e desenvolvimentismo no pensamento educacional brasileiro dos anos de 1950/1960. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 96-113.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre a recorrência e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, jan./abr. 2012, p. 39-58.

NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. **Lutas Sociais**, n. 1, 1996, p. 103-112.

NUNES, Alexandre. Educação registra avanços nos últimos sete anos e meio. **A União**, João Pessoa-PB, 16 e 17 de junho de 2018. Seção Geral.

OLIVEIRA, Ana de; LOPES, Alice Casimiro. A abordagem do ciclo de políticas: uma leitura pela teoria do discurso. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, jan./abr. 2011, p. 19-41.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. **RBPAE**, v. 25, n.2, mai./ago., 2009, p. 197-209.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, abr./jun., 2011, p. 323-337.

OLIVEIRA FILHO, Elias Rodrigues de. Reflexões sobre o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia de Almenara/MG**, v. 2, n. 2, maio/ago. 2020, p. 116-126.

OLIVEIRA, Ramon de; SILVA, Amanda Félix da. Projetos de vida no Ensino Médio: o que os jovens nos disseram. **Revista e- Currículum**, v. 19, n. 3, set. 2021, p. 1263- 1286.

PARAÍBA. **Decreto n. 36.408**, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 01 de dezembro de 2015a. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Decreto n. 36.409**, publicado no Diário Oficial do Estado da Paraíba, de 01 de dezembro de 2015b. Disponível em: <<http://static.paraiba.pb.gov.br/2015/12/Diario-Oficial-01-12-2015.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

_____. **Lei n. 11.100**, publicado no Diário do Poder Legislativo, Estado da Paraíba, em 12 de abril de 2018a. Disponível em: <<http://www.al.pb.leg.br/wpcontent/uploads/2018/04/DPL-12.04.2018.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2020.

_____. **Lei n. 11.314, de 11 de abril de 2019**. Altera a Lei nº 11.100, de 06 de abril de 2018, que cria o programa de educação integral. Diário Oficial do Estado da Paraíba, 12 abr. 2019.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Articulação curricular e projetos empreendedores**: uma prática inovadora na rede pública da Paraíba. João Pessoa: A União, 2018b.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Gerência Executiva do Ensino Médio. **Diretrizes Operacionais para o funcionamento das Escolas da Rede Estadual de Ensino**. Paraíba: Governo da Paraíba/ SEE/GEEM, 2016.

PIZANI, Juliana. BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. **Educação física e a educação integral e de tempo integral no Brasil**. 2016. 147 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016.

RAMOS, Flávia Regina Oliveira; HEINSFELD, Bruna Damiana de Sá Solón. Reforma do ensino médio de 2017 (Lei nº 13.415/2017): um estímulo à visão utilitarista do conhecimento. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais Eletrônicos...** Curitiba: PUC-PR, 2017.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva. Escola Cidadã Integral: proposições curriculares para jovens do ensino Médio. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, jan./abr. 2019, p. 139-152.

RODRIGUES, Ana Cláudia Silva; HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxo e influências neoconservadoras e neoliberais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, jan./dez. 2020, p. 1-32.

RODRIGUES, Larissa. Zancan.; PEREIRA, Beatriz.; MOHR, Adriana. O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, n. 20, 2020, p. 1-39.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil: (1030/1973)**. 8. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 1986.

ROSA, Viviane Silva da. O Programa Mais Educação como política pública nacional de educação integral. In: ANPED SUL, 9, 2012, Caxias do Sul. **Anais Eletrônicos...** Caxias do Sul: UCS-RS, 2012.

SANTANA, Flávio Santos de; TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. **A relação entre o programa mais educação e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**: nexos e determinações de duas proposições liberais. 2016. 78 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, Tania Steren dos. Globalização e exclusão: a dialética da mundialização do capital. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 3, n. 6, jul./dez. 2001, p. 170-198.

SANTOS, Tatiane Brito. Fatores que interferem no rendimento escolar, segundo os estudantes do Ensino Médio: uma análise sociológica. In: LIMA, Ângela Maria de Souza, et al (org.) **Prática de pesquisa no ensino de sociologia**. Londrina: UEL, 2018, p. 334-354.

SANTOS, Wanderley G. **Ordem burguesa e liberalismo político**. São Paulo: Duas Cidades, 1978.

SAULLUM JR. Brasílio; GOULART, Jefferson O. O Estado brasileiro contemporâneo: liberalização econômica, política e sociedade nos governos FHC e Lula. **Revista Sociologia e Política**, v. 24, n.60, dez. 2016, p. 115-135.

SAVIANI, Demerval. A política de educação profissional e tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira. In: SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 297-313.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, set./dez. 2008, p. 291-312.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual; NARDI, Elton Luiz. O Potencial do IDEB como estratégia de *accountability* da qualidade da educação básica. **RBPAE**, v. 29, n. 1, jan./abr. 2013, p. 27-44.

SCHUELER, Alessandra; MAGALDI, Ana Maria B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo** [online], v.13, n.26, 2009, p.32-55.

SHAMIR, Ronen. The age of responsibilitization: on market-embedded morality. **Economy and Society**, v. 37, n. 1, 2008, p. 1-19.

SILVA, Jamerson Antonio de Almeida da; SILVA, Katharine Ninive Pinto. A hegemonia às avessas no Programa Mais Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (online)**, Brasília, v. 94, n. 238, set./ dez. 2013, p. 701-720.

SILVEIRA, Denise Tolfo.; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A Pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVA, Denise Tolfo (Orgs.) **Métodos de Pesquisa**. 1 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, p. 31-43.

SOUSA, Michela Augusta de Moraes e; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de vida, ym conceito em construção. **Rev. Ciências Humanas**, mai./ago. 2019, p. 145-165.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. As (im)possibilidades de uma base comum nacional. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1512-1529.

TARLAU, Rebecca; MOELLER, Kathryn. O consenso por filantropia: como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v. 20, n. 2, maio/ago. 2020, p. 553-603.

TEIXEIRA, Anísio. A Escola Parque da Bahia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.47, n.106, abr./jun. 1967. p. 246-253.

TEIXEIRA, Anísio. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v.31, n.73, jan./mar. 1959.

THIESEN, Juares da Silva. Territórios da Educação Integral: identificando limites, interfaces e desafios teórico-metodológicos. *In*: THIESEN, Juares da Silva. **Educação Integral**: conceitos, sujeitos e projetos. 1 ed. Curitiba: CRV, 2020, p. 17-29.

TOLEDO, Caio Navarro. **ISEB**: fábrica de ideologias. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1986.

TORRES, Carlos Alberto. Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. *In*: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2020, p. 103-128.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Questões preliminares básicas. *In*: TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VEIGA, Cynthia Greive. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n.39, set./dez. 2008, p. 502-516.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p.11-35.

VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, v.38, jan./abr. 2011, p. 43-67.

XAVIER, Cleber Cardoso; COSTA, Thérèse Hofmann Gatti Rodrigues da. **Escola Parque**: apontamentos sobre Anísio Teixeira e o ensino de artes no Brasil. 2017. 290f. Tese (Doutorado em Arte). Instituto de Artes. Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

ZIMMERMAN, Juliana (Org.). **Escola da Escolha**, 1 ed. Recife-PE: ICE BRASIL, 2015a.

ZIMMERMAN, Juliana (Org.). **Princípios Educativos do Modelo da Escola da Escolha**, 1 ed. Recife-PE: ICE BRASIL, 2015b.

ZUCCHETTI, Dinora Tereza; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. As dimensões tempo e espaço em práticas de educação integral: implicações curriculares a partir do diálogo entre Paulo Freire e Darcy Ribeiro. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. 2, abr./jun. 2020, p. 560-577.

ANEXOS

ANEXO A



CRONOGRAMA

O cronograma de desenvolvimento consiste em:

Etapas	Meses do Ano 2							
	Maio	Junho	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro	Dezembro
Submissão ao Comitê de Ética	X							
Qualificação		X	X					
Ajustes propostos pela pré-banca de qualificação			X	X				
Coleta de dados			X	X				
Análise e categorização dos dados				X	X	X		
Redação da Dissertação		X	X	X	X	X		
Publicação em periódicos	X	X	X	X	X	X	X	X
Defesa da Dissertação							X	X
Envio do relatório final ao CEP/CCS/UFPB								X

ANEXO B**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Prezado (a) Senhor (a) XXXXXXXX

Esta pesquisa é sobre o Programa das Escolas Cidadãs Integrals Técnicas (ECITs) Paraibanas e está sendo desenvolvida pela pesquisadora **Thamyres Ribeiro da Silva**, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Profa. **Ana Cláudia da Silva Rodrigues**.

O objetivo do estudo compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidos a partir da parceria público-privada. Como forma de atingir o objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: a) Analisar como as políticas educacionais brasileiras influenciam a Educação Integral e em Tempo Integral na Paraíba; b) Identificar as tendências que influenciam as Escolas Cidadãs Integrals Técnicas Paraibanas e como se apresentam em seu currículo prescrito; c) Compreender o contexto da prática na ECIT pesquisada, considerando os sujeitos que a influenciam, a partir das dimensões contextuais da atuação da política: contextos situados, profissionais, materiais e externos.

Este trabalho tem como finalidade compreender melhor quais justificativas, atores e influências sustentam a nova forma de pensar a Educação no Estado paraibano, e como esses aspectos estão sendo interpretados pelos diferentes sujeitos da escola, entendendo que as especificidades de cada uma das instituições fazem com que a política seja interpretada e implementada de modos distintos, mesmo que aparentemente não consiga se enxergar tais diferenças. Como benefício, espera-se que essa pesquisa amplie as discussões sobre Educação Integral, especialmente no contexto Paraibano, na compreensão dos processos, sujeitos e interesses que estão em torno dessa proposta educacional.

Solicitamos a sua colaboração para entrevista, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias: uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você, que também deverá guardá-la. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do

Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No entanto, é possível que o participante sinta algum desconforto ao responder as perguntas feitas na entrevista ou sinta-se inseguro por estar em ambiente virtual. Para que isso não aconteça, será escolhido um ambiente virtual privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo, por isso cada participante, ao concordar em participar dessa pesquisa, receberá em seu e-mail um *link* exclusivo para ingresso em seu respectivo local de entrevista.

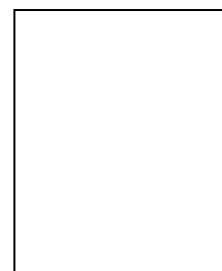
Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela Pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano.

A pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados.

Assinatura do Participante da Pesquisa
ou Responsável Legal

OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)



Espaço para impressão
dactiloscópica

Assinatura da Testemunha

Contato do Pesquisadora Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:

Thamyres Ribeiro da Silva

Endereço (Setor de Trabalho): Rua José Cândido dos Santos, nº 10, ap. A

Telefone: (83) 9 9818-6254

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

Atenciosamente,

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do Pesquisador Participante

ANEXO C



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

(No caso do menor entre 12 a 18 anos)

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **Escola Cidadã Integral Técnica**: atores, sujeitos, influências e a atuação da política em uma Escola localizada no Brejo Paraibano. Nesta pesquisa pretendemos compreender como a política de educação integral e de tempo integral em uma Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT) Paraibana tem atuado, considerando as categorias neoliberais que são introduzidos a partir da parceria público-privada. Como forma de atingir tal objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: a) Analisar como as políticas educacionais brasileiras influenciam a Educação Integral e em Tempo Integral na Paraíba; b) Identificar as tendências que influenciam as Escolas Cidadãs Integrais Técnicas Paraibanas e como se apresentam em seu currículo prescrito; c) Compreender o contexto da prática na ECIT pesquisada, considerando os sujeitos que a influenciam, a partir das dimensões contextuais da atuação da política: contextos situados, profissionais, materiais e externos.

O motivo que nos leva a estudar esse tema é pesquisar a Educação Integral na Paraíba, fundamental para compreendermos melhor as justificativas, atores e influências que sustentam a nova forma de pensar a Educação no Estado paraibano, e como esses aspectos estão sendo interpretados pelos diferentes sujeitos da escola, entendendo que as especificidades de cada uma das instituições fazem com que a política seja interpretada e implementada de modos distintos, mesmo que aparentemente não consiga se enxergar tais diferenças. Como benefício, espera-se que essa pesquisa amplie as discussões sobre Educação Integral, especialmente no contexto Paraibano, na compreensão dos processos, sujeitos e interesses que estão em torno dessa proposta educacional. Neste estudo, adotaremos o seguinte procedimento: realização de uma entrevista.

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper

a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Informamos que essa pesquisa não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde. No entanto, é possível que o participante sinta algum desconforto ao responder as perguntas feitas na entrevista ou sinta-se inseguro por estar em ambiente virtual. Para que isso não aconteça, será escolhido um ambiente virtual privado, sem a presença de pessoas alheias ao estudo, por isso cada participante, ao concordar em participar dessa pesquisa, receberá em seu e-mail um *link* exclusivo para ingresso em seu respectivo local de entrevista.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a permissão do responsável por você. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se em duas vias: uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você, que também deverá guardá-la. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução N° 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, que deverá ser guardada por mim, e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

João Pessoa, ____ de _____ de 2021.

Assinatura do (a) menor

Assinatura da pesquisadora

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora:
Thamyres Ribeiro da Silva

Endereço (Setor de Trabalho): Rua José Cândido dos Santos, nº 10, ap. A

Telefone: (83) 9 9818-6254

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba
Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: **comitedeetica@ccs.ufpb.br**

ANEXO D



ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

***GESTOR**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo desenvolve essa função?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT)?
- 4) Você já trabalhava na escola quando ela se tornou uma ECIT? Se sim, quais as principais mudanças que percebe entre o antes e o depois (estrutura, organização curricular, organização financeira, etc)?
- 5) Socialmente falando, como se caracterizam os estudantes da instituição? Nesse período pandêmico, quantos tem acesso as aulas remotas e quantos precisam pegar o material de apoio na escola?
- 6) Como foi o processo de integralização da escola? Houve algum tipo de resistência por parte da comunidade escolar (professores, alunos, demais funcionários e famílias)?
- 7) Você recebeu ou recebe algum treinamento para desenvolver seu trabalho dentro da ECIT? Se sim, que órgão foi responsável? Você é avaliado de alguma forma? Se sim, de que forma?
- 8) Que parcerias público-privadas estão sendo concretizadas dentro da ECIT? Como elas se formam? É necessário à Escola algum tipo de comprovação junto a Comissão Central de Educação Cidadã Integral?
- 9) Ao final dessa parceria, você e/ou a Instituição são avaliados, premiados e/ou auxiliados de alguma forma? Como se dá esse processo?
- 10) Você tem autonomia para desenvolver sua função, podendo relatar dificuldades, opiniões, dúvidas e insatisfações ao órgão competente? Que parcerias público-privado você já firmou dentro da instituição? De que forma?
- 11) Que aspectos positivos e negativos você identifica na ECIT?

***PROFESSORES**

- 1) Qual sua formação acadêmica?
- 2) Há quanto tempo desenvolve essa função?
- 3) Há quanto tempo trabalha na Escola Cidadã Integral Técnica (ECIT)?
- 4) Como você tornou-se professor da ECIT? Se já era professor da Rede Estadual de Educação, passou por algum tipo de seleção ou foi contratado/ efetivado para uma instituição integral?
- 5) Quais as principais mudanças que percebe na escola (estrutura, organização curricular, organização financeira, etc)?

- 6) Como desenvolve sua função? Pode relatar dificuldades, opiniões, dúvidas e insatisfações ao órgão competente? Você é avaliado de alguma forma? Se sim, de que forma?
- 7) Como você enxerga a ideia de protagonismo estudantil dentro da ECIT?
- 8) Que aspectos positivos e negativos você identifica na instituição em que trabalha?
- 9) Para além das aulas, você desenvolve outras funções dentro da escola? Se sim, quais?
- 10) Você recebeu ou recebe alguma formação continuada para desenvolver seu trabalho dentro da ECIT? Se sim, que órgão foi responsável?

***DISCENTES**

- 1) Quantos anos você tem?
- 2) Que série cursa?
- 3) Há quantos anos estuda na ECIT?
- 4) Você gosta de estudar em uma escola integral? Por quê?
- 5) Como você enxerga a elaboração Projeto de Vida? Trouxe alguma mudança efetiva em sua vida/escolhas?
- 6) Você gosta de fazer um curso técnico? Se pudesse, escolheria outra área ou gosta da que cursa?
- 7) Já atuou em algum lugar como estagiário devido o curso técnico? Se sim, como foi a experiência?